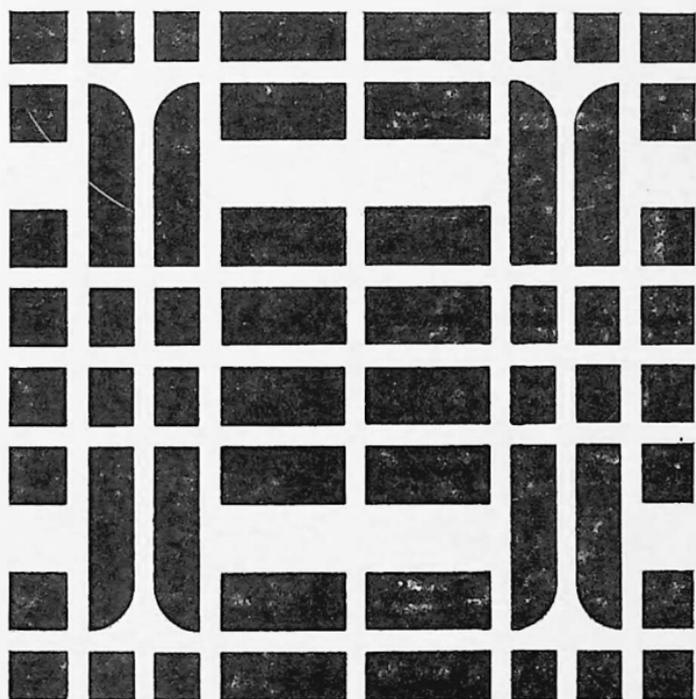


REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS 139



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tem por objetivo analisar as questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, espera contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. A reprodução parcial ou integral da matéria é permitida, desde que mencionada a fonte.

---

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS 139

---

INSTITUTO NACIONAL DE  
ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS

Diretora

Maria Mesquita de Siqueira

CENTRO BRASILEIRO DE  
PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretora

Norma Cunha Osório

COORDENAÇÃO DE ESTUDOS  
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadora

Lúcia Marques Pinheiro

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES,  
DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES

Coordenadora Substituta

Fidelina dos Santos

UNIDADE PUBLICAÇÕES

Chefe

Fidelina dos Santos

REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Conselho de Redação

Elza Nascimento Alves  
Lúcia Marques Pinheiro  
Maria Mesquita de Siqueira  
Nádia Franco da Cunha  
Norma Cunha Osório

Redação

A. P. do Couto Ferraz  
Generice Albertina Vieira  
Laura Maria da Silva Maia

Assistente

Laisse Corrêa

Distribuição e Divulgação

Amélia Isabel Pederneiras  
Raja Gabaglia  
José Adonias R. Monteiro

Endereço

Rua Voluntários da Pátria, 107  
ZC-02 20 000 Rio de Janeiro, RJ  
Brasil

## SUMÁRIO

### ESTUDOS E DEBATES

E. Paul Torrance	Os bem-dotados e o futuro	46283	325
Aurea Dierberger e Rachel L. Rosenberg	Identificação de superdotados: um problema	46288	341
Dorothy Sisk	A dimensão humanista na educação do superdotado	46289	351
Maria Helena Novaes	Características psicológicas do processo adaptativo dos superdotados	46230	359
Aidy Macedo de Queiroz Juan Perez Ramos	Avaliação psicológica do superdotado	46315	367
Eunice M. L. Soriano de Alencar	Relação entre o nível de criatividade do professor e de seus alunos	46316	376
Otilia Braga Antipoff	O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário	46316	381

### DOCUMENTAÇÃO

CENESP	Conferência mundial sobre superdotados	46320	393
1.º Seminário Brasileiro: Educação de Superdotados	Recomendações e Conclusões	46322	399
David M. Jackson	Educação diferenciada para o superdotado	46324	402
Helena Antipoff	O problema do bem-dotado no meio rural	46330	417

## **Education of the Gifted and the Talented.**

Report to the Congress  
of the United States:  
by the U.S. Commissioner  
of Education

Apêndice B  
Ruth A. Martinson

BBE

Análise de problemas  
e prioridades

429

Bibliografia sobre  
educação do superdotado

447

### **LIVROS EM REVISTA**

ROWLANDS, Peter

Gifted children and  
their problems

450

ROSENBERG, Rachel L.

Psicologia dos superdotados:  
identificação,  
aconselhamento,  
orientação

453

CRUICKSHANK & JOHNSON

A educação da criança e  
do jovem excepcional

454

CENESP

Estudos básicos para enriquecimento  
das propostas curriculares para  
superdotados

455

### **RESUMOS**

Laura Maria da Silva Maia

L.M.S.M.

Maria Helena Rapp

M.H.R.

Regina Helena Tavares

R.H.T.

**ESTUDOS E DEBATES**

---

Existem motivos poderosos para as crianças bem-dotadas pensarem no futuro. Dentre os mencionados com maior frequência está a aceleração das mudanças. Quem atualmente frequenta a escola, viverá quando adulto num mundo novo, completamente diverso do atual, onde exercerá tarefas hoje inexistentes. Serão necessárias novas especialidades, aptidões e conhecimentos que escapam à imaginação presente. Se não investigarem agora o futuro, os bem-dotados sentir-se-ão chocados e surpresos para enfrentarem de modo construtivo as grandes mudanças e crises.

Em 7 anos de pesquisas sobre psicologia da sobrevivência, Torrance (1965) chegou à conclusão de que

- \* Chefe do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de Geórgia USA. Prêmio mundial em Psicologia do *Stress* e do pensamento criativo.
- \*\* Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de Geórgia.
- \*\*\* Trabalho preparado para o Congresso Mundial sobre Infância Bem-Dotada, Colégio Real de Cirurgiões, Lincoln Inn Field, Londres, Ingl., Set. 8-12, 1975.

Tradução de Maria Helena Rapp. Técnico em Assuntos Educacionais do INEP.

se não ensaiadas repetidamente as futuras alternativas, o indivíduo será apanhado de surpresa, impedido de tomar iniciativa. O segredo de preparar para o futuro talvez consista na tentativa de nos surpreendermos a nós mesmos, idealizando e ensaiando o imaginável e o inimaginável.

Outro importante motivo para se garantir às crianças bem-dotadas a preparação para o futuro é que a alternativa de hoje influencia o amanhã. Utilizando extrapolações de tendências, os bem-dotados conseguem prever o futuro. Se este for indesejável, conseguem modificá-lo explorando alternativas diferentes. Os problemas atuais que não se resolvem, acumulam-se e degeneram em crises, exigindo soluções que não se enquadram na escala tradicional. Nos Estados Unidos experimentamos uma série de problemas que podiam ter sido resolvidos isoladamente e exigem agora solução conjunta. Entre eles, existe a ameaça de bancarrota em algumas cidades, excesso de tensão internacional, dissensões múltiplas, inflação, desemprego, crescente anarquia e diferentes formas de animosidade racial.

Nenhum desses problemas teve solução isolada e agora nos defrontamos com uma crise das crises.

Outro motivo é que não visionamos o futuro, pois para nós não existe futuro. Há 10 anos atrás falávamos do "pavor da bomba", da explosão de poderoso petardo virtualmente capaz de destruir o mundo. Agora nos preocupamos com as mais prementes realidades da superpopulação, com a poluição, a ecologia, o desemprego, problemas que exigem novas soluções criativas, globais em magnitude. É provável que o próximo Congresso Mundial sobre Infância Bem-Dotada reúna as crianças talentosas de todo o mundo para solução desses problemas.

Outra razão conveniente para as crianças bem-dotadas visionarem o futuro é que "ele é inevitável". Já o fazem por instinto. Alfred Adler (Ansbacher, 1956) e muitos outros psicólogos sustentam que tanto o indivíduo como a sociedade procuram sempre alcançar um futuro melhor. Parece existir em nós a tendência inata para explorar, ensinar e criar o futuro. Baseados nisso, julgamos os autores que o sociodrama e a atividade sociodramática são instrumentos poderosos para se estudar o futuro.

Chegamos enfim ao tema central que tentamos abordar neste trabalho:

1. As crianças bem-dotadas pensam no futuro? Pensar no futuro corresponde a tendência natural? As crianças se preocupam naturalmente com o futuro?
2. Como pensam os bem-dotados acerca do futuro?
3. Quais os métodos e materiais atualmente disponíveis para ensinar os bem-dotados a pensar sobre o futuro?

4. Que tipo especial de aptidão, talento, ou habilidade é indispensável para resolver os problemas futuros?

5. Que é fundamental para ajudar os bem-dotados na aquisição das atitudes, métodos, instrumentos e habilidades para resolver problemas do futuro?

Vejamos separadamente cada um desses itens.

### Os bem-dotados pensam no futuro?

Existem provas indicativas de que, ajudadas ou não pelos adultos, as crianças bem-dotadas *se preocupam* com o futuro. Além disso, as dotadas de criatividade parecem revelar, mais do que as não criativas, maior tendência a pensar no futuro. Citaremos a seguir trechos fragmentários de entrevistas realizadas com crianças entre 6 e 8 anos de idade sobre o que pensam do futuro, bem como de nossa experiência pessoal no treinamento para solução criativa de problemas. Aludiremos também a competições realizadas entre crianças de curso primário, círculo de estudos entre estudantes secundaristas para solucionar problemas futuros e o acompanhamento, durante 12 anos, de estudantes de escolas secundárias que em 1959 foram identificados como criativamente dotados e, em 1971, confirmados como tal.

#### *Entrevista-estudo com crianças pequenas*

Um meio de se descobrir se as crianças bem-dotadas têm noção e especulam sobre o futuro consiste em perguntar-lhes como acham que este será. Os autores conseguiram isso utilizando a técnica de proje-

ção futura do sociodrama, através de histórias escritas e desenhos de figuras em resposta a certas dramatizações da *Imagicraft* (Cunnington & Torrance, 1965) como "The Blue Cristal" e "Trailblazer to the Stars"<sup>1</sup> e respostas dadas a exercícios e testes. Mas foi através de recorte do *The Enriquer*, sobre entrevista feita com crianças entre 6 e 8 anos de idade, que se obteve a mais clara manifestação sobre o assunto. O jornalista limitou-se a pedir que as crianças descrevessem como viam a América daqui a 100 anos. Eis algumas respostas. Uma menina de 6 anos achava que:

"A gente vai viver muito, com cabeça grande e muitas idéias dentro dela. Não haverá bichos e o Natal todo mundo vai festejar na lua."

Gostaria de ver essa projeção em sociodrama. A hilaridade seria com certeza enorme na dramatização dessa idéia. Além disso, também novas percepções surgiriam.

Um de 8 anos, de cor negra, descreveu o seguinte quadro da era espacial: "Nós vamos flutuar no espaço", vestidos de astronautas, vivendo em cápsulas espaciais. Para examinar os dentes estragados vamos ter de sair para o espaço..."

Uma pequena mexicana de 7 anos sugeriu o seguinte futuro: "Nossas roupas serão mais compridas, nossa comida toda em pílulas, e não teremos de beber nada".

Um menino de 7 anos traduziu desse modo a sua visão: "Bem, com certeza vão inventar máquinas onde a gente aperta um botão, pumbal A gente fica invisível! E é só apertar outro botão para ir a qualquer parte do mundo"

Uma lourinha de 6 anos descreveu deste modo a versão do futuro: "Os automóveis vão voar e por toda parte vamos encontrar botões para apertar e chamar os criados-robôs".

Por essa amostra limitada, parece claro que as crianças bem-dotadas estudam o futuro ajudadas, talvez não propositadamente, pelos adultos. Parecem sentir motivação para sondar o futuro e reagirão provavelmente com entusiasmo aos orientadores empenhados em ajudá-las a aprender métodos mais eficientes para antevê-lo.

### *Experiências com crianças do curso primário*

Durante alguns anos os autores vêm treinando crianças de 6 a 13 anos de idade na resolução de quebra-cabeças e problemas criativos. Em geral incluímos alguns problemas orientados para o futuro, tais como planejar jardins públicos, escolas, casas ou parques de recreação. Nas respostas ao problema do parque de recreio da futura escola, encontramos clara indicação do tipo de idéias desenvolvidas pelas crianças de curso elementar. O parque imaginado por elas é mais avançado que o sonhado pelos pioneiros da educação, partidários da inclusão, na escola, de vários tipos de recursos comunitários. Esse problema foi apresentado, em 1973, no concurso para crianças que participavam das classes Torrance para desfavorecidos e das classes Bruch para alunos intelectualmente bem-dotados, em geral oriundos da alta classe média (Torrance, 1974). Cada grupo destacou 10 equipes de 4 crianças, que discutiam os problemas com os adultos registrando as alternativas.

Os valores contrastantes evidenciados pelas respostas dos dois grupos foram notáveis. O parque de recreio

<sup>1</sup> "O Cristal Azul" e "Abrindo Caminho para as Estrelas".

das crianças bem-dotadas ricas tem a forma de um enorme supermercado, inteiramente coberto, com ar condicionado e aquecimento. Ali funcionam restaurantes, departamentos de mercadorias em geral, confeitarias, butikues e máquinas de auto-serviço. Conta além disso com dentistas, médicos e um planetário. Já o imaginado pelos desfavorecidos inclui o balcão de cachorro-quente, a máquina de refrigerantes, mas não dispõe de supermercado. Nele há, porém, muito divertimento e meios de conhecer vários tipos de árvores, flores, bichos, insetos, água corrente, um lago, além de instalações para todo tipo de esportes e jogos. Aí também se encontra área para música, danças, trabalhos artesanais, jogos de xadrez e para piqueniques. As crianças ricas colocam no seu parque um professor de educação física e no das crianças desfavorecidas aparece um grupo de adultos capazes de ajudá-las a utilizar as diversas instalações e a conviver com elas.

Desses estudos, resultam diferentes sugestões para as crianças visionarem o futuro. Inicialmente, verifica-se uma vez mais que as crianças pensam no futuro, refletindo, através das projeções feitas, os valores de sua cultura. Em segundo lugar, os resultados sugerem que aquilo que as crianças planejam para as escolas do futuro supera até mesmo os planos pioneiros. Em terceiro lugar, os dados indicam ser importante incluir crianças pobres e ricas. Também servem para lembrar que, ao visionarmos o futuro, precisamos partir de onde as crianças se encontram e que, nas projeções de todas elas, ricas ou pobres, aparecem idéias positivas para a educação.

### *Experiências com alunos de curso secundário*

No ano passado, essas idéias foram reforçadas com a realização, por nós supervisionada, na Clarke Central High School, de um Círculo para Estudo de Problemas Futuros entre escolas secundárias no Nordeste da Geórgia. Sete escolas destacaram equipes (cada uma formada por 4 alunos). Instrutores de nossa turma de auxiliares trabalharam com esses alunos nas próprias escolas onde estudavam, treinando-os e ensinando os processos para resolver os problemas criativos, além de introduzi-los em literatura sobre problemas futuros. Todos ficamos bastante impressionados com o interesse, conhecimento e talento revelados pelos participantes. Essa experiência nos convenceu de que os alunos mais adiantados do curso secundário visionam o futuro, gostam de fazê-lo e sentem grande motivação em aprender sobre o futuro e influenciá-lo.

### **Os alunos talentosos continuam interessados pelo futuro?**

Em nosso esforço para equipar os estudantes com motivações e proficiência no estudo contínuo sobre o futuro, é natural que indagemos: "Depois de adultos, os alunos talentosos continuam a perscrutar o futuro?" Segundo estudo longitudinal realizado em 1959, 1966 e 1971, a resposta parece ser plenamente afirmativa, em relação aos estudantes criativamente dotados.

Em 1959, foram realizados com alunos de uma escola secundária os *Torrance Tests of Creative Thinking*, das séries 7 a 12 (Torrance, 1972 ab). Os que terminaram o curso em 1959 foram confrontados em 1966 e todos reexaminados em

1971. Obteve-se informação sobre as realizações criativas e aspirações dos examinandos. Do total anterior de 392 alunos, 254 responderam aos quesitos. Para 1966, os resultados foram promissores. Os pontos alcançados nos testes de criatividade ultrapassaram a expectativa quanto a veracidade nas predições. Examinando os dados de 1966, sentiram os autores forte intuição de que a passagem do tempo faria aumentar as diferenças entre os que em 1959 foram identificados como altamente criativos e os demais. A observação individual dos casos demonstrou que os membros desse grupo, altamente criativo, visualizavam o futuro, encaminhavam-se para ele em busca de originalidade e variações, procurando realizar-se. Os menos criativos pareciam satisfeitos com o que tinham alcançado; praticamente estavam prontos a deixar a luta, felizes de "passar a uma vida mais fácil".

Para confirmar essa impressão geral, Torrance analisou as respostas de cada um dos 254 que fizeram o teste em 1971, procurando indicações de busca e anseio por novos objetivos, ou satisfação com o progresso realizado. Como fora previsto, o número dos que continuavam procurando novas metas, preocupados em resolver os problemas futuros era bem maior entre os mais criativos que entre os outros — 80% contra 46%. Menos de 10% dos mais criativos e 37% dos pouco criativos mostraram-se satisfeitos com as realizações já obtidas.

A análise mais demorada desses dados revelou quatro padrões básicos de desenvolvimento na orientação para a futura carreira dos examinandos:

1. Novas perspectivas profissionais, sem contudo interromper a atual carreira.

2. Novas perspectivas com descontinuidade completa de passado e presente.

3. Possibilidades alternativas para vários futuros.

4. Mudança de uma existência improdutiva para metas bem definidas de vida produtiva.

Alguns examinandos discutiram as mudanças ocorridas em suas orientações entre 1959 e 1971. É significativo o trecho a seguir, extraído de um depoimento: "Tenho procurado lembrar como seria a minha resposta há 12 anos! Mudei bastante de lá para cá, principalmente nos assuntos aqui abordados: atitudes para com a escola, a universidade, meu futuro etc... Na escola eu realmente nada apreciava, e agora percebo que podia haver nela muita coisa interessante e divertida. No tempo de curso secundário eu julgava saber o que ia fazer: frequentar a universidade uns 2 anos e casar. Nunca me passou pela cabeça a idéia de valores pessoais e metas de existência. Minha orientação era *certos* os sistemas graduados e as curvas. Nunca me preocupei em saber quem inventara as curvas, quem resolvera criar os atalhos, nem tive idéia de competição em nada... Na escola eu simplesmente vegetava. O que me interessava era animar a torcida e pensar no namorado. Só agora começo a descobrir a arte, a música, a ciência. O mundo da escola secundária era muito estreito, fechado, nada criativo ou expressivo. Para me realizar, eu própria costurava minhas roupas".

Essa confissão feita em 1971 por jovem muito dotada criativamente, com cerca de 30 anos, fala de modo eloqüente, primeiro sobre a educação dos anos 1959-60. Nessa época,

a escola freqüentada por essa jovem senhora provavelmente seria considerada bem aquinhoada quanto ao espírito criativo e à orientação para o futuro. Desde então, mudou bastante a nossa perspectiva, conforme se depreende da expressão de uma das mais jovens testadas no estudo: "Cada dia aparece uma novidade. As idéias da gente mudaram tremendamente; muito pouco é aceito como definitivo, pelas crianças ou adultos. Penso que por serem essas mudanças tão amplas e as perspectivas tão repentinas, o conceito de 'criatividade' aplicado à vida mudou. O contexto é outro. Talvez eu esteja tentando partilhar com vocês a minha impressão de ser tão acentuada a prevalência da atitude altamente criativa, que logo passará a constituir o contato onde se perceberão excepcionais estados de espírito".

As impressões e sugestões transmitidas por esses dados subjetivos se apóiam em estudos empíricos, como o recentemente citado por Nolan e Fargen (1975) sobre diferenças de personalidade entre universitários bem-dotados, em 1961 e 1971. Aham eles que em 1971 os estudantes se revelavam melhor informados que em 1961. Expressavam verbalmente a preocupação que sentiam quanto à qualidade da educação recebida, quanto ao governo e ao ambiente. Prevalencia entre eles a preocupação pelo futuro e essa preocupação era atuante. Por outras palavras, os universitários bem-dotados de 1971 pensavam mais no futuro e eram melhor informados sobre ele do que os de dez anos antes. As duas amostras foram colhidas na mesma universidade. A de 1961 inclui 131 estudantes e a de 1971, 174.

## **Como os bem-dotados visualizam o futuro?**

As crianças bem-dotadas parecem impelidas a estudar o futuro, dispondo de recursos aparentemente naturais e espontâneos para esse fim. Reconhecendo que teremos de nos basear nesses recursos para ajudar os bem-dotados a visualizarem o futuro, cabe identificar aqui alguns deles. Incluem-se entre eles a imaginação, a fantasia, o interesse de perguntar, adivinhar, experimentar, tentar e extrapolar. Como podemos utilizar essas tendências supostamente naturais, reforçando-as de modo a transformá-las em poderosos instrumentos para visualizar o futuro?

## **Quais os métodos mais eficazes para os bem-dotados estudarem o futuro?**

É cedo demais para sabermos que métodos produzem melhor resultado na motivação e na conduta infantil diante do futuro. Parece entretanto certo que os métodos mais eficientes seguem a norma tradicional utilizada pelas crianças. Com o recurso de métodos sistemáticos, disciplinados, é possível reforçá-los, tornando-os mais vigorosos. Dentre eles, consideram os autores mais promissores: 1) o Sociodrama para Solução de Problemas Futuros e 2) a Solução Interescolar dos Problemas Futuros.

### *O Sociodrama e a Solução de Problemas Futuros*

Diversas experiências foram feitas sobre a tendência inata nas crianças para observarem o futuro através da representação sociodramática. O autor principal sugeriu vários processos de aplicação para os métodos de psico e sociodrama, desenvolvendo

dos por J. L. Moreno (1946, 1969) através de modelo criativo para solução de problemas adaptáveis ao futuro, com soluções alternativas, testes para essas soluções e procura de outras melhores.

Os pré-escolares visualizam o futuro enquanto participam espontaneamente de dramatizações. Crianças de 2-3 anos gostam muito de representar a mãe, o pai ou outros personagens da família. Dois ou três anos depois, as mesmas crianças já perdem o interesse por esses papéis. Seu mundo social futuro está crescendo no mesmo ritmo que seus conceitos sobre o futuro.

O sociodrama pode ter lugar na classe comum ou fora dela, havendo possibilidade para criação de atmosfera adequada. Algumas crianças e adultos acham mais fácil identificar-se com o papel em que haja algum disfarce, simples que seja. Mas isso é secundário. O diretor precisa ser imaginoso para ajudar o grupo a transformar uma simples carteira em barco, avião ou cabana, conforme a necessidade.

O objetivo do sociodrama é examinar o problema social ou de grupo através de métodos dramáticos. Quando o sociodrama é futurístico, o pivô do problema se constitui de situação ou conflito que possa vir a resultar em tendência ou acontecimento futuro. Às vezes são propostas soluções alternativas múltiplas, testadas e avaliadas através do sociodrama.

À medida que ocorrem, novas percepções e obstruções vão sendo vencidas, podendo elas igualmente ser empreendidas e avaliadas. Os estágios de planejamento, apresentação e desenvolvimento da solução criativa do problema também passam

por testes e tentativas. As técnicas de produção e sua capacidade para provocar diferentes estados de conscientização facilitam as inovações, aumentando as possibilidades para soluções criativas.

Todos os participantes têm liberdade para discutir e definir o problema que será estudado, sentindo-se portanto bastante motivados. A espontaneidade nas discussões é altamente desejável, contornando-se os elementos embaraçosos, as falhas de informação e os conflitos. O problema escolhido para o sociodrama deve ser considerado importante pelo grupo ou de interesse para a maioria. As fases do processo de solução criativa para problemas, através do sociodrama, se assemelham às formuladas por Osborn (1963) e Parnes (1967):

1. *Definição do problema.* Discussão dos fatos importantes e identificação das dificuldades e conflitos.

2. *Identificação das circunstâncias* (conflitos)

Definição do conflito central ou mais importante do problema.

3. *Distribuição das personagens* (protagonistas)

Atribuição dos papéis aos membros do grupo.

4. *Orientação e preparo dos atores e dos assistentes.* Alguns minutos são concedidos aos atores para planejar o cenário e estabelecerem o roteiro. A audiência é informada sobre o papel de cada um. Os atores determinam suas identidades na peça e descrevem o enredo para os assistentes.

5. *Representação do conflito.* A situação é apresentada através de técnicas adequadas de produção, com análise do problema, criação de alternativas e sua avaliação.

6. *Final da ação.* A ação é interrompida quando o episódio chega à conclusão, os atores esgotam o papel ou surge oportunidade para as idéias assumirem um nível mais elevado de criatividade.

7. *Discussão e análise da situação e do comportamento.* Sentimentos, percepções, novas hipóteses, alternativas possíveis etc., são analisadas pelos atores e espectadores.

8. *Planejamento para posterior exame das idéias e novos procedimentos.* Soluções alternativas são identificadas e avaliadas, determinando-se os novos testes ou reprises etc.

No sociodrama emergem múltiplas dimensões de problemas prospectivos que, em outras circunstâncias, não preocupariam o grupo. Através dele conseguem os participantes revelar o que sentem, suas ansiedades e receios, preparando-se para diferentes possibilidades futuras.

A fim de resolvermos problemas futuros recorrendo ao sociodrama, importa especialmente utilizar métodos de produção capazes de facilitar a emergência e ativação de variados graus de conscientização. Numerosos fatores indicam que as idéias inovadoras ocorrem com maior frequência durante estados de consciência que diferem do estado plenamente racional. Muitos estudiosos da criatividade consideram mais importantes no processo criativo os fatores emocionais que os intelectuais, os irracionais que os racionais. Acredita-se que tais elementos emocionais não racionais podem e devem ser compreendidos para que

amente a probabilidade favorável na solução dos problemas. As idéias inovadoras (breakthrough ideas) naturalmente são testadas quanto à lógica e à racionalidade. Estados conscientes como percepção aguçada, entusiasmo, regressão, meditação e percepção desenvolvida tendem a favorecê-las. As técnicas de produção que parecem contribuir melhor para tais estados incluem solilóquio, sósia, sósia múltiplo, sósia idêntico e sósia contrário, espelho, inversão de papéis e a "rede mágica".

Para ilustrar o emprego de tais técnicas de produção, vejamos o solilóquio: os atores revelam à assistência seus sentimentos e idéias que eles normalmente ocultam e suprimem. O ator (protagonista) pode virar-se para o lado e expressar o que pensa em voz diferente da usada no diálogo. Outras vezes o solilóquio tem lugar logo após uma confrontação, quando o protagonista volta para casa, a pé, de carro ou de ônibus, procura estudar, entrega-se ao devaneio etc. Há ainda o solilóquio onde ocorrem diálogos laterais, desvendando sentimentos ocultos, não verbalizados, paralelamente a outros sentimentos e ações. Dessa forma, os atores partilham experiências que temiam expressar ou passavam despercebidas na apresentação mais racional, direta e inteiramente consciente do conflito. O protagonista é aconselhado a revelar em solilóquio seus sentimentos e emoções, procurando em seguida sugerir suas soluções alternativas *por brainstorming*. Quando surgir um impasse na produção de idéias, pode-se recorrer a técnicas de doubles. Por outras palavras, junta-se ao protagonista um outro ator ou atores, dando início ao *brainstorming* coletivo. Posteriormente

passam às decisões avaliativas, aos estágios de formulação das soluções criativas para o problema.

Às vezes o solilóquio evoca, no protagonista e na assistência, idéias originais, posteriormente submetidas ao teste de lógica. Os estados de conscientização mais provavelmente obtidos são o devaneio, a autocrítica, a fragmentação, a percepção aguçada e a regressão. Na terminologia da solução criativa de problemas, pode ocorrer latência tanto entre os atores como na platéia. O período de solilóquio dá ensejo ao processo de latência, surgindo de repente novas idéias que imediatamente se aplicam ao sociodrama em execução.

#### *Solução interescolar de problemas futuros*

Aqui as equipes em confronto participam de todas as fases de estudo criativo do problema, desde sua identificação até à prática das idéias expostas. Nas fases do processo de solução criativa dos problemas envolvendo produção de alternativas, avaliam-se os desempenhos em termos do número de respostas certas apresentadas e da sua originalidade. Quanto à avaliação das idéias e decisões, os desempenhos são julgados com base na adequação dos critérios e na habilidade de sua aplicação.

Cada equipe registra suas próprias respostas. É melhor formar equipes de 2 ou 4. Um dos componentes registra as respostas, embora seja preferível cada qual escrever suas idéias, comunicando-as aos companheiros para evitar duplicação, estimulando-se dessa forma uns aos outros.

Damos a seguir um exemplo de problema utilizado em uma dessas competições interescolares:

1. Muitos pesquisadores do futuro acreditam que o problema da estafa mental crônica representa para a civilização maior ameaça do que geralmente se supõe. O aumento, cada vez mais generalizado, da incidência da depressão mental, do suicídio e de outros tipos de colapso mental resulta, segundo eles, de se sobrecarregar o cérebro com novos conhecimentos, estímulos mudanças e decisões.

Alguns sugerem incluir o ensino de higiene mental na escola, aprendendo cada aluno a organizar eficientemente o esforço mental, de modo a evitar sobrecarga. Na sua opinião, qual é o problema real ou básico, para se conseguir isso?

As equipes tiveram 5 minutos para submeter ao *brainstorm* os problemas envolvidos na proposta. Depois tiveram de reformulá-los para o ataque criativo.

2. Os participantes fizeram 10 minutos de *brainstorming*, com soluções alternativas para o problema por eles definido.

3. Em 5 minutos, as equipes relacionaram três a cinco critérios para análise das alternativas mais promissoras sugeridas por eles.

4. No estágio subsequente os critérios foram aplicados pelas equipes na análise das mais promissoras idéias e depois de escolhida a melhor idéia, procuraram aperfeiçoá-la. Tempo desse trabalho: 15 minutos.

5. Na última fase da competição, as equipes escolheram as melhores soluções e organizaram planos para obter sucesso com elas.

Propusemos, sem no entanto obtermos financiamento para realizar, torneios interescolares sobre como resolver problemas futuros. O programa constou de 4 provas intermediárias (problemas do mês) e uma final. Pelo menos 100 escolas secundárias do Estado da Geórgia tomariam parte, recebendo assistência quanto à seleção e treinamento das equipes. Tal como em nossa experiência de 1974-75, todas as escolas que entrassem no torneio receberiam instruções sobre o programa e problemas práticos, no início dos trabalhos e, durante o primeiro mês, uma monografia sobre o treinamento das equipes na solução de problemas futuros. As escolas que pedissem instrutores seriam visitadas duas vezes durante os primeiros dois meses do programa. Mensalmente haveria nas escolas estudo do problema do mês, submetido depois à análise de especialistas, que proporia o *feedback* correspondente. Os prêmios atribuídos consistiriam de livros sobre problemas futuros e suas soluções criativas, distribuídos mensalmente às dez melhores equipes; as equipes participantes da prova final seriam classificadas conforme seu desempenho na resolução dos *quatro problemas do mês*.

**Quais os métodos e materiais disponíveis para ensinar os bem-dotados a visualizar o futuro?**

Há longo tempo vimos preconizando que se deve ajudar as crianças desde pequenas a adquirir as aptidões e conceitos necessários para a realização de pesquisas. Na década de 60, Torrance e Myers ensinaram as crianças bem-dotadas do curso primário a realizar pesquisas educacionais. As pesquisas preferidas foram

as históricas, descritivas e experimentais, tendo as crianças assimilado com rapidez e entusiasmo os conceitos, além de desenvolverem elenco bastante razoável de aptidões. Lamentamos não haverem os conceitos e aptidões para visualizar o futuro, merecido nessa época maior atenção. Se fôssemos realizar tal trabalho hoje, certamente daríamos destaque aos seguintes conceitos e aptidões: Predição; Prognóstico; Prognóstico prescritivo; Prognóstico tecnológico; Avaliação tecnológica; Método Delfos; Análise por *crossimpact*; Extrapolação; Cenário.

Em vez de organizar a instrução em torno das categorias de pesquisa histórica, descritiva e experimental, os autores preferem as quatro categorias sugeridas por Michael McDaniel (1975): *por consenso, combinatória, criativa e extrapolativa*. Em *consenso* inclui os métodos de colher opiniões sobre o futuro, como o Delfos e o de prognóstico dos gênios. Na *combinatória* entram os métodos de relacionar vários tipos de mudança uns com os outros, identificando as conseqüências. Exemplos dessa categoria: modelos, simulações, análise por *cross-impact*, prognóstico morfológico e avaliações. Na categoria *criativa* são incluídos métodos de especular sobre o futuro não projetável por tendência presente. Exemplos: utopias, ficção científica, cenários e alternativas de futuro. Os métodos extrapolativos são presentemente utilizados na projeção das tendências atuais acerca do futuro.

Na década de 60 os autores também aplicaram e avaliaram diversos materiais educativos, planejados para fazer as crianças pensarem no futuro. Por exemplo, os exercícios e testes *just suppose*, de Henrickson e Torrance (1960/61), levavam os

examinando a se projetarem em mundos improváveis, imaginando o que ocorreria se “a gente pudesse caminhar pelo espaço ou voar sem precisar de avião” ou se “nossa sombra virasse gente”. Myers e Torrance (1965), em seus livros de idéias, convidavam as crianças a dizer “o que deveria ser elétrico para ser mais higiênico?” e “o que teria de ser mais quente para ser mais econômico?”, levando-as ainda a se preocuparem com as mudanças e o poder que tem o homem de modificar seu ambiente. Existem atualmente numerosos jogos e exercícios simulados, que projetam os estudantes no futuro e os envolvem na solução dos problemas prospectivos. Assim, a *Greenhaven Press* publicou uma série popular de “Jogos para Planejar o Futuro”. Num deles (Bender & McCuen, 1972), os estudantes são projetados em diferentes tipos de sociedades (capitalistas, de bem-estar, socialistas), competindo-lhes resolver problemas prospectivos: proteção de recursos naturais, cuidados médicos, distribuição da riqueza, desemprego, favelas, poluição etc. Também se encontram nessa série de jogos de planejar o futuro: planejando as prisões de amanhã, enfrentando a crise ecológica, determinando o papel da família e dos sexos, construindo uma filosofia política, determinando o papel da América no mundo, e construindo uma filosofia da vida.

Outro exemplo é o material apresentado num grupo de cartões com 288 predições nestas áreas: comunicação, leis, crime e justiça; saúde e bio-engenharia; religião; ensino; transportes; trabalho, renda e lazer; relações internacionais; alimentos; produção e consumo; população. O manual de utilização desse material

sugere diversos jogos destinados a familiarizar grupos com os problemas de amanhã, fazer planos a longo prazo e planejar estudos prospectivos. Os autores têm recorrido a eles como processo rápido de levar o grupo à definição do problema a ser investigado pelo sociodrama. Após distribuição dos cartões (*futuribles*) entre os assistentes, são recolhidas as respostas verbais. Bem depressa surgem as preocupações de rotina, possibilitando definir o problema que será criativamente analisado pelo sociodrama. Esses *futuribles* foram inventados por George E. Köhler, em 1973.

A ficção científica proporciona boa fonte de materiais interessantes para se estudar problemas do devenir. Há atualmente boas coleções aplicáveis a estudantes adiantados do curso primário e do secundário inicial. Vários periódicos também são publicados, como *Analog* e *Galaxy*. Ultimamente diversas tentativas vêm sendo feitas para introduzir esse tipo de ficção no ensino. Uma dão destaque aos métodos que levam os alunos a criar ficção científica, enquanto outras destacam os métodos a serem utilizados por escritores profissionais. No final do curso, os alunos escrevem pequenos contos de ficção científica, baseados em fatos científicos aprendidos.

A melhor fonte de material para estudar o amanhã, na opinião dos autores, encontra-se no acervo da *World Future Society* (P. O. Box 30 369, Bethesda Branch, Washington, D. C. 20 014 USA). Essa organização tem patrocinado ainda uma série de conferências sobre o futuro da educação e a educação para o futuro.

## Que aptidões ou talentos especiais são necessários para resolver problemas prospectivos?

336

É provável que muitas aptidões, atualmente não avaliadas ou reconhecidas pelos métodos em uso, venham a ter importância na solução dos problemas futuros. O trabalho de Guilford (1967) *Structure of Intellect* proporciona, em teoria pelo menos, cento e vinte diferentes habilidades mentais. E esse total, aparentemente excessivo, está longe de ser compreendido, medido e ensinado. Talvez seja mais acessível o livro de Calvin W. Taylor, *Multiple Talent Totem Pole*.

Conhecemos dois programas orientados por esse modelo (além dos desenvolvidos por Taylor). Em novembro de 1974, visitamos a *Pike Lake School*, em St. Paul, Minnesota, onde um desses programas vem sendo executado sob a direção de June Juntine, Harry Brannes e Berenice Bleedorn. É animador ver as crianças trabalharem com um programa assim. No projeto *Talent Unlimited* de Mobile, Alabama, Carol Schlichter e seus associados desenvolveram extenso programa usando materiais do currículo, processos de aproveitamento e guias de treinamento para professores.

Entre as categorias de aptidões de Taylor, algumas se revelam nitidamente prospectivas. Sua conceituação reconhece as seis categorias seguintes: acadêmica, criativa, deliberativa, planejadora, de prognóstico, e de comunicações. As categorias criativa, de prognóstico, deliberativa e planejadora parecem ter especial importância para resolver problemas futuros. Pelas indicações atuais (Torrance, 1972 ab), as aptidões apuradas pelos Testes Criativos de Torrance podem influir na resolução de tais problemas, sendo de

esperar que assim continuem por algum tempo. Achemos no entanto testes com estímulos explicitamente orientados para o futuro terão maior utilidade que os atuais, no sentido de identificar estudantes com especial talento para resolver problemas dessa natureza. Por isso, em junho de 1974, Torrance começou a desenvolver formas alternadas de uma bateria por ele denominada *Thinking Creatively about the Future*. Bruch e Goolsby (1975) na mesma época reconheceram a necessidade de focalizar aptidões como *avaliação da originalidade de idéias, avaliação do raciocínio lógico e síntese criativa das idéias*, passando a aplicar uma bateria de testes para identificar tais aptidões por meio de material-estímulo orientado para o futuro. Apresentaremos de forma sumária o progresso obtido:

### *Visualização criativa do futuro*

Cada caderno do teste de Torrance *Thinking Creatively about the Future* contém três tarefas de 10 minutos cada uma, envolvendo problemas orientados para o futuro. A primeira trata das aptidões que favorecem a percepção dos problemas e falhas de informação. A segunda aborda a produção de alternativas futuras e a terceira se destina a identificar as aptidões necessárias ao planejamento e realização dessas alternativas. As três tarefas são *open-ended* e a apuração segue processo idêntico ao usado com as formas verbais dos Testes Torrance de Idéias Criativas. Estudantes de curso secundário e colegial fizeram as provas.

### *Instrumento Bruch-Goolsby*

O instrumento apresentado por Bruch e Goolsby (1975) se desenvolve a partir do Teste de Torrance

sobre a proposição de alternativas futuras. O problema tem a seguinte apresentação:

A imunização contra numerosas doenças é bem conhecida nos países mais avançados, porém virtualmente desconhecida pelos povos de grande parte do mundo. É quase certo que futuramente a pesquisa médica conseguirá desenvolver a imunização contra novas doenças. Assim, pelo esforço conjugado dos países desenvolvidos será possível estender os benefícios da imunização a todos os habitantes da Terra. O problema tem alcance gigantesco. Como realizar a imunização em escala mundial? Apresente as alternativas que julgar possíveis.

As respostas obtidas serviriam como material preliminar na elaboração das três tarefas criadas por Bruch e Goolsby para apurar: 1) avaliação da originalidade de idéias; 2) avaliação do raciocínio lógico e 3) síntese criativa das idéias.

No teste Bruch-Goolsby, cada examinando, após estudar o problema desenvolvido por Torrance, contendo 54 das respostas que aparecem no padrão normativo, deve:

1. Organizar as 54 alternativas segundo *stanines* normalmente distribuídos, indicando a solução mais original ou exclusiva que serve como solução única ou menos original para avaliação da originalidade de idéias.

2. Organizar as 54 alternativas segundo os *stanines* normalmente distribuídos, indicando as soluções de mais provável adoção nos próximos 10 anos, para a medida de avaliação da lógica de idéias.

3. Combinar duas soluções, escolhidas na lista proposta, para medir a síntese criativa de idéias.

A atribuição de pontos da síntese criativa de idéias se baseou na originalidade do recurso a determinada solução, reservando-se o número 2 para as soluções menos apontadas, 1 para as regularmente apontadas e 0 para as que mais vezes são apontadas. Assim obtiveram-se contagens separadas para cada uma das duas soluções. Os resultados das soluções combinadas ficaram na contagem freqüente (0) ou mais freqüente (1).

Embora reste algum trabalho a fazer para aperfeiçoamento desse processo de síntese criativa de idéias, e antes mesmo de se iniciar a contagem preliminar para avaliação da lógica de idéias, vamos sumarizar os resultados do estudo preliminar sobre emprego desse processo (Bruch, Goolsby, Frary & Torrance, 1975). Trinta e três estudantes de seis escolas secundárias da Geórgia participaram voluntariamente do estudo, depois de terem obtido boa colocação no certame realizado em 1975 para resolver problemas futuros, 16 universitários, matriculados em cursos sobre educação de estudantes bem-dotados, também fizeram os testes. Além de material obtido com o formulário de Bruch e Goolsby, também se avaliou a fluência, a flexibilidade, a originalidade reveladas nas tarefas por intermédio do *Product Improvement and Unusual Uses* e do formulário Hilles sobre estilo cognitivo (1971).

As análises de dados visavam determinar até que ponto os grupos que obtinham classificação equivalente variavam quanto a respostas criativas; quanto ao estilo cognitivo e quanto ao grau de criatividade.

Numa etapa inicial, três análises conjugadas foram realizadas, agrupando-se os examinandos pela equivalência do valor atribuído a cada alternativa das duas tarefas classi-

ficatórias e pelo estilo cognitivo revelado. Em todas elas verificou-se que grande número de tarefas não podiam ser desempenhadas por grupos. Com a primeira tarefa classificatória foram obtidos 46 grupos completos de dados, o que deu origem a 4 grupos acomodando 30 indivíduos. As classificações dos restantes eram tão excêntricas que não foi possível incluí-las nos grupos existentes ou criar novos grupos, em virtude das restrições adotadas. Na segunda classificação formaram-se 5 grupos, incluindo 31 dos 46 indivíduos. Quanto ao estilo cognitivo, estabeleceram-se 4 grupos, incluindo 31 indivíduos.

Com base nos três tipos de agrupamento obtido, foram realizadas sete análises do tipo *one-way* (linear) e multivariado. Este último tipo não deu nenhum resultado significativo, o mesmo acontecendo com as análises univariadas para os agrupamentos baseados na Avaliação da Lógica de Idéias e com as relativas ao estilo cognitivo. Já as análises univariadas para os agrupamentos baseados na avaliação da originalidade de idéias, deram alguns resultados interessantes. Houve diferenças significativas entre grupos, quanto à fluência e originalidade de usos não habituais, originalidade na melhoria do produto, e desembaraço na solução de problemas de grupo. Os resultados quanto à flexibilidade e síntese criativa de idéias não apresentaram importância estatística. Interessantes padrões foram obtidos, comparando-se as características dos 4 grupos formados após a primeira seleção. Os resultados acima citados devem-se em grande parte ao desempenho uniformemente medíocre de um grupo em todos os tipos de criatividade. Analisando-se as seleções feitas por esse grupo, chega-se à conclusão de que as soluções por ele preferidas podem ser consideradas

frívolas ou impraticáveis nas atuais condições tecnológicas da medicina. Suas preferências mais raras se caracterizam pela evidência ou pela vulgaridade. O traço talvez mais interessante nessas análises preliminares é a aparente diferença entre o comportamento das medidas de síntese criativa de idéias e da avaliação da lógica de idéias em relação às outras medidas. Teoricamente elas parecem ter acentuada importância no processo global de resolução dos problemas futuros e cumpre desenvolvê-las quanto possível, tentando adquirir melhor compreensão sobre seu funcionamento.

### Conclusão

Tudo que talvez se possa afirmar no momento atual é que são necessárias novas aferições do talento para resolver os problemas futuros. Julgamos ser possível melhorar os métodos em uso, recorrendo ao conteúdo orientado para o futuro e tentando desenvolver medidas adicionais, envolvendo Avaliação da Originalidade de Idéias, Avaliação da Lógica de Idéias, além da Síntese Criativa de Idéias. Acreditamos que nossos esforços iniciais são promissores, mas reconhecemos ser apenas permitido especular sobre quais as novas aptidões mais solicitadas no futuro.

### **Que é necessário para que as crianças bem-dotadas adquiram atitudes, métodos, instrumentos e aptidões para a resolução de problemas prospectivos?**

Acham os autores que a maior procura será de professores orientados para o futuro, que não temam as mudanças. Essa opinião é confirmada pela verificação de que estudantes de curso secundário, quando

abordam problemas dessa natureza, mencionam a escassez de professores voltados para o futuro, com maior frequência que outro qualquer problema.

### **Que devemos esperar dos bem-dotados, quanto ao estudo de tais problemas?**

Quando preconizamos o estudo do futuro pelos bem-dotados, levan-

do-os a resolver problemas sobre o assunto, não queremos levar ninguém a esperar mais do que o possível, o que é muito fácil de ocorrer. A tarefa de ajudar as crianças bem-dotadas a realizar esse estudo exige imaginação e habilidade e é provável que, se conseguirmos apenas despertar a consciência de que hoje somos responsáveis pela felicidade dos que vêm depois, nossos esforços serão recompensados.

339

### **REFERÊNCIAS**

- ANSBACHER, H. *The individual psychology of Alfred Adler*. New York, Basic Books, 1956.
- BENDER, D. L., & McCuen, G. E. *Future planning games: planning tomorrow's society*. Anoka, Minn., Greenhaven Press, 1972.
- BRUCH, C. B.; GOOLSBY, T. M.; FRARY, R. B., & TORRANCE, E. P. Experimental measurement of creative synthesis, evaluation of originality and evaluation of logic of ideas in future problem solving. Athens, Ga., Department of Educational Psychology, University of Georgia, 1975 (manuscrito inédito).
- CUNNINGTON, B. F., & TORRANCE, E. P. *Imagicraft*. Lexington, Mass., Ginn and Company, 1965.
- GUILFORD, J. P. *The nature of intelligence*. New York, McGraw-Hill, 1967.
- HENRICKSON, P. R., & TORRANCE, E. P. *Just suppose, forms A and B*. Minneapolis, Minn., Bureau of Educational Research, University of Minnesota, 1960, 1961.
- HILLS, J. R. Use of measurement in selection and placement. In: THORNDIKE, R. L. (Ed.), *Educational measurement*. Washington, D. C. American Council of Education, 1971.
- KOEHLER, G. E. *Futuribles*. Nashville, Tenn., Cokesbury, 1973.
- McDANIELD, M. A. Can we anticipate the future? *J. C. Penney Forum*, Fall/Winter, 18-19, 1975.
- MORENO, J. L. *Psychodrama*. Beacon, N. Y., Beacon House, 1946. v. 1.
- MORENO, J. L., & MORENO, Z. T. *Psychodrama*. Beacon, N. Y., Beacon House, 1969. v. 3.

MYERS, R. E., & TORRANCE, E. P. *Invitations to speaking and writing creatively*. Lexington, Mass., Ginn and Company, 1965.

NOLAN, M. P., & FARGEN, J. J. Personality differences between able sophomore university students in 1961 and 1971. *Journal of Educational Research*, 69: 11-13, 1975.

OSBORN, A. F. *Applied imagination*. 3. ed. New York, Charles Scribner's, 1963.

PARNES, S. J. *Creative behavior guidebook*. New York, Charles Scribner's, 1967.

340

TAYLOR, C. W. Be talent developers as well as knowledge dispensers. In: TORRANCE, E. P. & WHITE, W. F. (Eds.). *Issues and advances in educational psychology*. Itasca, Ill., F. E. Peacock Publishers, 1975.

TORRANCE, E. P. *Mental health and constructive behavior*. Belmont, Calif., Wadsworth Publishing Company, 1965.

———. Career patterns and peak creative achievements of creatively gifted high school students twelve years later. *Gifted Child Quarterly*, 16: 75-88, 1972.

———. Interscholastic brainstorming for gifted disadvantaged children. *Gifted Child Quarterly*, 18: 3-7, 1974.

———. Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Journal of Creative Behavior*, 6: 236-252, 1972.

———. Sociodrama as a creative problem solving process. *Journal of Creative Behavior*, 1975, in press.

———, & MAYERS, R. E. *Creative learning and teaching*. New York, Dodd, Mead, 1970.

———, & ———. Teaching gifted elementary pupils research concepts and skills. *Gifted Child Quarterly*, 6: 1-6, 1962.

As publicações sobre os excepcionais superiores — aos quais se convencionou chamar de superdotados<sup>1</sup> — dedicam atenção considerável à identificação dos mesmos. Antes de tentar averiguar os métodos adequados a essa tarefa e examinar os instrumentos disponíveis ou desejáveis para aplicá-los, é preciso deter-se no significado da própria tarefa proposta. Em suma, *identificar o que, para que?*

A primeira noção de *identificação* de algo, deve pressupor a descoberta deste algo já formado e independente do reconhecimento externo. Se aceitarmos a validade da elaboração de programas educacionais específicos para os superdotados que identificarmos na população, com isto estaremos propondo, implicitamente, que as características da superdotação pré-existem a variáveis educacionais, sociais e outras, ou que nossa busca vise apenas àqueles que se tiverem beneficiado

de circunstâncias externas anteriores ao processo de identificação. Devemos, por conseguinte, esclarecer se a excepcionalidade superior é uma variável independente de condições ambientais. A segunda dúvida suscitada pela pergunta — *identificar o que, para que?* —, relaciona-se com o conceito de superdotação ou, pelo menos, com uma descrição satisfatória, passível de mensuração, de características que diferenciem as pessoas superdotadas das restantes de determinada população. Finalmente, nos programas educacionais, a fase de identificação se justifica por objetivos a que ela deverá servir. A consideração do *para que*, evidentemente, é inseparável de qualquer planejamento de identificação.

Portanto, uma opção por métodos que identifiquem nossos superdotados resultará de: 1) posição específica quanto ao problema das causas da superdotação; 2) determinada definição do superdotado e 3) objetivos previamente estabelecidos. São oportunas, então, algumas considerações sobre esses fatores que dirigem, de forma explícita ou não, a eleição de métodos de trabalho. Pesquisas e estudos são

<sup>1</sup> ENCONTRO DE ESPECIALISTAS NA ÁREA DE SUPERDOTADOS, outubro, 1974. Rio de Janeiro, Centro Nacional de Educação Especial. Material mimeografado.

\* Do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ainda extremamente precários quanto às conclusões a que chegam, mas sem dúvida aclaram o caminho de busca e apontam alguns enganos a evitar. Pela própria falta de afirmações decisivas neste campo, cresce a relevância dos dados acumulados em investigações já realizadas, para delinear a configuração deste mesmo campo.

342

Inúmeras pesquisas vêm sendo efetuadas para determinar traços característicos dos SD, assim como correlações com capacidades específicas, sinais patológicos e outras.

Wittek<sup>2</sup> encontra em sua amostra de SD indivíduos altamente motivados, competitivos (na situação escolar) e pressionados pelos pais a atingirem elevada realização.

Groth,<sup>3</sup> utilizando o esquema de Erikson, encontrou maior autonomia e perspectiva temporal em adolescentes de inteligência superior; Newman, Dember e Krug<sup>4</sup> indicam que muitos SD não produzem segundo suas reais capacidades. Aliás, Keating<sup>5</sup> verifica que os SD apre-

sentam tédio e frustração diante da situação e dos objetivos escolares. Acrescenta que seu desajustamento deve ser entendido como situacional, provocado por circunstâncias para eles intoleráveis. Na verdade, em termos pessoais, testes de personalidade descrevem-nos como um grupo bem ajustado. O mesmo autor observa ainda que pode haver grande dano ao desenvolvimento social e emocional de estudantes SD que forem obrigados a permanecer num meio sem estimulação adequada e portanto frustrador.<sup>6</sup>

Götz e Götz<sup>7</sup> encontraram em sua pesquisa alta correlação entre capacidade artística e sinais de introversão e neuroticismo. Esses dados podem ser associados a um estudo de Warren e Heist<sup>8</sup> que encontraram tendência a padrão emocional menos expressivo e menos impulsivo do que o da média.

De inúmeros estudos que, como esses, buscam caracterizar o SD, surgem alguns fatos já comprovados para grupos identificados. Assim, o grupo de SD intelectuais apresenta, tanto na escola como no trabalho, realização mais bem sucedida que a da média. Mas é preciso notar que o grupo de SD inclui muitos indivíduos cuja produção é inferior à esperada, não somente em relação

2 WITTEK, M. J. Reflexions of the gifted by the gifted on the gifted: grades five, six and seven. *Gifted Child Quarterly*, 17 (4): 250-53, 1973. (Resumo no *Psychological Abstracts*, 52 (4): 1109, 1974, ref. 8701.)

3 GROTH, N. J. Achievement of autonomy and other development tasks in bright and average adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 17 (1): 64-7, 1973. (Resumo no *Psychological Abstracts*, 51 (1): 91, ref. 758).

4 NEWMAN, C. J. et alii. He can but he won't: a psychodynamic study of so-called "gifted underachiever". *Psychoanalytic study of the child*, 28: 83-129, 1973. (Resumo no *Psychological Abstracts*, 52 (3): 646, 1974, ref. 5012.)

5 KEATING, D. P. *The study of mathematically precocious youth*. Trabalho não publicado apresentado ao AAS Washington Meeting, em dezembro de 1972. Mimeografado.

6 KEATING, D. P. & STANLEY, J. C. Extreme measures for the exceptionally gifted in mathematics and science. *Educational Researcher*, 1 (9): 3-7, 1972.

7 GÖTZ, K. O. & GÖTZ, K. Introversion - extraversion and neuroticism in gifted and ungifted art students. *Perceptual and Motor Skills*, 36 (2): 675-8, 1973.

8 WARREN, J. R. & HEIST, P. A. Personality attributes of gifted college students. In: FRENCH, J. L., ed. *Educating the gifted*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, p. 114-23.

à sua própria capacidade, mas também em relação à média, pois a correspondência entre capacidade e realização não é direta. A influência de fatores específicos associados à produtividade não é bem definida, mas é certo que, entre pessoas com capacidade igualmente superior, há diferenças sensíveis de nível de realização.

"Fisicamente, o superdotado médio é, de acordo com dados norte-americanos, superior em beleza, robustez, altura, saúde e resistência à fadiga. Mesmo quando mais jovem que seus colegas de escola, consegue relacionamento social melhor do que o comum e apresenta mais interesse em atividades sociais e cívicas que o normal. Tende a ser mais estável e menos propenso à delinquência que o indivíduo mediano. É, quando realizado, auto-suficiente, autodiretivo, independente, pouco submisso. Em relação à população geral, seus índices de tensão, ansiedade, insegurança e depressão estão abaixo da média. Demonstra também maior capacidade de auto-crítica, auto-avaliação, persistência, criatividade e aventura do que a média da população."<sup>9</sup>

É importante assinalar também o aspecto da precocidade, que, para Keating, "não é uma condição suficiente e talvez nem mesmo necessária a uma realização futura. Ela indica freqüentemente grande interesse e fornece base para o desenvolvimento bem sucedido e acelerado da realização".<sup>10</sup> Refere-se a superdotação a um aspecto particular ou caracteriza necessariamente a pessoa como um todo? Essa discussão resulta no reconhecimento

de dois grupos: um de inteligência geral e outro de talentos específicos. Tal discussão está relativamente superada para os técnicos que se ocupam da educação especial dos superiormente dotados. Hoje, distinguem-se entre SD, intelectuais, criativos, psicossociais, cinestésicos e multitalentosos. Uma definição operacional atualmente aceita formula como superdotados: "Aqueles indivíduos que sobressaem consistentemente ou apresentam o potencial de sobressair consistentemente em qualquer empreendimento humano-acadêmico, criativo, cinestésico (habilidades de realização) ou psicossocial (habilidades de relacionamento e liderança)".<sup>11</sup>

Como as habilidades são diversamente conceituadas, na prática a definição do superdotado restringe-se à sua superioridade de realização ou potencial, em alguma atividade considerada de valor, em relação às expectativas para determinado grupo. Em nossa própria civilização, o número de capacidades reconhecidas como úteis tende a crescer constantemente. A título de exemplo, podemos citar a estimativa de Guilford<sup>12</sup> de que existiriam cerca de 120 diferentes capacidades intelectuais. Já antes, o mesmo autor comentava que, se fosse estendida a amplitude de fatores intelectuais examinados, a percentagem de crianças SD em pelo menos um destes fatores poderia aproximar-se de 100, ou seja, "qualquer criança po-

<sup>11</sup> SATO, I. S. The culturally different gifted child — The dawning of his day? *Exceptional Children*, 40 (8): 572-6, 1974.

<sup>12</sup> GUILFORD, J. P. Intellect and the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 16 (3): 175-84, 239-43, 1972. (Resumo no *Psychological Abstracts*, 50 (3): 613, 1973, ref. 5715.)

<sup>9</sup> ROSENBERG, R. L. *Psicologia dos superdotados*. Rio de Janeiro, J. Olímpio, 1973, p. 26.

<sup>10</sup> KEATING, *op. cit.*, p. 2, v. nota 5.

deria ser SD em alguma coisa".<sup>13</sup> O comentário de Guilford representa um acréscimo ao cálculo de que 60% das crianças recairiam na faixa de SD, se o critério usado fosse o decil superior em qualquer um dos testes PMA de Thurstone.<sup>14</sup> Segundo Havighurst,<sup>15</sup> "parece provável que nossa sociedade não descubra e desenvolva mais do que, talvez, a metade de seu talento intelectual potencial".

Os testes tradicionais criaram concepção limitada das capacidades valorizadas pela sociedade, mostrando que a cultura dominante e o sistema educacional destacam a capacidade de lidar com linguagem, símbolos e abstração.<sup>16</sup> De fato, dentre os critérios e instrumentos de avaliação, os que mais se desenvolveram até o momento envolvem capacidades intelectuais, mas podemos supor, para outras áreas de interesse humano, igual multiplicidade de fatores a serem reconhecidos. Portanto, em tese, quase todos os indivíduos poderiam ser SD em diversos aspectos. Por outro lado, constata-se a insuficiência de superioridade, mesmo que marcante, em um fator isolado, para ter assegurada a capacidade de realização, fato mui-

tas vezes exemplificado pelo caso extremo dos "idiotas savants". Em verdade, a definição do SD envolve um conjunto de fatores de aptidão, interesse, situações e personalidade.

Nos estudos e ensaios mais recentes, a preocupação considerável dos especialistas recai no fato de que a maioria dos SD já identificados provém de lares de condições sócio-econômico-culturais específicas, não sendo atingidos indivíduos pertencentes a outras classes.

Constata-se que as crianças originárias de grupos de nível sócio-econômico baixo e de minorias raciais, provavelmente representam a "maior das fontes inexploradas de talento criativo".<sup>17</sup> Recorrendo a informações de pesquisa, que mostram claramente haver grande proporção de SD em todos os grupos raciais e níveis econômicos, verifica-se que, em números absolutos, há muito mais crianças SD em famílias de profissionais não-qualificados.<sup>18</sup> Propõe-se a expressão "criança SD culturalmente diferente" para descrever os talentosos afiliados a um grupo mais amplo, constituído dos segmentos da população que não o da cultura dominante, como, por exemplo, os pobres, as mulheres, os habitantes de zona rural, os deficientes físicos.<sup>19</sup> Os SD de tais subgrupos têm menos probabilidade de serem reconhecidos e ainda sofrem os efeitos de estereótipos sociais e de pressões para que mantenham sua realização e suas aspirações limitadas ao baixo nível do seu próprio grupo.<sup>20</sup> A produtividade do SD,

13 GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. New York, Macgraw-Hill, 1967, p. 28.

14 BLOOM, B. S. Testing cognitive ability and achievement. In: GAGE, N. L. ed. *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand Macnally, 1963, p. 379-97.

15 HAVIGHURST, R. J. Conditions productive of superior children. *Teachers College Records*, 62: 524-31, 1961. Citado In: RENZULLI, J. S. Talent potential in minority group students. *Exceptional Children*, 39 (6): 437-44, 1973.

16 RENZULLI, J. S. Talent potential in minority group students. *Exceptional Children*, 39 (6): 437-44, 1973.

17 RENZULLI, op. cit., p. 438.

18 RENZULLI, op. cit.

19 SATO, op. cit.

20 GONZALES, G. Language, culture and exceptional children. *Exceptional Children*, 40 (8): 565-70, 1974.

em relação ao seu potencial, associa-se em certo grau, ao nível de aspiração da família e do grupo e à estabilidade familiar, entre outros fatores.

Frente à recente percepção desses aspectos, torna-se necessário elaborar novos instrumentos adequados, suplementares ou substitutos, tais como inventário para avaliar interesse e motivação para a realização, em populações subprivilegiadas,<sup>21</sup> além de métodos especiais de averiguação para crianças de baixo nível sócio-econômico.<sup>22</sup>

Isso não altera o fato de que a identificação do SD em geral continua sendo percebida, como idealmente resultante de três fontes principais:

- a) histórico de realização — escolar, social, profissional, etc.;
- b) dados psicológicos — resultados de testes, observação, inventários etc.;
- c) testes de realização — acadêmica ou outra.

Para a implementação desse conjunto metodológico, o aprimoramento das técnicas e instrumentos deve ser constante e paralelo à ampliação de variáveis avaliadas.<sup>23</sup> O professor, a quem caberia naturalmente a função de primeiro e melhor a reconhecer indícios de superdotação, em verdade não parece preparado para tanto. Várias pes-

quisas, como a realizada por Thacker e Rosenbluth,<sup>24</sup> mostram que os educadores não constituem bons avaliadores. Os professores também parecem ser influenciados por estereótipos, como revela a pesquisa em que crianças normais rotuladas como superdotadas foram vistas de maneira mais ou menos favorável, segundo esses rótulos.<sup>25</sup> E atualmente a literatura apresenta amplo questionamento dos rótulos de diagnósticos tradicionais, propondo-se um enfoque desvinculado de categorizações.<sup>26</sup> De qualquer modo, deve-se ver o contato do educador com o SD como fonte de cres-

23 Ver, p. ex., ANASTASI, A. *Discovering and nurturing precocious talent in mathematics and physical sciences*. Trabalho não publicado apresentado ao AAS Washington Meeting, em dezembro de 1972. Mimeografado; BLASKOVIC, O. Knowledge in the diagnosis of gifted pupils. *Jodnotna Skola*, 25 (1): 50-64, 1973. (Resumo no *Psychological Abstracts*, 51 (1): 220, 1974. ref. 1913); PHILLIPS, V. K. Creativity: performance, profiles and perceptions. *J. of Psychology*, 83 (1): 25-30, 1973; ENCONTRO DE ESPECIALISTAS NA ÁREA DE SUPERDOTADOS, out., 1974. Rio de Janeiro. Mimeografado; TORRANCE, E. P. et alii. Improving predictions of the adult creative achievement of gifted girls by using autobiographical informations. *Gifted Child Quarterly*, 17 (2): 91-5, 1973; KEATING, D. P. Testing those in the top percentiles. *Exceptional Children*, 41 (6): 435-6, 1975.

24 THACKER, B. T. & ROSENBLUTH, E. S. Creativity as a reflection of teacher pupil relationships. *Psychology*, 9 (1): 23-6, 1972.

25 SALVIA, J. et alii. Teacher retention of stereotypes of exceptionality. *Exceptional children*, 39 (7): 651-2, 1973.

26 P. ex., FORNESS, S. R. Implications of recent trends in educational labeling. *J. of Hearing Disabilities*, 7 (7): 445-9, 1974. (Resumo no *Psychological Abstracts*, 53 (2): 517, 1975. ref. 4049.)

21 GRANT, T. E. & RENZULLI, J. S. Identifying achievement potential in minority group students. *Exceptional Children*, 41 (4): 255-60.

22 COX, J. A. Suggested instrument for the identification of the pre-school and Kindergarten disadvantaged gifted. *Southern J. of Educ. Res.*, 8 (5): 198-208, 1974.

cimento possível para ambos, dado que os professores, de forma direta e indireta, aprendem muito de seus alunos SD.<sup>27</sup>

346

Rótulos e, principalmente, imagens estereotipadas sobre os SD vêm-se formando e modificando desde a antigüidade; constituem-se ainda em problemas que confundem os educadores e ameaçam o bem-estar do indivíduo muito afastado do mediano. Através da história, os extremamente dotados têm despertado temor, reverência ou afastamento e, até hoje, permanecem vivos os conceitos de que o gênio é sempre louco, ou de que o artista é necessariamente neurótico.<sup>28</sup> A dotação extrema, quando evidente, desencadeia em pais, professores e colegas sentimentos e atitudes especiais, que, muitas vezes, são de hostilidade, negação,<sup>29</sup> competição ou mera incompreensão. Em muitos dos contatos do SD com outras pessoas, de algum modo intervém o desconforto que estas sentem frente à concorrência imprevista e fora do comum (do filho, do aluno, do colega), com a conseqüência freqüente, entre outras, de levar alguém bem dotado a mascarar suas capacidades de ir além do mínimo (normal) que lhe é exigido. Frente a certas tensões psicológicas considera Gonzales que é quase miraculoso o fato

27 TORRANCE, E. P. What gifted programed children can teach their teachers. *Gifted Child Quarterly*, 17 (4): 243-9, 1973. (Resumo no Psychological Abstracts, 52 (4): 1094, 1974, ref. 8582.)

28 LEITE, D. M. *Psicologia diferencial*. São Paulo, Desa, 1966.

29 US COMMISSIONER OF EDUCATION. Education of the gifted and talented. Washington, USGPO, 1971. v. 1, cit. in: GONZALEZ, G. Language, culture and exceptional children. *Exceptional children*, 40 (8): 565-70, 1974.

de algumas dessas crianças chegar a prezar seu próprio talento e orgulhar-se dele.<sup>30</sup>

No nível racional, pais e educadores concordam com a necessidade de reconhecer e nutrir o potencial de realização dos jovens. Mostam-no os planos públicos, o interesse leigo, a admiração manifesta. Em outro nível, entretanto, não se confirmam a aceitação, o respeito e a valorização do SD, parecendo difícil expressar, em atitudes e condutas, a noção de que o que não é típico não é necessariamente anormal, embora extraordinário.<sup>31</sup>

Os objetivos explícitos de uma programação especial de identificação e desenvolvimento dos SD só podem ser realmente alcançados se não forem demasiado combatidos por objetivos particulares, na maior parte das vezes implícitos. A sociedade, professores e pais podem ter objetivos implícitos de trazer o SD ao conformismo, às normas, exercer controle sobre sua produção, ou de alguma forma fazê-lo reconhecer-se como "indesejável". A pesquisa de Thacker e Rosenbluth mostra que um grupo de professores de curso primário vê que seus alunos mais passivos são os mais criativos;<sup>32</sup> outro estudo revela que pais e professores de SDs, embora manifestassem satisfação pelo talento dessas crianças, não apreciam justamente as características de comportamento

30 GONZALEZ, G., op. cit.

31 MOWRER, O. H. What is normal behavior? In: NUNOKAWA, W. D. *Human values and abnormal behavior; reading in abnormal psychology*. Glenview, Ill. Scott, Foresman, 1965.

32 THACKER & ROSENBLUTH, op. cit., nota 24.

que as torna SD.<sup>33</sup> Uma ilustração ainda mais significativa da ambivalência social em relação ao SD pode ser detectada nas propostas de segregar tais crianças e jovens no sistema educacional, mantendo-os em classes especiais, à parte da comunidade geral.

A base para um trabalho produtivo dedicado aos SD seria provavelmente constituída pela resolução desses conflitos de atitude. Se de fato queremos propiciar condições ótimas à revelação e ao crescimento de nossos recursos humanos mais destacados, devemos ter em conta — e, possivelmente, modificar — as condições ambientais e pessoais que lhes são tolhedoras ou contrárias. Como diz Gonzales, “há uma crença errônea, bastante difundida entre administradores escolares e o público em geral, de que a criança SD de alguma forma sobressairá, sejam quais forem os obstáculos colocados em seu caminho”.<sup>34</sup> O autor aqui se preocupava especialmente com circunstâncias sócio-econômicas desvantajosas, mas a observação tem sido feita em contextos os mais diversos. Keating assinala a existência de talentos que permanecem latentes, por insuficiência ou inadequação de estimulação do meio, por efeito de fatores externos ou de personalidade.<sup>35</sup>

O tipo de crescimento proposto aos SDs poderia ser em linhas gerais aquele descrito por Rogers como característico de uma criatividade construtiva: 1) abertura à experiência; 2) *locus* interno de ava-

liação e 3) capacidade de manejar elementos e conceitos. O autor define como condições necessárias à evolução de tais características a presença de *segurança afetiva*, isto é, um grau satisfatório de confiança na manutenção de afeto, aprovação, respeito e de *liberdade psicológica* (referida à expressão simbólica).<sup>36</sup>

Em conclusão, parece válido supor que condições semelhantes são necessárias, ou pelo menos altamente convenientes, para a identificação — ou seja, a manifestação — e para o desenvolvimento — isto é, a plena realização dos superiormente dotados. Embora já exista algum conhecimento de quais seriam essas condições, é verdade que pouco sabemos de seu grau respectivo de importância e menos ainda do tipo favorável de interação de condições. No entanto, admite-se a possibilidade de prever, planejar e estabelecer condições que, por sua vez, conduzam à melhor realização do potencial humano. Movendo-se nessa direção, um programa de identificação troca seu papel passivo, de meramente apontar, por uma participação efetiva na criação da população com que se ocupará.

A proposta de meramente vasculhar a população por meio de campanhas de “busca pelo talento” inclui-se numa política educacional sem crescimento, equivalendo a uma colheita do que brota ao sabor do acaso. Não se nega a possibilidade de aproveitamento máximo desses produtos casuais, mas a conveniência de se limitar a oferta de oportunidades enriquecedoras àqueles casos individuais que periodicamente emergem no seu meio ou são passíveis de detecção imediata. Tal ati-

<sup>33</sup> GETZELS, J. W. & JACKSON, P. W. The study of giftedness: a multidimensional approach. In: *The gifted student*. U. S. Dep. of Health, Education and Welfare, 1960. (Research monograph, n. 2.)

<sup>34</sup> GONZALEZ, G., op. cit., p. 569.

<sup>35</sup> KEATING, D. P., op. cit., nota 5.

<sup>36</sup> ROGERS, C. R. *On becoming a person*. Boston, Houghton Mifflin, 1961.

tude favorecerá o desenvolvimento daqueles cuja capacidade já teve um mínimo de condições para emergir. E mesmo assim, não podemos confiar suficientemente em nossos conhecimentos, técnicas e especialistas para assegurar o encontro e o tratamento ideal desses "melhores".

Outro obstáculo inerente a um processo padronizado de seleção de massa aparece na necessidade, imposta por motivos de ordem prática, de reduzir o número e a complexidade dos instrumentos para avaliação contínua do contingente populacional. Frente a uma exigência de métodos padronizados de custo razoável, a pesquisa radical e válida dos superdotados se mostraria quase impraticável: a maioria dos processos e critérios de julgamento psicopedagógicos se apóia em categorias hierárquicas cujo parâmetro é a média, o normal estatístico, o previsível, o pensamento convergente, ou seja, aquilo que já é de algum modo conhecido ou passível de ser compreendido.

A maneira pela qual conceituamos a capacidade normal e a deficiência não é absoluta; refere-se sempre a um universo de execução ou aprendizagem de tarefas estabelecidas. Pretender que se possa identificar a excepcionalidade superior sem relacioná-la também a situações concretas, de aprendizagem ou execução, nos levaria a conceituá-la como pertencente a um conjunto distinto, desligado de um mesmo contínuo. Propomo-nos a medir a capacidade potencial de o indivíduo produzir, quando lhe forem dadas condições especiais, algo de valor excepcional não inserido nas escalas de avaliação. Isso representa tarefa que só um otimista cego poderia esboçar como simples.

A transposição direta de observações feitas num grupo específico, para outro aglomerado humano, tem validade duvidosa. Sem réplica de pesquisa, os dados, por mais precisos que se apresentem, assumem o caráter de uma hipótese a ser reconfirmada. Deve-se lembrar que a distinção a ser feita entre normas universais (que se aplicam a todos os homens), grupais (válidas para algumas pessoas) e idiossincráticas (concernentes apenas a determinado indivíduo).<sup>37</sup> Estudos relativos à superdotação centralizam-se, ora em casos individuais, ora em médias estatísticas de grupos com aspectos próprios. Devemos ter em mente porém que poucos deles podem ser aceitos como de âmbito universal, sem crítica e comprovação de sua amplitude com base em verificações feitas em outros grupos.

No planejamento de um trabalho cujo objetivo seja o de identificar indivíduos com potencial de destaque em alguma atividade humana valiosa, cumpre reduzir erros acarretados: 1) por levantamentos que atingem apenas a parcela social mais favorecida da população; 2) por meio de resultados fundamentados em técnicas precárias de observação ou parâmetros estanques de avaliação; 3) por hipóteses de sucesso que não foram comprovadas para o grupo em estudo.

Para contornar ou evitar esses obstáculos à real identificação de verdadeiros superdotados, parece recomendável programa que, simultaneamente: 1) favoreça a emergência do maior número de possíveis superdotados; 2) assegure a utilização de número suficiente de instrumentos válidos de avaliação;

<sup>37</sup> KLUCKHORN, C. et alii. *Personality in nature, society and culture*. New York, A. Knopf, 1953.

3) permita o aparecimento de talentos cujas tendências não sejam determinadas *a priori*; 4) seja fundamentado na execução ou aprendizagem de tarefas; e 5) reduza o erro probabilístico dos resultados.

## Método de trabalho

Em vista do que existe, atualmente, mais próximo à resolução do problema, conclui-se que os objetivos iniciais — identificar os superdotados e oferecer-lhes condições adequadas de desenvolvimento — podem ser revistos, tornando-se mais produtivos e gratificantes. Em lugar de visualizar todas as capacidades do homem médio como medianas, podemos considerá-las como um conjunto em que há elevações variadas. Parece admissível que em uma parte da população (talvez mesmo em sua maior parte) poderemos descobrir fontes múltiplas de aptidões superiores, que, incentivadas, reverterão em crescimento pessoal e social. É óbvio que, se conseguirmos tornar manifestas a potência e a realização de artistas, líderes, cientistas, atletas, inovadores e outros talentosos, em níveis superiores variados, estaremos identificando, valorizando e aproveitando não apenas os extremamente dotados, os gênios únicos, mas todo um somatório de talentos que os incluirá. A identificação seria, em última instância, voltada para as condições que favoreçam a *emergência* do potencial, superior existente, de modo a se contar com maior contingente de talentos, permitindo aos indivíduos alcançar mais satisfatória realização pessoal.

Um programa de identificação, como está aqui entendido, a médio e longo prazo, ofereceria, com menor custo material e humano, resultados mais sólidos e amplos. Basicamente,

podem-se prever três fases para esse programa. Na primeira, de *identificação* direta, seriam obtidas duas amostras, das quais uma de crianças e jovens com talento excepcional e outra de adultos, cuja realização, em alguma área de atividade, os apontasse como excepcionalmente capazes. Para essa fase, uma seleção cuidadosa seria aplicada à amostra extraída em escolas, gupos comunitários, zonas rurais etc., que seriam submetidos a triagens psicológicas, indicações de educadores e outras. Exemplo de tal tipo de amostra seria o de *uma* classe de *um* parque infantil municipal representativamente urbano. A segunda fase, que chamaremos de *estudo*, constaria da análise individualizada, ampla e profunda, de todos os elementos que integram a amostra colhida. Os dados obtidos seriam tratados de forma a destacar as características, as necessidades e os eventos que possivelmente definiriam os superdotados identificados e as condições pessoais e ambientais a eles relacionadas. A partir daí poderiam ser estabelecidos alguns critérios de avaliação aplicáveis a populações mais amplas. A última das três fases de identificação envolveria já uma programação educacional que incluiria a criação de condições adequadas, estabelecendo-se processo contínuo para o *reconhecimento* de todo o potencial excepcional superior; representaria a criação de condições ótimas para a emergência natural, gradativa e constante de novos talentos.

Sem dúvida, o ciclo descrito deveria ser periodicamente repetido para o aprimoramento do processo seletivo. E mais importante ainda é a verificação da validade dos processos por meio de seguimento da realização dos indivíduos inicialmente selecionados nas amostras estudadas.

## Considerações finais

350

Como tentamos esclarecer, não nos parece conveniente um método rotineiro, descontínuo, para identificar tal riqueza, que é certamente a mais valiosa de uma nação. O superdotado, quando não encontra recursos para sua auto-realização, será, muito provavelmente, capaz de assim mesmo satisfazer às exigências comuns que a sociedade lhe propõe e, nessas condições, não se torna fonte freqüente de problemas sociais. Assim, só se justifica um programa de identificação — e de subsequente tratamento apropriado — desses indivíduos se orientado por uma filosofia e uma atitude básicas, não de atenuações, mas de evolução. Respeito e apreço pela necessidade e pela capacidade de crescimento, criatividade e realização, tal como existe em todos os seres humanos, são os fundamentos éticos e práticos coerentes com um programa efetivo

de educação específica para o talento especial. Se a dotação máxima de cada indivíduo inegavelmente tem limites, a possibilidade de alcançar esses limites depende, em essência, de condições externas de caráter social, psicológico e pedagógico. Nenhum programa educacional, em nossa atual realidade, poderá pretender, sozinho, suprir todas as condições requeridas. Mas poderá aliar-se a outras formas favoráveis de atuação e até mesmo propor-se a incentivá-las ou fortalecê-las.

A identificação e o atendimento de superdotados não constituem fenômeno isolado, dirigido a alguns (ou mesmo a numerosos) indivíduos particularizados. Integram, antes, uma política educacional cujo sentido só pode ser dado pela aplicação, ao conjunto da população, de providências que favoreçam a concretização das capacidades reais de cada um.

O interesse crescente e o desenvolvimento de programas na área do superdotado são reflexo da educação numa perspectiva de totalidade. Em vista disso, muitos educadores reexaminaram seus conceitos básicos sobre ensino e aprendizagem. Se esses novos conceitos em discussão forem eficientes com o superdotado, serão igualmente eficientes com os demais alunos. Compreendida nessa perspectiva, a educação adquire cada vez mais consciência do que pode ser aprendido a partir do aperfeiçoamento educacional dos talentosos e superdotados.

Os educadores que estão ativamente trabalhando com os jovens superdotados estão sendo forçados a criar seus próprios materiais de currículo, muitas vezes adaptando de outras disciplinas. Os desafios apresentados pelos superdotados não correspondem àqueles peculiares às disciplinas universitárias. Complicando ainda mais este quadro, os alunos superdotados possuem alto nível de capacidade, embora não

consigam realizar tudo de que são capazes em virtude de experiências anteriores com currículos inadequados.

Uma área que muito promete no que se refere às necessidades de professores que trabalham com superdotados é a da educação humanística, que se baseia na psicologia humanística, psicologia da Gestalt, Esalen e outros centros de crescimento, bem como atividades artísticas, como a dança, dramatização e educação física.

Recente tentativa bem sucedida de aplicação da psicologia humanística à educação foi o projeto piloto conduzido por Jorge Brown, financiado pela Fundação Ford. Deste projeto saiu o termo "educação confluyente" que Brown (1971) definiu como "o amálgama do aprendizado intelectual, emocional e físico". Educação confluyente é então interpretada como a integração ou confluência dos elementos afetivos e cognitivos no aprendizado individual ou de grupo.

\* Director Teacher Training Gifted University of South Florida Tampa, Florida.

\*\* Tradução: Olga Beatriz Wolff Kamergorodski, Técnica de educação.

Examinando o material desenvolvido pelo projeto Ford em *Now:*

*The Human Dimension* (1970) (AGORA: A DIMENSÃO HUMANA) e em *Left Handed Teaching*, Castillo (1974) (ENSINO DE CÂNHOTOS), verificamos ser o domínio afetivo que dá sentido e relevância ao resto do programa. A prontidão e a conscientização desenvolvidas em experiências afetivas permitiram às crianças aprenderem difíceis conceitos cognitivos.

352

Castillo (1974) resume apropriadamente: ... "O domínio afetivo é o coração e a alma da experiência de aprendizagem, assim como o domínio cognitivo é a parte intelectual do pensamento. Tais domínios estão diretamente inter-relacionados. O domínio cognitivo estimula o domínio afetivo e quando a criança é envolvida afetivamente na experiência, nova cognição aparece..."

Utilizando muitas das idéias e lições sugeridas conforme documentado por Brown (1970) e Castillo (1974), a Universidade do Sul da Flórida, no seu programa de treinamento para professores de crianças superdotadas, tem-se envolvido ativamente na aplicação do humanismo a esses estudantes, num processo de demonstração/ensino para desenvolver experiências curriculares mais relevantes para o superdotado e fazer surgir talentos latentes mal aproveitados.

As crianças superdotadas envolvidas no processo de demonstração/ensino vivem na área da Grande Tampa Bay (Flórida) e foram identificadas por um psicólogo ou pela equipe da universidade. Esse grupo multirracial se qualifica como superdotado intelectualmente e representa todas as camadas sócio-econômicas. A idade varia entre quatro e dezessete anos. As crianças freqüentam a universidade du-

rante um período de 10 semanas, nas manhãs de sábado, durante 3 horas.<sup>1</sup>

Os professores são estagiários, cursando mestrado, doutorado ou especialização em Educação Especial, com ênfase em educação do superdotado. Esses estagiários ou equipe planejam um currículo baseado na Estrutura da Inteligência de Guilford, com ênfase nas seções de operações, isto é, cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação. Utilizando operações, a equipe planeja experiências integrando os campos afetivo e cognitivo da aprendizagem.

Para ilustrar meios onde o humanismo pode ser aplicado a superdotados, são incluídas áreas selecionadas, tais como: classes de encontro, movimentação, meditação, motivação intrínseca e extrínseca.

### Classes de encontro

Classes de encontro são basicamente experiências sobre "encontro" de idéias, materiais, pessoas e atividades. Essas lições devem ser de pequena duração e desenvolvidas num clima de segurança e liberdade, como foi sugerido por Rogers (1969). A ênfase está em que cada aluno pense em quem ele é, quem poderia ser e, principalmente, quem ele é em relação aos outros. O professor/participante funciona como facilitador, proporcionando o desenvolvimento de criatividade individual e ao mesmo tempo desenvolvendo o sentimento de unidade de trabalho.

<sup>1</sup> Em curso promovido pelo CENESP na Faculdade de Educação da UFRJ, em junho de 1975, a Dra. Dorothy Sisk afirmou que existe um programa especial de orientação aos pais dos superdotados, atendidos separadamente, nos mesmos dias e horário. (Nota da tradução)

A classe de encontro a seguir ilustra não somente a aplicação da filosofia humanística ao desenvolvimento de uma classe desse tipo, mas também a criatividade que pode ser estimulada nos professores de superdotados. Na classe de encontro *Fantasy of Books* (FANTASIA DE LIVROS), as crianças são levadas, por meio de perguntas específicas, a sintetizar e avaliar suas experiências. Com base nessa experiência afetiva/prontidão, muitas aventuras cognitivas interessantes podem-se desenvolver em áreas como: literatura, linguagem ou artes plásticas. O mesmo acontece em outras classes de encontro, desenvolvidas com emprego de conchas, mãos, nuvens, carros etc.

### **Fantasy of Books (Fantasia de livros)**

#### *Objetivos:*

1. desenvolver autoconfiança
2. desenvolver pensamento criativo
3. desenvolver consciência das semelhanças e diferenças dos outros
4. desenvolver a capacidade de escutar.

#### *Procedimento:*

O professor faz a seguinte pergunta:

— “Vocês podem pensar, por um momento, no livro de que mais gostaram?”

Agora, preciso de cinco voluntários para serem a primeira página de um livro.” O professor vai fazendo a cada criança uma pergunta.

#### *Perguntas feitas:*

Que livro você é?

Há figuras nas suas páginas?

Qual o personagem favorito do seu livro?

Se fosse possível mudar como livro, que você mudaria?

Você está impresso de alguma maneira especial? Se a resposta é *sim*, qual o tipo?

Se você pudesse destacar a idéia mais importante de seu livro, qual seria?

#### *Síntese:*

Você encontrou outras pessoas com livros que você leu e gostou?

Você aprendeu algo diferente sobre alguém hoje?

Se você tivesse de ser um livro novamente, escolheria outro livro?

Você se sentiu bem sendo um livro?

A criança é acompanhada pelo professor e seus colegas no conscientizar, explorar, experimentar e, o que é mais importante, no pensar e expressar sua própria criatividade.

### **Meditação**

A importância de tolerar o silêncio e de ser capaz de parar e pensar para ponderar e divagar não deve ser subestimada. Com demasiada frequência, na classe regular, o superdotado que necessita de tempo para pensar divergentemente é solicitado a se concentrar prematuramente sobre perguntas ou pontos. Uma classe de meditação adaptada de uma sugestão feita por Castillo (1974) é a seguinte:

## **Caverna:**

### *Objetivos:*

desenvolver a capacidade de assumir riscos

desenvolver a imagem visual

desenvolver o pensamento criativo

### *Instruções:*

**354**

Eu quero que todos vocês fechem os olhos e me acompanhem numa viagem imaginária.

Ponham-se sobre uma jangada, uma jangada imaginária, e flutuem muito suavemente pelo rio abaixo.

Vejam o sol como brinca entre as folhas das árvores. . .

Há belíssimas flores pelo caminho, vermelhas, azuis, amarelas brilhantes.

Uma brisa toca suavemente o rosto de vocês. Sintam o calor do sol!

Adiante há uma caverna. Vamos entrar juntos nela. Sintam como é fresco aqui. Olhem em volta. Escutem os sons. . . Fiquem tranquilos.

Agora, vamos sair de novo; que vêm? O sol de novo, quente no rosto.

Abram os olhos bem devagar e formem um círculo comigo.

### *Discussão:*

Como você se sentiu na caverna?

Algum de vocês sentiu medo?

O que viram?

O que ouviram?

Gostaram do silêncio da caverna?

Gostaram de sentir o sol de novo?

### *Relacionado com o assunto:*

No livro *MOBY DICK*, Melville, o autor fala de "cavernas da mente".

Você pode relacionar sua experiência na caverna com o que Melville quis dizer com cavernas da mente? Você tem cavernas em sua mente?

Através de atividades de meditação silenciosa, deixando a imaginação voar livremente, os superdotados aprendem a conviver com suas alegrias, medos, isto é, consigo mesmo.

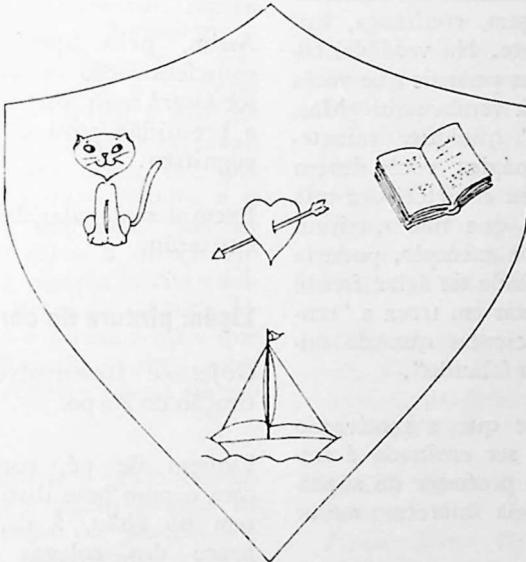
## **Motivação intrínseca e extrínseca**

Recentemente, em dissertação ainda inédita, Pamela Mayer, estudante pós-graduada em especialização de educação de superdotados na Universidade do Sul da Flórida, encontrou significativa evidência de que a motivação intrínseca pode ser ensinada às crianças superdotadas. Relatou ainda que, para crianças com igual nível de inteligência, a realização era maior para os superdotados que estivessem intrinsecamente motivados do que para aqueles extrinsecamente motivados. Motivação intrínseca e motivação extrínseca têm o sentido utilizado pelo psicólogo industrial Herzburg e são assim definidas: intrínseca quando a motivação provém da tarefa propriamente dita; e extrínseca quando é resultado de recompensas externas, como dinheiro, prestígio e necessidades fisiológicas.

A importância do desenvolvimento de currículos destinados a aperfeiçoar a motivação intrínseca não pode ser subestimada. Exemplo de exercício de clarificação de valores que vai ajudar a construir uma motivação intrínseca é o Escudo Pessoal adotado por Simon (1970).

ESCUDO PESSOAL

355



*Objetivos:*

Desenvolver o senso de valores;  
Desenvolver a fluência, a flexibilidade e a originalidade de pensamento.

*Instruções:*

Desenhe no canto superior à direita do escudo algo relacionado

ao que você gosta de fazer. Agora, no lado esquerdo superior, desenhe algo que lembre sua casa. No meio do escudo, ponha a figura de algo em que você acredite. Na ponta inferior do escudo desenhe algo que represente o que você quer fazer.

### Seqüência:

Escolha alguém para compartilhar o seu escudo. Diga a seguir algo ao grupo sobre o escudo de seu companheiro.

Outro exercício de encontro é a *Loja Mágica*.

356

O professor se apresenta como proprietário de uma loja mágica, onde os estudantes podem trocar uma característica pessoal de que não gostem por outra que gostariam de ter:

“Hoje eu quero que vocês se imaginem visitando uma loja mágica: ela não é igual a nenhuma outra loja que vocês já tenham visitado. Está cheia de características pessoais, tais como coragem, confiança, humildade, força etc. Na verdade, todas as qualidades pessoais que vocês apreciam estão à venda aqui. Mas, para “comprar” qualquer característica na loja mágica, vocês devem dar em troca uma característica que vocês tenham e que não queiram mais. Maria, por exemplo, poderia pedir a “habilidade de falar frente ao grupo” e deixar em troca a “tendência de não escutar quando outras pessoas estão falando”.

A descoberta de que a motivação intrínseca pode ser ensinada é importante para o professor do superdotado e deveria merecer maior atenção.

### Conscientização do corpo e movimento

Feldenkrais (1970) afirmou em *Awareness Through Movement* (Conscientização através do movimento) que nós agimos de acordo com nossa própria imagem. Ele relata

ainda que, em geral, é difícil alguém ter consciência integral de seu corpo. As partes do corpo que estão facilmente definidas em nossa consciência são aquelas de que nos servimos diariamente. O desenvolvimento da conscientização do corpo pode ser relacionado à estima do corpo ou imagem do corpo. Auto-imagem, de acordo com Feldenkrais, consiste de componentes envolvidos em cada ação:

1. movimento
2. sensação
3. sentimento e
4. pensamento.

Assim, pelo aperfeiçoamento da conscientização do corpo, o professor estará mais uma vez aumentando a prontidão para o funcionamento cognitivo.

Exemplos de atividades de conscientização:

### Lição: pintura do corpo

*Objetivo:* Desenvolver a conscientização do corpo.

Fiquem de pé, confortavelmente, com o peso bem distribuído ou deitem no chão, à distância de um braço dos colegas e fechem os olhos. Agora, muito suave e metodicamente, “pintem” todo o corpo, da cabeça à ponta dos pés. Pensem na sua aparência; que tipo de “pintura” vocês usaram? Quais as partes do corpo que mais fortemente reagiram às pinceladas? As pinceladas foram longas ou curtas? Por onde vocês começaram? Pela cabeça ou pelos pés? Como se sentem após

a pintura? Escolham um parceiro para compartilhar da experiência.

### Lição: lugar na parede

*Objetivo:* Experimentar o poder do pensamento.

Experimentar prazer no movimento.

Fiquem de pé, confortavelmente, com o peso bem distribuído. Levantem o braço direito, dobrando-o na altura dos olhos.

Agora girem para a direita o mais que puderem. Marquem o ponto na parede. Voltem à posição inicial. Soltem o braço. Relaxem. Agora fechem os olhos e levantem o braço novamente, desta vez voltando-o para a direita e o corpo para a esquerda. Voltem à posição inicial, baixando o braço e relaxem. Levantem o braço outra vez, porém virando-o para a direita e a cabeça para a esquerda, mas seguindo com os olhos a direção do braço. Voltem à posição inicial e soltem o braço. Relaxem. Agora, levantem o braço e girem o mais que puderem, conferindo quanto vocês passaram da primeira marca na parede.

Desta vez levantem o braço esquerdo, dobrem-no e girem para a esquerda, marcando na parede. Façam todos os movimentos com o braço esquerdo na "imaginação" e em seguida abram os olhos. Levantem o braço esquerdo, girem para a esquerda e marquem na parede. De novo vocês terão passado a marca na parede.

Estas lições sobre a utilização de educação humanística com crianças superdotadas são dadas na esperan-

ça de que cada professor ao se utilizar delas continuará a desenvolver algo pessoal como seus predecessores fizeram. Grande parte do maravilhoso trabalho com superdotados e no preparo de currículos adequados repousa no encontro do próprio estilo e maneira de ser coerente ao dizer "Eu sou eu" e isto é caracteristicamente meu.

A bibliografia que segue dará ao professor noção básica do humanismo e sua aplicação por vários educadores e psicólogos.

357

### Bibliografia

BORTON, Terry. *Reach, Touch and Teach*. New York, McGraw-Hill, 1970.

BROWN, George. *Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education*. New York, Viking, 1971.

DEMILLE, Richard. *Put Your Mother on the Ceiling: Children's Imagination Games*. New York, Walker, 1967.

FAGEN, Joan and SHEPERD, Lee, eds. *Gestalt Therapy Now*. Palo Alto, Calif. Science and Behavior Books, 1970.

GREER, Mary and RUBSTEIN, Bonnie. *Will the Real Teacher Please Stand Up? A primer in Humanistic Education*. Pacific Palisades, Cal. 1972.

JONES, Richard M. *Fantasy and Feeling in Education*. New York, New York University Press, 1968.

CASTILLO, Gloria. *Left Handed Teaching*. New York, Praeger Publishing Co., 1974.

- LEDERMAN, Janet. *Anger and the Rocking Chair: Gestalt Awareness with Children*. New York, McGraw Hill, 1969.
- LYON, Harold. *Learning to Feel-Feeling to Learn*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1971.
- ROGERS, Carl. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio, Charles Merrill, 1969.
- 358** SIMON, Sidney. *Sensitizing Modules: A cure for Senioritis Scholastic Teacher*, Sept. 1970, 29, 42.
- SPOLIN, Viola. *Improvisation for the Theatre*. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1963.
- WEINSTEIN, GERAL and FANTINI, Mario D. eds. *Toward Humanistic Education A Curriculum of Affect*. N. Y., Praeger Publishers, 1970.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Awareness Through Movement*. Esalen Publication, 1973.

### Introdução

Das recomendações propostas pelo Seminário de Superdotados realizado pelo MEC em outubro de 1971, em Brasília, considero fundamental a que diz respeito "ao incentivo a pesquisas e estudos psicológicos dos comportamentos dos superdotados nas suas diversas áreas de atividades e das características do processo de adaptação de tais indivíduos", imprescindíveis à equação dos problemas de identificação precoce, diagnóstico e atendimento no setor educacional.

Em nosso meio são ainda escassos os trabalhos e investigações sistematizadas nessa área, resultando em polêmicas teóricas infrutíferas, programas educacionais inadequados, tentativas de atendimento improvisadas que levam a grande desgaste de recursos humanos.

Conceituado o termo "adaptação" em sua dimensão psico-sócio-cultural, seria básico definir preliminar-

mente os padrões que melhor permitem avaliar o processo adaptativo dos superdotados, uma vez que os efeitos dos estímulos ambientais provocam modificações na conduta, que, por seu lado, modifica também os estímulos ambientais, visando ao estabelecimento de relação efetiva com o meio ambiente.

Naturalmente, evidenciam-se estilos pessoais adaptativos, não só por causa das características individuais, tipos de consistência comportamental, modos diferentes de pensar, perceber e agir, como também oriundos dos próprios papéis sociais que desempenham os indivíduos nos diversos contextos ambientais.

Assim, parece oportuno o seguinte questionamento:

— Como ajudar os superdotados a superarem suas dificuldades de adaptação, reduzindo as exigências ambientais, gratificando e satisfazendo suas necessidades básicas e manipulando situações de ambivalência, geradoras de estados de ansiedade e tensão excessivas?

— Como favorecer condições externas que propiciem melhor integra-

\* Professora de Psicologia da Aprendizagem no Curso de Mestrado da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assistente técnica da Escolinha de Arte do Brasil. Assessora técnica do CENESP.

ção de suas experiências com estímulos provindos de campo de ação e de fundo contextual?

– Como vincular a herança biológica e cultural à elaboração da própria identidade e expansão da individualidade?

### **Dinâmica do processo de adaptação dos superdotados**

**360** Há diferenças significativas entre o adaptar-se às necessidades individuais e às exigências sociais: quando uma professora se refere à conduta adaptativa de determinado aluno, relacionada à rotina escolar, tal afirmação pode significar aspectos distintos e, no caso, seria necessário precisar se tal aluno está-se adaptando às situações provocadas pela rotina escolar ou às próprias tensões geradas pela estimulação de tal ambiente.

No processo adaptativo dos superdotados são comuns estados de tensão diretamente ligados às solicitações externas e às expectativas relacionadas com seus talentos, capacidade intelectual ou de liderança, aptidão acadêmica, habilidades psicomotoras e assim por diante.

Por outro lado, é preciso considerar que, apesar de um aluno ser identificado como superdotado, sua educação deve levar em conta padrões de imaturidade, conforme afirma Bruner, aproveitando-os no processo de aprendizagem escolar para organizar sistemas mais complexos de ordenação e promover a sua comunicação com o meio escolar.

Situações de educação ligadas à realidade de vida intensificam a dinâmica relacional, a estruturação cognitiva e a aproximação afetiva, favorecendo a prontidão receptiva, a capacidade expressiva, instrumental e verbal.

É, sem dúvida, grande o esforço adaptativo dos indivíduos superdotados numa sociedade em constante aceleração de mudança, por conta dos inúmeros limites e obstáculos que se interpõem à expansão de suas potencialidades. Surgem então as seguintes indagações:

– como definir a função social dos superdotados no mundo atual?

– como inserir tais elementos no contexto social, estimulando sua participação e contribuição na sociedade futura?

– como ajudá-los a alcançar desenvolvimento sadio e equilibrado numa comunidade alienada e robotizada?

Dentre as experiências educacionais que obtiveram êxito com tais alunos, destacam-se as que procuram desenvolver sua criatividade, proporcionando clima estimulador, favorável à aquisição de atitudes criadoras, como as das Escolinhas de Arte do Brasil, isso porque a criatividade abrange áreas importantes da vida humana, como comunicação e linguagem, relações, exploração da realidade e enriquecimento da sensibilidade. As vivências criadoras podem beneficiar o processo adaptativo, desencadeando melhor utilização dos recursos individuais, abertura para novas experiências, tolerância às constantes mudanças e à ambigüidade de situações, além de incrementar as descobertas pessoais.

Através da livre expressão, há possibilidade de serem rompidas as máscaras sociais e reduzidas as tensões, favorecendo as atividades criadoras, a incorporação de novas descobertas perceptivas, de experiências emocionais, pelas artes plásticas, musicais, literárias ou de atividades científicas.

Contudo, registram-se equívocos na educação criadora que deturpam

seus objetivos, trazendo sérias confusões ao meio educacional, como, por exemplo, "interpretar a educação criadora como solução ideal e única", "confundir a eficácia do ensino criativo com produção maciça de trabalhos", "desrespeitar estilos individuais da expressão criadora, estereotipando padrões de comportamentos criativos, desvinculados do processo interativo".

Atualmente é importante manipular a percepção da realidade e as expectativas em relação ao futuro, posto que o homem moderno precisa assumir uma posição diante dos acontecimentos e não estruturar atitudes de passividade e de indiferença, sentindo-se vítima de um futuro irreversível e fatal.

Analisar fenômenos da sociedade moderna, como o da transitoriedade, ou seja, a temporaneidade dos objetos, costumes e valores (que leva o indivíduo ao paroxismo da consciência da fugacidade do existente), o da sobrecarga das informações, o da defasagem geracional e o da transformação do tempo psicológico, seria uma forma de conscientizar os indivíduos sobre as consequências da aceleração das mudanças socioculturais.

Em livro editado recentemente por A. Toffler, denominado *Learning for Tomorrow*, J. Lewis, ao tratar das coordenadas principais da educação para os cientistas do futuro, cita a atual tendência americana de "desespecializar" a sua formação profissional, proporcionando maior abertura e desenvolvendo o que denomina pensamento futuro-sistemático, ou seja, capacidade de pensar em perspectiva futura com os dados do presente, somada a habilidade para comunicar-se com os demais, capacidade imaginativa e espírito especulativo, sempre numa direção multidisciplinar.

Currículos flexíveis e estimuladores ativam a mente e levam os alunos superdotados a melhor utilizarem a energia, o espaço e o tempo pela manipulação temática atualizada e da informação obtida não apenas em seus aspectos cumulativos, mas ainda nos organizativos e estruturais.

Uma vez que o processo de mudança se impõe em nossa sociedade, seria conveniente analisar a direcionalidade de tal mudança e os fatores que a provocam, sejam culturais, sociais ou demográficos, a fim de planejar ação educativa eficaz para os grupos minoritários, como é o caso dos superdotados.

Partindo do pressuposto de que o processo adaptativo está vinculado a componentes básicos, como qualidade de interação, experiências anteriores, controle social, níveis de expectativa, percepção da realidade e clima psicológico, favorecer condições para uma atmosfera de liberdade e de compreensão e aceitação mútuas, seria imprescindível num planejamento de atendimento aos superdotados.

A percepção da realidade de tais alunos reflete o nível dos seus processos cognitivos, da qualidade de sua percepção, que pode ser bem diferente da dos demais, gerando conflitos adaptativos tanto no ambiente escolar como no familiar.

Evidentemente, as experiências de vida são importantes e condicionadoras de novas aprendizagens significativas para eles, devendo, entretanto, ser adequadas as suas habilidades, talentos e capacidades. Não seria possível exigir que a criança superdotada, sem experiências escolares de aprendizagem ou de manejo de técnicas específicas, estruture, de repente, uma série de in-

formações, só pelo fato de ter sido identificada como superdotada.

362

A qualidade de interação social reflete estilos pessoais e adequação dos níveis de expectativas, que, no caso das crianças superdotadas, são excessivos, propiciando situação permanente de exigências e pressões, capazes de condicionar ansiedades e sentimentos de insegurança e de frustração. Não se trataria de considerá-las modelos ou exemplos vivos, mesmo porque muitas não têm bom rendimento escolar, apresentam dificuldades de adaptação e trazem problemas para a família e para a escola.

Estudos de MacKinnon demonstram que o aproveitamento social dos superdotados está na dependência da qualidade da interação humana, do grau de tolerância e de aceitação mútuas, de ambiente motivador e de orientação de vida ativa e socializada.

#### *Características comportamentais*

- Capacidade de abstração e de síntese e interesse por situações de aprendizagem, através da resolução de problemas
- Curiosidade intelectual, espírito de indagação e motivação intrínseca
- Necessidade de apoio emocional, atitude de simpatia e de envolvimento pessoal
- Capacidade de atenção e concentração
- Potencial energético, capacidade de suportar períodos de esforço intenso voluntário, precedendo os períodos de inventiva

Assim, seria muito oportuno analisar as modalidades adaptativas e características do comportamento desses alunos, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação a si próprio, ao manejo das expectativas internas e externas, à capacidade de auto-realização e à superação de situações de frustração.

Dentre os critérios utilizados para avaliação dos conflitos adaptativos, destacam-se os estabelecidos por Lazarus, relativos a estados de ansiedade e de tensão psíquica permanente, à distorção perceptiva, à sintomatologia psicossomática e aos desvios de conduta social.

O fato de os superdotados apresentarem características psicológicas que podem diferenciá-los dos demais cria freqüentes problemas e dificuldades de aprendizagem e adaptação no contexto escolar, o que May Seagoe sintetiza do seguinte modo:

#### *Dificuldades adaptativas*

- Resistência ao supérfluo, rejeição ou omissão de detalhes
- Desinteresse e reação à falta de adequada estimulação familiar e social
- Sensibilidade à crítica dos outros, vulnerabilidade em trabalho de grupo, necessidade de reconhecimento e sucesso pessoal
- Resistência à interrupção das atividades
- Frustração com a inatividade e com a ausência de progresso pessoal

- Independência no trabalho e estudo, necessidade de liberdade e de movimento e ação, preferência pelo trabalho individual
- Capacidade de autocritica e de julgamento acurado
- Criatividade, espírito de inovação, capacidade imaginativa
- Multiplicidade de interesses
- Intolerância para com situações conhecidas e de rotina
- Problemas de indisciplina, de rebeldia, não-conformismo, sentimento de rejeição, pressão de pais e professores
- Atitude crítica permanente, insatisfação pessoal
- Necessidade de inventar, de renovar continuamente
- Dispersividade, dificuldade de situar-se em grupo único
- Fraca aceitação de situações pouco motivadoras.

Dentre as características psicológicas dos superdotados destacamos ainda aquelas relacionadas à capacidade para pronta resposta, flexibilidade de pensamento, fluência ideativa, independência de julgamento, profundidade de compreensão e rapidez perceptiva que contrastam com outras, relacionadas a aspectos adaptativos, tais como capacidade de liderança, de tolerância à ambigüidade situacional, de assumir situações complexas e de cooperação multidirigida.

De modo geral, os superdotados podem estar sujeitos a certa instabilidade reacional e emocional, à distração, impaciência e irritação, ao hiperativismo, à negligência pela rotina, estados esses que podem ser reforçados por condições ambientais e podem desenvolver-se tanto numa direção positiva, levando à independência de julgamento, liberdade de expressão e originalidade, como evoluírem de forma negativa, sedimentando atitudes de exibicionismo, revolta ou oposição.

Por outro lado, dada a incompreensão e falta de apoio do meio ambiente, são comuns estados de indiferença, de apatia, reações agressivas, tendo mesmo alguns superdotados

a preocupação de ocultar seus talentos, a fim de não criarem situações embaraçosas para pais, professores ou colegas, muitos deles não aceitos pelo grupo, transformam-se em problemas de conduta.

Relevante seria ajudar tais indivíduos a reduzirem a discrepância entre suas habilidades, estilos pessoais e rendimento obtido, bem como promover relacionamento social satisfatório e possibilidade de expansão das suas potencialidades e interesses diversos.

Assim sendo, como proposições sugestivas, as professoras dos superdotados poderiam criar meio ambiente estimulador que favorecesse a aceitação de idéias, o desenvolvimento de suas habilidades, a manipulação de sentimentos, dando liberdade e encorajando-os, a fim de assegurar um nível de sucesso, explicitando sempre os seus objetivos com clareza e incentivando investigação independente, iniciativa, originalidade, trabalho criativo. Evitariam, desse modo, que os programas de enriquecimento degenerassem em atividades vagas e diluídas.

Por outro lado, estratégias de ensino poderiam estimular a curiosi-

dade e provocar constantes desafios e situações de risco, valorizando a utilização da imaginação, intuição e dos aspectos cognitivos e afetivos.

### Coordenadas para atendimento e orientação

Um programa de atendimento ao grupo dos superdotados, tanto na escola como na família, bem como o planejamento de atividades adequadas, educativas e de lazer, podem não só reduzir sentimentos de frustração e de insegurança, como favorecer a integração social, neutralizando conflitos adaptativos, que ocorrem como consequência das exigências externas excessivas ou da divergência entre estas e as internas, ou oposição entre as exigências externas ou, ainda, cisão entre duas exigências internas.

Sabemos todos que, se, por um lado, há excessiva expectativa em torno das suas *performances*, por outro, não há sistematização nas propostas de estimulação educacional, não tendo tais alunos oportunidades de enriquecer sua sensibilidade, ou de reduzir sua ansiedade em atividades individuais ou grupais que favoreçam sua expansão pessoal.

O papel dos pais e professores é importante, principalmente se dosarem o nível das suas exigências e expectativas, lembrando sempre que o aspecto essencial a respeitar seria, em primeiro plano, a personalidade de tais indivíduos, favorecendo experiências humanas criativas.

Geralmente, são esperados dos superdotados padrões de comportamento correspondentes a níveis evolutivos outros, graças a seus talentos específicos e sua elevada capacidade intelectual, levando-os a uma distorção da realidade e do autoconceito.

Bennis, pesquisador norte-americano, propõe mudança na direcionalidade da orientação educacional dos alunos superdotados: em vez de se reforçar a preocupação com o autoaperfeiçoamento, autocontrole, realização profissional e independência pessoal, seria mais produtivo reforçar a auto-realização, auto-expressão, interdependência e realização vital. Problema central seria, para o planejamento educacional, não exigir mais de tais alunos, mas estimulá-los de forma diferente.

Por outro lado, a aprendizagem de atitudes não deve ser esquecida, tendo em vista as atitudes pessoais, sociais e ocupacionais; as primeiras, referentes ao sistema de valores, ao autoconceito e aceitação ou rejeição dos demais; as segundas refletem padrões e normas sociais incorporadas e as atitudes ocupacionais são relativas às preferências e interesses por determinados trabalhos e ocupações.

É importante ressaltar aqui a influência da formação do autoconceito, uma vez que, dados seus dispositivos adaptativos, o superdotado, por ser tratado como indivíduo diferente dos demais ou mesmo superior, pode introjetar a própria imagem de maneira destorcida, passando a exigir muito de si mesmo, a fim de corresponder ao nível de expectativas internas, situação que lhe dificulta identificar-se com outros modelos e relacionar-se com os demais. A sua capacidade crítica pode provocar estados permanentes de insatisfação pessoal, o que prejudicará em muito sua adaptação ao meio, criando embaraços ao desenvolvimento da noção de responsabilidade e de autodireção.

Lembraríamos, por oportuno, que os estilos cognitivos estão diretamente ligados aos *sets* mentais próprios de cada um para a aproxima-

mação habitual dos problemas. Não se trata, portanto, de traçar normas rígidas para o planejamento da educação dos superdotados nem de exagerar na estimulação desse tipo de alunos, prevendo inúmeras atividades e programas extensos.

O biólogo Paul Saltman, em artigo feito para revista especializada em educação de superdotados, aborda a premente necessidade de parar de poluir a psico-esfera, considerando dois aspectos fundamentais: o genético e o ambiental, muito interligados, ressaltando a urgência de entender-se que o poder tóxico dos agentes químicos do meio ambiente pode ser perturbador e mesmo destruidor dos processos de aprendizagem do sistema nervoso central. Destaca a influência do sistema de nutrição, da privação sensorial, das tensões externas e do bombardeio sensorial, levantando a seguinte questão: como prover em educação um meio ambiente de nível ótimo?

## Conclusões

Evidentemente impõe-se um programa de educação diferenciada na área dos superdotados, seja por meio de estratégias de aceleração, seja de enriquecimento ou de complementariedade, pois, como dizia Helena Antipoff, "cuidar e assistir a crianças e adolescentes bem-dotados é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade..."

Por outro lado, a assistência contínua e permanente, tanto educacional como psicológica, é necessária, uma vez que são freqüentes problemas de adaptação advindos das próprias características comportamentais dos superdotados, trazendo dificuldades pessoais e grupais que podem bloquear o desenvolvimento de suas potencialidades e do seu poder criativo.

Pontos de partida básicos seriam:

— definir o tipo de educação que beneficiará melhor os superdotados dos diversos meio sócio-econômicos;

— estabelecer até que ponto os programas de identificação precoce e de orientação propostos podem ser controlados por procedimentos válidos, que permitam melhor operacionalizar a individualização do ensino;

— equacionar modalidades de atendimento que possam ajudá-los a resolver seus problemas adaptativos decorrentes da própria situação de grupo minoritário.

Assim sendo, a sociedade e a escola, além da família, devem favorecer alternativas de experiências capazes de oferecer a tais indivíduos oportunidades de continuarem a desenvolver suas potencialidades, principalmente visando ao aproveitamento de seu expressivo potencial humano.

Portanto, estimular a integração de tal grupo no contexto social, implantar inovações no nível metodológico e curricular, divulgar processos de identificação precoce, preparar pessoal docente especializado e mobilizar os recursos comunitários são medidas urgentes destinadas a evitar que "— a educação dos superdotados oscile, como o tempo, de acordo com os ventos do interesse público: programas vão e vêm de acordo com o esforço de poucas pessoas e, como resultado, têm sido transitórias, idiossincráticos e fundamentalísticos, de difícil generalização e continuidade", conforme depoimento de Freehill.

O reforço dos aspectos da interdependência grupal, da auto-expressão e da realização vital poderá em muito auxiliá-los a diminuir as

tensões psíquicas decorrentes de elevados níveis de expectativas externas e de exigências internas, fazendo com que mantenham índice de equilíbrio emocional favorável a seu processo de adaptação social.

Ocorre, muitas vezes, que, por sentirem-se incompreendidos e fracassados, dada a falta de aceitação e assistência do meio familiar e escolar, podem partir para soluções negativas de afirmação, canalizando seus talentos e habilidades para atos de violência e de agressão, estruturando condutas anti-sociais que os tornem verdadeiras ameaças à própria sociedade.

Atitudes públicas e profissionais baseadas na crença de que os superdotados podem se defender sozinhos, ênfase excessiva em processos solísticos de identificação, falta de atendimento diferenciado em programas educacionais rígidos e impostos, inadequação de recursos para a formação profissional, bem como ausência de assistência psicológica, podem anular suas oportunidades de virem a ocupar posições de liderança tão necessárias à comunidade e à nação.

### Bibliografia

BRODGEN & SPRENCER. *Criteria of creativity in creativity progress and potencial*. New York, McGraw Hill, 1964.

BRUNER, J. *Nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro, Ed. Bloch, 1969.

EDUCATION of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background papers submitted to the U.S. Office of Education. March, 1972.

HARTMANN, H. *Psicologia do ego e o problema da adaptação*. Rio de Janeiro. Bibli. Univ. Pop. 1968.

LAZARUS, R. *Personalidade e adaptação*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1966.

MACKINNON, D.W. *The creative person*. California Univ. G. E. 1962.

NOVAES, M. H. *Psicologia da Criatividade*. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1972.

---. Equívocos da educação criadora. *Arte Educação*, Rio de Janeiro, 3 (14) julho, 1974.

---. Análise do comportamento criativo. *Rev. bras. Est. pedag.* Rio de Janeiro, 59 (130): 257-265, jul./set. 1973.

SEMINÁRIO sobre superdotados. *Anais*. Brasília, MEC, Dep. Educação Complementar, 1971.

TOFFLER, A. *Learning for tomorrow*. New York. Ed. Vintage - Random House Inc. 1974.

TORRANCE, P. *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1969.

## 1. Introdução

Dificilmente se concebe alcançar resultados positivos nos estudos psicológicos e no aconselhamento, deles derivado, relativos a indivíduos superdotados, sem que sejam consideradas as oportunidades que lhes são oferecidas na comunidade, quer na sua designação para cargos de liderança com vistas à direção e ao desenvolvimento do País, quer no desempenho de funções de pesquisa ou criatividade que propiciem progresso cultural, científico e artístico.

Por outro lado, a constante evolução das ciências e da tecnologia reclama a participação, cada vez maior, de recursos humanos altamente qualificados e com elevadas habilidades mentais para satisfazer às exigências desse complexo desenvolvimento. Nesse propósito está implícita a idéia de que os benefícios decorrentes do aproveitamento dos indivíduos com alto potencial

intelectual revertem em contribuições técnicas, científicas, econômicas, sociais e culturais.

É evidente, por essas e outras razões, o interesse que se observa, na maior parte dos países de vanguarda no campo da educação, em proporcionar ao superdotado os meios necessários ao desenvolvimento e aproveitamento máximo de suas capacidades, oferecendo-lhe oportunidades para o desempenho das funções mais complexas e de maior responsabilidade na sociedade.

Essa tendência que se observa em relação ao superdotado carece, entretanto, de posicionamento definido. Até bem pouco tempo, as opiniões achavam-se divididas quanto à conveniência da destinação de recursos para a educação especializada desses indivíduos, permanecendo em discussão a determinação dos métodos, procedimentos e currículos mais adequados.

Um dos fatores que bloqueiam o desenvolvimento dos programas específicos para esse tipo de educação é a tendência de exagerar a interpretação do conceito de igualdade no ensino, enquadrando nos padrões

\* Doutora em Psicologia — Coordenadora do Projeto MINIPLAN-APAE 1/73.

\*\* Doutor em Psicologia e Economista-Perito do Convênio Básico de Cooperação Técnica entre os Governos de Espanha e Brasil.

normais aqueles alunos que obviamente se diferenciam da generalidade. Essa tendência é reforçada quando aplicada ao superdotado, em virtude da suposição existente de que todas as pessoas com habilidades superiores estão capacitadas a resolver por si mesmas seus problemas vitais e, portanto, não precisam de ajuda.

Tais dificuldades vêm sendo superadas, de alguma forma, pela crescente necessidade de recursos humanos de alto nível para atender às exigências do progresso, incentivando, assim, a reformulação das diretrizes educativas para proporcionar, também ao superdotado, o direito, que concerne a todos, de poder desenvolver ao máximo seus potenciais.

Paralelamente à evolução dessas idéias relativas à educação do superdotado, são realizados estudos e pesquisas para determinar as habilidades mais específicas que o caracterizam e os métodos e procedimentos para sua avaliação. Importantes trabalhos vêm sendo desenvolvidos nesse campo, incluindo estudos de natureza longitudinal, que abrangem a identificação do superdotado na infância até seu acompanhamento na idade adulta. Fundamenta-se dessa forma a validade dos instrumentos utilizados para detectar e avaliar as características que definem a superdotação, bem como verificar o desempenho desses indivíduos e sua adaptação à sociedade. As contribuições de TERMAN e de HOLLINGWORTH são até hoje consagradas, dado o caráter longitudinal de seus trabalhos, entre outros aspectos positivos que serviram de infra-estrutura e orientação aos especialistas que os seguiram.

## II. Características psicológicas

As que melhor definem a condição do indivíduo superdotado baseiam-se principalmente no nível elevado de inteligência, determinado pelo critério do quociente intelectual (Q.I.), abrangendo não só talentos especiais como ainda pensamento criativo e produtivo.

É bem verdade que os conceitos de criatividade e de capacidade intelectual se inter-relacionam intimamente, mas constituem também até certo ponto, fatores independentes. Os estudos e teorias de maior valor que fundamentam a superdotação provam a existência de significativa correlação positiva entre aqueles fatores, indicando que, ao mesmo tempo que possuem elevadas capacidades mentais, os superdotados contam também com alto potencial de criatividade. A recíproca é verdadeira para menor número desses indivíduos.

Comprovam essa relação existente entre alto nível mental e criatividade os fundamentos teóricos apresentados por destacados especialistas nesse campo, como TORRANCE, com suas contribuições ao estudo do talento criativo, GUILFORD, com suas idéias sobre as formas do pensamento convergente e divergente, e KOESTLER, com seus conceitos sobre o pensamento criador em um plano de experiências.

Dessas características, sejam elas relacionadas às capacidades intelectuais, sejam à criatividade, inferem-se os aspectos específicos que as definem e também os interesses, atitudes e maturidade emocional que permitem perfilar os componentes mais comuns da personalidade do superdotado.

Merece destaque o elevado nível de raciocínio, memória, percepção e observação, além da fluência ideativa, rapidez de *insight*, objetividade, precisão, senso crítico, flexibilidade adaptativa e capacidade de generalização, juntamente com os talentos especiais. Caracterizam-se também por sua riqueza e variedade de interesses, curiosidade de conhecer. Ao contrário do que comumente se supõe, o superdotado em geral conta com boa capacidade de adaptação social e equilíbrio emocional e, freqüentemente, qualidade de empatia. Verificam-se, em casos esporádicos, sintomas de inadaptação mais acentuados que os encontrados no grupo de indivíduos de inteligência normal. Esses sintomas parecem estar mais na dependência da influência pouco estimulante, e por vezes negativa, do ambiente escolar e socio-familiar, do que propriamente dos fatores intrínsecos da personalidade. Citam-se, como exemplo desse tipo de inadaptação, os problemas que surgem na situação escolar em relação à disciplina, companheirismo com alunos da mesma idade, tendência ao isolamento, criticismo, inconformismo e desatenção.

Esses aspectos apontados podem servir, de alguma forma, como indicadores básicos para a escolha de métodos e procedimentos que permitam avaliar o potencial e os traços de personalidade do superdotado.

### III. Técnicas de avaliação psicológica

Nem sempre resulta fácil a tarefa de identificar e avaliar as características que definem a superdotação, em parte pelo fato de que os indivíduos com tais capacidades se adaptam ao nível de comportamento comum da generalidade das pes-

soas, igualando-se com elas, o que impede, muitas vezes, distinguir as qualidades que os destacam do grupo. Além disso, não poucas vezes, a carência de estimulação ambiental e a falta de oportunidades para demonstrar e desenvolver suas habilidades dificultam o processo. Esse fato é facilmente inferido quando se constata que, com maior freqüência, os superdotados provêm de ambiente socio-cultural diferenciado.

369

É necessária, portanto, a utilização de diferentes técnicas e procedimentos específicos para poder identificar e avaliar as características básicas que definem a superdotação. Em geral, são empregadas técnicas de observação, tanto na situação escolar como na de trabalho, análise do material escolar relativo às atividades livres e dirigidas, além de testes psicológicos de nível mental, interesse e de personalidade.

No que diz respeito ao emprego das técnicas de observação, é importante salientar aquelas relacionadas com a apreciação dos professores. Utilizam-se para tal fim diversos procedimentos, como os de *situações criadas* e de *check-lists*, para facilitar a observação das condutas mais típicas do superdotado. Com referência às *situações criadas*, são apresentadas oportunidades para que ele emita suas próprias opiniões, planeje tarefas, antecipe ocorrências, resolva situações complexas, estabeleça relações de causa-efeito e também satisfaça sua curiosidade de investigar, de criar e inventar; nas de *check-lists* são incluídos itens que permitem verificar a rapidez na compreensão, a riqueza de vocabulário, a qualificação dos trabalhos escolares, o avanço a graus escolares superiores aos previstos para a idade, o campo de interesse e os entretenimentos com coleções, leituras de

livros de referência, como enciclopédias e dicionários.

Em ambos os tipos de observação indicados são comumente incluídas determinadas situações que procuram especificamente verificar a conduta do superdotado. Dessas são referidas as de maior relevância:

370

— *Rápido insight* — Habilidade facilmente observável em situações complexas e sem utilização de exercícios para fixação do aprendizado. O contato com essas situações é suficiente para que o superdotado as entenda, memorize e transfira. Reage rápida e acertadamente, percebe os detalhes e tem lembrança deles, capta os princípios subjacentes, mas também se desinteressa rapidamente da tarefa quando esta é de fácil visualização.

— *Habilidade para estabelecer generalizações* — Pode ser observada no uso que a criança faz das comparações de novas experiências com as adquiridas previamente, o que lhe permite chegar facilmente ao estabelecimento de conclusões e princípios.

— *Curiosidade e invenção* — Constitui necessidade no superdotado e pode ser observada na multiplicidade de perguntas que formula perante fatos e fenômenos muitas vezes fora do alcance da compreensão de outras crianças de sua idade. Busca constantemente informar-se por meio de diálogos com adultos e de leituras que realiza.

— *Autocrítica* — É tendência decorrente do fato de que prematuramente o superdotado enfrenta problemas emocionais e sociais, antes que a escola ou o lar os antecipe. Percebe com facilidade o que é esperado, visualizando rapidamente

normas morais ou identificando-se com as formas de conduta dos adultos. Tais crianças freqüentemente expressam simpatia pelos que sofrem, sentem os efeitos da indignidade e tratam de retificar os erros de seus amiguinhos.

— *Perseverança* — Caracteriza-se pela capacidade de serem os superdotados mais independentes para resolver seus problemas e de se concentrarem vivamente nas tarefas que são do seu interesse. Eles parecem, à primeira vista, distraídos e teimosos — aspectos que convém diferenciar em seu comportamento.

— *Criatividade* — Interessam-se por materiais diversos que levam ao desenvolvimento de sua capacidade inventiva. Gostam de ler, compor versos e realizar composições livres. Essas formas de conduta são facilmente observáveis nas atividades escolares em que lhes são proporcionadas situações que lhes permitem expressar-se à vontade.

Os testes psicológicos são utilizados para assegurar avaliação imparcial, sem influência de subjetivismo, e, especialmente, para obter padrões mensuráveis e comparáveis em termos de quociente de desenvolvimento, quociente intelectual, nível mental, entre outras medidas.

No entanto, as inferências feitas em relação aos resultados quantitativos dos testes devem ser consideradas com cautela para avaliar a superdotação, já que muitos deles podem ser desmotivantes para o indivíduo inteligente, por terem sido elaborados em função da população normal e com extensão aos indivíduos retardados.

As precauções a serem tomadas na interpretação das provas de nível mental não significam que seus re-

sultados não sejam válidos. Os escores dos testes de inteligência constituem um dos melhores indicadores para determinar a superdotação, permitindo descobrir potenciais intelectuais, os quais, de outra forma, permaneceriam esquecidos.

É necessário advertir, ao avaliar a superdotação, que a inteligência superior é manifestada em muitas dimensões e não pode ser analisada adequadamente utilizando-se apenas uma forma de comportamento. O julgamento válido deve reconhecer a inter-relação da evidência de numerosas fontes. Além disso, é importante reforçar a idéia de que todas as características que definem o superdotado como grupo não serão encontradas em cada indivíduo em particular. Seria imprudente deixar de considerar a superdotação de um indivíduo pelo simples fato de não ser superior em determinada habilidade ou categoria.

Dentre a variedade de provas de inteligência existem aquelas que con dizem mais com as necessidades do superdotado e também procuram avaliar suas capacidades específicas. Constituem exemplos delas: as de *Pensamento Convergente*, de Guilford, de *Figuras*, de Gottschaldt, e os *Testes de Analogia*, de Miller, para medir habilidade mental no trabalho de gerência. Essas provas propõem medir a fluência ideativa e a criatividade com itens específicos, como os de solicitação de respostas sobre o uso múltiplo de diferentes elementos, de análise de reações a situações imprevistas e de diferentes atitudes perante os estímulos-ocorrências.

É importante considerar também que as provas de personalidade, que estimulam a expressão espontânea, podem apresentar subsídios válidos

para análise das características específicas da superdotação, particularmente da criatividade, fluência verbal, entre outras capacidades.

A avaliação psicológica do superdotado pressupõe, mais do que qualquer outro estudo de caso, o aconselhamento decorrente dos dados e conclusões obtidos do estudo realizado. É válido considerar aqui algumas das fórmulas mais indicadas para esse fim, tais como o enriquecimento dos programas escolares, a consideração ao ritmo mais rápido de trabalho, atividades autodirigidas, omissão de certos assuntos e inclusão de outros no aprendizado escolar, direção do lazer, tarefas de responsabilidade e de cooperação, aprendizado extraclasse, experiências artísticas, entre outras. Todas essas sugestões devem ter sempre em conta a adaptação do superdotado à fase de vida em que se encontra, evitando discriminações e rotulações.

#### IV. Estudo psicológico, aconselhamento e seguimento

A título de ilustração, são apresentados a seguir dados do acompanhamento efetuado pela própria autora de 10 jovens de inteligência superior e, também, o estudo de um caso, nos quais podem ser visualizadas muitas das características da superdotação e as recomendações sugeridas neste trabalho.

A avaliação realizada nesse grupo de jovens foi baseada no julgamento dos professores, desempenho escolar, provas de nível mental de fator G, testes de personalidade, inventários de interesses e entrevistas psicológicas. O rendimento intelectual foi medido com os testes de Raven e Dominó (D-48), obtendo-se, em todos os casos, percentis superiores a 90 (QI estimado entre 125 e 140).

Os aspectos que mais se destacavam na análise do material estudado foram os seguintes:

a) Características intelectuais:

	casos
Criatividade	80%
Raciocínio prático	70%
Precisão de pensamento	60%
372 Capacidade de análise	60%
Capacidade de síntese	30%

b) Interesses profissionais:

Ciências físicas	80%
Ciências sociais	70%
Artes e Literatura	40%
Ciências Biológicas	30%
Matemática	30%

c) *Hobbies*:

Os que apareceram com maior frequência foram:

- Leitura
- Viagens e aventuras
- Espectáculos
- Esportes

Esses jovens foram orientados psicologicamente durante o período de seus estudos, num tempo aproximado de 6 a 7 anos, em que lhes foi prestada assistência econômica mediante bolsas de estudo e outros tipos de incentivo para facilitar seu desenvolvimento intelectual. Com relação à escolha da carreira profissional, não receberam orientação, ficando a opção à inteira decisão individual e sujeita às oportunidades que lhes oferecia o meio ambiente em que viviam.

Dentre os 10 casos em estudo, 2 jovens não puderam prosseguir em seus estudos, em virtude, principalmente, de problemas de tipo emo-

cional, apesar da ajuda e orientação psicológica que lhes foi proporcionada. Os demais terminaram seus estudos e, atualmente, estão exercendo, com êxito, a respectiva carreira universitária. Alguns deles apresentaram contribuições científicas, mediante publicações e outros trabalhos.

As profissões universitárias seguidas como carreira foram as seguintes:

<i>Profissões</i>	<i>Indivíduos</i>
Engenharia	2
Medicina	2
Matemática	1
Física	1
Agronomia	1
Pedagogia	1
	—
Total .....	8

Os resultados obtidos nos estudos realizados com esses jovens coincidem, em geral, com os obtidos, em diferentes países, pelos autores especializados no campo, faltando agora realizar outros trabalhos mais completos e de maior envergadura relativos ao superdotado em nosso meio.

Em relação ao *estudo psicológico de um caso*, é apresentado resumo do realizado com uma criança, conforme segue:

Idade: 10 anos; sexo: masculino; escolaridade: 5.<sup>a</sup> série; localização na constelação familiar: filho único; profissão dos pais: professor universitário.

O principal motivo que a levou à consulta psicológica foram os seguintes distúrbios: medos noturnos e insônia, timidez acentuada e precário relacionamento com crianças de sua idade.

A análise de seus antecedentes revelou bom desenvolvimento físico e mental, destacando-se sempre entre os melhores alunos de sua classe. Tem sido considerado como aluno "exemplar" e mesmo "criança prodígio" pelos pais e professores que o estimulam a manter essa posição de destaque. Demonstra grande interesse pela música, por todo o tipo de leitura e especialmente pela vida dos animais e das plantas. Realiza pequenas composições literárias e poesias, indicando boa criatividade verbal, fato que os pais admiram e divulgam entre parentes e amigos. O menino reage de maneira indiferente perante essa atitude, procurando não dar importância aos elogios recebidos.

As técnicas psicológicas empregadas, fora a entrevista da anamnese realizada com os pais, da qual procedem os dados acima apresentados, são as seguintes: análise do material escolar; avaliação psicopedagógica; teste de nível mental — WISC e PPVT; provas de personalidade — Rorschach, MAPS e Wartegg.

Do ponto de vista emocional e social, põe-se em relevo uma atitude formal, de pouca espontaneidade, no relacionamento do examinando com os demais. Quando solicitado a participar de diálogo e resolver situações que requerem raciocínio, observa-se um comportamento cooperativo, acompanhado de respostas lógicas e precisas.

Revela possuir alto nível de consciência de seus próprios problemas, encarando-os de forma adulta e procurando compreender o que acontece consigo mesmo. Esse comportamento, precocemente maduro, impede-o de desenvolver os sentimen-

tos mais íntimos e espontâneos, que seriam próprios de sua fase de vida. As reais necessidades e motivação do examinando acham-se encobertas e dificilmente expressas, graças a essas formas de comportamento reveladas. Suas forças instintivas encontram-se precariamente socializadas, o que, unido à imaturidade emocional e às normas de controle pobremente internalizadas, permitem explicar o real desenvolvimento emocional e social do examinando.

373

Esse interjogo de condutas aparentes com as autênticas pode ocasionar um estado de tensão interna, que se traduz pelo medo noturno, sintomas de depressão, onicofagia e insegurança, sintomas apresentados pelo menino. Como conseqüência desse conflito existente, desenvolve fantasias e mecanismos de isolamento, voltando seus interesses à vida dos animais e às leituras de ciência-ficção. Essa situação vem dificultando também o desenvolvimento de um autêntico sentimento de convivência, já que os contatos sociais que estabelece são realizados mais em termos de obediência às normas sociais do que de satisfação afetiva. Contudo, quando chega a estabelecer relacionamento com os demais, o faz de maneira espontânea e cooperativa.

Quanto ao desenvolvimento mental e motor, o examinando revela possuir capacidades intelectuais superiores (Q.I. 140 a 150) e também destacadas habilidades motoras. Conta com fácil *insight*, bom poder de observação e elevada capacidade de memória e ideação. Estabelece rapidamente relações de causa-efeito, detendo-se na resolução de problemas apenas quando estes necessitam de maior reflexão e raciocínio.

Utiliza método de trabalho apropriado às tarefas que realiza, sendo cuidadoso, preciso e independente na sua realização. Somente quando se sente incapaz de resolver situação-problema é que procura ajuda dos demais, mas o faz de maneira sutil e tímida.

A capacidade mental que possui é mais utilizada nas atividades específicas da aprendizagem escolar e nos entretenimentos, do que nas situações reais de vida, próprias da sua idade. Do mesmo modo, sua capacidade criativa não está sendo colocada a serviço de sua personalidade, nem expressada adequadamente, por causa da pressão da conduta formal e de suas fantasias que desenvolve.

A problemática atual do examinando é explicável, principalmente pela rotulagem de *criança prodígio* de que é objeto e também pelos efeitos da metodologia clássica do programa escolar a que está submetido, os quais não possibilitam o adequado desenvolvimento de suas habilidades e potenciais.

Quanto ao aconselhamento decorrente do estudo psicológico realizado, foi dada ênfase à eliminação da rotulagem e de seus efeitos negativos sobre a personalidade do examinando. Por outro lado, foram apresentadas sugestões quanto à estimulação e aproveitamento das capacidades avaliadas, nas atividades curriculares e extracurriculares (designação de responsabilidades, participação e cooperação, especialmente nos esportes, educação musical e artística em geral e aprendizagem de idiomas estrangeiros), além da orientação dirigida aos problemas específicos que o examinando apresenta, no sentido de fazê-lo participar na utilização de meios apropriados para o desenvolvimento harmônico de sua personalidade.

## V. Conclusões

Dos dados analisados ao longo deste trabalho pode-se concluir o seguinte:

— É imprescindível a adoção de conceito dinâmico de superdotação e de suas implicações na vida prática, no qual sejam incluídos critérios de avaliação das capacidades intelectuais, aptidões específicas, pensamento produtivo, criatividade, e também das características da personalidade, para propiciar o máximo desenvolvimento das potencialidades.

— Há necessidade de revisão e refinamento das técnicas e instrumentais destinados a avaliar as habilidades mentais e criativas, aptidões, interesses, atitudes e traços de personalidade, a fim de favorecer a avaliação do superdotado, incluindo sua identificação precoce, para o devido encaminhamento e orientação.

— É indispensável aproveitar o potencial humano de alto nível, possibilitando ao superdotado oportunidades para seu pleno desenvolvimento intelectual, científico e cultural e sua futura integração em posições de liderança na sociedade.

— É necessário possibilitar meios para estimular e desenvolver as capacidades mentais superiores, introduzindo, em todos os graus do próprio sistema regular de ensino, procedimentos, métodos e técnicas que incentivem o desenvolvimento do pensamento produtivo, da criatividade, da originalidade e de qualquer outra forma de expressão do potencial humano que caracteriza o superdotado.

## Bibliografia

ASHCRAFT, S. C. et alii. *Exceptional children in the schools*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

CRUICKSHANK, W. M. *Psychology of exceptional children and youth*. Syracuse, Prentice-Hall, 1964.

GALLAGHER, J. J. & ASCHNER, M. J. *Productive thinking of gifted children in classroom interaction*. Reston, The Council for Exceptional Children, 1967.

NOVAES, M. H. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1971.

RICE, J. *The gifted: developing total talent*. Thomas Publisher, Ill., 1970.

ROSS, A. D. *Helping parents of exceptional children*. New York, Grunne-Stratton, 1964.

SYMPHERS, D. F. *Gifted and talented: practical programing for teachers and principals*. Reston, The Council for Exceptional Children, 1972.

TORRANCE, E. P. *Guiding creative talent*. New York, Prentice Hall, 1962.

---. *Gifted children in the classroom*. New York, MacMillan, 1966.

YOUNG, H. B. *Identification of talent in developing countries*. Yale University — Comunicação do XVII International Congress, Liège, 1971.

Um dos objetivos básicos da educação formal é facilitar e dar condições ao aluno para o desenvolvimento máximo de seu potencial cognitivo. Uma das facetas desse potencial, que tem recebido atenção especial por parte dos educadores e psicólogos, diz respeito à criatividade, que, apesar de estar potencialmente presente em todos por ocasião do nascimento, pode ser inibida ou destruída, caso o sujeito não encontre ambiente favorável à sua manifestação e desenvolvimento.

Dois grupos de influências ambientais parecem relevantes para explicar as diferenças observadas entre indivíduos na sua manifestação de comportamentos criativos. O primeiro grupo está diretamente ligado ao nível de criatividade dos pais e aos procedimentos utilizados por eles no seu relacionamento com os filhos. O pensamento criativo terá maiores chances de ocorrer nas famílias em que a criança é encorajada a pensar, sua curiosidade é alimentada e sua imaginação é consi-

derada como algo importante de ser conservado. Como a influência dos pais nos anos pré-escolares é talvez maior que a dos professores nos anos seguintes, grandes diferenças individuais já podem ser observadas entre crianças de idade pré-escolar. Alguns estudiosos<sup>1</sup> verificaram, por exemplo, que já aos 5 anos as crianças diferem largamente em características de personalidade consideradas necessárias para a expressão da habilidade criativa, como liberdade de expressão, não-conformismo, curiosidade e desejo de tentar tarefas difíceis.

Um segundo grupo de influências que determina, até certo ponto, o nível de criatividade do indivíduo diz respeito ao tipo de clima educacional e aos procedimentos utilizados pelo professor na sala de aula.

<sup>1</sup> SEARS, P. S. The study of development of creativity: research problems in parental antecedents; STARK-WEATHER, E. K. Studies of the creative potential of young children, in: WILLIAM, F. E. ed. *Creativity at home and in school*. A report of the Conference on Child-rearing Practices for Developing Creativity. Macalester Creativity Project. Saint Paul, Minn., Macalester College, 1968.

\* Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.

Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar independentemente, a testar suas idéias, a se envolver em atividades intelectuais que animem sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, tendem a resultar em maiores níveis de criatividade.

É também provável que a existência de um clima educacional que propicie o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos dependa, em grande extensão, do nível de criatividade dos professores e das atitudes que adotem em relação aos alunos nesse terreno. Pressupõe-se que professores dotados dessa faculdade utilizem maior número de recursos para facilitar o processo em causa, reforçando as atividades e o empenho nesse sentido realizados pelos educandos. Embora vários autores<sup>2</sup> tenham dado ênfase ao papel do professor na *performance* criativa dos alunos, poucas pesquisas entretanto se baseiam em amostras de professores com diferentes níveis de criatividade. A maior parte dos dados existentes provêm de informações indiretas obtidas em entrevistas com indivíduos portadores de alto grau de criatividade, os quais eventualmente se referem à influência mais sensível por eles recebida de um ou outro professor que se destacava por suas características criativas. Dados desse tipo têm sido criticados com frequência por se tratar de uma reconstrução retrospectiva, sujeita a inúmeras distorções e mudanças. O objetivo do presente tra-

balho é investigar esse aspecto, por meio do levantamento da relação existente entre os níveis do pensamento criativo de professores e de seus alunos de 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> séries.

## Método

*Sujeitos.* 24 professores de 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> séries de escolas públicas e particulares situadas na Asa Sul de Brasília, DF, e seus respectivos alunos (n = 791). Como nas 5.<sup>as</sup> séries havia vários professores para ministrar as diversas disciplinas, testou-se o professor que permanecia por maior período em contato com seus alunos.

*Testes de criatividade.* O nível de criatividade dos professores e alunos foi avaliado por meio da aplicação do Teste de Torrance de Pensamento Criativo. Esse teste foi escolhido por ser apropriado ao nível de idade da amostra estudada, por incluir objetos familiares à população brasileira e pelo grande número de dados existentes quanto à sua validade e fidedignidade. Pesquisas a respeito da fidedignidade teste-reteste têm mostrado coeficientes variando de .68 a .85 em vários subtestes em populações universitárias. Outros estudos revistos por Torrance<sup>3</sup> apresentam coeficientes de fidedignidade semelhantes. Por exemplo, obteve coeficientes de fidedignidade de .82, .78, .59 e .83 para fluência, flexibilidade, originalidade e baterial total, respectivamente em uma amostra de professores. Em geral, os estudos quanto à fidedignidade teste-reteste indicam maiores coeficientes de fidedignidade para adultos do que para crianças e maiores nos testes verbais

<sup>2</sup> TORRANCE, E. P. *Rewarding creative behavior*. Experiments in class-room creativity. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1965. WALLACH, M. A. & KOGAN, N. *Modes of thinking in young children*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965. WILLIAMS, F. E., ed. *Op. cit.*

<sup>3</sup> TORRANCE, E. P. *Torrance tests of creative thinking*. Norms-technical manual. Research edition. Princeton, Personnel Press, 1966.

do que nos testes não-verbais. Quanto à validade desses testes, os estudos têm mostrado correlações significativas entre critérios independentes e escores nos testes de pensamento criativo (para uma descrição detalhada de pesquisas nesta área, veja Alencar).<sup>4</sup>

No presente estudo, foram utilizados dois testes verbais e dois não-verbais, escolhidos entre os Testes de Pensamento Criativo de Torrance, Forma A.<sup>5</sup> Os testes não-verbais utilizados foram "Linhas" e "Completação de Figuras". Os testes verbais foram "Usos Inusitados" e "Aperfeiçoamento de Produto".

No teste "Linhas", o sujeito recebe uma série de linhas paralelas e é instruído a fazer o maior número possível de objetos ou de desenhos diferentes com elas. Em "Usos Inusitados", deve ele dar o maior número possível de usos novos e inusitados para latas. Em "Completação de Figuras", o sujeito recebe 10 figuras incompletas e é instruído a completar cada uma delas. Em "Aperfeiçoamento de Produto", pede-se a ele a produção de maneiras inteligentes e incomuns de aperfeiçoar um pequeno brinquedo. Os sujeitos são encorajados em todos os testes a apresentar idéias ou respostas que não sejam dadas pelos seus colegas.

Cada um dos quatro testes foi avaliado nas categorias de fluência, flexibilidade e originalidade, usando-

<sup>4</sup> ALENCAR, E. M. L. S. *A study of creativity training in elementary grades in brazilian schools*. Tese de Doutorado. Purdue University, 1974.

<sup>5</sup> TORRANCE. *Torrance tests...*

<sup>6</sup> TORRANCE. *Torrance tests...*

se os procedimentos recomendados por Torrance.<sup>6</sup> *Fluência* é o número total de respostas relevantes, definindo-se relevância em termos dos requisitos das tarefas tal como apresentadas nas instruções. *Flexibilidade* é o número total de diferentes categorias em que as respostas dos sujeitos podem ser classificadas. *Originalidade* se baseia na raridade estatística das idéias expressas. A raridade estatística é a frequência de ocorrência das respostas na população de respostas. Escores de 0, 1, 2 e 3 foram obtidos dependendo da originalidade da resposta. Os escores de originalidade foram baseados na raridade estatística da amostra estudada. Uma amostra randômica de 400 sujeitos foi usada com este propósito.

*Procedimento.* O teste de criatividade foi aplicado nos alunos das 24 classes, pela autora do presente estudo. Seus respectivos professores foram procurados individualmente e solicitados a responder a esse mesmo teste, tendo sido, então, informado do objetivo da pesquisa. Considerando a impossibilidade de reunir todo o grupo de professores em um só dia, o teste de criatividade foi aplicado nesta amostra individualmente, em horários disponíveis dos professores na própria escola onde lecionavam.

## Resultados e discussão

A fim de investigar a relação entre o nível de criatividade do professor e o de seus alunos, correlações Pearson foram calculadas com base nos resultados dos professores nas categorias de fluência, flexibilidade e originalidade e os de seus alunos nessas mesmas categorias. Os resultados são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1. Correlações Pearson entre os níveis de criatividade do professor e de seus alunos**

LINHAS (Não Verbal)			COMPLETAÇÃO DE FIGURAS (Não Verbal)		
Fluência	Flexibilidade	Originalidade	Fluência	Flexibilidade	Originalidade
.27	.21	.54	-.05	-.01	.22

USOS INUSITADOS (Verbal)			APERFEIÇOAMENTO DO PRODUTO (Verbal)		
Fluência	Flexibilidade	Originalidade	Fluência	Flexibilidade	Originalidade
.39	.34	.46	.09	.00	.27

379

Tais resultados parecem indicar pequena influência por parte dos professores nos níveis de criatividade de seus alunos, o que, de certa forma, está em oposição ao ponto de vista de especialistas na área, como Torrance e Williams.<sup>7</sup> Pode-se notar, entretanto, que a influência observada foi maior na área de originalidade do que nas áreas de fluência e flexibilidade, sugerindo que, provavelmente, seja esta dimensão da criatividade a mais transmitida e enfatizada pelos professores mais criativos nos seus contatos com os alunos. Como a emergência de produtos originais é o requisito básico para definir o indivíduo criativo,<sup>8</sup> sendo a originalidade da resposta o aspecto que é mais enfatizado em muitos programas de

treinamento de criatividade,<sup>9</sup> pode-se talvez concluir por um efeito positivo desses professores no que se refere à originalidade dos alunos.

Várias alternativas podem também ser levantadas para explicar o reduzido número de relações significantes observadas. Um aspecto que merece ser considerado diz respeito ao fato de os professores que participaram do presente estudo não estarem acostumados a responder a testes e principalmente a testes em que se exige grande número de respostas. É possível que eles se tenham sentido constrangidos e bloqueados diante da situação (muitos deles chegaram a revelar que nunca tinham respondido a um teste), o que pode ter interferido no seu desempenho, não refletindo seus resultados nos testes o seu verdadeiro potencial.

Tais resultados podem, em parte, também ser explicados pelo curto período de permanência dos alunos nas escolas. Estes têm contato diário com o professor por apenas poucas

<sup>7</sup> TORRANCE, E. P. *Education and the creative potential*. Minneapolis, University of Minnesota Research Bureau, 1963; TORRANCE, E. P. *Op. cit.*, nota 2; WILLIAMS, F. E. Teacher competency in creativity. *Elementary School Journal*, 68: 199-205, 1968.

<sup>8</sup> KUBIE, L. S. *Neurotic distortion of the creative process*. Lawrence, University of Kansas City, 1958. ROGERS, C. R. Toward a theory of creativity. In: ANDERSON, H. H., ed. *Creativity and its cultivation*. New York, Harper and Row, 1959.

<sup>9</sup> MALTZMAN, I. On the training of originality. *Psychological Review*, 67: 229-42, 1960.

horas, e no caso dos alunos da 5.<sup>a</sup> série, esse contato, cuja criatividade foi avaliada, é menor ainda. Conseqüentemente, é possível que a influência desses professores não seja tão grande quanto em outros locais onde os alunos permanecem diariamente nas escolas por 6 a 8 horas.

Há ainda o fator adicional de que o programa vigente na escola é muito extenso, levando o professor a dedicar a maior parte de seu tempo à transmissão de fatos e ao desenvolvimento de outras habilidades não relacionadas com o pensamento criativo.

### Sumário

**380**

Neste estudo, investigou-se a relação entre os níveis de criatividade de professores e seus alunos. A amostra foi constituída de 24 professores de 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> séries de escolas públicas e particulares de Brasília, DF e seus respectivos alunos ( $n = 791$ ). A criatividade de ambos os grupos foi avaliada através do Teste de Pensamento Criativo de Torrance. Apenas 2 das 12 correlações foram significantes, sendo ambas na área de originalidade. O reduzido número de relações significantes é explicado pela autora em termos da curta permanência nos alunos na escola (4 horas diárias) e do programa extenso que o professor tem a cumprir, programa esse que enfatiza grande número de habilidades não relacionadas com o pensamento criativo.

### Introdução

Vivemos uma época caracterizada por mudanças que se sucedem vertiginosamente, exigindo preparo cada vez melhor dos responsáveis pelos destinos da humanidade. As crianças e os adolescentes bem-dotados de hoje serão os líderes do ano 2 000, as elites que assumirão o poder e se salientarão em todos os campos da atividade humana.

A educação do bem-dotado é, pois, problema que, por sua importância, não pode ser descuidado, constituindo desafio a exigir pesquisa intensa em busca de soluções adequadas à nossa realidade.

Enquanto outros países caminham a passos largos nessa direção, estamos ainda engatinhando nesse campo tão complexo e palpitante, constituído pelo estudo do bem-dotado, desde sua conceituação e identificação até às formas de seu atendimento.

- \* Psicóloga, coordenadora dos "Encontros de Férias" do Projeto Circula da ADAV (Associação Milton Campos para Assistência às Vocações do Bem-Dotado) e diretora do Setor Psicológico do Instituto de Psicologia Aplicada de Minas Gerais - IPAMIG.

Pouca coisa de realmente nossa conhecemos, mas cabe salientar aqui o notável esforço de Helena Antipoff nesse sentido, empreendido em várias etapas de sua vida. Já em 1939 ela propôs a inclusão, nos estatutos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, da qual era presidente, do seguinte parágrafo: "No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas e sociais que fazem de sua educação um problema especial."

No Instituto Pestalozzi da Fazenda do Rosário, algumas experiências psicopedagógicas foram efetivamente realizadas com alunos bem-dotados das classes anexas à Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, numa tentativa de integração dos privilegiados com os menos dotados. No Seminário sobre Superdotados, organizado pelo Ministério da Educação, em 1971, e realizado em Brasília, Helena Antipoff, no seu trabalho "O Bem-Dotado no Meio Rural", propôs a expressão "bem-dotados" em vez de superdotados, "porque estes são em número muitíssimo reduzido em todo o mundo", e ainda advertiu sobre a inconveniência de se tratar esses indivíduos

como "aves raras", dizendo que "hoje mais do que ontem temos que descobrir os indivíduos bem-dotados desde a primeira infância, para que possamos encaminhá-los a situações adequadas, em que sejam tratados como seres normais. Evite-se considerá-los como 'minigênios', expostos à admiração de parentes, amigos e autoridades".

382

Dessa época em diante, numa profunda preocupação com o problema, Helena Antipoff cogitou de realizar na Fazenda do Rosário "algo de mais completo, concreto e prático". Surgiu, então, o "*Projeto Circula*" — Civilização Rural, Cultura e Lazer. A sigla "Circula" encerra sentido dinâmico coerente com as finalidades e operacionalidade do Projeto que visa ao atendimento do bem-dotado, sobretudo nos meios rural e suburbano, culturalmente desfavorecidos. Fundamenta-se na filosofia da valorização do potencial inestimável dessa clientela, que necessita ser descoberta, desenvolvida e preservada, inspirando-se no ideal de uma educação criadora, em busca de valores e do engajamento na ação.

No Projeto Circula os fatos são colocados de maneira objetiva e completa dentro do contexto vital de uma instituição em funcionamento. Os objetivos são definidos, as metas traçadas com relativa flexibilidade, evitando-se programas definitivos. As mudanças se manifestam em todos os níveis. Atingindo os técnicos e educadores, promovem o enriquecimento por meio dos dados vindos da experiência, que vão contribuir para a reformulação dos pressupostos teóricos e dos planos de estudos e estratégias de ação. A experiência, a observação, a vivência de um problema em situação real aclararam esse terreno ainda bastante nebuloso e pouco explorado, envolvendo conceitos não definidos ou divergentes.

Ao mesmo tempo que o bem-dotado se beneficia com uma educação cujo objetivo é propiciar o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, potencialidades, talentos e aptidões, num processo criador e de reciprocidade, contribui para o crescimento do educador cuja disponibilidade para perceber, ver, ouvir, aprender e renovar é condição essencial ao engajamento no Projeto.

Circula deverá, pois, atingir a todos: crianças, adolescentes e adultos, envolvidos no seu dinamismo, que acompanha a marcha da natureza, "cria e recria", como o definiu sua idealizadora. É um projeto experimental, que, a partir de metas básicas, tende para uma evolução cada vez maior do ponto de vista teórico e prático, evitando a estagnação dos julgamentos definitivos.

Não patrocina programas rígidos, mas planejamento e realização de "projetos", de duração variável; alguns curtos e simples, outros mais complexos e demorados.

Prosseguindo por etapas, inicialmente visa à sensibilização e ao esclarecimento, procurando atingir família, escola e comunidade pelos vários meios de comunicação. É a fase de informação e envolvimento. Em segunda etapa, mobilizados os recursos humanos e materiais disponíveis, processa-se a identificação e recrutamento dos alunos para sua posterior assistência em colônia de férias. A meta é, pois, descobrir o bem-dotado "nos mais humildes rincões do solo brasileiro, para lhe oferecer meios de desenvolvimento dentro de um ambiente sadio, sugestivo e animador".

Essa tarefa nada fácil envolve o problema tão debatido da conceituação e caracterização desse tipo de aluno.

Abordamos, neste trabalho, as características do bem-dotado, a filosofia de seu atendimento no meio rural e os recursos utilizados para esse fim.

### **Quem é esse bem-dotado? Como identificá-lo?**

Atendendo aos objetivos do Projeto Circula, evita-se superestimar a inteligência, o QI, valorizando-se as habilidades, os talentos, a criatividade, o pensamento produtivo, as características da personalidade.

Dentre as várias conceituações propostas, destacamos as seguintes: — Definindo *a posteriori*, enfatizando o sucesso profissional, considera-se bem-dotado o indivíduo que alcançou posição de destaque nas Ciências, nas Artes, na Política e nos demais ramos da atividade humana.

— A supervalorização dos resultados nas escalas de inteligência leva a considerar bem-dotado, ou melhor, "superdotado", o indivíduo de QI igual ou superior a 140.

— Critérios de distribuição percentual apóiam-se na posição do indivíduo em relação a seu grupo.

De modo geral, aceita-se a criatividade como dimensão intrínseca, embora o próprio conceito de criatividade e os meios de detectá-la não sejam pontos pacíficos.

### **Como descobrir o bem-dotado?**

Por meio de testes de inteligência? Mas que instrumentos usar?

Postulam alguns ser este o meio mais seguro para identificá-lo e até há pouco tempo o QI era quase um dogma. Discute-se hoje a validade

deste dado qualificativo, suscetível de sofrer a influência de uma série de variáveis, tais como emoção do momento, condição de aplicação das provas, componentes culturais. Não negamos que um teste bem escolhido e avaliado qualitativa e quantitativamente, ou considerado dentro do contexto geral da vida do indivíduo, forneça informações úteis. No entanto, ele é insuficiente, por si só, para identificá-lo e, sobretudo, para prognosticar seu êxito na vida profissional.

383

Pesquisas recentes demonstram ser ele um indivíduo harmonioso e emocionalmente equilibrado. Seus desajustamentos, entretanto, resultantes das influências negativas do ambiente sociocultural, assumem formas dramáticas.

Sabe-se que um estudo válido deverá abranger observações em situações as mais diversas, provas específicas e pedagógicas, de interesses, de inteligência, de personalidade, além de utilização de técnicas de dinâmica de grupo. Dentro de nossa realidade, em se tratando de meio rural, ainda são impraticáveis exames objetivos aprofundados. A falta de recursos técnicos e materiais não é, porém, motivo para se cruzar os braços, e a necessidade de ação impele à busca dos meios disponíveis para responder a esta indagação.

### **Como identificar o bem-dotado da zona rural?**

Todas as pessoas ligadas aos meios educacionais, diretores de escola, inspetores municipais e seccionais, delegados de ensino, prefeituras, associações etc. deverão ser alertados para a existência do bem-dotado e como é essencial sua identificação o mais cedo possível. Ele se revelará nos grupos de trabalho e lazer, nos

acampamentos escoteiros, nos grêmios, festas, teatros infantis, nos concursos escolares. Encontrar-se-á também na participação de feiras, exposições de arte e de ciências, competições esportivas. Será identificado pela capacidade para solucionar problemas reais, pela criatividade, liderança, curiosidade permanente diante de fenômenos de qualquer natureza, pela habilidade e desempenho mais rápido ou qualitativamente superior ao dos indivíduos do seu grupo nas áreas acadêmica, psicossocial e cinestésica.

Vários autores têm-se preocupado com sua identificação, apresentando uma série de características que lhe são próprias, notando-se ora concordância, ora divergência em relação a alguns itens.

Com o objetivo de recrutar participantes para as colônias de férias do Projeto Circula, uma lista de características mais salientes foi organizada para orientar a identificação.

A seleção tem por base não só o nível de inteligência como ainda a amplitude das aptidões, a higidez física e mental, a personalidade harmoniosa e dinâmica. Sobre cada candidato deve ser preenchida uma ficha com dados relativos à vida escolar: interesses, desempenho nas várias áreas, tendências, habilidades e aptidões demonstradas em diferentes situações, hábitos, saúde, características de personalidade e dados sobre sua família. Pela observação orientada, e tanto quanto possível objetiva, foram selecionados aqueles que deveriam participar das *colônias de férias* que constituiriam as primeiras atividades do Projeto Circula.

As colônias, coincidindo com as férias escolares e realizadas fora da escola, constituem oportunidade im-

par no contato direto com eles, para a busca de soluções de seus problemas, cabendo-lhes parte ativa na pesquisa de suas necessidades, através de meios construtivos "social e culturalmente aceitos".

Não se trata de colônias de férias comuns, pois têm como finalidades: a) proporcionar a seus participantes ambiente estimulador e permissivo às manifestações de sua personalidade; b) estudar suas características pessoais e seus processos de interação social; c) pesquisar permanentemente os processos pedagógicos mais apropriados e eficazes; d) investigar meios adequados para sua identificação; e) encaminhar os jovens para áreas de sua vocação e orientá-los profissionalmente; f) treinar educadores e realizar estudos experimentais de suas qualidades — "não somente quanto à inteligência, mas também sua atuação na área social, técnica, produtiva, moral e espiritual", suas qualidades como técnico e como pessoa.

### Programação de Atividades

A programação abrange as mais variadas áreas de atividades, oferecendo possibilidades de opção e dando margem a projetos desenvolvidos pelas equipes de adolescentes que se formam, atendendo a seus interesses, aptidões e outras motivações.

Nas colônias os jovens encontram, pois, condições para o enriquecimento de experiências, mobilização e satisfação de seus interesses, de sua curiosidade natural e de suas aptidões, em atividades construtivas e lances positivos. Evidentemente, o lazer é também um problema com que se defronta, pois, antecipando-se a seus companheiros, na realização das tarefas escolares, dispõe de mais tempo livre, que deverá aprender a utilizar de forma válida para seu próprio desenvolvimento.

Durante as colônias de férias, no laboratório vivo da natureza, o bem-dotado tem oportunidade de conhecer os recursos naturais, estudar as plantas e os animais e se iniciar na busca de soluções para os problemas relativos à Ecologia. Pode ainda realizar uma série de experiências:

— no campo da arte e do artesanato, desenvolve sua criatividade e liberdade de expressão e descobre matéria-prima local que utiliza;

— em contato com a música, o teatro, o canto, a dramatização, desenvolve a expressão corporal e o ritmo e usa instrumentos passando a conhecer os clássicos e a valorizar nosso folclore;

— também se beneficia com a prática de esportes, jogos ao ar livre, competições de xadrez, escotismo, atividades com vistas ao melhoramento do meio ambiente e em debates e entrevistas com pessoas familiarizadas com as ciências, os esportes, as artes, as atividades sociais, o comércio e a indústria ou com qualquer outra área de atividade humana. Outras atividades proporcionadas pelas colônias:

— comunicação e expressão pela composição livre, poesia, diário, registro de observações;

— experiências e pesquisas no campo de Ciências Naturais e Matemática;

— excursões e visitas a museus, igrejas, cidades históricas;

— soluções de problemas, em grupo ou individualmente, pesquisas bibliográficas, utilização de aparelhos de física, filmes, recursos audiovisuais e a própria natureza;

— prática da observação, utilizando-se de processos de auto e hetero-julgamento e técnica de testemunho.

As atividades são desenvolvidas por meio de processos dinâmicos. Mais que o conteúdo, importam as estratégias, os hábitos e habilidades adquiridos, os processos de pensamento envolvidos. Não se trata de armazenar conhecimentos, porém de mobilizar o pensamento produtivo, a iniciativa, o hábito de agir independentemente, o interesse pela pesquisa, pelo trabalho experimental.

385

O adulto desempenha papel de orientador, de monitor, não havendo professor e aluno, nem tampouco aulas formais. Os monitores têm participado sob a forma de voluntariado, preferindo-se as pessoas reconhecidas como harmoniosas e realizadas profissionalmente. Embora não haja normas rígidas para as atividades, antecipadamente é feita a divisão de responsabilidades entre os adultos, a previsão das tarefas e de sua duração.

Helena Antipoff assim se refere ao educador: "O adulto também deverá ser bem-dotado do ponto de vista da inteligência, tendo boa capacidade de raciocínio e julgamento, criatividade, capacidade de relacionamento e empatia."

A seleção de pessoas capazes de desempenhar tais funções de maneira científica e criativa é de suma importância para o êxito do trabalho. As atividades se processam em grupos pequenos, de modo a permitir a cada adolescente revelar suas características pessoais, interesses, aptidões, atitudes frente às pessoas e às tarefas. Esses grupos se constituem de acordo com a afinidade de interesses, sendo também oportuna a motivação regional da vizinhança geográfica, para garantir futuro trabalho de cooperação entre represen-

tantes vizinhos, visando à formação de núcleo que assegure a continuidade do trabalho do Circula.

Cada grupo ou patrulha, à semelhança do sistema de Escotismo, tem um líder ou representante, um secretário e um desenhista. Esses membros são escolhidos pelo grupo.

O regime da colônia é de internato, oferecendo aos participantes experiência global da vida em comunidade e aos adultos oportunidades para estudo e observações nas várias situações de trabalho, lazer e inter-relacionamento social.

O regulamento é elaborado com a colaboração dos participantes e coordenadores, no início das ativida-

des. Embora o regime seja de liberdade, são considerados, além das necessidades do grupo, as exigências do ritmo da casa e alguns horários são determinados.

O número de participantes para cada colônia varia de acordo com os objetivos específicos e recursos disponíveis.

### Colônias realizadas

Até setembro de 1975 quatro Encontros de Férias foram realizados dentro dos objetivos gerais do Projeto Circula, tendo cada qual seus objetivos específicos, de acordo com os indivíduos atendidos e a fase de evolução do próprio Projeto.

### Participação das colônias — Composição dos grupos

	Número	Idade	Masc	Fem.	Capital	Interior
I Colônia	16	11-16	16	00	03	13
II Colônia	43	11-16	37	06	12	31
I Reencontro	10	11-15	10	00	08	02
III Colônia	23	11-16	23	00	20	03
IV Colônia	24	11-16	19	05	18	06
II Reencontro	12	11-16	10	02	06	06
Total	128	.....			67	61

### Recrutamento

— Estudo das características dos grupos.

Várias formas de recrutamento foram experimentadas, mobilizando-se para este fim os recursos humanos disponíveis nas comunidades do interior.

### Indicações feitas:

I Colônia — pelos Prefeitos e Delegadas de Ensino.

II Colônia — por Técnicos da ACAR.

III Colônia — pelos participantes das colônias anteriores e professores.

IV Colônia — pelos técnicos submetidos a treinamento, através da participação no Projeto Circula, Círculos de Estudos e Seminário sobre bem-dotados.

O recrutamento mostrou-se um dos maiores problemas, sobretudo pela: — falta de pessoas realmente preparadas para a identificação do bem-dotado no interior;

— escassez de provas acessíveis e de rigor científico para detecção das características;

— dificuldade de comunicação e falta de encontros para clarificação de conceitos e objetivos.

Esses fatores afetaram, com efeito, a escolha dos jovens. Nas primeiras colônias apenas 60% da amostra se colocaram no percentil superior, nos testes coletivos de inteligência. Dentre os restantes, alguns eram possuidores de qualidades sociais e humanas ou aptidões artísticas fora do comum. Outros não apresentaram qualidades extraordinárias; apesar disso, foram aceitos na colônia por várias razões, entre elas: a) poupar o jovem da frustração de ser recambiado ao seu local de origem; b) dispormos de recursos para atender a grupos diferentes; c) contar com a vantagem de ter um grupo de controle ao lado dos bem-dotados na fase inicial da implantação do Projeto.

As duas últimas colônias, tendo como principais objetivos o estudo das características do bem-dotado e a formação de educadores, contaram com contingente maior de Belo Horizonte pela viabilidade de seleção cuidadosa dos jovens com base em testes psicológicos, entrevistas individuais e coletivas, observações e técnicas de grupo.

Os exames psicológicos têm como finalidade: a) estudar as características do grupo; b) controlar as observações e o recrutamento; c) fornecer dados para a seleção; d) pesquisar técnicas mais adequadas ao estudo do bem-dotado.

Nas três primeiras colônias, a aplicação dos testes efetuou-se durante o Encontro e na quarta, anteriormente, em Belo Horizonte, com caráter seletivo.

Foram experimentados testes coletivos de inteligência, de criatividade, de aptidões específicas, de personalidade e de interesses.

As escalas de inteligência (Weschler e Terman Merrill) e o teste de Rorschach foram utilizados nos casos em que houve discrepância pronunciada entre as observações e os resultados dos testes coletivos. Pesquisas sociométricas, prova de auto e heteroavaliação, entrevistas coletivas, observações e avaliação feitas pelos adolescentes e monitores permitiram também recolher dados sobre os jovens identificados como bem-dotados pelos pais, professores e orientadores. As observações e a apuração dos questionários revelaram as seguintes características: personalidade harmoniosa e equilibrada, capacidade de concentração, perseverança no esforço para atingir um resultado, responsabilidade no desempenho das tarefas, preocupação ética, interesses variados, sensibilidade para os problemas sociais, avidez na busca de informações, seriedade em relação a seu papel no grupo, rapidez de reações, independência de pensamento, fluência verbal, espírito crítico, necessidade de afirmação, espírito competitivo, criatividade, habilidade para resolver situações imprevistas, capacidade de memória e de observação, sensibilidade, interesses pelos assuntos da atualidade, originalidade, liderança, severidade nos julgamentos, dificuldade de aceitar padrões impostos, espírito de humor, habilidade geral e percepção fora do comum.

Os pais também são entrevistados individualmente e participam da dinâmica de avaliação dos grupos. Os julgamentos que não coincidem com as observações e avaliações feitas nas colônias são objeto de maior estudo, visando à orientação.

## Acompanhamento dos participantes

Após a realização da colônia, os adolescentes são acompanhados por meio de correspondência, visitas à localidade onde residem e reencontros periódicos. O objetivo é manter o contato dos participantes entre si e com os técnicos e educadores, assegurar a participação de todos nos novos programas culturais, avaliar os efeitos da colônia e fazer levantamentos de necessidades para posterior acompanhamento dos participantes.

388

## Avaliação das colônias

Desde a fase inicial, o Projeto Circula inclui em suas metas avaliação e revisão constantes, necessárias a um projeto experimental de objetivos dinâmicos.

Os encontros de férias constituem modalidade nova de assistência extra-escolar ao bem-dotado. As vantagens e dificuldades de sua realização, cuidadosamente examinadas pelo grupo de trabalho, conduziu às seguintes conclusões: o fator essencial para o êxito da primeira experiência foi a fé na importância de seus objetivos, elemento imprescindível à eficácia de qualquer ação educativa.

Na I Colônia, realizada em sede improvisada, todas as dificuldades foram removidas graças ao entusiasmo do grupo coordenador. Seu grande mérito foi marcar o início de nova fase no atendimento do bem-dotado em Minas, e talvez no Brasil, e contribuir para a conscientização da sociedade. Despertou o interesse dos poderes públicos, dos órgãos de ensino superior, dos canais de comunicação (jornais, televisão, rádio), do público e de uma equipe polivalente, capaz de organizar um pro-

grama variado de atividades culturais e recreativas e de resolver situações de emergência.

Concretizando a filosofia do Projeto Circula, a colônia lançou as bases para um trabalho de envergadura na área do excepcional favorecido.

As colônias de férias, atingindo seus objetivos, trazem ainda benefícios imprevistos. Seus efeitos se manifestam indiretamente nas localidades que enviam seus representantes, pois servem de meio para refletir suas necessidades. O bloqueio, por exemplo, observado nas atividades artísticas, em grande número de adolescentes, salientou a necessidade da criação de escolinhas de arte no interior.

Sentiu-se também que o movimento escoteiro deve ser desenvolvido por meio do entrosamento de seus participantes com os clubes 4S, orientados pelos técnicos da ACAR, constituindo essa uma forma de prolongar os efeitos positivos das colônias.

Apesar do empirismo do recrutamento e das deficiências já apontadas, alguns adolescentes provenientes do interior foram da melhor qualidade — “jovens realmente talentosos e de boa capacidade intelectual”. É necessário, pois, trabalhar junto às comunidades, por intermédio das delegacias regionais de ensino, para orientar a identificação e o recrutamento dessa clientela e dar-lhe, após os encontros de férias, o atendimento de que necessita.

A experiência nos permite sugerir, entre outras, as seguintes atividades: constituir equipe volante, que atue junto às comunidades do interior, sensibilizando-as a ponto de se encarregarem da seleção de candidatos; estender os benefícios do

Projeto Circula a outras faixas etárias (a partir de 4 anos) para os encontros de fins de semana; empreender registros objetivos das atividades e fatos significativos para fins de elaborar relatórios que sirvam de base à avaliação sistemática e periódica do trabalho realizado e à sua divulgação.

Cursos e seminários realizados antes da IV Colônia em Belo Horizonte resultaram em contribuição muito positiva quanto à amostra de adolescentes, objetivos alcançados e dinâmica desenvolvida.

Esses cursos devem ser realizados periodicamente, em convênio com a Secretaria da Educação e Faculdade, pois permitirão ação contínua de atendimento ao bem-dotado do interior, bem como o aprimoramento dos meios para sua identificação e seleção.

Julgamos conveniente mudar a denominação de colônias para encontros de férias, a fim de não confundir seus objetivos e programas com os das colônias de férias comuns.

Nos períodos de férias os encontros se destinariam aos bem-dotados do interior e nos fins de semana o Projeto Circula reuniria os bem-dotados de Belo Horizonte, constituindo-se grupos ou clubes de interesses afins.

## O Projeto Circula e a ADAV

A ADAV é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que se propõe a operacionalizar o Projeto Circula. Seus objetivos abrangem os do Projeto, incluindo, além disso, a promoção de recursos para concretizá-los.

Sendo o ambiente condição *sine qua non* para uma educação mais espontânea, dirigida de dentro para fora,

por escolha livre do próprio indivíduo, a primeira meta da ADAV foi adquirir um sítio, localizado nas proximidades da Fazenda do Rosário. A preocupação era organizar um centro cultural e de lazer, dentro de comunidade rural civilizada, assim descrito por sua inspiradora: "Seria todo o sítio uma espécie de desafio às manifestações tecnológicas, mormente no setor agrícola e rural, no sentido científico e artístico, com realizações práticas."

389

A propriedade, área de 5 hectares, compreende parte edificada de aproximadamente 1 300m<sup>2</sup>, hoje remodelada, constando de sede administrativa e de seis pavilhões adaptados para funcionamento de cozinha, refeitório, dormitório, salão de atividades recreativas e culturais, pavilhão de artesanato e artes industriais, pavilhão com laboratórios de Ecologia, Ciências Naturais e Psicologia.

Os dois últimos encontros de férias e os reencontros de participantes foram realizados pela ADAV, que promoveu ainda:

a) Curso de Entalhadores para indivíduos talentosos, do qual participaram adolescentes e adultos da Vila Rosário (próximo à Fazenda do Rosário);

b) Círculo de Estudos para treinamento de educadores e orientadores do bem-dotado (sob os auspícios do CENESP e da Secretaria da Educação de Minas Gerais);

c) Seminário sobre "Educação do Bem-Dotado". Contou com a colaboração da Universidade Federal de Minas, na parte de planejamento e realização e com assistência técnica da Doutora Dorothy Sisk, da Universidade de South Florida, em Tampa, Estados Unidos, que parti-

cupou de encontros de educadores e de atividades de integração no complexo educacional da Fazenda do Rosário.

A diretoria da ADAV é constituída de especialistas de alto nível, pessoas identificadas com os problemas da educação, e tem por meta amplo programa de atividades culturais, dando expansão ao Projeto Circular. Está, pois, aparelhando-se para realizar obra à altura do ideal de sua inspiradora Helena Antipoff, em prol da educação daqueles

de cuja atuação vão depender, em grande parte, as soluções para os grandes problemas da humanidade.

### Bibliografia

ANTIPOFF, Helena. *O problema do bem-dotado no meio rural*, Anais do Primeiro Seminário sobre superdotados. Brasília, MEC, 1971.

RELATÓRIO das Atividades da ADAV.

## **DOCUMENTAÇÃO**

---

## CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE SUPERDOTADOS \*

---

393

O Real Colégio de Cirurgiões, em Lincoln's Inn Fields, Londres, reuniu, de 8 a 12 de setembro de 1975, cerca de 500 especialistas nos diferentes ramos das ciências envolvidas no atendimento a crianças e adolescentes superdotados.

A 1.<sup>a</sup> Conferência Mundial sobre Superdotados, promovida pela Associação Nacional de Superdotados da Inglaterra, em cooperação com os Departamentos de Educação e Ciências e de Saúde e Previdência Social de Sua Majestade, foi o testemunho dos esforços que vêm sendo desenvolvidos em todo o mundo na área da educação de superdotados.

O tema central do encontro — "Looking to their Future" — traduz a necessidade de uma abordagem analítico-estrutural dessa problemática, visando à operacionalização de estratégias que nos levem a uma consciência internacional no que concerne ao superdotado. Admitindo-se como verdadeira a idéia de que o superdotado de hoje será o líder de amanhã — nas ciências, artes e profissões diversas —, todos os esforços que se fizerem em favor de sua promoção, certamente deverão ter projeções imediatas neste futuro. Assim, a 1.<sup>a</sup> Conferência Mun-

dial sobre Superdotados preocupou-se em enfatizar como seus objetivos principais:

- CHAMAR a atenção mundial para a criança superdotada e para sua valiosa contribuição potencial em benefício da humanidade;
- ESTIMULAR seus talentos e ASSISTIR os desajustes e problemas que possam manifestar-se na infância ou adolescência;
- CRIAR condições de aceitação da criança superdotada não como uma elite privilegiada, mas como indivíduos dotados de inestimável capacidade intelectual-criativa;
- REUNIR, para troca de idéias e experiências, especialistas de todo o mundo, nos campos da medicina, educação, psicologia e sociologia;
- PERSUADIR os governos da necessidade de se oferecer ao superdotado assistência especial, im-
- Relatório fornecido pela Professora Sarah Couto Cesar, Diretora do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) do Ministério da Educação e Cultura.

plementando programas educacionais com ênfase no enriquecimento e flexibilidade curricular, dentro do sistema regular de ensino;

- ESTABELEECER meios para um contínuo intercâmbio de idéias e experiências, visando a difundir novas técnicas de aprendizagem, métodos e programas de capacitação de pessoal para atuação nessa área específica.

394

Dentro de um esquema de sessões plenárias (pela manhã, no auditório central) e grupos de estudo (à tarde, no King's College, na Universidade de Londres), outros temas enfocaram diferentes níveis e especialidades desse atendimento.

Entre as várias autoridades nos campos da pesquisa educacional e psicológica presentes à 1.ª Conferência Mundial sobre Superdotados, destacam-se os nomes dos Professores James J. Gallagher e Paul Torrance, Drs. Pamela Mason e Eric Ogilvic e Professora Nava Butler, enfocando, respectivamente, os temas "Projeto e Organização de Currículos Especiais para Crianças Superdotadas" "a Criança Superdotada Estuda o Futuro", "Distúrbios Emocionais na Criança Superdotada", "Demonstrações de Dinâmica de Grupo" e "A primeira experiência de Israel com classes especiais para crianças superdotadas, na da escola comum".

Essas e outras valiosas contribuições, no que concerne à identificação, diagnóstico e atendimento da criança e do adolescente superdotado foram aferidas nas seguintes conclusões gerais:

- embora valiosos instrumentos de avaliação, os testes de inteligência apresentam grandes limitações, que devem ser devidamente

ponderadas pelo aplicador, tendo-se em vista os fins a serem alcançados e a imponderabilidade da precisão avaliativa dos resultados, fazem-se necessárias a pesquisa e a manipulação de outros meios de identificação, que visem medir a criatividade do indivíduo;

- importância de estudos longitudinais de casos na detecção de fatores motivacionais atuantes no processo de aprendizagem;
- manifesta a tendência geral contra a segregação da criança superdotada em escolas especiais; a escola comum poderá atender perfeitamente às necessidades e expectativas intelectuais dessa criança, pela implementação de programas de enriquecimento curricular; atendimento especial, em suas várias modalidades, deverá ser dado em nível de 2.º grau;
- orientação dos pais ou responsáveis no sentido de atuarem como incentivadores, no lar, dos dons criativos do filho superdotado;
- como proposição final, foi aceita a idéia da criação de um Conselho Internacional para Crianças e Adolescentes Superdotados, com o Brasil representado pelo Centro Nacional de Educação Especial.

O CENESP apresentou, na Conferência Mundial sobre Superdotados, trabalho concernente à filosofia e atividades que vêm sendo desenvolvidas pelo Governo Federal na área da educação do superdotado, salientando que no que concerne à legislação específica brasileira, o superdotado é, pela primeira vez, mencionado no art. 2.º do Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, de criação do CENESP:

"O CENESP atuará de forma a propiciar oportunidades de educa-

ção, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1.º e 2.º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade."

Ao porpor-se desenvolver e concentrar esforços no sentido de dotar o sistema educacional das condições técnicas e didáticas para tratamento diferenciado e especial adaptado às necessidades e expectativas do educando superdotado, o CENESP considerou que o início de uma atuação sistemática e inovadora estava em dar continuidade ao trabalho de levantamento e análise dessa problemática em termos de realidade brasileira, iniciada há quatro anos pelo MEC, com o Seminário sobre Superdotados, em Brasília. Partindo das experiências passadas, revistas e reavaliadas, o CENESP vem procurando estabelecer as bases para a emancipação de um *know-how* nacional no que concerne a métodos e técnicas de trabalho com a criança superdotada, assim como na capacitação de pessoal para a área.

Da complexidade e abrangência do problema emerge a orientação que deve ser dada a sua abordagem, tendo-se em vista o seu planejamento integral: buscar, num enfoque sistêmico, a justa adequação dos princípios de *integração e racionalização*.

Em se tratando de educação de superdotados, não basta, por exemplo, diagnosticar a excepcionalidade com precisão. Há que concretizar os meios propiciadores de desenvolvimento pleno de suas potencialidades, desde os níveis pré-escolares até a Universidade.

Com esse propósito e com o de integrar a Educação Especial na rede comum de ensino, o CENESP elaborou o Projeto 8.4 "Reformulação de Currículos para Educação Especial", visando a que quantitativa e qualitativamente a natureza e conteúdo dos currículos correspondam a atendimento efetivo do excepcional e à sua integração na escola. Dessa forma, o Projeto 8.4 representa o início da atuação do CENESP no campo da pesquisa e desenvolvimento de propostas curriculares para educandos deficientes e superdotados. Partiu-se, pois, da hipótese de que a integração do excepcional na rede comum de ensino não pode ser dissociada de abordagem prática, ou seja, da vivência real do excepcional na própria escola. Assim, a par da elaboração das Propostas Curriculares, o CENESP programou uma série de Projetos-piloto em que será implementada a Proposta Curricular, ampliando-se, paulatinamente, *este modelo* para outras escolas do sistema regular de cada Unidade da Federação. Do exposto, depreende-se que a reformulação de propostas curriculares e de currículos para a Educação Especial não se resumirá em mera elaboração teórica de um documento escrito, mas em associação entre estudo e ação, teoria e prática.

395

Com relação ao superdotado, propõe-se o referido Projeto a:

- elaborar propostas curriculares com ênfase no enriquecimento para programas especiais de atendimento;
- promover a organização e desenvolvimento de projetos-piloto para experimentação das propostas curriculares elaboradas.

Atualmente o CENESP executa, mediante contrato assinado com a Universidade Federal de Minas Gerais, a primeira meta do Projeto,

isto é, o enriquecimento da proposta curricular para a 4.<sup>a</sup> série de 1.<sup>o</sup> grau que será, numa 2.<sup>a</sup> etapa (a partir de 1976), implementada por meio de Projetos-piloto, a fim de que, na vivência real de um currículo, seja avaliada sua eficácia no que concerne ao desenvolvimento do superdotado.

396

Fiel a esta linha de ação e consoante a política educacional traçada em relação ao excepcional, o CENESP vem promovendo encontros e seminários, com o objetivo de reunir idéias e experiências nos campos da identificação, diagnóstico e atendimento a crianças e adolescentes superdotados. Nesse sentido, três iniciativas foram concretizadas em menos de dois anos, todas com a presença da Professora Dorothy Sisk, coordenadora do Programa de Treinamento para Professores e Superdotados da Universidade de "South Florida": 1) o Encontro de Especialistas na Área de Superdotados, em outubro do ano passado; 2) a Semana de Estudos sobre Educação Especial dos Superdotados, com a colaboração da Faculdade de Educação da UFRJ; 3) o Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados, com a colaboração do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, de Belo Horizonte, ambos em agosto último.

Igualmente valioso, no que concerne ao estudo dos aspectos básicos dessa problemática, foi o Seminário de Educação de Bem-Dotados, promovido em 1974 pela Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados — ADAV, de Belo Horizonte.

Inferese, pois, o interesse do Governo Federal em executar projetos e ações que venham a constituir-se em instrumentos de consolidação de sua política em relação à Educação Especial.

Com o propósito de atingir o objetivo de reunir subsídios para desenvolvimento de uma programação integrada, foi feito o *levantamento de sugestões* quanto às alternativas de abordagem do problema de identificação e atendimento dos superdotados, apresentados no Encontro de Especialistas, organizado pelo CENESP, em 1974, no Rio de Janeiro.

## I — Quanto à identificação

A ação a ser desenvolvida quanto à abordagem do problema de identificação dos superdotados, deve considerar os seguintes aspectos:

### 1 — *O que se faz necessário*

Identificação precoce.

Análise das características dos superdotados e levantamento dos respectivos comportamentos observáveis.

Verificação dos critérios.

Mobilização de recursos da comunidade — multiplicidade de fontes.

### 2 — *Alternativas de ação*

Elaboração de instrumentos de identificação para uso dos pais e agentes da comunidade, abrangendo os comportamentos observáveis.

Aproveitamento de estudos e pesquisas existentes (ADAV e — Novas Escolas-Parque — DF) para a verificação de critérios.

Análise das modalidades de identificação existentes.

Avaliação dos instrumentos de medida existentes.

Formação de núcleos de identificação junto a centros experimentais e aproveitamento de centros distritais (como na Guanabara e no projeto da Secretaria de Educação de Brasília).

Implementação de núcleos de identificação nos Estados por intermédio das Secretarias de Educação.

Elaboração de material de instrução para uso dos superdotados.

Concessão de bolsas de estudo a superdotados.

Preparação de pessoal técnico e docente:

— bolsas de estudo — no País e no exterior;

— especificação em nível de mestrado;

— realização de cursos intensivos administrados por especialistas estrangeiros, junto a centro de aplicação nacional;

— realização de *workshops* para professores;

— formação de equipes itinerantes;

— formação de grupos de planejamento nas diversas regiões do País.

397

## II — Quanto ao atendimento

### 1 — *O que se faz necessário*

Aumentar a possibilidade de atendimento mediante:

Enriquecimento

Aceleração

Agrupamento especial

### 2 — *Alternativas de ação*

Estímulo às iniciativas já existentes.

(ADAV, Escolhida de Arte, IBECC — Feira de Ciências; Projeto de Tecnologia e Ciência).

Criação de centros de experimentação junto às universidades.

Orientação dos pais junto a escolas, parques infantis e agências da comunidade.

Promoção de publicações especializadas.

Uso da TV Educativa para instrução e sensibilização.

Constituindo-se em área de grande interesse dos governos, o superdotado, em sua dimensão sócio-psico-educativa, vem merecendo sucessivos e sistemáticos estudos, não só por parte das nações desenvolvidas, como também daquelas engajadas no processo de desenvolvimento. A Índia, por exemplo, marcou sua presença com a apresentação de um programa dos mais sofisticados no que concerne a essa modalidade de atendimento.

A partir de formulações teóricas e da experiência individual, pretende-se chegar ao equacionamento de formas pedagogicamente corretas de valorização e estimulação da capa-

cidade inventiva, curiosidade e gosto pela pesquisa da criança superdotada.

O superdotado, se adequadamente orientado, poderá vir a tornar-se elemento impulsionador do desenvolvimento e fator de dinamização da sociedade. É com base nessa certeza que os vários países se preocupam em desenvolver estudos e programas, em todos os níveis de educação, com

vistas a favorecer-lhe possibilidade de desenvolvimento de suas aptidões naturais.

Essa é, sem dúvida, meta que, para ser alcançada, exigirá o estabelecimento de políticas nacionais asseguradoras das condições básicas necessárias à ascensão cultural dos talentosos, dos mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso e bem-estar social.

### A. Recomendações

Os participantes do *Primeiro Seminário sobre Superdotados*, reunidos com o objetivo de estudar o assunto com vistas a um planejamento nacional, considerando que:

o a reformulação na legislação do ensino do 1.º e 2.º graus com a promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, veio abrir novos caminhos para a educação dos superdotados;

o há necessidade de adoção de normas práticas e objetivas que propiciem ação educativa mais eficaz com relação aos superdotados;

o é imprescindível a necessidade de propiciar condições para o estabelecimento de atmosfera criadora, que leve ao desenvolvimento do espírito de pesquisa e investigação quanto à educação dos superdotados;

#### recomendam

● que se adote conceito operativo de superdotados onde sejam incluí-

• Seminário promovido pelo Departamento de Educação Complementar do MEC, nos dias 21 e 22 de outubro de 1971, em Brasília, DF.

dos os critérios de nível mental, de pensamento produtivo, de índice de criatividade e de características de personalidade que favoreçam a auto-realização de potencialidades;

● que se revisem e aprimorem as técnicas e instrumentos de avaliação das habilidades mentais e criativas, a fim de favorecer o diagnóstico precoce dos superdotados para estabelecer programas de identificação, encaminhamento e respectiva orientação;

● que se incentivem pesquisas e estudos psicológicos sobre o comportamento dos superdotados nas diversas áreas das suas atividades e sobre características do processo de adaptação de tais indivíduos;

● que a estimulação para descoberta e desenvolvimento das capacidades superiores se inicie precocemente, partindo, portanto, desde os níveis pré-escolares;

● que se introduza a pedagogia divergente reforçando a aprendizagem pela descoberta e incentivo ao ensino aut centrado nas diversas áreas;

- que se organize sistema de educação para os superdotados, começando pela reformulação dos objetivos e utilização de métodos e currículos específicos;
  - que os objetivos da educação dos superdotados sejam organizados em modelos operacionais que fixem as metas em termos qualitativos e quantitativos e cujas variáveis possam eficientemente intervir na operacionalidade do sistema educacional;
  - que se utilize a base científica aliada ao levantamento de variáveis que intervêm no sistema educacional, a fim de que se obtenham modelos metodológicos de expectativa capazes de identificar: o cliente, o orientador do cliente, os fins sociais, culturais e educacionais e os benefícios que se possam obter no campo social em geral;
  - que o ensino programado possa ser utilizado em programas de aceleração e enriquecimento como as principais sistemáticas da educação do superdotado;
  - que a introdução do ensino programado nos programas de educação dos superdotados deva ser estudada no contexto de um ensino e de uma educação personalizados;
  - que a Escola em todos os seus níveis proporcione ambiente estimulador, a fim de facilitar o aparecimento das potencialidades do superdotado;
  - a preparação de pessoal técnico: professores, psicólogos, orientadores e demais especialistas na educação dos superdotados, pela conscientização do problema e reformulação das técnicas pedagógicas mais adequadas, além do incentivo ao melhor relacionamento entre alunos e professores;
  - a necessidade de criar condições adequadas para a formação de pessoal docente especializado no campo da educação do superdotado;
  - que se estimule a focalização do problema do superdotado nos cursos de Formação e Especialização de Professores, nos de Graduação e Pós-Graduação das Faculdades de Educação.
- ## B. Conclusões
- O Seminário considera de extrema importância o desenvolvimento de projetos tanto na área pública como em organismos privados ou de economia mista, que visem à educação dos superdotados;
  - Solicita que sejam encaminhados ao Conselho Federal de Educação os trabalhos apresentados no presente Seminário com a sugestão de que seja definido, por um grupo de estudo, o tratamento especial a ser dado ao superdotado;
  - Que o Departamento de Educação Complementar organize equipes técnicas para estudar o problema e determinar a política a ser adotada quanto à educação dos superdotados, visando à elaboração de projetos para serem executados pelas Secretarias Estaduais de Educação com supletividade técnica e financeira do MEC;
  - Que o DEC favoreça o intercâmbio das experiências em andamento no Brasil, a fim de se concluir sobre as melhores técnicas a serem aplicadas;
  - Que o DEC promova em futuro próximo o encontro de técnicos para

elaboração do plano de ação a ser executado em termos de objetivos, programas e métodos;

- Que se recomende a outros Órgãos de alto nível fora do âmbito do MEC, tomem posição semelhante à da Comissão Nacional de Energia Nuclear, Confederação Nacional da Indústria e do Instituto de Pesquisas Espaciais, em estudos e pesquisas relacionados com os superdotados;

- Que se proceda ao estudo de um plano-piloto de obra de assistência

aos bem-dotados do meio rural, aproveitando as experiências já realizadas no Estado de Minas Gerais;

- Que se inclua no orçamento federal, e também nos estaduais e municipais, auxílios financeiros para o desenvolvimento de projetos de assistência educativa aos superdotados;

- Que se providencie a divulgação dos estudos e propostas feitos neste e em outros Seminários sobre superdotados. **401**

### 1. Quem são as crianças superdotadas?

A definição de "superdotado", usada pelo Governo Federal dos Estados Unidos, é a seguinte:

Crianças superdotadas são aquelas, em virtude de sua notável capacidade, consideradas capazes de um desempenho superior no cumprimento de suas tarefas, segundo o juízo de profissionais qualificados. Essas crianças necessitam de programas e/ou serviços educacionais diferenciados e mais avançados em relação àqueles normalmente oferecidos pelos programas das escolas regulares, de modo a bem compreenderem a contribuição que podem prestar em seu próprio benefício e em benefício da sociedade.

Crianças capazes de um desempenho superior, incluem aquelas que já demonstraram e/ou possuem, em potencial, talento em qualquer das áreas seguintes, consideradas isoladamente ou em combinação:

- Especialista em educação de superdotados, Diretor do Departamento de Pesquisas, Planejamento e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, Estados Unidos, e perito da UNESCO.

1. habilidade intelectual em geral.
2. aptidão acadêmica específica.
3. pensamento criativo ou produtivo.
4. habilidade de liderança.
5. artes visuais e práticas.
6. habilidade psicomotora.

Pode-se dizer que, no mínimo, 3 a 5 por cento da população escolar poderão estar incluídos neste conceito, caso seja adotado o critério acima.

Há numerosas maneiras de se comprovar a evidência de habilidades superiores. Esses métodos devem incluir medidas objetivas e a avaliação por profissionais que constituem elementos importantes para identificação.

Na categoria de profissionais qualificados incluem-se professores, ad-

- Relatório apresentado ao Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Cultura, da República Federativa do Brasil, encarregado da montagem do Projeto Prioritário n.º 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura em outubro de 1972. A colaboração foi prestada por intermédio do Escritório de Recursos Humanos da USAID/BRASIL.

ministradores, psicólogos escolares, orientadores, especialistas em currículo, artistas, músicos e outros que, por meio de treinamento especial, adquirem capacidade para julgar aptidões especiais das crianças.

Na definição de criança superdotada, que vem sendo usada pelo "National/State Leadership Training Institute for the Gifted and Talented" de Los Angeles, Califórnia, cujo funcionamento teve início em outubro de 1972, são incluídas quatro categorias de talentos:

---

CATEGORIAS	Exemplos de áreas em que esse tipo de talento se evidencia:
Acadêmica	Matemática, Ciências, Língua-gem;
Criativa	Literatura, Produção de filmes, Produção de televisão;
Psicossocial	Liderança política, Liderança Social, Arte Dramática;
Cinestésica	Esportes, Dactilografia, Cirurgia, Dança.

---

O sumário da pesquisa levada a efeito por Ruth A. Martinson, sobre o superdotado, incluído no Relatório de 1971 para o Congresso Americano, Volume 2, páginas A 31-A 45, contém a seção "The Gifted and Talented: Who Are They?" organizada em torno de quatro questões:

- Qual o nível de desempenho acadêmico dos superdotados?
- Como agem os superdotados, psicológica e socialmente?
- Quais são os interesses dos superdotados?
- Quais são as origens sociais e econômicas dos superdotados?

Outra seção do mesmo sumário de pesquisa intitula-se "Can we identify the Gifted and Talented?", girando em torno destas questões:

- Podemos identificar bem cedo, em sua vida, a criança inteligente ou talentosa?
- Qual o grau de exatidão dos processos de triagem e testes?

• Conseguimos identificar os bem-dotados em grupos minoritários e culturas diferentes?

• É possível identificar o criativo ou talentoso?

### *Recomendações para o Brasil*

Para o futuro mais próximo, antes que novos testes e procedimentos para identificação do superdotado no Brasil sejam desenvolvidos, recomendamos, na organização, em escolas brasileiras, de programas especiais para os superdotados, o seguinte critério:

1. Rendimento escolar consistentemente notável.
2. Alta classificação em teste de inteligência aplicado a grupos.
3. Recomendações do professor.

Segundo a opinião de alguns elementos do grupo de trabalho, dois dos três critérios acima talvez sejam suficientes. Algumas crianças bem dotadas podem não se enquadrar em um dos critérios. Assim, seguindo-se o caminho de considerar dois dos três critérios acima, em casos especiais, certo número de crianças poderia ser incluído no grupo de superdotadas.

Caso surjam dúvidas em relação a um caso individual, deve-se aplicar um teste individual de inteligência.

## **II. Plano de assistência ao superdotado experimentado num Estado Norte-Americano**

### **No Estado de Illinois**

Illinois, um Estado do Médio Oeste, possui população de cerca de 11 milhões de habitantes. Seu maior aglomerado metropolitano é Chicago, com 6 milhões de pessoas, aproximadamente. Na zona rural inclui duas grandes regiões de baixa densidade demográfica e número de habitan-

tes em declínio. Pela sua composição étnica, índice econômico, filiações políticas e de outros aspectos, Illinois é bem representativo dos Estados Unidos, como país.

O Estado de Illinois, na década de 50, desenvolveu programas beneficiando grande parte de suas crianças retardadas e deficientes em geral. Durante o processo de exame legislativo das crescentes dotações de recursos para a educação especial, surgiram questões relativas à importância potencial dos programas especiais para os superdotados e em 1959 iniciou-se um estudo especial sobre o assunto.

Os estudos, levados a efeito em escolas locais e em universidades, indicaram, entre outras coisas, que seriam necessários vultosos investimentos financeiros por parte do Estado, para atender às necessidades especiais dos superdotados nas escolas de Illinois. Além de recursos financeiros havia necessidade, também, do empenho pessoal de professores primários e secundários, administradores, professores, universitários e do interesse do público em geral.

Várias maneiras diferentes podem ser empregadas na tentativa de se procurar um compromisso substancial. Seguem-se exemplos de nossa experiência em Illinois, cada um deles podendo servir como sugestão.

1. Dividir o planejamento em 2 fases sucessivas, o planejamento administrativo precedendo a decisão normativa. Completar o plano até o ponto de constituir uma minuta dele, antes de passar para a fase de decisão política. É preciso que o plano tenha suficiente mérito, a fim de se obter confiança total para ele ou para seus proponentes.

No planejamento de um programa estadual para crianças superdotadas

no Illinois, no período entre 1959 a 1963, preparamos um projeto preliminar para discussão e crítica em 1962. Na preparação da minuta do projeto, não nos deixamos influenciar por considerações políticas, como, por exemplo, se o que pretendíamos seria aprovado em termos de verbas a serem votadas pelo legislativo; já sabíamos que questões desse tipo seriam mais apropriadas à fase de decisão normativa do que à fase de seu planejamento. Como planejadores administrativos, era nosso dever recomendar o melhor e mais completo plano que pudéssemos conceber, já que deveríamos atender ao objetivo da legislação que criou nosso projeto de planejamento.

2. Iniciar a fase de decisão normativa com uma análise da hierarquia que orienta a tomada de decisões políticas.

No Illinois identificamos 275 grupos organizados, os quais, se reunidos, poderiam influenciar a legislação educacional. Estudamos o trabalho normativo sobre a legislatura de Illinois, *Legislative Politics in Illinois*, escrito por Steiner e Gove. Falamos a políticos praticantes, aliás numerosos, no Illinois, e a políticos teóricos.

Através da nossa análise da estrutura para adoção de normas sobre educação, pudemos perceber a importância e a influência da Comissão para problemas Educacionais, do Illinois. A Comissão é de natureza semilegislativa integrada por cinco membros de cada uma das casas do legislativo e cinco membros da sociedade local, todos escolhidos por revelarem interesse em assuntos escolares. A Comissão se reúne e dá audiências com regularidade. Amplo conjunto de recomendações legislativas é preparado pela Comissão e seu pequeno grupo de pessoal

auxiliar, para ser apresentado em cada sessão do legislativo.

3. Planejar uma estratégia para a comunicação como elementos-chave da administração pública assim como maneiras de convencê-los do mérito da proposta.

Nossas discussões e estudos levaram-nos a acreditar que educadores profissionais, considerados individualmente ou em associações educacionais, não dispõem de poder real capaz de garantir resultado legislativo favorável. Percebemos que utilizavam apenas o poder negativo na resistência à legislação que consideravam censurável. Assim, embora não devendo ser omitidos na estratégia, não poderiam ser considerados como sua base. Por isso, utilizamos 275 grupos, compostos de pessoas militantes em agricultura, construção, negócios, assuntos cívicos, odontologia, trabalhismo, leis, indústria, medicina, enfermagem, obras filantrópicas, negócios imobiliários, bem-estar social e transporte. Comunicamo-nos com eles por intermédio de uma série de conferências com o Governador, para as quais foram convidados por carta em que se solicitava a colaboração e uma cuidadosa consideração das propostas como importante serviço público a ser prestado por eles.

Já que o nosso projeto de planejamento havia sido recomendado pela Comissão para Problemas Escolares em 1958 e 1959, submetemos a ela o nosso relatório sobre o andamento das atividades e os planos preliminares, tendo grande cuidado com a parte relativa à clareza e exatidão. Os membros da Comissão, que também pertenciam ao poder legislativo, atuaram como apresentadores e defensores da nossa proposta, quando ela foi elaborada sob a forma de projeto de lei em 1963.

4. Oferecer oportunidades, durante o estudo dos planos propostos, para formulação de perguntas e críticas. Incorporar as novas idéias eventualmente surgidas à última minuta do plano.

Para a conferência com o Governador, os participantes foram organizados em pequenos grupos durante parte do tempo, de modo que pudessem sentir a máxima liberdade de participação e ficassem encorajados a levantar questões e apresentar comentários críticos. Não estávamos apenas interessados nas melhorias que pudessem ser sugeridas, mas também convencidos de que a maior parte das pessoas se mostra mais inclinada a apoiar uma idéia quando tem liberdade para expressar suas dúvidas e sentimentos negativos. As reuniões com o Governador ofereceram oportunidades para a participação de 1.300 pessoas, das quais 80%, após as reuniões, se manifestaram favoráveis às propostas.

5. Empregar a teoria da dissonância cognitiva para conseguir compromisso em relação aos planos por parte de líderes-chave envolvidos no processo de tomada de decisões políticas. Segundo a teoria da dissonância cognitiva, de Festinger, quando o indivíduo expressa publicamente um ponto de vista ou crença, começa a modificar suas convicções íntimas acerca do assunto.

Ao mesmo tempo em que a proposta era apresentada nas reuniões do Governador de Illinois, Sua Excelência o Sr. Otto Kerner assumiu fortes compromissos em relação a algumas idéias do projeto. Incluiu fundos para o programa no orçamento apresentado ao Legislativo, fornecendo ao mesmo tempo justificativa fiscal, e ofereceu um almoço aos líderes de ambos os partidos das duas Casas do Legislativo, quando as propostas foram apresentadas.

Em abril de 1963, as propostas foram aprovadas, sem um voto em contrário, pelo Poder Legislativo de Illinois, com votação de verba da ordem de US\$ 6.750,000.

### **Plano de Illinois para o desenvolvimento do programa para crianças superdotadas**

406

Da experiência com a fase de planejamento inicial (1959-1963) surgiu um conjunto de princípios que serviriam de justificativa e base do Plano de Illinois. Seguem-se as palavras dos planejadores:

Durante todo o trabalho com o Projeto de Estudo Especial para atendimento a Crianças Superdotadas, desde seu início em 1959, vimos nos preocupando profundamente com a nossa responsabilidade em contribuir para um planejamento efetivo no nível estadual.

Ao mesmo tempo em que os resultados dos projetos do estudo vão sendo submetidos, começam a surgir certas diretrizes ou princípios para a ação estadual. Eles constituem a base das recomendações que estamos apresentando.

#### **Bases da Justificativa**

**Princípio I.** Crianças superdotadas existem em todas as camadas sociais, em todos os grupos raciais e étnicos e procedem de todo tipo de família. Qualquer programa que vise ao desenvolvimento de seus talentos, deve levar em conta a sua diversidade. Entre as diferenças que afetam de modo vital o desenvolvimento de programas, destacamos as existentes entre as escolas primária e média, entre os agregados urbano e rural, entre crianças superdotadas com alto rendimento escolar e aquelas com baixo rendimento escolar.

**Princípio II.** *O plano estadual deve levar em conta as maneiras co-*

*mo ocorrem inovações nas escolas.* No estudo sobre inovações, desenvolvido por Brickell nas escolas do Estado de Nova York, ficou evidente que artigos em publicações, apresentações em reuniões e relatórios de pesquisas exercem menos influência na promoção de mudanças do que a visita do profissional à escola onde as mudanças estejam sendo programadas e postas em execução.

**Princípio III.** A Assembléia Geral (Legislativo Estadual) delegou a responsabilidade principal de operação das escolas aos conselhos locais de educação. *Quando recomendamos a ação estadual, não pretendemos afastar ou desencorajar a iniciativa local.* Gostaríamos de alargar o conjunto de possibilidades abertas aos distritos locais para atendimento de seus superdotados. Como disse o Governador Kerner, o Estado tem grande responsabilidade nessa área. Acreditamos que o Estado pode desempenhar melhor suas responsabilidades por meio de assistência aos estabelecimentos e apoio aos distritos escolares locais.

**Princípio IV.** As pesquisas sobre a criança superdotada vêm sendo realizadas por mais de quarenta anos. Já sabemos, agora, mais do que o suficiente para podermos apoiar extensos e mais adequados programas de atendimento às crianças superdotadas. Sabemos, ainda, que o nosso conhecimento atual e os melhores esforços do momento serão seguramente modificados, já que as pesquisas nesse campo continuam em ritmo acelerado. *Assim, a ação estadual, embora necessária, deve ser flexível e não deve estabelecer fórmulas rígidas a prescrições detalhadas.* Estudo e experimentação precisam continuar recebendo o apoio estadual de modo que o progresso possa ser contínuo e em resposta a novas descobertas científicas.

**Parte I. Ajuda financeira para Serviços e Materiais.**

Segundo esta parte do plano, qualquer distrito escolar no Illinois pode apresentar plano de melhoria dos seus serviços para superdotados. O distrito pode empregar a sua própria definição de superdotado. Fundos estaduais podem ser usados para serviços, tais como orientação, diagnóstico e consultoria para uma variedade de problemas, para livros e outros materiais de instrução, ou para despesas com treinamento em serviço de professores.

Recursos reembolsáveis não devem incluir salários de professores e a sua aplicação é limitada a 5% das crianças matriculadas no distrito. A fórmula de distribuição leva em conta a situação financeira do distrito e o número de crianças superdotadas a ser atendido. Os procedimentos de aplicação são simples e aos distritos escolares é permitida larga amplitude na aplicação de recursos. Entretanto, há limitação na quantidade de recursos, correspondendo a cada aluno a média de 28 dólares anuais. Em 1973, essa média anual foi elevada para 38 dólares por aluno.

A quantia total reembolsável para o período 1963-1971 é da ordem de 19.450.000 dólares, ou seja, 59,8% do total de despesas do Plano de Illinois.

**Parte II. Centros de Demonstração.**

O maior objetivo dos Centros de Demonstração é oferecer, a todos os educadores e cidadãos de Illinois, demonstrações convincentes e facilmente acessíveis, em situações de trabalho, sobre várias estratégias específicas usadas na educação dos superdotados.

Enfim, centros de demonstração deveriam exemplificar as seguintes abordagens:

1. Aceleração para alunos superdotados em nível muito alto.

2. Instrução individualizada por meio de processos como ensino em grupo, ensino não seriado, estudo independente.

3. Classes especiais para os altamente dotados, com professores e supervisores especialmente treinados e consultores.

4. Atenção especial a jovens superdotados oriundos de grupos social e culturalmente desfavorecidos.

5. Melhoria dos currículos com programas que dêem ênfase a processos superiores de pensamento, criatividade, raciocínio diferente.

6. Atenção especial ao ajustamento social e emocional dos superdotados.

Cada centro de demonstração tem a responsabilidade de mostrar o programa aos visitantes e de levar a efeito sua avaliação. Onde possível, cada centro deverá estar sob a responsabilidade de, pelo menos, um profissional do distrito local, em tempo integral.

Até 1970, estavam em operação vinte e seis centros de demonstração, desempenhando grande conjunto de funções. As despesas totais no período 1963-1971 foram de ..... US\$ 6.300.000, ou seja, 19,4% do total.

**Parte III. Projetos Experimentais**

A fim de melhorar o nosso conhecimento sobre programas práticos para os superdotados, o Estado ofereceu recursos para projetos experimentais em escolas dos distritos, faculdades e universidades.

As despesas totais com os projetos experimentais, no período 1963-1971, foram de 2.274.000 dólares, correspondendo a 7% do total.

408

Projetos Experimentais forneceram os recursos financeiros para avaliação total do Plano Estadual. É provável que, se não houvesse permissão para contar com essa totalidade de recursos, não teria sido possível financiar os principais custos de planejamento e preparação do estudo de avaliação, desenvolvimento e teste dos instrumentos, coleta e análise dos dados e preparação do relatório para diferentes partes envolvidas.<sup>1</sup>

#### Parte IV. Pessoal Estadual

Para administrar os programas de finanças, demonstração, experimentação e treinamento, foi estabelecido, sob a jurisdição do Superintendente de Instrução Pública, um Departamento de Desenvolvimento de Programas para Crianças Superdotadas.

As despesas totais em administração, em nível estadual, no período 1963-1971, foram de 2.013.900 dólares, atingindo 6% do total.

#### Parte V. Programas de Treinamento

A fim de ajudar a atender à grande necessidade de pessoal treinado para desenvolver as outras partes do Plano, o Estado provê recursos para bolsas de estudo, para a manutenção de cursos com duração de um ano acadêmico e para cursos de verão (curta duração).

As despesas totais para estes programas, no período 1963-1971, foram de 2.524.000 dólares ou 7,8% do total.

<sup>1</sup> Outras informações sobre a avaliação do Plano do Estado de Illinois podem ser encontradas no *Report to the U.S. Congress*, Volume 2, página F-53-110.

## RESULTADOS DO PLANO

Durante o período 1967-1971, agências externas levaram a efeito uma avaliação total do Plano de Illinois. Quando julgaram necessário, prepararam instrumentos e procedimentos para coletar os dados relativos às várias partes do Plano. Das conclusões, as mais relevantes para o planejamento e preparação de novos programas são as seguintes:

1. Fundos doados aos distritos locais dentro da Parte I do Plano Estadual — O reembolso conduziu, na maior parte dos casos, a programas de educação de alta significação quanto à qualidade e cujos resultados foram comprovados.
2. Os programas de treinamento atingiram seus objetivos principais e contribuíram enormemente para as outras partes do Plano Estadual, particularmente para a Parte I — Reembolso.
3. Centros de demonstração tiveram sucesso quanto aos objetivos imediatos de informação e aceitação. Esse resultado foi menos evidente quanto ao objetivo último de adoção. Na maior parte dos casos os visitantes ficaram positivamente impressionados com o que viram, mas os efeitos das visitas não foram suficientes para que os fizessem desejar implementar novos programas.

Embora muito tempo e uma grande quantidade de recursos financeiros (em quatro anos, cerca de 275.000 dólares) tenham sido aplicados no preparo do Plano Estadual, acredito que os resultados poderiam ser melhores, se maior atenção tivesse merecido o planejamento durante os primeiros anos de operação, com a implementação gradual, parcelada do plano, e não da maneira como se fez, isto é, a im-

plementação de todas as partes ao mesmo tempo.

### III. Maneiras possíveis de atendimento aos superdotados no Brasil

**Projeto I.** Identificação do superdotado em ambientes tipicamente brasileiros.

A fim de proporcionar maior realidade ao planejamento e à alocação de recursos, deve ser estimado o número de crianças e jovens superdotados que precisam e podem tirar proveito dos serviços de uma educação especial. A simples escolha de percentagem arbitrária, como 2% ou 3% de um grupo etário ou da matrícula escolar, não é adequada, porque no Brasil os ambientes culturais são muito diversificados. Para alguns ambientes culturais, é provável que o uso de testes individuais de inteligência, tais como o "Wechsler Intelligence Scale for Children", descubra percentagem maior de indivíduos superdotados, ultrapassando 2% ou 3%. Para outros ambientes, tais como aqueles de índices sócio-econômicos mais baixos nas áreas urbanas e outras menos desenvolvidas, faltam-nos instrumentos apropriados e técnicas de medidas.

Objetivos específicos do Projeto de Identificação incluem: (1) identificar e selecionar certo número de áreas na comunidade, as quais, reunidas, representam o Brasil como um todo; (2) selecionar amostra de crianças jovens nessas áreas e estimar o número daquelas cujas necessidades não estão sendo bem atendidas pelos serviços e programas educacionais existentes; (3) determinar que instrumentos e técnicas existentes podem ser aproveitados na seleção; (4) determinar, tanto quanto possível, se há possibilidade para utilizar na seleção os novos

instrumentos e técnicas, tais como o da análise de eficiência neural de John Ertl (Tracy 1972) e o método de Clifford Stallings, de gravação e análise das reações das crianças a fotografias, tiradas por ele na área residencial dessas crianças; (5) preparar uma estimativa do número de crianças e jovens superdotados nessas áreas, com posterior dedução de estimativa do número delas no Brasil. Os objetivos relacionados a este projeto são (a) identificar e recrutar pequeno grupo de pessoas, três a quatro, as quais possam, com treinamento adicional, dar assistência na fase de pesquisa e desenvolvimento e no planejamento do programa em nível nacional; (b) oferecer, para esse grupo, treinamento em métodos de identificação de superdotados e no planejamento de programas para eles, tais como aquele a ser oferecido em junho e julho de 1973, pelo *National State Leadership Training Institute* dos Estados Unidos.

Um grupo de pesquisa e desenvolvimento para executar esse projeto provavelmente exigirá de três a cinco pessoas com extraordinário vigor e resistência, além de conhecimento em áreas tais como educação dos superdotados, pesquisa educacional, testes e medidas, planejamento de programa educacional. Os custos referir-se-ão a salários, despesas de viagem, incluindo viagem aos Estados Unidos, custo de materiais, compreendendo testes e seu equipamento, assistência administrativa, informações, despesas com treinamento. Tal projeto poderá ser executado em um ano.

**Projeto 2.** Desenvolvimento de Módulos Básicos de Treinamento. Considerável proporção de professores e administradores escolares no Brasil pode vir a trabalhar com alunos superdotados, nas suas salas de aula e escolas, precisando pois

obter informações exatas e úteis sobre como assistir os superdotados. Poucos recursos, tais como seminários, treinamento em serviço ou cursos universitários relacionados ao assunto, existem no Brasil. Um requisito para o estabelecimento de treinamento em larga escala para professores é a existência de materiais de treinamento corretos, bem planejados e desenvolvidos.

**410** Os objetivos de um projeto para desenvolver módulos de treinamento são:

(1) Criar planos e materiais para cursos especiais destinados a professores e administradores, em seis módulos:

- a. Professores de 1.º grau para crianças de 7 a 11 anos.
- b. Administradores de 1.º grau em escolas para crianças de 7 a 11 anos.
- c. Professores de 1.º grau para crianças de 11 a 15 anos.
- d. Administradores de 1.º grau em escolas para alunos de 11 e 15 anos.
- e. Professores de 2.º grau de jovens de 15 a 20 anos.
- f. Administradores de 2.º grau em escolas para jovens de 15 a 20 anos.

(2) Prover em cada módulo 2 partes: a primeira parte refere-se à seleção e adaptação de conteúdo para o ensino aos superdotados. Um exemplo do modo como o conteúdo deve ser modificado: dar ênfase a abstrações mais amplas, tais como o futuro, o passado, o mundo, o espaço. A segunda parte refere-se à mudança de métodos de ensino, no sentido de favorecer maior desenvolvimento intelectual dos alunos. Por exemplo, professores e administradores devem aprender meios de avaliar seu próprio comportamento à luz de seus objetivos em relação aos superdotados, tais como inde-

pendência e iniciativa dos alunos. Ou devem ainda estudar a dosagem das exposições orais do professor nas atividades de classe. Quando excessiva, a exposição do professor limita quase totalmente a expressão dos alunos.

(3) Executar uma avaliação formativa das partes do módulo, à medida que forem sendo desenvolvidas.

Grupos de pesquisa e desenvolvimento para executar este projeto deverão ser em número de três, um para cada nível de idade. Cada grupo será formado de 4 pessoas — um especialista em conteúdo, um administrador, um professor e um especialista em treinamento de professor, dos quais pelo menos um precisa ter algum conhecimento especial sobre educação de superdotados.

O tempo estimado para desenvolver os módulos básicos de treinamento é de um ano.

**Projeto 3.** Um Grupo para treinar outros grupos.

O grupo descrito no projeto 1, depois de um ano, após haver examinado as necessidades dos superdotados nas diversas partes do Brasil, deverá ter recebido treinamento em área específica no *National State Leadership Training Institute* nos Estados Unidos. No segundo ano, caberá a esse grupo organizar e conduzir atividades e programas de treinamento nos diversos Estados do Brasil, ou (sugestão alternativa) poderá servir como grupo de assistência técnica às escolas experimentais descritas no Projeto 5, apresentado adiante.

**Projeto 4.** Desenvolvimento de um Teste de Capacidade Mental, para o Brasil.

Há vários aspectos merecedores de consideração, antes de se tentar de-

envolver e padronizar um teste de capacidade mental, para o Brasil. Entre eles estão aquelas questões que se relacionam aos objetivos educacionais básicos do Brasil e às possíveis contribuições dos testes já existentes em outros países. O Dr. Gallagher propôs a criação de uma Comissão Nacional de Medidas para Educação Especial com o objetivo de estudar tais aspectos. Endossamos a recomendação e, além disso, recomendamos que qualquer tentativa para se desenvolver e padronizar um teste de capacidade mental para o Brasil seja protelada até que essa Comissão apresente seu relatório.

#### Projeto 5. Escolas Experimentais.

Em seis anos de experiência como diretor de uma escola secundária experimental, tornou-se claro para nós que a mera existência de uma escola especial para superdotados não teve, por si mesma, qualquer impacto sobre as outras escolas. Procurando criar tal impacto, iniciamos o trabalho de projetos especiais na escola, os quais visaram desenvolver novos materiais de currículo e experimentá-los pela primeira vez na escola experimental. A medida medida que esses materiais eram aperfeiçoados com o uso de testes repetidos, foram constituindo impacto nas escolas onde eram usados.

Isso sugere uma possível estratégia para escolas experimentais no Brasil. Utilizando outra inovação de Illinois, cada escola experimental, depois que seus próprios programas estão começando a funcionar bem, deve iniciar a troca de professores com outras escolas (talvez em número de seis), de modo que seus programas possam ter impacto maior. O folheto *A Quality Schools Network for Illinois* apresenta plano ambicioso visando à instalação de rede de escolas experimentais, cada uma com o objetivo específico

de exercer influência direta em seis outras escolas. Cópias desse folheto podem ser adquiridas na USAID-Brasil, com Therezinha Piancastelli.

Elementos desse Plano, que parecem ser especialmente importantes para o Brasil, incluem:

1. Uma rede de escolas experimentais, em que todas se ajudem mutuamente, representa maior promessa de mudança educacional do que oferecem escolas experimentais funcionando como entidades individuais (*Network*, páginas 21-36).
2. Um grupo de assistência técnica é estabelecido, em nível estadual, para ajudar as escolas a desenvolverem programas genuinamente diferentes dos adotados em outras, bem como auxiliar as da rede na avaliação de seus próprios programas (*Network*, páginas 45-47).
3. O impacto sobre outras escolas é planejado e um mecanismo para alcançá-lo é especificado (*Network*, páginas 41-45).

#### Projeto 6. Teste dos Módulos de Treinamento nas Escolas Experimentais.

Uma das primeiras atividades a serem desenvolvidas pelo pessoal da escola experimental, deve ser a participação em serviço de treinamento sobre o conteúdo e metodologia de programas de educação do superdotado. Ao mesmo tempo em que módulos de treinamento são desenvolvidos (Projeto número 2 acima), selecionam-se as escolas experimentais que servirão de campo para os testes, quando os módulos ficarem em condições de ser testados.

**Projeto 7.** Escolas Experimentais para regiões de população dispersa.

412

O Vice-Diretor da Escola de Ciências e Matemática para Superdotados em Akademgorodok (perto de Novosibirsk, na Sibéria Ocidental) disse-me, quando visitei a escola em abril de 1970, que ele e outros cientistas ligados a institutos de pesquisas em Akademgorodok não acreditavam ser muito boa a qualidade da educação oferecida nas vilas siberianas. Elas se preocupavam com o fato de que a um grande número de crianças siberianas superdotadas não eram oferecidos desafios e que suas habilidades não eram identificadas. Para descobrir e desenvolver mais talentos científicos, os técnicos prepararam, para suas escolas especiais, um processo de seleção em três fases, liberando-o, o mais possível, das influências de aprendizagens anteriores, já que eles acreditavam que muitos cientistas e matemáticos potencialmente fortes poderiam ter tido pouca ou nenhuma oportunidade de aprender acerca dessas áreas nas escolas das vilas.

Na primeira fase da seleção de alunos para escolas especiais de superdotados, crianças foram convidadas a enviar soluções de problemas especialmente publicados em jornais. Na segunda fase, um teste de solução de problemas foi aplicado, e cerca de 150 professores universitários foram convidados para apreciar os resultados. Na terceira fase jovens, em número correspondente ao dobro da capacidade de matrículas da escola especial, foram convidados a frequentar o curso de um mês na escola, quando então tiveram contato com os professores, métodos de ensino e instalações da escola especial. Após esta fase, foram oferecidas vagas na escola, a cerca da metade dos jovens que mais positivamente reagiram às suas condições reais.

**Projeto 8.** O Superdotado como tutor de alunos mais jovens.

Muitas crianças em programas de escolas regulares e de educação especial, precisam de ajuda individual e de encorajamento. O tempo que professores e assistentes empregam na ajuda individual a alunos é limitado, mas pode ser ampliado se contarem com o auxílio dos alunos dos últimos anos do primeiro e do segundo graus. Tal participação em serviço social ajudará no desenvolvimento social dos alunos superdotados e também no seu desenvolvimento intelectual, já que a pessoa que leciona precisa ter amplo conhecimento das matérias ensinadas.

**Projeto 9.** Ajuda Financeira às Escolas Particulares de 2.º grau.

Cerca da metade dos alunos do 2.º grau, na faixa etária de 15 a 18 ou 19 anos, freqüenta escolas particulares. Assim, metade dos superdotados está em escolas particulares. Um programa junto às escolas particulares pode ser estabelecido pelo governo, para financiamento dos custos extras surgidos por força da criação de condições especiais para assistência aos superdotados nessas escolas; a escola identificaria os superdotados, segundo o Projeto I acima, calculando-se a quantia a ser doada, por aluno, segundo a estimativa do excesso de custo por aluno de escola de 2.º grau regular. Nos Estados Unidos, atualmente, a maior parte das estimativas de custo *per capita* do ensino secundário varia entre 800 e 1.500 dólares. Estimativas de custos em excesso nos programas para superdotados variam, segundo estudo realizado na Califórnia pelo Dr. Gallagher, de 110 a 250 dólares.

**Projeto 10.** Aceleração Radical: Combinação de Programas de Escolas de 2.º grau e programas de escolas superiores.

A pesquisa, presentemente conduzida nos Estados Unidos pelo Professor Julian Stanley e seus associados na Universidade John Hopkins de Baltimore, Maryland, indica que há crianças de 12 e 13 anos cujos resultados nos exames de admissão aos cursos superiores as colocam, tanto nos testes de aptidão acadêmica quanto nos testes de conhecimentos em ciências e matemática, entre os primeiros 5% dos graduados em escolas de 2.º grau. Para esses adolescentes, o currículo regular das escolas de 2.º grau oferece pouco ou nenhum desafio ou interesse.

Os casos de doze estudantes, de 12 a 15 anos de idade, que freqüentam 12 a 15 anos de idade, que freqüentaram o total de 17 cursos no *Newsletter of the Study of Mathematically and Scientifically Precocious Youth*, de 15 de setembro de 1972. Suas notas foram 10 A's e 7 B's. O *Newsletter* diz: "Isso confirma a nossa convicção de que jovens estudantes capazes e interessados podem sair-se bem em cursos superiores muito antes de contarem 17 ou 18 anos de idade."

Se apenas poucos jovens dentre os mais capazes conseguem concluir mais rapidamente a escola básica e os cursos superiores, por outro lado também irão eles, mais depressa, aumentar o número de pessoas necessárias às novas faculdades brasileiras. Assim eles poderão contribuir para solução do problema da falta de vagas suficientes nas escolas superiores, em vez de constituí-

rem parte do problema de excesso de alunos nas escolas médias.

**Projeto 11.** Universidade sem paredes: Exames externos e graduação.

Para tornar a educação superior mais acessível a estudantes de todas as idades, três Estados americanos estabeleceram novas estruturas administrativas chamadas *Universities without walls*. *New York, New Jersey e Califórnia* lideram esses programas.

Os planos do Conselho para Educação Superior do Illinois, segundo um artigo de *Chicago Tribune*, de 13 de outubro de 1972, vão recomendar "uma universidade não tradicional, não residencial e não instalada fisicamente — uma universidade sem *campus* e sem pessoal, com exceção de um pequeno grupo de professores visitantes". Para sua administração sugere-se pequena instalação central e seis centros regionais localizados em *campus* de instituições particulares e oficiais. A universidade concederá créditos e mesmo diplomas a pessoas aprovadas em exames, mesmo que não tenham freqüentado determinado número de aulas. Fornecerá também crédito por experiência no trabalho.

Uma instituição desse tipo pode proporcionar ajuda considerável ao superdotado, cujo nível de aprendizagem quase sempre não coincide com o de seus companheiros da mesma idade. Os créditos obtidos em estudos independentes podem levá-lo a percorrer o sistema educacional mais rapidamente. Em muitos casos será possível associar maior rapidez com mais motivação por parte dos estudantes.

## IV. SUMÁRIO

DEFINIÇÃO	MUDANÇAS EM CONTEÚDO	MUDANÇA EM PEDAGOGIA	AMBIENTE DE APRENDIZAGEM
Aproveitamento revelado e/ou capacidade potencial nas seguintes áreas, consideradas isoladamente ou em combinação:	Dar ênfase a abstrações mais amplas — futuro, passado, mundo total.	Treinar professores em auto-avaliação.	Encorajar investigações no campo.
414	Ensinar princípios gerais mais amplos em ciências e estudos sociais.	Limitar as aulas expositivas dos professores.	Prover o estudo independente em ambientes não escolares.
1. habilidade intelectual geral.	Os estudantes podem dominar generalizações e entender interações complexas de fatos — devem ser autorizados a estudar, em profundidade, áreas de interesse.	Estabelecer o estudo independente na escola.	Usar ocupações selecionadas em que os estudantes superdotados possam atuar como aprendizes de pessoas em posições executivas e profissionais.
2. aptidão acadêmica específica.		Usar técnicas de ensino que encorajem habilidade e criatividade e imaginativas (Guilford and Torrance).	
3. pensamento criativo ou produtivo.			
4. habilidade em liderança.		Ensinar aos superdotados técnicas de solução de problemas de modo que possam trabalhar mais independentemente.	
5. artes visuais e práticas.			
6. habilidade psicomotora.			
Supõe-se que os superdotados representem um máximo de 3 a 5% da população escolar.			

## ESTRATÉGIAS A ADOTAR

## DIFICULDADES

## VANTAGENS

Para superdotados em classes regulares:

1. Desenvolver e testar programas de treinamento em serviço para professores e administradores.
2. Oferecer treinamento em grande escala.

Para superdotados em programas especiais:

1. Desenvolver melhores meios de identificação, através dos quais seja possível obter melhores critérios para programas especiais.
2. Estabelecer escolas experimentais como modelos.
3. Prover maneiras específicas pelas quais as escolas experimentais tenham impacto sobre as regulares.
4. Fornecer assistência financeira a escolas secundárias particulares cujos programas especiais sigam padrões aceitáveis.
5. Usar a aceleração sistema de créditos através de exames e outros meios que levem o superdotado a terminar seus cursos mais rapidamente.

Atitudes públicas e profissionais baseadas na crença de que os superdotados podem se defender sozinhos.

Falta de pessoal treinado nas escolas e em posições de liderança em níveis estadual e nacional.

A ênfase na identificação e a omissão em atentar para o aspecto de diferenciação de programas levam a uma falta de programas-modelo.

Vantagem econômica relacionada com a contribuição superiormente positiva dos indivíduos superdotados (Ver Relatório do Dr. Gallagher).

Efeitos indiretos — professores que usam novos programas para os superdotados aplicam-nos em parte aos outros alunos.

Preparação de indivíduos para posições de liderança muito necessárias à comunidade, à nação.

Economia de valioso tempo dos superdotados, facilitando sua precoce atuação profissional.

## Referências

416

- <sup>1</sup> CENTER FOR NEW SCHOOLS. *A quality schools network for Illinois*. Springfield, Illinois, Office of the Superintendent of Public Instruction, 1971. 79 p.
- <sup>2</sup> STALLINGS, Clifford. *Identification of those not being identified with current practices*. Paper presented at the Northwest Institute of the Education of Gifted and Talented Youth, Battelle Memorial Research Center, Seattle, Washington, August 15, 1972.
- <sup>3</sup> STANLEY, Julian. *Newsletter of the study of mathematically and scientifically precocious youth*. Baltimore, Department of Psychology, the Johns Hopkins University.
- <sup>4</sup> TRACI, William. Good-bye IQ, Hello EI (Ertl Index). *Phi Delta Kappan*, 54 (2): 89-94, oct. 1972.
- <sup>5</sup> U.S. OFFICE OF EDUCATION. *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States*. Washington, D.C. Department of Health, Education and Welfare, 1971. 2 v.

### Introdução

O século XX é a época das grandes transformações, diferente, porém, de épocas passadas, também de transformações. Enquanto, em épocas passadas, as mudanças se processaram lentamente, conservando-se mesmo estável por longos períodos, as de hoje se processam numa sucessão contínua, de incomensurável rapidez, devido ao avanço tecnológico, científico e da comunicação.

Serão, no entanto, positivas todas essas mutações atuais? A par da tecnologia, da ciência, da comunicação, atendem elas ao bem-estar, à felicidade do homem, desse homem que não é um *robot*, mas que pensa, que anseia, que busca algo mais do que lhe é oferecido? Que rejeita ou sente repulsa por regimes capazes de atingi-lo para o derrotar, le-

vando-o a condições indignas de pessoa humana?

Não cremos. Há transformações, trazendo mensagens de sangue, mergulhando em tristeza e confusão o panorama mundial. Aperfeiçoam-se ou se criam máquinas de morte, esquecida a tecnologia do dever de construir para o bem, para a paz.

Grupos diversos de jovens se congregam por suas qualidades boas ou más, sendo os responsáveis mais diretos pelas constantes mutações do mundo atual.

Por que essas rápidas considerações a respeito de assunto já tão debatido, tão visível, tão objetivo?

Estamos num seminário que procura solução para o problema, diremos, do bem-dotado. Esquivamos de dizer superdotados porque esses são em número muitíssimo raro em todo o mundo. Sentimos que nos cabe, a nós, educadores, grande responsabilidade no atendimento a indivíduos colocados nessa

\* Fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil em Minas Gerais e no Rio de Janeiro; do Centro de Orientação Juvenil do Ministério da Saúde; da Associação Milton Campos para Assistência às Vocações do Bem-Dotado (ADAV) que operacionaliza o Projeto CIRCULA (Civilização Rural Cultural e Lazer), na Fazenda do Rosário em Minas Gerais, e do Instituto Superior de Educação Rural em Ibitiré, MG.

\*\* Trabalho apresentado no Primeiro Seminário Brasileiro sobre Superdotados, promovido pelo MEC, em Brasília, em 1971.

classificação, atendimento que, individualmente, lhes é devido por direito natural e, coletivamente, por dever social.

Com boa orientação e o equipamento harmonioso de sua personalidade, serão eles os futuros líderes positivos das grandes transformações técnicas, científicas, sociais e morais que se alargarão pelo ano 2000.

418

Hoje, mais do que ontem, temos que "descobrir" os indivíduos bem-dotados desde a primeira infância para que os possamos levar a uma educação adequada, onde sejam tratados como pessoa. Evite-se considerá-los minigênios, expostos à admiração de parentes, amigos, colegas, autoridades. Isso os leva a sentirem-se como *avis raras* e os coloca, geralmente, em posição esquiua, de defesa ou de agressividade, quando não em concentrações interiores de isolamento social.

Bem educados, intelectual, técnica, social, moral e espiritualmente, os grupos de bem-dotados se constituirão, na força positiva do progresso, de nova filosofia, inevitável nas mudanças de civilização, criando condições de vida e não de morte, de alegria e não de lágrimas, de amor e não de ódio.

Sem isso, ficarão (ou continuarão) joguetes de espertalhões, de egoístas, de exploradores da sociedade em benefício próprio, atuando com as forças do mal, sem qualquer proveito material ou moral para os homens.

Temos fé num futuro em que haja uma liderança de verdadeira elite pela educação proporcionada aos bem-dotados, que já trazem, em sua constituição, a semente fecunda do poder criador e renovador.

"O problema do bem-dotado do meio rural"

Por que a escolha do tema?

1.º Porque estamos há anos dedicados à educação no meio rural, interessamo-nos de perto pelo atendimento educativo ao bem-dotado dessa parte do território brasileiro.

2.º Porque não há prova contrária à existência de meninos bem-dotados no meio rural.

3.º Porque, sendo assim, achamos injusto que tenham negado a oportunidade de demonstrarem sua capacidade mental sob quaisquer de suas manifestações, suas aptidões especiais e de receberem educação adequada.

Dividimos o assunto nos seguintes itens:

1. Necessidade de se preocupar com os bem-dotados do meio rural
2. Sua identificação. Características
3. Quem pode e deve descobri-los em seu meio ambiente
4. Seleção do grupo enviado
5. Forma de atendimento
6. Etapas progressivas na obra educativa
7. Filosofia educacional
8. Criação do Serviço ou Fundação pró bem-dotado
9. Recursos financeiros
10. Recursos humanos
11. Experiências já realizadas.

## 1. Necessidade de se preocupar com os bem-dotados da zona rural

Que poderá acontecer sem essa preocupação:

a) O bem-dotado fica no meio rural, sem possibilidade de sair da rotina ali existente. Foge, pois, na maioria das vezes, para o alcoolismo, as brigas, os assassinatos, o suicídio. Não será elemento de progresso, porque o meio ambiente o sufoca com o seu atraso, porque não o estimula a comunidade nem a escola.

b) Consegue vir para a cidade, diluindo-se no torvelinho da vida urbana ou raramente consegue encaimhar-se para atingir o nível que sua capacidade permite.

Geralmente desajusta-se, marginalizando-se.

Que advirá de nossa preocupação para com eles:

a) Receberá, no próprio meio rural, a primeira assistência educativa sob a qual se revelará.

b) Será orientado de acordo com sua capacidade intelectual e suas aptidões. Será elemento de progresso ali ou em qualquer outro lugar em que venha a se estabelecer.

## 2. Sua identificação. Características

Não é tão fácil como possa parecer a identificação dos bem-dotados.

Raymond de Craecher, no capítulo IV de seu livro *As Crianças Intelectualmente bem-dotadas*, diz: "O que sabemos presentemente sobre a natureza da inteligência e sobre as aptidões especiais nos im-

pede de dar ao problema dos superdotados e especialmente ao problema de sua seleção qualquer solução que não seja pragmática."

Os testes de inteligência foram considerados como um meio certo para se descobrir a criança bem-dotada. Dava-se ao QI obtido um valor de dogma, não considerado atualmente como tal porque demonstra exteriorizações parciais da inteligência geral. A inteligência assim avaliada em seu todo não se pode separar da personalidade total.

Ainda que, em determinado período da vida da criança, a superioridade de sua inteligência fosse bem diagnosticada, não se poderia prever o uso que futuramente faria dela.

É preciso, pois, que os bem-dotados se identifiquem, também, por realizações, por obras; isso demonstrará o grau de inteligência; das aptidões especiais que são, de fato, dois fatores capazes de os identificar. E daí se partirá para um atendimento educativo certo.

Os testes de inteligência deverão ser repetidos, algumas vezes, com intervalo mais ou menos regular. As emoções do momento, a idade e a mudança de ambiente poderão modificar os resultados anteriormente obtidos.

O atendimento à criança deverá obedecer aos resultados dos testes de inteligência, de personalidade, às realizações que pratica no grupo escolar, à sua integração ou marginalização dentro de equipes de trabalho ou lazer etc.

Nem sempre o QI 130 ou 140 conserva a criança no ritmo de aprendizagem esperado, por causa de outras qualidades negativas, como falta de perseverança, atenção reduzida etc.

Ao contrário, crianças de QI mais baixo progredem à medida que recebem boa orientação, fazendo desabrocharem suas aptidões especiais.

Resta, portanto, ainda bastante a pesquisar quanto à definição do que seja uma criança bem-dotada e, mais especificamente, do que seja um superdotado.

**420** Onde e como identificar mais objetivamente os bem-dotados, assim denominados pelos resultados obtidos nos testes de inteligência:

- nos grupos de trabalho ou lazer
- nos acampamentos escoteiros
- nos grêmios
- nas festas escolares
- nos teatros de estudantes
- nos jogos de baralho, xadrez, damas
- no gosto por palavras cruzadas, charadas, logogrifo
- nas redações de revistas jovens
- nas bibliotecas
- na escolha de leituras
- nos concursos escolares ou outros
- na participação ativa em feiras ou exposições de arte, ciência ou outras
- na curiosidade permanente por fenômenos de qualquer natureza, à procura das causas que os motivam ou modificam.

Características dos bem-dotados, colhidas em experiências sobre 100 indivíduos assim considerados, se-

gundo artigo de Catherine Cox Miles do *Manual de Psicologia Infantil*, página 1.165 (L. Carmichael — *Manual de Psicologia Infantil* — Barcelona — 1964):

a — Intelectuais

- Trabalho mensal consagrado aos estudos de rotina
- Independência do pensamento
- Observação sensível
- Capacidade de memória
- Rapidez de compreensão
- Originalidade, capacidade criadora
- Profundidade de compreensão
- Trabalho mental para fins especiais.

b — Sociais

- Inspiram confiança
- São escrupulosos
- Tem grande influência pessoal
- Intensidade de influência sobre a família ou amigos íntimos.

c — Características do "eu" e motivação

- Desejo de dirigir e impor sua vontade
- Justeza em sua auto-crítica
- Justeza na apreciação de seus talentos especiais
- Fé em seus próprios poderes
- Energia de caráter em conjunto

- Perseverança no esforço por alcançar objetivos remotos
- Força de vontade e perseverança
- Constância frente a obstáculos
- Constância no esforço
- Desejo de sobressair no esforço.

Outras experiências, anotadas na mesma página da citada obra, mostram que outras características existem, dentre as quais citaremos:

- bondade espontânea
- bondade consciente
- desejo de ser amado
- sentimento de justiça
- sentimento de responsabilidade no grupo
- interesse pela religião
- pureza moral
- energia física
- ausência de sugestionalidade
- pensamento dependente da razão
- atenção a detalhes
- rapidez e profundidade de compreensão etc.

### 3. Quem pode e deve descobrir os bem-dotados no meio rural?

a) Dentro da vida escolar, os elementos indicados são: o regente de classe, o inspetor de ensino (que deve ter como uma de suas funções esse descobrimento), os próprios colegas, cujo convívio mais íntimo com ele permite notar sua diferença

quanto a outros, suas aptidões especiais, suas habilidades, seu comportamento social, moral etc.

b) Fora da vida escolar, os membros de associações locais e o sacerdote poderão apontá-los, pois, naturalmente, se distinguirão em tarefas, em liderança etc.

Haverá, em ambos os casos, a revelação autêntica da criança.

421

### 4. Seleção do grupo enviado

a) Testes de medida de inteligência — necessários, mas insuficientes para, sozinhos, determinarem se a criança é um bem-dotado; ao lado da inteligência há que considerar as aptidões especiais.

Além disso, fatores diversos poderão influir no resultado dos testes que não apresentarão, assim, resultado efetivo: emoção de momento, timidez, pouco contato com pessoas de meios diferentes, descendência estrangeira e às vezes dificuldades com a língua portuguesa pela recente mudança para o Brasil, crianças de meio social restrito, onde lhe faltam condições para jogar ou conhecer o vocabulário dos testes e usá-lo devidamente.

b) Outros processos deverão, pois, ser empregados para se conhecer os bem-dotados. Entre eles estão os citados no item anterior: observação pelo regente, por colegas e por membros de associações.

Ao lado dos resultados intelectuais, é preciso valorizar os sucessos superiores nos múltiplos campos da vida individual e social.

c) Evitar o caráter traumatizante de provas para a seleção dos bem-dotados do meio rural. O ambiente em que vivem é restrito e qual-

quer coisa diferente apresentada subitamente, causa espanto e inibição. Assim, a aplicação de testes deverá ser precedida de contatos com tais crianças, contatos informais, em que, aos poucos se vão revelando.

d) É preciso lembrar que a seleção não pode ter caráter de acontecimento esporádico e sim "crônico", a ser repetida várias vezes, seguindo a evolução da criança desde o maternal, passando pelo primário, secundário e superior. É a medida do crescimento ou da paralisação em idades diferentes e em diferentes graus de escolaridade.

## 5. Forma de atendimento

a) Escolas comuns?

b) Escolas especiais só para os bem-dotados?

c) Escolas comuns, com atividades diferenciadas, com métodos dinâmicos, com equipamento para expansão das aptidões especiais, para o espírito científico dos bem-dotados?

Esse item parece-nos de suma importância, por conter elementos sutis quanto à formação da personalidade dos bem-dotados. No meio de crianças de menor capacidade, estarão sujeitos à perda de oportunidades para seu crescimento? Em escolas especiais, com pequeno grupo de outros bem-dotados, estarão perdendo oportunidades quanto a seu desenvolvimento social e moral, correndo o risco de se sentirem isolados, ou, ao contrário, supervalorizando-se, constituindo um "quisto" e não um grupo dinamizador?

No terceiro tipo de atendimento acima citado encontraríamos eles expansão para sua inteligência, para

suas aptidões especiais, para seu desenvolvimento social e moral, sem correr o risco de se considerarem "os tais", mas, ao contrário, sentindo que podem empregar sua capacidade total na elevação do grupo que com eles convive?

Tudo isso nos leva a deixar em aberto o presente item para debate nos grupos de estudo do Seminário.

## 6. Etapas sucessivas na obra educativa

"Toda obra de educação é um laboratório."

Considerando que, praticamente, no Brasil, estamos partindo, agora, para o trabalho educativo dos bem-dotados, sugerimos seja ele iniciado e continuado por etapas sucessivas, até que se atinja o máximo esperado e desejado. Etapas a considerar:

a) *Reuniões de grupos de bem-dotados* nos fins de semana ou recesso escolar, em ambiente educacional ou familiar, assessorados por um estudante ou um professor, bem escolhido por seu alto gabarito de criatividade e realização. Os bem-dotados teriam um período de atividades culturais e aprendizagem de *hobbies* de sua preferência, segundo escolha individual. Pode acontecer que alguns meninos escolham igual atividade, formando-se, então, grupos de trabalho. Isso é o ideal, pequenos grupos para realizar pequenos projetos. Fica bem claro que as atividades ligadas a *ofícios e hobbies* não excluem o estudo e serão consideradas como atividades de preparo geral.

Exemplificando, para elaborar uma "flautinha de bambu", algumas áreas de estudo serão atingidas: Botânica, Matemática, Acústica, capacidade respiratória etc.

Será isso uma aquisição de conhecimentos pelo esforço próprio, respondendo a necessidades sucessivas, dentro de interesse concreto.

Temos um exemplo vivido em reuniões semanais com os bem-dotados, realizadas no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. O objetivo era retirar dos excepcionais deficientes a marca que os acompanhava por freqüentarem tal Instituto. A vizinhança os olhava com piedade e zombaria de mau gosto e todos os conheciam por "os Pestalozzi". Combinamos então convidar grupo de bem-dotados, escolhendo-se dois alunos de várias escolas primárias, que aos sábados para ali iam e lhes era apresentada, de modo vivo e atraente, a vida de um grande vulto da humanidade, sua obra, suas lutas, suas estórias. O resultado foi muito bom, tanto para um dos objetivos, que era o de mostrar que nem todas as crianças do Instituto eram deficientes, como para o outro, que era o de dar novos horizontes aos bem-dotados.

b) *Colônias de férias.* Num período de alguns dias, poder-se-á melhor observar as reações individuais dentro dos grupos.

Nessas colônias — destinadas a bem-dotados — encontrariam eles as mais variadas oportunidades para alimentar sua inteligência, suas habilidades, sua personalidade. Haveria muito boa biblioteca, aparelhos para estudo experimental de física, de química, de mecânica, de eletricidade, de hidráulica, de marcenaria, material para artesanato etc. e a assistência de assessores.

No setor de esporte, deverão ter oportunidade de escolher entre futebol, vôlei, basquete, pingue-pongue etc.

Nas artes, poderão desenvolver o estudo do cinema e do teatro, pro-

dução e encenação de peças teatrais, balé clássico e moderno, desenho, modelagem, escultura.

A natureza lhes seria uma escola viva quanto ao estudo do solo, das plantas, das aves e outros animais e início de organização do museu da colônia.

O céu estará à sua disposição para o estudo das estrelas, das constelações, dos planetas, da orientação pelos astros.

Com a proximidade de pequenas comunidades interioranas, haveria oportunidade para o entrosamento com elas, dando origem a uma série de empreendimentos civilizadores, principalmente dirigidos à zona rural. Tudo isso seria oportunidade para se organizar projetos que trouxessem algo de novo e de útil e pudessem ser iniciados e terminados dentro do período de férias. Que imensa oportunidade para estudos cada um traria!

Parece-nos que uma colônia de férias assim, a par de não ser uma ilusão, poder-se-ia transformar em grande campo para o conhecimento mais real dos bem-dotados e seu posterior atendimento.

c) *Institutos* — Criados para atendimento aos bem-dotados dos 12 aos 16 anos, faixa etária que nos parece suficiente para que a orientação lhes seja proveitosa, habilitando-os, a partir dos 16 anos, a procurar a escola que preferirem. Tratando-se de bem-dotados, acredita-se estarem, nessa idade, já prontos para o ingresso em cursos superiores, ou em ofício especializado à sua escolha.

Para a civilização do meio rural será de grande alcance que parte deles mais ligada a esse meio, se dedique à área educacional do povo que ali vive, porque, com o equipa-

mento humano e cultural-prático que possuem, se revelam na verdade os mais capazes de transformar a vida de nosso rurícola. Dever-lhes-ia, entretanto, serem dadas boas condições nas escolas e boa remuneração.

## 7. Filosofia de sua educação

424

É necessário firmar-se a filosofia da educação dos bem-dotados, mormente em nossa época, quando se caminha para nova civilização, que exige elite de alto gabarito intelectual e moral. A eles deverão caber as bases da transição, opondo-se aos grupos de jovens guiados e explorados por homens inescrupulosos, egoístas, concentrados nas riquezas, ou por extremistas desesperados, sem liderança de bom senso, de justiça equitativa. A educação não acompanhou o progresso da tecnologia e isso é um dos grandes males que hoje afligem o bem-estar e a tranquilidade dos povos.

Quando a sociedade vive no caos, a responsabilidade maior recai sobre as escolas, por não estarem cumprindo a missão que lhes é determinada; estão divorciadas da realidade presente e ignorantes das realidades futuras.

A filosofia da educação deve, pois, visar ao *engajamento dentro de realidades presentes* não para as apoiar ou nelas submergir, mas para afastar erros e introduzir acertos. Se toda educação deve ter início na *busca* partindo de um problema, muito mais a que se relaciona com os bem-dotados, que não se contentam em receber lições dogmáticas. Sua curiosidade intelectual os leva a pesquisar, descobrir, deduzir, abstrair.

Não se pode programar coisa alguma em caráter definitivo, mas

sim na base das experiências e das realizações. Cada um terá seu programa, pois o atendimento deverá ser individual, visando sempre às aptidões e às necessidades reais do indivíduo. O agrupamento surgirá, sem dúvida, mas sob forma de livre escolha dos companheiros, que se encontrarão ao identificarem pontos comuns em seus interesses, em suas necessidades. De outra maneira, determinado pelo assessor (pois haverá assessor e não professor), não terá nenhuma consistência e nenhum proveito; será um conjunto de indivíduos mas não um grupo de trabalho. Logicamente, haverá necessidade de os assessores terem, de preferência, idade não muito distante da dos educandos e poderão ser estudantes ou já diplomados e mestres de qualquer ofício.

Além desses elementos, a presença de pessoas idosas, ou físicas sensorial e mesmo mentalmente inferiores, agindo como "moderadoras", é também de utilidade. Materialmente fracas ou subdesenvolvidas, quando bem constituídas moral e espiritualmente, com seu exemplo de aparente fraqueza transmitem força moral inestimável. Baseamo-nos em observação de fatos. Por exemplo: a presença de uma octogenária lúcida e operosa, porém sem agilidade motora, mãe de professora, deu ao lar de excepcionais um toque de alto benefício, havendo crianças que a procuravam para ouvir contar fatos de sua vida, estórias etc.

Outro fato, foi a presença de uma educadora cega, supervisionando, em regime de internato, rapazes de um Ginásio Normal Rural, onde tudo corria num ambiente cordial e disciplinado, sendo ela alvo de carinhosa atenção por parte de todos.

Toda escola deverá, a nosso ver, começar com um grupo reduzido de

elementos humanos que crescerá na medida de sua capacidade e vigor dinâmico e construtivo em geral. Partindo de um núcleo coeso de pessoas, terá que desenvolver suas próprias potencialidades e seus próprios recursos para, então, assimilar novos elementos e recursos necessários ao crescimento da obra. Todos esses elementos terão que evidenciar aptidões fora do comum não só na área da inteligência, mas também na área social, técnica, produtiva, moral e espiritual.

Uma filosofia educativa, forçosamente, deve valorizar a criatividade, pois é obra altamente criativa, antes de mais nada. E, em matéria de criação, a coisa mais importante é oferecer ambiente onde ela se expanda em cada um dos elementos e se transfira, por eles, ao conjunto social-comunitário.

Seria a filosofia da descoberta do desenvolvimento dos valores pelas atividades adequadas, livremente escolhidas.

PROGRAMAS? Dentro de tal filosofia, não haveria "programa de ensino" mas, sim, programação, planejamento e realização de "projetos", alguns mirins, que comecem e terminem em curto prazo, outros maiores, estendendo-se por dias, semanas, meses ou até anos.

Qual ou onde a novidade? Há um século Sanderson na escola de OUNDLE, na Inglaterra, já a instituíra em moldes assim, quando, aos 35 anos, lhe foi entregue a direção da escola, não sem alguma preocupação. Sanderson era conhecido como uma personalidade extravagante e o corpo docente hesitava em quebrar a monotonia cômoda e sonolenta em que transcorriam ali os trabalhos.

"Foi recebido friamente pelos que trabalhavam na escola e pela comu-

nidade. Preferiam um homem versado nas línguas e literaturas clássicas, capaz de se comportar com a dignidade fria e severa de um clérigo; a idéia de que ia dirigir o colégio um professor de Física com suas pilhas e balanças, suas audácias científicas e, possivelmente, uma absoluta falta de boas maneiras, era-lhes absolutamente insuportável; e logo toda a gente, tácita ou expressamente, combinou tornar-lhe a vida dura.

Mas foi o contrário que aconteceu...

Sanderson atirou-se ao combate com uma fúria e uma determinação de animal generoso; não perdia tempo em tornear obstáculos; demolia-os de qualquer modo."

Foi uma luta em que tudo poderia ter perdido; mas Sanderson sabia que o caminho certo era esse, se quisesse tirar a escola do comodismo e do marasmo. Sabia que, dobrando-se às pequenas renúncias e às grandes mentiras, todo o seu poder criador desapareceria em pouco tempo, para sempre; e é o poder criador que se deve guardar em todos os homens, por todos os meios, como o mais belo dos tesouros.

... "Em pouco tempo, a física era a área preferida, o professor animava as atividades com experiências que nunca se tinham feito, mantendo constante ligação com o mundo real. Decoravam-se poucas fórmulas, mas conheciam-se as aplicações industriais, as instalações fabris, as condições de trabalho; era como se tivessem aberto grandes janelas para o mundo e este os envolvesse num turbilhão de vida; sentiam-se ligados ao progresso e trabalhando, no que podiam, para que ele se firmasse e aumentasse.

Modernizaram-se os laboratórios, montaram-se oficinas para instalação de máquinas que foi possível adaptar, durante a grande guerra, à fábrica de munições; alargaram-se os campos de jogos, instalaram-se, no parque, estufas e jardins botânicos...

Sanderson sentia que um educador não poderia exercer seu cargo sem que se lhe fizesse clara a sua concepção do mundo e sem que seu trabalho de mestre se encontrasse em ampla ligação com seus deveres de homem."

Sanderson era professor engajado na ação, não era homem de "ter idéias" mas sim de "ser idéias".

Também Claparède era um indisciplinado contra regras e programas de ensino. Na *Maison de petits*, no belo parque de Champel, em Genebra, as atividades determinavam a força da aprendizagem. E, ao ar livre, às 5.<sup>as</sup>-feiras, era o grande mestre quem transmitia aos meninos o entusiasmo pelas descobertas e seu progresso, relatando-lhes a vida dos primeiros homens, suas lutas e inventos, que os fizeram sobreviver e fundar civilizações.

Na filosofia educacional dos bem-dotados, regras, regulamentos e programas pré-fabricados não cabem. É preciso dar-lhes campo para descobrirem, para experimentarem, para confrontarem e, então, haverá o inverso do que até hoje se faz: serão eles que mostrarão, por meio de suas manifestações, aquilo que lhes devemos oferecer. *Discat a puero magister*.

**8. Criação do Serviço ou da Fundação pró bem-dotado dentro do próprio MEC, como um dos setores da CADEME**

## 9. Recursos financeiros — Sugestões:

- Criação do Fundo de Educação dos bem-dotados, que atingirá até o final do Curso Fundamental
- Fundo Universitário — que concederá financiamento para estudantes de nível universitário
- Verbas orçamentárias anuais
- Verbas extraordinárias
- Outros recursos.

## 10. Recursos humanos. Recrutamento de pessoal técnico e administrativo. Sugestões:

- Seleção
- Orientação
- Estágio probatório
- Aprendizagem permanente e treinamento orientado dentro do serviço, após o estágio probatório.

Esses critérios abrangem todas as categorias do pessoal dedicado ao trabalho com os bem-dotados — desde o diretor da instituição até o mais humilde servidor da casa. É isso em virtude de um princípio fundamental na pedagogia dos bem-dotados: oferecer meio social adequado para o desenvolvimento dos educandos em ambiente adequado. Já se falou deste ambiente *sine qua non*, que é o campo com espaço livre em profusão e a liberdade de se moverem, criando e erigindo algo de concreto.

O pessoal deverá constituir, em seu conjunto, o meio *humano* no qual os educandos encontrem coesão,

harmonia, cooperação, devotamento, entusiasmo pelo trabalho criador.

Não haverá *professores* mas, sim, *assessores e mestres de ofício*. No campo falta tudo, mas, ao mesmo tempo, tudo pode oferecer para desenvolvimento certo do bem-dotado. É a riqueza na pobreza.

O estágio probatório é indispensável e o resultado negativo, ainda que o professor apresente boa cultura, deve ser motivo de seu desligamento da função, na qual não caberá, sob qualquer hipótese, a intromissão da força de políticos. Ali se visará os alunos, os futuros líderes de elites, capazes de transformar a civilização ou colaborar no aparecimento de outra em moldes humanos de amor, fonte de todas as demais virtudes.

## 11. Relato de experiências

a) Experiência iniciada em 1926, na organização *Pour L'Avenir*, desenvolveu-se, em Genebra, na Suíça. Havia o objetivo de se constituírem classes de 7.<sup>a</sup> série com alunos adiantados e capazes, oriundos das 6.<sup>as</sup> séries de várias escolas públicas.

A seleção obedeceu a uma bateria de provas escolares, testes de inteligência e de personalidade feitos no Instituto J. Jacques Rousseau na Escola de Ciências da Educação, junto à tradicional Universidade de Genebra. A seleção revelou pequena presença desses elementos bem-dotados, visto que os alunos de 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries, de meios mais abastados, geralmente deixavam a escola pública primária para cursar os primeiros anos do ensino secundário, ficando, pois, nessas últimas séries, alunos bem-dotados de classes sociais menos privilegiadas.

A primeira constatação foi essa: pequeno número de alunos merece-

dores da qualificação de bem-dotados e necessitando de ensino especial.

Essa experiência trouxe decepção. No fim de um ano de estudos, essa classe não só não obteve, de acordo com as notas atribuídas, resultados melhores na aprendizagem escolar (comparada a outras classes não selecionadas), e em algumas das matérias, os resultados ficaram mesmo um tanto inferiores aos de classes não homogeneizadas.

Uma das explicações desse aparente insucesso da medida do rendimento escolar, feita apenas com as notas escolares, é que o professor que recebeu o grupo selecionado, também escolhido por haver sido indicado como homem bem inteligente, estudioso, interessado na pesquisa de assuntos históricos, parece não haver correspondido à escolha.

Embora inteligente e culto, talvez não possuísse aptidão nem vocação especial para transmitir ensinamentos.

Possivelmente, um professor com menos cultura e mais vocação e espírito voltado para as experiências, seria mais indicado para essa turma de jovens adolescentes de 12 a 14 anos.

Daí insistirmos na seleção de bons assessores e sugerirmos o estágio probatório, além dessa seleção.

b) Outra experiência realizada em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio de Janeiro), reunia pequenos grupos de bem-dotados de 16 a 18 anos, dos colégios da zona Sul. Com eles faziam-se estudos, por métodos dinâmicos, abordando literatura, teatro, marionetas etc. O tempo reduzido de sua duração não permitiu opiniões concludentes a

respeito, a não ser a constatação de bastante interesse por parte dos participantes dessas reuniões.

Podemos, no entanto, assinalar ainda outro fato positivo decorrente dessas reuniões: alguns jovens se prontificaram a ministrar, graciosamente, aulas noturnas aos adultos do Morro do Leme, formando uma classe de ensino primário e de alfabetização.

428

Os jovens mantiveram seu compromisso de colaboração até o fim do ano letivo, demonstrando altruísmo e capacidade de cooperar.

c) Uma outra se desenvolveu na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais. No ano de 1962, fez-se a primeira tentativa de reunir um grupo de adolescentes bem-dotados do *mício rural*, no antigo ISER, na Granja Escolar Gustavo Lessa. Foi-lhes oferecido estudo gratuito, no internato, nas duas séries complementares (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup>) primárias agroindustriais e, posteriormente, no

Ginásio Normal Rural "Caio Martins", de 5 anos de estudos. Essa turma de adolescentes recebeu atendimento de modo a produzir frutos; realizou projetos no campo agrícola, construiu seus próprios dormitórios, de madeira sobre base de concreto; orientado por um jovem, tiveram boa influência moral e social sobre outros jovens da comunidade rosariana e vizinhos.

Grosso modo, a experiência foi bastante positiva, pois bom número desses jovens, ao terminarem os Cursos, procuraram continuar os estudos de nível superior, ao mesmo tempo que iniciaram a carreira do magistério primário.

d) Já estamos iniciando nova tentativa neste sentido, ao solicitar às Sras. Delegadas Regionais de Ensino indicação mais rigorosa dos bem-dotados de suas circunscrições, visando à seleção dos adolescentes para a experiência de 1972 — caso não surjam maiores obstáculos para realizações deste projeto.

Pesquisa<sup>1</sup> realizada pelo *Office of Education* foi distribuída a 239 especialistas como parte do estudo feito por esse órgão, visando obter indicações de oportunidades para alunos bem-dotados e talentosos. Os patrocinadores, representando todas as classes do País, foram escolhidos por sua experiência e competência na área.

Entre os 204 especialistas que desenvolveram o formulário preenchido, contavam-se técnicos em educação,

\* *Education of the gifted and the talented.*

Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education (Apêndice B). Tradução de Maria Helena Rapp, Técnico em Assuntos Educacionais do INEP.

<sup>1</sup> Exceto quando esclarecido no texto ou nas referências, os dados incluídos neste artigo foram extraídos de *A Survey of Leadership in Education of Gifted and Talented Children and Youth*, Silver Spring Maryland: Operations Research, Inc. 1971 (Advocate Survey para o texto). A Advocate Survey, desenvolvida pelo *Office of Education*, foi realizada sob contrato pela *Operations Research, Inc.* Um grupo de consultores explicou o conteúdo substantivo da pesquisa e identificou o universo da liderança. O texto da pesquisa e a lista dos patrocinadores se encontram no *Office of Education*.

professores universitários e representantes de organismos educacionais. Muitas das recomendações feitas tiveram caráter unânime.

### Identificação dos bem-dotados e talentosos

Mais de 80% dos que responderam o formulário concordam em que a categoria "bem-dotado e talentoso" deve incluir "os indivíduos com aptidão intelectual elevada, os que revelam idéias criativas ou produtivas, tenham aptidão acadêmica específica e/ou sejam dotados de habilidade nas artes visuais e interpretativas". Preconizaram igualmente a inclusão dos possuidores de potencial subdesenvolvido. Aproximadamente 50% incluíram os socialmente eficientes e os que revelaram habilidade psicomotora.

Mais de dois terços dos respondentes não recomendaram acréscimos ou mudanças nas categorias selecionadas pela maioria. Trinta por cento optaram por categorias específicas, como a de criatividade, ou por uma característica mais abrangente. Embora a grande maioria considerasse a definição acima satisfatória,

com vistas a uma efetiva utilização por educadores e pelo público, aproximadamente 20% recomendaram maior especificação.

Do ponto de vista geral, os bem-dotados e talentosos podem ser conceituados e descritos pela maioria dos educadores e leigos como possuidores de elevada aptidão intelectual, grande vocação acadêmica, e/ou grande habilidade nas artes visuais e interpretativas. Claro que essas características não se excluem mutuamente.

A definição do talentoso teve caráter bem mais inclusivo que a do bem-dotado. Enquanto 82% limitaram os bem-dotados aos 5% ou menos da população, nos talentosos incluíram 11 a 15% da população. As percentagens médias para cada categoria, bem-dotado e talentoso, talvez fiquem um pouco abaixo da percentagem atribuída, uma vez que 38% preferiram limitar os bem-dotados a 2% ou menos, e o restante escolheu a categoria de 3 a 5%. Da mesma forma, 47% limitaram os talentosos a 5% ou menos.

### **Procura dos bem-dotados e talentosos**

Cerca de quatro entre cinco dos respondentes aconselharam seleção e busca permanentes, ou pelo menos anuais, dos bem-dotados e talentosos. Dois terços preconizaram no mínimo a reavaliação anual, presumivelmente visando conseguir distribuição e planejamento educacional adequados.

Como indica a figura 1, sugere-se o emprego de múltiplos recursos para identificação dos bem-dotados e talentosos inclusive por medidas da inteligência, do aproveitamento, do talento e da criatividade. Destaque

principal foi reservado ao teste individual de inteligência, recurso pouco difundido por tornar-se dispendioso. Esse destaque se baseia, sem dúvida, no conhecimento de que, através de medidas coletivas, não se identifica nem a metade dos bem-dotados e talentosos em qualquer população.

Aparentemente, os patronos preocupavam-se com a inabilidade do pessoal escolar em identificar os talentosos e também com a conhecida facilidade que têm os bem-dotados para esconder suas aptidões verdadeiras, adaptando-se ao currículo e a exigências da escola.

Relatórios de 57,5% das escolas dos Estados Unidos, declarando na *School Staffing Survey*<sup>2</sup> que não havia bem-dotados, certamente levaram os respondentes a recomendar o envolvimento de todo o pessoal no processo de pesquisa. Os psicólogos escolares foram considerados os mais importantes, seguindo-se os especialistas na identificação de talentos. Interessante recomendação foi feita por sete respondentes, incluindo artistas profissionais. A importância secundária emprestada aos administradores escolares e especialistas em currículo foi devida talvez ao seu contato menos direto com as crianças, já que os professores e orientadores vocacionais receberam elevada cotação.

É desalentadora a informação prestada por mais de metade das escolas pesquisadas em 1969-70 de que não dispunham de alunos bem-dotados. Essa declaração talvez indique ignorância geral, apatia e indiferença, ou hostilidade pura e simples, para com a idéia de que os jovens bem-dotados e talentosos me-

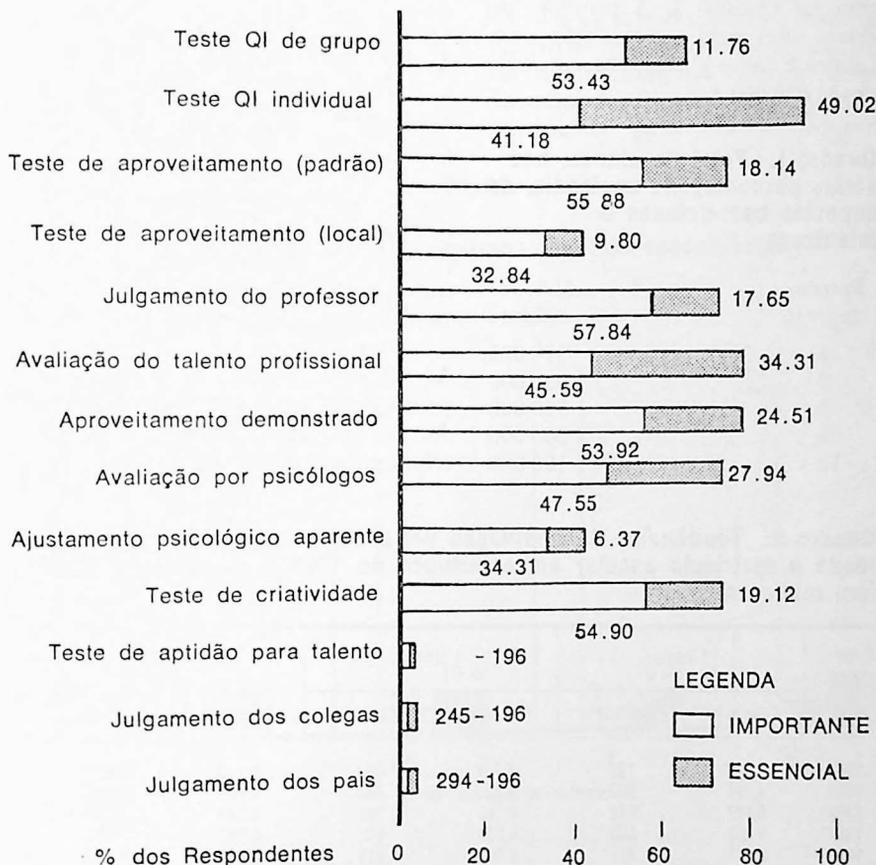
<sup>2</sup> *School Staffing Survey, 1969-70.* Wash. D. C. Dep. of Health, Education and Welfare, U. S. Office of Education.

recem atenção. No nível elementar há menor esforço que no secundário para essa identificação, embora a pesquisa destaque as vantagens da identificação e planejamento precoces. Os jovens bem-dotados, capazes

de inventar, criar e contribuir para a sociedade, em tenra idade, terão certamente poucas oportunidades na maioria de nossas escolas e recebem pouco estímulo nas condições atuais.

FIGURA 1

**Critérios mínimos considerados importantes ou essenciais para identificar crianças Bem-dotadas e Talentosas**



Fonte: Pesquisa de Liderança em Educação de Crianças e Jovens Superdotados e Talentosos, 1971.

**População potencial**

Tem havido considerável oscilação nas recentes estimativas sobre os

supostos bem-dotados ou talentosos. Até fins de 1950, havia concordância geral entre os pesquisadores e

especialistas, de que os bem-dotados formavam os 2 a 3% superiores em aptidão intelectual (Q.I. Binet de 130 ou mais). A variação ainda foi maior quando se pretendeu incluir aptidão social, mecânica e outras, ou quando inteligência e talento foram considerados dimensões diferentes. Os valores potenciais envolvidos pelo emprego de percentagens selecionadas da população, aparecem no Quadro 1. A projeção no censo total para a população escolar dos Estados Unidos era, em 1970, de 51 600 000.<sup>3</sup>

**Quadro 1. Total de alunos, nas várias percentagens nacionais, de supostos bem-dotados e talentosos**

Percentagem:	N.º de alunos
1 .....	516 000
2 .....	1 032 000
3 .....	1 548 000
5 .....	2 580 000
10 .....	5 160 000

Os totais do Quadro 1 aumentarão, se for providenciada a inclusão dos bem-dotados em nível pré-escolar.

Evidentemente o talento não se manifesta numa época determinada; embora sem ser reconhecido, ele existe em potencial desde o nascimento; assim, merece atenta consideração o reconhecimento dos bem-dotados entre os pré-escolares.

O Quadro 2 revela que, entre 11 906 000 crianças com 3, 4 e 5 anos de idade, 3 929 000 estavam, em 1968, matriculadas em programas pré-escolares fora da escola regular.<sup>4</sup> Calculando-se moderadamente que 3% fossem bem-dotados, 117 870 crianças poderiam ser incluídas nos programas especiais. Fora de qualquer programa, restam 242 310 pré-escolares bem-dotados.

As sugestões quanto ao número e percentagem de bem-dotados a atender indicam que vários milhões de crianças americanas dependem de

**Quadro 2. Tendências da população pré-escolar entre 3 e 5 anos de idade e matrícula escolar entre outubro de 1964 e outubro de 1968 (em milhares)**

ANO	3 ANOS		4 ANOS		5 ANOS	
	População	Matrícula	População	Matrícula	População	Matrícula
1964	4,238	181	4,148	617	4,110	2,389
1965	4,149	203	4,238	683	4,162	2,521
1966	4,087	248	4,155	785	4,244	2,641 <sup>3</sup>
1967	3,992	273	4,088	872	4,162	2,724 <sup>3</sup>
1968	3,811	317	4,000	911	4,095	2,701 <sup>3</sup>

Excluídos os de 5 anos matriculados no curso primário: 1966, 505 000; 1967, 444 000; 1968, 444 000.

<sup>3</sup> *Projections of Educational Statistics for 1978-79*, Washington, D. C. Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar, Centro Nacional de Estatística Educacional, 1969.

<sup>4</sup> NEHRT, Roy C. e HURD, Gordon E. *Preprimary Enrollment of Children Under Six, October 1968*, U. S. Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar, Secretaria da Educação, junho, 1969. (OE — 20 079-68).

planejamento especial para receberem oportunidade educacional adequada.

### Provisões para os bem-dotados

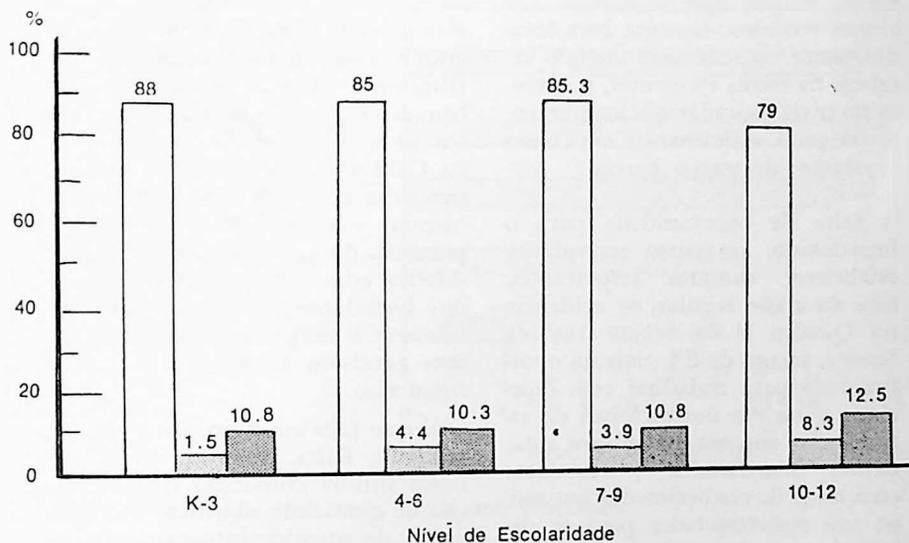
#### Programas em curso

Como se verifica na Figura 2, os especialistas apresentam sombrias perspectivas decorrentes dos programas existentes. As disponibilidades existentes em quase todas as comunidades ou são muito escassas ou inexistentes. Maior negligência se nota nos graus escolares mais elementares, mas até no nível secundário pouco se realizou. O planeja-

mento educacional para os bem-dotados tem sido relegado e pouca gente se apercebe do trágico desperdício de potencial humano que isso acarreta. O princípio, tantas vezes expresso, de uma educação de nível para todos só tem sido adotado em casos isolados e em programas experimentais, temporários. A tragédia se acentua ainda mais com a afirmação dos especialistas de que a maior parte dos serviços para bem-dotados se concentra nas cidades e subúrbios (embora considerados todos insuficientes). A falta de atendimento aos bem-dotados aparece confirmada pelo *School Staffing*

FIGURA 2

Distribuição dos programas segundo especialistas



- Branco: Raro, pouco ou nenhum
- Cinza claro: Geralmente, adequado ou completo
- Cinza escuro: Não verificado, não conhecido ou outros

*Survey*<sup>5</sup> (Levantamento sobre Pessoal Escolar). Isso se comprova, mesmo para os reconhecidamente talentosos.

Mesmo a maioria dos considerados talentosos, recebe quando muito escassa atenção. Um terço ou mais deles não recebem nenhuma assistência especial. Excetuando-se as grandes cidades, onde funcionam algumas classes especiais, a maioria das crianças talentosas recebe eventualmente atenção especial do professor comum e na classe comum. Segundo indicação das pesquisas feitas, mesmo que o professor reconheça o talento do aluno e por ele se interesse, raramente encontra tempo, na classe comum, para atendê-lo individualmente. Podemos, então, afirmar que a maioria dos alunos reconhecidamente bem-dotados pouca ou nenhuma atenção recebem na escola elementar, enquanto no nível secundário o atendimento em geral se desenvolve em classes separadas, de tempo parcial.

A falta de oportunidade para o bem-dotado, no curso secundário, estabelecer contatos importantes, fora da classe regular, se evidencia no Quadro V da *School Staffing Survey*; menos de 2% tiveram oportunidade para trabalhar com especialistas ou em outros locais de estudo. No entanto há muitos estudantes bem-dotados e talentosos com nível de conhecimento que exige tais oportunidades para se desenvolverem. Uma das características do programa considerado excelente está no aumento de utilização e diversidade de recursos. A pouca importância atribuída aos

talentosos também aparece na Figura 3. Vinte e sete sistemas escolares, escolhidos por manterem programas-modelo para crianças que apresentam necessidades excepcionais de aprendizagem, dispunham apenas de 5 programas para bem-dotados.<sup>6</sup> Outras categorias, em geral, dispunham de um número quatro vezes superior, com exceção do programa para deficientes múltiplos, o qual é relativamente novo, enquanto os programas para bem-dotados já funcionam há meio século.

Dentre os cinqüenta Estados da União, quarenta não dispõem de pessoal de apoio e apenas três deles contam com três elementos ou pouco mais. E até nesses Estados o apoio existente é limitado. Na Carolina do Norte, 81,3% dos estudantes indicados em 1969/70 para tais programas não foram incluídos.<sup>7</sup> Em Illinois, a despesa média com os bem-dotados e talentosos atendidos em programas foi de 28 dólares;<sup>8</sup> na Califórnia, 65 dólares.<sup>9</sup> Essa situação se deve, em princípio, a problemas competitivos e à incompreensão do público sobre as necessidades educacionais características dos bem-dotados e talentosos, que recebem a simpatia e apoio verbal, mas precisam também de auxílio financeiro.

“Sei que falo em nome do Superintendente Riles, quando afirmo ser nossa íntima convicção que educação de qualidade significa educação capaz de atender integralmente às necessidades individuais de todas as crianças.

<sup>5</sup> NEHRT, Roy C. e HURD, Gordon E. *Preprimary Enrollment of Children Under Six, October 1968*, U. S. Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar, Secretaria da Educação, junho, 1969. (OE — 20 079-68).

<sup>6</sup> *Abstracts of National Education Finance Project Satellite Projects Reported at First National Conference, Dec. 7/8/70.*

<sup>7</sup> *A Status Report, Program for the Education of Exceptionally Talented Children.*

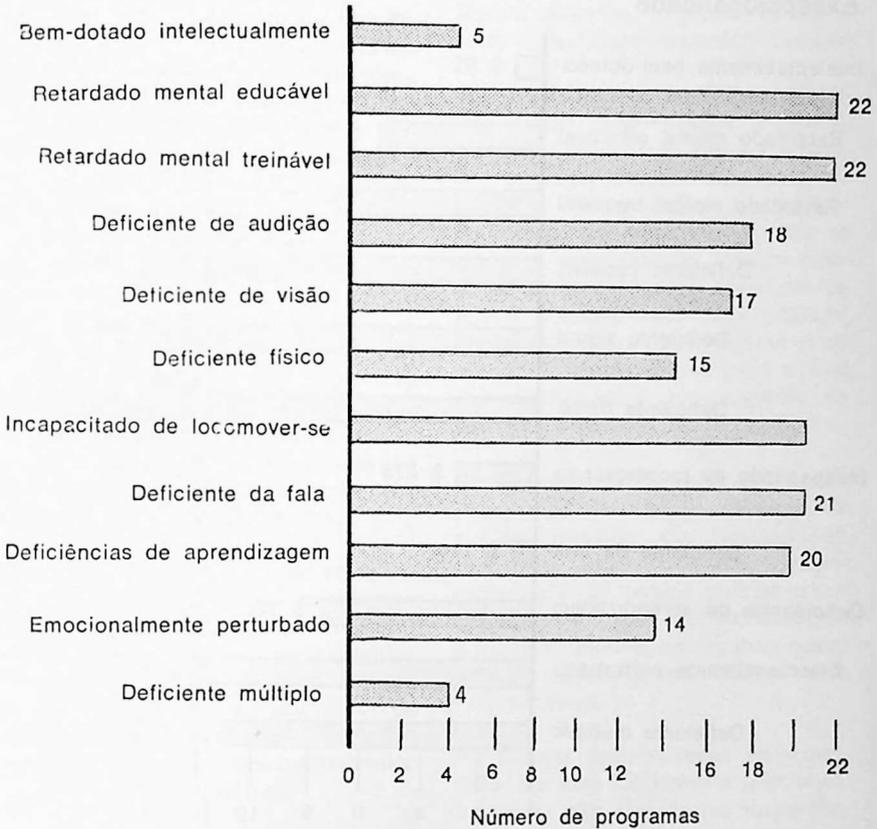
<sup>8</sup> JACKSON, David. *Illinois Program.*

<sup>9</sup> *California State Budget Supplement, 1971-72, vol. 4.*

FIGURA 3

**Programas executados em 27 Distritos-modelo, em 5 Estados \* com programas superiores para crianças com necessidades excepcionais de aprendizagem**

Categoria do Programa



\* (Califórnia, Flórida, New York, Texas and Wisconsin)

Fonte: Abstracts of National Educational Finance Project Satellite. Projects Reported at First National Conference, 1970

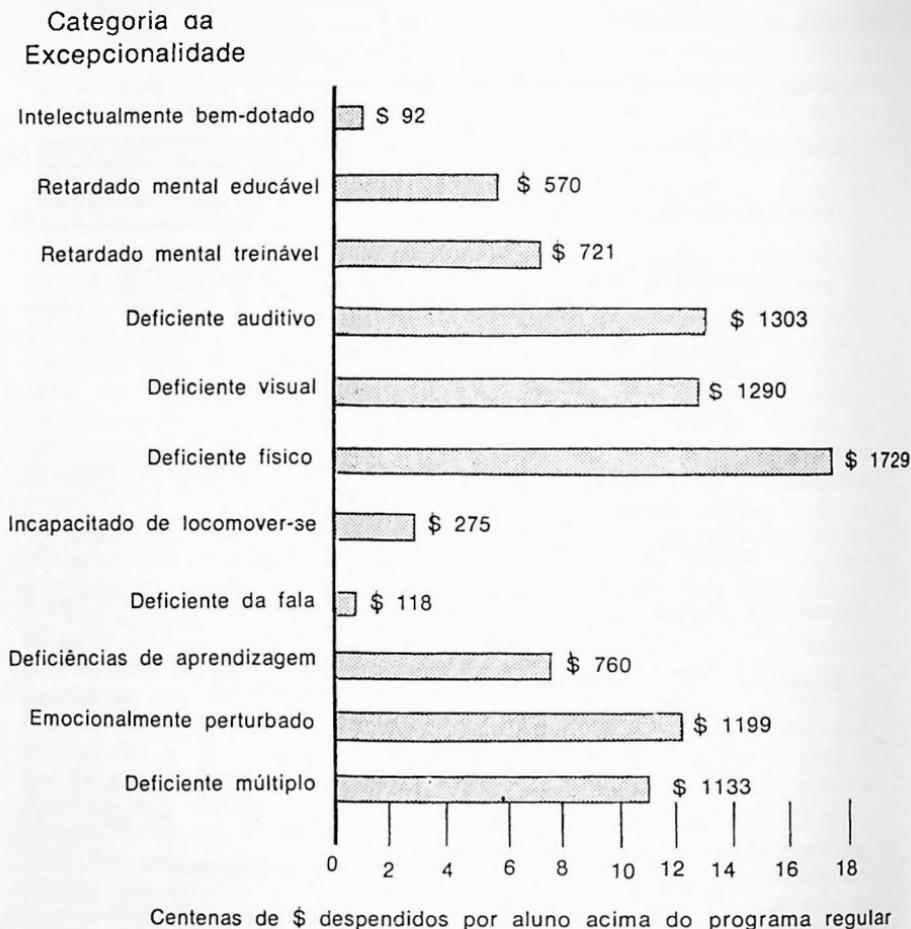
Achamos que os bem-dotados precisam receber educação adicional ou suplementar, se quisermos um programa por meio do qual se assegure desenvolvimento completo da po-

tencialidade de cada criança.”<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Comunicação à Autora feita por Leslie Brinegar, Superintendente Associado de Instrução Pública, Califórnia, em 25 de março de 1971.

FIGURA 4

**Despesas em 27 Distritos-modelo, em 5 Estados \* com programas superiores para crianças com necessidades excepcionais de aprendizagem: excesso além do programa regular**



\* (Califórnia, Flórida, New York, Texas and Wisconsin)

Fonte: Programas educacionais para crianças excepcionais: Estimativa de recursos e custos, 1970.

A figura 4 ilustra a escassa verba atribuída a escolas-modelo, em programas para os bem-dotados. Mesmo os sistemas selecionados como mode-

lares, em relação ao atendimento dos alunos que necessitam de aprendizagem fora do comum não consi-

deram prioritário o fator custos.<sup>11</sup> O total previsto, no entanto, fica bem acima do que é atribuído a cada aluno, nos poucos Estados que distribuem verbas com essa finalidade.

### Programas recomendados

Existe certa contradição, no que recomendam 95% dos respondentes, sobre a continuidade do programa durante toda a vida escolar do bem-dotado, achando igualmente a maioria que o programa deve ser iniciado entre o 4.º e o 6.º ano escolares. Talvez isso se deva ao reconhecimento do fato de que a maioria dos programas são desenvolvidos no curso secundário, em bases muito limitadas e tardias, embora todas as pesquisas tenham demonstrado que as crianças bem-dotadas enfrentam os maiores problemas de ajustamento ao ingressarem na escola e durante os primeiros anos, quando os padrões de insuficiente aproveitamento se tornam arraigados.

Quase todos os consultados reconheceram ser necessário que as crianças bem-dotadas e talentosas tenham oportunidade para pensamentos complexos e criativos, cujo conteúdo seja adequado ao seu nível de raciocínio. Foi igualmente destacada a importância de desenvolvimento da sensibilidade estética.

Os defensores preconizaram a elaboração de currículo específico para os bem-dotados, destinado a acomodar os níveis mais elevados de funcionamento no domínio cognitivo e especializado. Mais de 90% reco-

mendaram ainda providências administrativas especiais, permitindo essa diferenciação.

Houve nítida divergência nas respostas. Dois terços achavam indispensável adotar programas separados, baseados no parecer de que os bem-dotados possuem aptidão intelectual superior, enquanto os talentosos se destacam numa área isolada.

Na realidade, a separação implica entre bem-dotados e talentosos formando dois grupos separados pode ser um artifício do questionário. Como indica o presente Relatório, as duas formas não se excluem mutuamente; muitos bem-dotados são talentosos e muitos talentosos, bem-dotados. Na verdade, a elevada capacidade mental pode ser condição necessária para o tipo de talento que produz trabalho de mérito duradouro.

Os especialistas em geral aprovaram programas de verão, emprego de pessoal auxiliar da comunidade, instrução individualizada, grupos especiais e de tempo parcial como contribuição para o atendimento adequado. Houve, no entanto, quem olhasse as indicações apenas como "tapa-buracos".

As formas padronizadas de currículo, no caso de bem-dotados e talentosos, não têm tanta importância. Em substituição às matérias regulares exigidas do grupo total, os especialistas preconizaram o currículo aberto, baseado nos interesses individuais, com grandes intervalos de tempo para atividades independentes. Os bem-dotados e talentosos foram considerados capazes de auto-controle e iniciativa, tanto em relação a conteúdo de estudos como à distribuição de horário.

<sup>11</sup> ROSSMELLER, Richard A.; HALE, James A. e FRONHREICH, Lloyd E. *Educational Programs for Exceptional Children: Resource Configurations and Costs. Madison, Wisconsin: National Educational Finance Project. Special Study n. 2, Aug. 1970.*

Essas recomendações certamente são compatíveis com as pesquisas realizadas, nas quais se evidenciou que a supressão de conteúdo irrelevante ou desnecessário, em favor de oportunidades para estudar e aprender em profundidade, resulta em melhor aproveitamento e adaptação dos bem-dotados e talentosos.

O ajustamento a estilos diferentes de aprendizagem por parte dessa clientela foi considerado essencial por 98% dos respondentes. Como assinalam várias pesquisas, os bem-dotados são indivíduos complexos, altamente diferenciados, dispendo de ilimitados interesses e talentos. O envolvimento em determinado tipo de aprendizagem pode ser afetado por esses fatores e por traços de personalidade. Entre os bem-dotados e talentosos podemos encontrar os que respondem e atuam com rapidez, os que, embora decididos, são contemplativos, os lógicos, diretos, bem como os especuladores e perifrásticos. A qualidade do produto final resultará excelente (e diferente) para todos, mas ensinar aos bem-dotados não condiz com as regras imutáveis de ação.

O estímulo individual foi considerado o mais importante objetivo do programa. Em seguida, na ordem de importância, ficaram o desenvolvimento da iniciativa da auto-aceitação, dos conceitos, além do reconhecimento da aptidão precoce para empenhar-se em trabalhos de aprendizagem complexa.

Quase 90% dos patronos sentiram que os programas especiais precisavam de maiores verbas que os programas comuns. Apesar de comprovado na prática, o bom treinamento em serviço pode representar uma redução das despesas não essenciais. Os professores bem preparados tendem a utilizar melhor os recursos

existentes, liberando os estudantes para procurarem material ou ajuda especializada necessária. Esses professores tendem ainda a recorrer com mais facilidade aos pais e orientadores sobre o necessário apoio ao seu trabalho.

O fato de professores regulares realizarem experiências diferenciadas com os bem-dotados, dentro ou fora dos programas especiais, explica porque a atenção a eles dedicada, apenas com esse tipo de programa, pode significar desatendimento à maior parte do currículo regular da escola, principalmente quando as aulas especiais são ministradas em dois dias da semana no máximo. Também foi considerado importante o contato entre professores regulares e especiais, assim como o esforço constante para diferenciar os dois tipos de programa.

## Professores

A maioria dos especialistas equacionou os programas especiais e agrupamento separado dos bem-dotados com a aceitação do mestre como um professor de bem-dotados. Quinze por cento consideraram nesse grupo todos os professores, mesmo sem haver provisão especial, talvez por causa da presença física das crianças, embora se revelem ineficientes para elas. Entre os 201 respondentes, apenas 12 acharam adequado o pessoal disponível para ensinar todos os bem-dotados existentes no Estado. A necessidade urgente de preparo de corpo docente especializado se revela pelas recomendações de cursos de verão, além de programas em serviço e seminários durante o ano letivo. Quase todos os respondentes revelaram-se ainda favoráveis ao desenvolvimento de programas avançados sobre o ensino de bem-dotados. Os especialistas e as pesquisas

realizadas coincidiram quanto ao êxito dos professores de bem-dotados, notando-se porém uma diferença: os especialistas não consideraram importante, nesse caso, os cursos pós-graduados, a experiência prévia de ensino (em vez do preparo especial), a própria prática ou credenciais para lecionar. Opuseram-se principalmente à rotatividade dos bem-dotados entre todos os membros da equipe de ensino. Consideraram bem sucedido o professor que se interessa pelo ensino e possui alto preparo, concordando em que ensinar aos bem-dotados exige método diferente, e que o elevado nível de auto-confiança do professor é condição de êxito em seu desempenho.

Embora cursos pós-graduados não fossem considerados relevantes, enfatizou-se a importância do preparo especializado, atualização profissional constante e freqüente contato com outros professores de bem-dotados. O estudo permanente aparece implícito na recomendação de que os professores de bem-dotados possuam pelo menos uma área especializada de estudo. A maior divergência entre a pesquisa e os especialistas consultados foi quanto à competência dos professores: os bem-dotados só deveriam ser atendidos por professores brilhantes.

Isso talvez signifique uma reação a esse tipo de atendimento. Os estudos têm revelado que os professores mais aptos e competentes tendem a aceitar e compreender melhor os bem-dotados, enquanto os menos aptos sentem-se ameaçados e hostis para com eles.

Mais importantes que as qualidades intelectuais e acadêmicas no trabalho com bem-dotados ou com talentosos, foram considerados os fatores pessoais como habilidade em lidar

com crianças, compreensão de seus interesses, personalidade marcante, confiança, maturidade, flexibilidade mental e entusiasmo. Inteligência elevada, curiosidade intelectual e amor à cultura foram tidos como os mais importantes em relação aos bem-dotados. Competência num ramo específico, com menor peso para os bem-dotados, foi o traço mais destacado no caso dos talentosos. Aptidão demonstrada como professor foi mencionada mais vezes em relação aos bem-dotados, com uma citação secundária no caso dos talentosos. Certamente essas diferenças se devem à necessidade reconhecida de habilidade especializada no ensino dos talentosos, enquanto o professor do bem-dotado encontra habilidades e interesses mais variados. Mais da metade dos respondentes não estabeleceu diferença em relação às competências específicas indispensáveis para ensinar a cada tipo de aluno especial.

Visando atrair professores para se especializarem na educação dos bem-dotados, os patronos recomendaram dotações para treinamento, cursos universitários e centros de treinamento, preparo em serviço para os que já trabalham, e criação de vagas para os qualificados. O destaque atribuído ao preparo técnico deve-se com certeza ao fato de muitos professores sem qualificação especial trabalharem atualmente com os bem-dotados e também porque as pesquisas recentes revelam que até os melhores professores, graças ao preparo especializado, conseguem progredir em aptidão e habilidade trabalhando com esse tipo de alunos. Importante também, e verificado em pesquisa, é que o preparo especializado, mesmo quando limitado, reduz a hostilidade para com o bem-dotado, aumentando seu apoio como grupo.

## Administradores

A maioria reconhece ser necessário formar administradores escolares para organizar e manter um serviço que atenda de fato os bem-dotados. Entende-se a lógica dessa preocupação porque o ensino é afetado pelos administradores em virtude de suas decisões e atitudes. O interesse do professor é estimulado ou desencorajado com as observações e o comportamento do administrador escolar. Seu apoio precisa ser ativo e positivo encorajando os professores nos esforços suplementares exigidos pelos programas de alta qualidade.

## Psicólogos, orientadores, assistentes sociais e tutores

Cerca de dois terços dos respondentes julgaram a ação dos psicólogos e orientadores em relação aos bem-dotados, como fator altamente positivo; já os assistentes sociais e tutores foram considerados neutros, negativos ou desconhecidos. (Este dado interessa pelo fato de que os assistentes sociais, por sua formação especial, ficam aparentemente aptos a identificar as diferenças e necessidades individuais.)

Para os assistentes sociais e tutores, que atendem principalmente com medidas corretivas, é visível a necessidade do preparo especial em relação aos bem-dotados. Verificou-se através de pesquisas que os psicólogos escolares são relativamente mais hostis para com os bem-dotados que os demais técnicos no campo educacional, embora seu nível de formação seja elevado. Talvez essa atitude seja causada pela sobrecarga de trabalhos de natureza negativa, levando a considerar os bem-dotados uma carga adicional, por falta de apoio e de justificativa para corrigir e normalizar o seu aproveitamento.

## Auxiliares de ensino

Só 3% dos especialistas consideraram positiva a atuação do pessoal auxiliar junto aos bem-dotados, enquanto 22% das respostas descreveram atitudes negativas, outros interesses ou apatia e indiferença por esses estudantes.

Parte considerável da responsabilidade por estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, em quase 60% das escolas, deveria ser compartilhada com o pessoal auxiliar que, na parte prática, trabalha com professores, para que desenvolvam suas habilidades de identificação e atendimento dessas necessidades.

A grande maioria dos especialistas julgou esse pessoal mal equipado para trabalhar com os bem-dotados; 85% recomendaram para eles um preparo adicional, principalmente sobre os bem-dotados e suas necessidades. Os estudos demonstraram também a indiferença ou hostilidade nas atitudes desse pessoal auxiliar para com os bem-dotados. A recomendação se baseia além disso, na omissão generalizada, existente nas escolas, para identificar os bem-dotados que as freqüentam.

Aos auxiliares de ensino, responsáveis pelos aumentos da sensibilidade e aptidão dos professores e administradores no atendimento de necessidades pouco comuns, cabe boa parte da responsabilidade por essa lacuna.

## Assistência federal: necessidade, fontes potenciais e resultados

O emprego de fundos federais fortaleceu bastante os programas de âmbito nacional, estadual e local para os desfavorecidos, abrangendo

a preparação especializada de pessoal, a qualidade da pesquisa e a compreensão e apoio por parte dos que trabalham em educação, bem como do público em geral. Sem dúvida melhoraram bastante as oportunidades de vida para milhares de desfavorecidos e seus familiares, merecendo por isso ter continuidade.

## Necessidade

É igualmente crítica a premência de recursos para esse atendimento. Se forem reservadas verbas para desenvolvimento de programas, formação de pessoal, extensão e melhoria das pesquisas, recebendo apoio e compreensão geral, melhorarão as oportunidades educacionais e de vida, possibilitando o crescimento e progresso desse grupo.

A problemática foi mencionada na *Advocate Survey*, onde se observou que, em comparação com outros itens, os bem-dotados perdiam terreno. Mesmo em Estados como a Califórnia, nota-se declínio nas verbas destinadas a programas para bem-dotados, no Orçamento 1971-72. O mais urgente é preparar os professores em serviço. Compreende-se a magnitude do problema, observando as percentagens e os números equivalentes a professores de retardados mentais. Em 1966-67 o total desses professores, somados os cargos preenchidos e vagos, chegava a 90 923,<sup>12</sup> atendendo a uma população numericamente equivalente ao total de bem-dotados.

No outono de 1968 existiam 2 199 000 professores para todos os estudantes de curso primário e se-

cundário.<sup>13</sup> As proporções em relação ao total aparecem no Quadro 3. Se fossem identificados 5% de estudantes como bem-dotados e talentosos, designando-se para eles número correspondente de professores, o total dos mesmos atingiria 109 950.

O Quadro 3 mostra quantos professores serão necessários para lecionar as várias percentagens de bem-dotados.

441

### Quadro 3. Número de professores necessários ao atendimento dos bem-dotados, os quais constituem as percentagens seguintes da população escolar elementar e secundária:

Percentual de bem-dotados	Número de professores
1 .....	21,990
2 .....	43,980
3 .....	65,970
5 .....	109,950
10 .....	219,990

Aproximadamente 15% dos professores freqüentam cursos de aperfeiçoamento e os auxílios para estudos especializados em educação de bem-dotados podem atrair alguns deles. É urgente preparar em serviço os professores de bem-dotados, pois eles não tiveram esse treinamento no curso regular. É certo que o financiamento direto a 100 mil professores fica dispendioso. No entanto, o planejamento de um sistema de treinamento para liderança, prevendo-se estender esse treinamento a grupos mais específicos, pode ser realizado sem despesas excessivas.

<sup>12</sup> Quadro 18. *Selected Statistics on Educational Personnel*, Wash., D. C. National Center for Educational Statistics, Department of Health, Education and Welfare (OE 5804).

<sup>13</sup> *Progress of Public Education in the United States of America, 1968-69*, (OE 10 005-69 A.)

Os fundos administrados pelo Departamento de Educação para Deficientes, da Secretaria de Educação dos Estados Unidos, no ano fiscal de 1971, atingem \$ 197,797,633. Vários setores, onde tais fundos são aplicados, apresentam iguais possibilidades de expansão dos programas para bem-dotados. A distribuição atende aos seguintes critérios, também relevantes para os bem-dotados: melhorar o atendimento educacional, e outros que o suplementam, aos alunos do pré-escolar, do curso primário e do secundário; distribuir verbas destinadas a projetos suplementares, inovadores, visando à melhoria do ensino; desenvolver programas-modelo para a infância pré-escolar; ministrar ensino e serviço profissional; melhorar o recrutamento de pessoal de ensino e divulgar informações sobre oportunidades educacionais; facilitar as pesquisas e treinamento de pessoal, com instalação e funcionamento de centros-modelo; estimular novos conhecimentos e novos ramos da aprendizagem; preparar e informar professores e auxiliares para esse ensino.

A verba global atribuída às categorias citadas atinge \$ 102,588,116, sendo que \$ 47,188,116 resultam do Título III do ESEA e do *Vocational Education Act*, Parte B da Emenda de 1968, visando especialmente aos deficientes.

Dotações equivalentes a essas, com destinação específica para os bem-dotados e talentosos, reforçarão os empenhos educacionais em prol desses estudantes. Os Estados quase não têm utilizado as verbas federais para os bem-dotados. Se não for especificado que o seu emprego se destina aos bem-dotados e talentosos, a situação continuará a mesma.

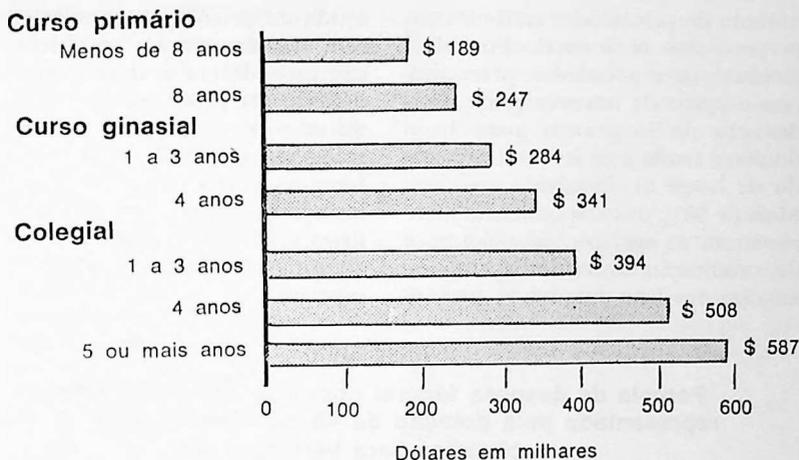
O custo das facilidades oferecidas para bem-dotados e talentosos receberem educação de qualidade é relativamente modesto, comparado ao de outros programas. Em termos fiscais haverá até reposição das despesas feitas pelo Governo Federal. A produtividade do adulto bem-dotado e talentoso, que recebeu boa educação e se encontra bem ajustado, será benéfica, sob vários pontos de vista, inclusive o monetário. Interessantes deduções podem ser tiradas da compilação feita pelo Departamento de Comércio dos Estados Unidos para o decênio 1956-66 (ver figura 5).<sup>11</sup>

Essas estatísticas demonstram que o custo dos programas para bem-dotados, resultando em motivação e produtividade na vida adulta, quando bem ministrados, será bastante reduzido e até eliminado graças ao acréscimo obtido no rendimento financeiro deduzível do setor mais capacitado da população.

Teoricamente, a renda dedicada aos bem-dotados deve ser superior à daqueles que concluíram o ginásial, segundo indicam os estudos Terman de acompanhamento (*follow-up*) das realizações do bem-dotado adulto. A diferença entre o rendimento do que terminou o curso ginásial e o de nível superior fica em 246 mil dólares. O imposto de renda sobre a diferença, calculado habitualmente em 25%, atinge 61 mil e 500 dólares.

<sup>11</sup> Dep. de Comércio dos Estados Unidos, Serviço de Recenseamento, *Lifetime Income and Educational Attainment of Males in the United States; 1956 a 1966. Citado no Digest of Educational Statistics, 1970*. Secretaria de Educação dos Estados Unidos. (OE 10 024-70.)

Educação e renda do sexo masculino, nos EEUU, no período 1956-1966



Fonte: Departamento de Comércio dos EEUU. Serviço de Recenseamento. Lifetime Income and Educational Attainment of Males in the United States; 1956 to 1966. Citado em Digest of Educational Statistics, 1970.

Distribuindo esse total entre as idades de 3 a 17 anos, seriam obtidos 3 mil 679 dólares por ano. Considerável parte das verbas empregadas na educação retornariam dessa forma aos cofres públicos.

Mesmo que se reservasse 2% da despesa federal para educação, a soma obtida seria superior a 50 milhões de dólares, com a taxação em vigor. Como revela a Figura 6,<sup>15</sup> 2% da despesa total em 1967-68 alcançaram 48 milhões de dólares.

Como se elevasse a taxa de ajuda na Califórnia, refletindo o aumento de 9,7% na Renda, durante o decênio 1958-68,<sup>16</sup> o total recomendado de ajuda suplementar por estu-

dante bem dotado dobraria o total correspondente a 1961, com um aumento da despesa estadual proporcionalmente mais acentuado.

**Prioridades recomendadas para a aplicação das verbas**

Os especialistas da *Advocate Survey* recomendaram as seguintes prioridades na aplicação das verbas: 1) preparo em serviço de professores e outro pessoal; 2) programas-piloto e experimentais; e 3) ajuda direta aos sistemas escolares.

As questões sobre custo da formação em serviço dos professores foram consideradas como abrangendo estudos de tempo integral e parcial. As estimativas divergiram bastante, com 35% dos especialistas escolhendo um total correspondente a estudo subvencionado, em tempo integral.

<sup>15</sup> *Progress of Public Education in the United States of America, 1968-69.* Washington, D. C. Secretaria de Educação dos EEUU. (OE 10 005-69 A.)

<sup>16</sup> BERKE, Joel S. e outros, *Fiscal Problems of Urban Education.* Trabalho preparado para a Força Tarefa para Educação Urbana, ago. 25. 1969.

Em nível local, a maior escassez, segundo os especialistas, era de pessoal. Esse item recebeu o dobro do número de prioridades atribuído ao preparo dos professores. Em nível estadual os especialistas preconizaram o apoio de um serviço de coordenação de programas para bem-dotados, tendo esse item ultrapassado de longe os demais.

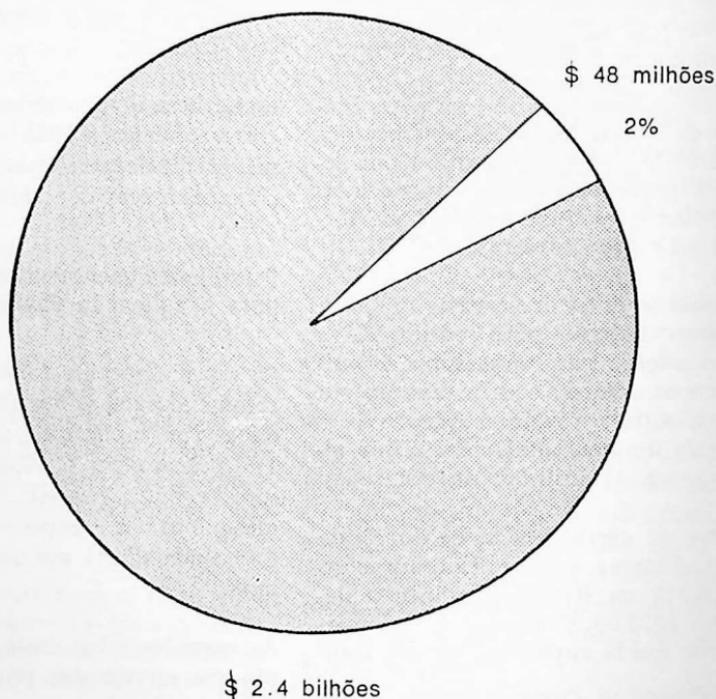
444

Mais de 90% dos respondentes mencionaram os serviços psicológicos e de orientação como indispensáveis no caso dos bem-dotados. A percep-

ção da necessidade se baseia em estudos passados e atuais; os estudantes muito bem-dotados necessitam ajuda de psicólogos para se adaptarem às frustrações ambientais e compreenderem a si próprios e aos demais. Os problemas de aceitar as atitudes e malentendidos de outrem, sentimentos freqüentes de diferenças e inferioridade, frustração na aprendizagem, escolha de cursos, desenvolvimento de tolerância e compreensão, todos exigem atenção especial.

FIGURA 6

**Parcela da despesa federal com educação em 1968-69, representada pela dotação de 48 milhões de dólares aos programas para bem-dotados**



Muitas vezes os pais também precisam de assistência.

Aproximadamente 90% dos especialistas concordaram em que os professores bem-dotados precisam dispor de rápido acesso a consultores especializados e a materiais auxiliares.

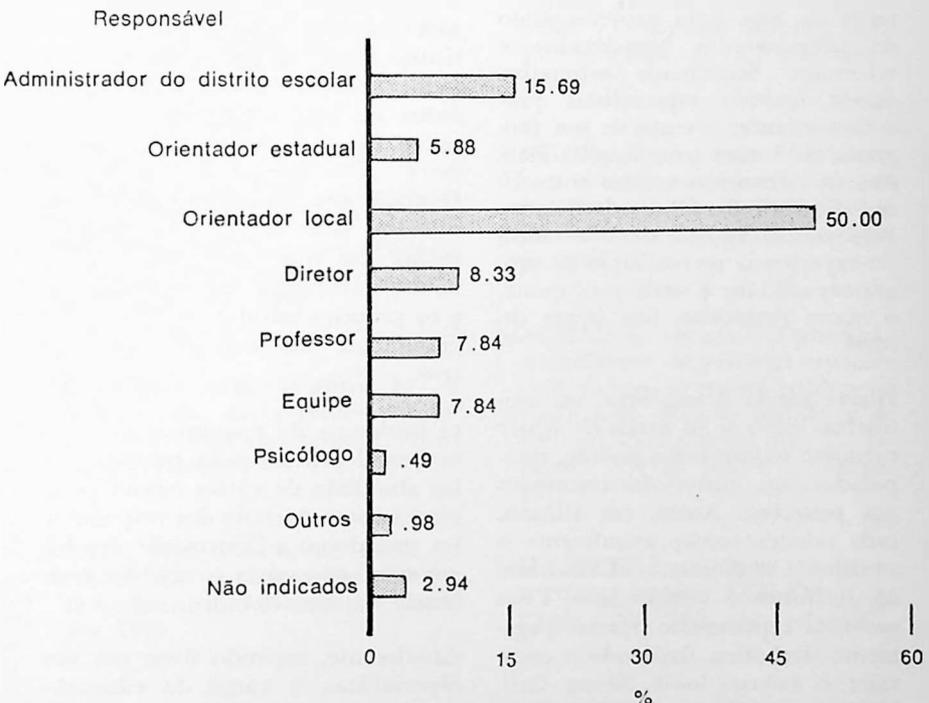
Como revela a Figura 7, grande parte da responsabilidade pelo êxito e resultado do programa deve caber ao consultor especial para os bem-dotados, em nível local. Reconhece-se a necessidade constante de um intérprete e advogado para os bem-

dotados, alguém que possua autoridade para preparar as melhores situações e associações que sejam favoráveis à aprendizagem em circunstâncias especiais. É de supor que os demais mencionados seriam envolvidos, porém, como são citados menos vezes que o consultor, em relação direta com o programa, seu compromisso é menor.

Enquanto não se dispõe dos custos básicos, só é possível utilizar estimativas fundadas na experiência local e estadual. Não existe por enquanto apoio adequado nos Estados.

FIGURA 7

**Percentual de especialistas que atribuem a responsabilidade básica na distribuição dos programas a uma determinada pessoa**



Fonte: Pesquisa de líderes em educação de crianças e jovens superdotados e talentosos. 1971

Quando as dotações distribuídas se tornarem mais adequadas, possibilitando a documentação dos custos, a exatidão da estimativa será maior. Os programas para bem-dotados não contam com registro de custos apropriado.

Foi difícil senão impossível interpretar a questão do custo de identificação. A resposta dependia de vários fatores, inclusive totais já levantados em determinado Estado, inteireza dos programas existentes para identificação, experiência com os fatores de identificação de custos, disponibilidade de pessoal qualificado, além da densidade demográfica. Pesquisas realizadas indicam que as despesas com a triagem, identificação e estudo completo quase atingiram 40 dólares por criança, em 1959. Essa quantia pode servir de base para projetos-piloto de pesquisa dos bem-dotados e talentosos. Semelhante estimativa ocorre quando especialistas procuram levantar o custo de um programa de 5 anos para aqueles Estados. As estimativas variam entre 10 mil dólares e 8 milhões de dólares. Bem poucos Estados demonstraram ter experiência na condução de programas oficiais; e onde esta existe, o apoio financeiro fica longe do ideal.

Houve nítida divergência nas estimativas sobre se os níveis do apoio existente servem como padrão, comparados aos custos documentados nas pesquisas. Assim, em Illinois, cada criança recebe anualmente o auxílio de 28 dólares; na Califórnia, 65, incluindo a identificação. Essas quantias representam apenas pagamento simbólico, destinado a encorajar o esforço local. Se na Califórnia se atendesse à recomendação de 1961, a despesa estadual com bem-dotados chegaria aos 32,5 mi-

lhões de dólares e não aos atuais 7 milhões.

A maioria dos consultados sentiu que a educação dos bem-dotados não constitui prioridade constante na comunidade. Recomendaram diversos processos para informar os legisladores, o público em geral e os educadores, inclusive os comunicadores sociais, os especialistas e pais dos bem-dotados.

A oposição ao ensino especial para os bem-dotados é vista principalmente como falta de conhecimento do público e falta de recursos. Moção, no sentido de que os bem-dotados conseguem vencer sem assistência, e que há outras prioridades mais urgentes, também foi apresentada. Os principais esforços de todas as entidades responsáveis pela instituição de programas para bem-dotados foram considerados desorganizados ou não existentes. O mais baixo nível de apoio foi o rural.

O apoio dos programas para bem-dotados fica dependendo basicamente dos que estão mais diretamente envolvidos: professores, pais e os próprios estudantes. Os demais geralmente são considerados neutros.

O problema de comunicação sobre os bem-dotados e suas necessidades foi abordado de vários modos pelos especialistas. Metade dos respondentes considerou a informação dos leigos como necessária para obter assistência aos bem-dotados.

Atualmente, segundo disse um dos especialistas, a carga da educação dos bem-dotados e talentosos recai ainda, quase que exclusivamente, sobre os pais.

## BIBLIOGRAFIA SELETIVA SOBRE EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO \*

447

### Brasil

- Suplemento especial, Educação Verdade. 5.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Um estudo comparativo da educação do superdotado em diferentes países. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 26 (4) :92-102, out./dez. 1974. 1
- AMOEDO PASSARINHO, Yesis Ilyia C. A educação do excepcional em face da Lei 5.692. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 58 (127) : 118-23, jul./set. 1972. 2
- CRUICKSHAMK, William M. & JOHNSON, G. Orville. *Educação da criança excepcional*. Porto Alegre, Globo, 1974. v. 1. 3.
- DÓRIA, Ana Rimoli de Faria. O ensino dos superdotados. *Educação*, Brasília, 1 (3) :104-10, out./dez. 1971. 4.
- EXCEPCIONAIS: educação toda especial. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 15 de out. 1972. p. 5.
- FAGUNDES, Anamaria C. O bem-dotado. *Boletim do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais*, Florianópolis, 10 (40) :8-12, fev./mar. 1975. 6.
- FOGUEL, Rosita Adler. Caracterização do excepcional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 58 (127) :27-73, jul./set. 1972. 7.
- MACHADO, Maria Terezinha. Atendimento às crianças especiais pelo sistema de ensino público na Guanabara. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 58 (127) :138-47, jul./set. 1972. 8.
- MIELINCK, Isaac. Que fazer com a criança genial? *SESI-Escola*, S. Paulo, (22) :24-5, abr./jun. 1971. 9.

\* Levantamento efetuado pela Unidade Bibliografia/CBPE, compilado por Hadjine Guimarães Lisboa e Maria Luíza Leite.

- MIRA, Maria Helena Novaes. Criatividade na educação dos superdotados. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 11 (1):7-15, jan./mar. 1972. 10.
- PIRES, Nise. Atendimento aos superdotados. In: ———. *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1974. p. 32-3. 11.
- 448** ——. Experiência de um plano para assistência ao superdotado no Estado americano de Illinois. In: ———. *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1974. p. 136-43. 12.
- . Possíveis maneiras de atendimento aos superdotados no Brasil. In: ———. *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1974. p. 143-51. 13.
- TELFORD, Charles W. & SAWREY, James M. A pessoa intelectualmente superior. In: ———. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p. 161-360. 14.
- VIEIRA, Genêrice Albertina. Problemas de educação do excepcional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 58 (127):7-18, jul./set. 1972. 15.
- Refere-se à política de educação em relação ao deficiente mental e ao superdotado. 15.
- Outros países**
- ALCARAR, Lledo Maria Joséfa. La educación de los superdotados en la enseñanza general básica. *Vida Escolar*, Madrid, 12 (121/122): 60-3, set./oct. 1970. 16.
- BENNET, Frances et al. Potentially gifted and talented high school youth benefit from independent study. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 15 (2): 96-108, Summer 1971. 17.
- CRISCUOLO, Nicolas P. Challenging the gifted reader. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (2):123-5, Summer 1972. 18.
- FRIERSON, Edward G. The fitted. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1): 25-37, Feb. 1969. 19.
- FURR, Karl D. et al. Canadian programming for the gifted. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (1): 32-40, Spring 1972. 20.
- HAGGERTY, Brenden L. And let the sun shine in: a means meeting the educational needs of gifted children. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (2): 119-22, Summer 1972. 21.
- ISAACS, Ann F. — How personal experiences can help you to determine giftedness. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (2):159-62, Summer 1972. 22.
- JACOBS, John C. Rorschach studies reveal possible misinterpretations of personality traits of the gifted. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 15 (3):195-200, Autumn 1971. 23.
- . Teacher attitude toward gifted children. *The Gifted Child*

- Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (1):23-6, Spring 1972. 24.
- LAIRD, A. W. & KOWALSKI, G. J. Survey of 1,564 colleges and universities on courses offered in the education of the gifted; teacher training. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (2):93-111, Summer 1972. 25.
- LANUSHEERE, G. de; GRISAY, A.; HENRY, G. High achievers in Belgium: a partial analysis of IEA Science, Literature and reading comprehension data. *Comparative Education*, Los Angeles, Cal., 18 (2): 188-95, June 1974. 26.
- SANDERLIN, Owenita. In setting up effective community visitation: can we do too much for the gifted? *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (2): 114-8, Summer 1972. 27.
- SOWELL, Saley. Summer School for the gifted; why not? *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (2):89-92, Summer 1972. 28.
- TORRANCE, E. Paul. Identity: the gifted child's major problem. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 15 (3): 147-55, Autumn 1971. 29.
- WELSH, Georges. Vocational interests and intelligence in gifted adolescent. *Educational and Psychological Measurement*, Durham, N. C., 31 (1):115-64, Spring 1971. 30.

ROWLANDS, Peter. *Gifted children and their problems*. Londres, J. M. Dent & Sons Ltd., 1974. 180 p.

O livro de Peter Rowlands, editado recentemente, procura, de modo objetivo e prático, ajudar todos aqueles que lidam com os superdotados a compreenderem melhor os seus problemas, sejam esses familiares, escolares ou sociais. Parte do princípio de que melhor compreensão leva a mais eficaz ajuda, explicitando, por meio de casos ilustrativos, o que acontece a tais crianças em circunstâncias difíceis e situações ambientais adversas.

Do autor sabe-se que é psicólogo formado por Cambridge, dedicando-se a estudos de psicologia evolutiva, tendo escrito obras muito divulgadas como *The fugitive mind*, na qual relata a sua experiência de pai de um filho autista e outra onde discorre sobre os problemas da separação precoce entre pais e filhos.

Na Inglaterra há, hoje em dia, iniciativas válidas e oportunas no campo da educação dos superdotados, porém resta ainda muito a fazer e a reformular, sobretudo agora que

o país necessita aproveitar ao máximo os seus recursos, segundo depoimento de Henry Collins, diretor da Associação Nacional dos Superdotados. A população em idade inferior a 15 anos na Grã-Bretanha é estimada em 15 milhões com 300.000 superdotados.

A seqüência do livro parte da caracterização psicológica dos superdotados, da análise dos comportamentos dessas crianças, da observação das condutas precoces e dos seus problemas emocionais para a apresentação do tipo de orientação que possa ser dado aos pais e à escola, terminando com uma proposição de ensino abrangente, voltado sempre para a vida.

Com casos variados, o autor exemplifica a múltipla direção dos talentos e sua combinação, por exemplo, o de alto poder criativo e intelectual ou a caracterização específica do superdotado criativo tipo convergente ou divergente.

Quanto ao diagnóstico, levanta questões e dúvidas em relação aos testes de QI, como: até que ponto medem realmente a inteligência e os resultados garantem a perfor-

mance intelectual. Por outro lado, debate o problema do controle do diagnóstico e dos resultados dos testes, uma vez que o grau de correlação entre os testes e rendimento intelectual para as crianças superdotadas é muito alta, reforçando a importância do diagnóstico precoce, mesmo em crianças com menos de 3 anos.

Por outro lado, constata que o número e a tipicidade de talentos variam de cultura para cultura, o que pode ser atribuído ao resultado das diferentes respostas das crianças às expectativas dos pais, professores ou dos próprios colegas, levando-os a comportamentos mais calmos, estáveis e ajustados ou a distúrbios emocionais e a atitudes de insegurança ou agressividade.

Ao responder à indagação básica — o que faz uma criança ser superdotada? — reforça no segundo capítulo do livro o papel da hereditariedade e o condicionamento genético, mencionando estudo realizado com 500 crianças de 6 a 12 anos, com QI superior a 150, em 1969, na cidade de Los Angeles, pelo Dr. Kincaid, que comprova o desenvolvimento dessas crianças também superior nas atividades físicas, na aprendizagem de leitura e escrita, e na adaptação social, embora tais resultados não possam ser interpretados em termos absolutos, em virtude das diferenças individuais.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças superdotadas, Rowlands registra quatro situações diferentes: a primeira, relacionada às crianças que têm desenvolvimento espetacular nos primeiros anos de vida, sendo logo chamados de superdotados, mas que, por volta dos 6 ou 7 anos, gradualmente parecem

perder as vantagens, ficando na média das crianças de sua idade; a segunda situação seria a de grupo de crianças que, desde cedo, revelam capacidades e habilidades específicas em determinada área de dotação, como música ou matemática, por exemplo; a terceira refere-se àquelas crianças que podem parecer inteligentes mas não superdotadas nos seus primeiros anos, ou podem ser bem sucedidas nos testes mas não no trabalho escolar, e que, de repente, desenvolvem um ou mais talentos, como o acadêmico; por fim, a quarta situação refere-se àquelas crianças que são superdotadas, contudo apresentam no seu desenvolvimento pontos fracos, como aprendizagem escolar, linguagem e assim por diante.

Estudos transculturais realizados na Alemanha, Austrália, Estados Unidos e Índia, com superdotados de níveis sócio-econômicos e de idades similares, demonstraram que superdotados alemães e norte-americanos evidenciaram alto nível de criatividade tanto no 1.º ano escolar como no 6.º, enquanto os australianos revelaram moderada criatividade, ainda mais diminuída quando atingiam o 6.º ano, fato esse atribuído a métodos e sistemas escolares tendentes ao conformismo e menos flexíveis.

Nesse caso argumenta-se que a criatividade deve superar condições adversas ambientais e, teoricamente, os resultados médios podem não ter salientado o alto nível de criatividade de alguns alunos.

Outro estudo interessante relatado no livro refere-se ao grupo de 19 crianças diagnosticadas como superdotadas antes de entrarem para a escola, tendo apenas 7 conseguido manter o mesmo nível de QI depois da permanência de um ano na es-

cola. O mais grave, segundo o autor, é que não estavam na mesma escola, que poderia ser má, e sim em escolas diversas norte-americanas que enfatizam e valorizam a criatividade na educação.

452

Poder-se-ia argumentar que o teste de QI não detectou corretamente o nível intelectual ou que a superdotação ou talento de uma criança pode entrar em declínio em escola que não seja a ela adequada, ou, então, nem ser reconhecida como superdotada pelas professoras.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança bem-dotada intelectualmente, o autor, baseando-se em Piaget, levanta a seguinte questão: como saber realmente se está sendo acelerada no seu processo evolutivo ou equipada de tal forma que possa ter desempenhos em nível superior no repertório das operações concretas, e nas etapas anteriores da inteligência sensório-motora e do pensamento intuitivo e pensamento pré-conceitual?

Pesquisas de dois psicólogos ingleses (Lovell e Shields) provaram que a criança bem-dotada quanto à inteligência resolve melhor problemas que exigem compreensão das coisas e rapidez dos processos de mudança, entretanto, consideram a possibilidade de obterem resultados não tão bons nas provas de Piaget, que julgam não muito criativas.

A temática da criatividade dos superdotados é muito bem posicionada pelo autor, afirmando que para um indivíduo ser criativo não é necessário ser superdotado, podendo haver discrepância entre um QI normal e um alto potencial criativo expresso de várias formas, reconhecendo também as dificuldades em se localizar o pensamento criativo divergente ou convergente.

Apresenta a análise de produtos criativos de 2 meninos, ambos de 9 anos e admite que as soluções criativas, de certa forma, estão baseadas na especulação intelectual, observando que os alunos britânicos que preferem as ciências tendem a uma direção de pensamento mais convergente, enquanto os que preferem as artes são mais divergentes.

Uma das partes mais importantes do livro de Rowlands é a que se refere aos problemas dos superdotados na família, às atitudes dos pais de aceitação ou rejeição e à necessidade urgente de preparar e atender sistematicamente aos pais de tais crianças, como medida profilática. Ao relatar casos de conflitos familiares, problemas de competição e de rivalidade fraterna, propõe série de medidas práticas, como a de apoiar os outros filhos não tão dotados, dividir o tempo igualmente com os outros filhos, dosar as conversas quanto ao seu nível, encontrar fontes de afirmação para todos e contornar situação de disputa excessiva.

Para os professores propõe cursos de atualização, seminários, distribuição de informação periódica. Para os Departamentos de Educação e Ciência projetos e programas, além de experiências-piloto em escolas, bem como a mobilização de autoridades locais para os aspectos da integração e da prevenção de seus distúrbios e dificuldades.

Questiona paralelamente se há escola ideal para os superdotados, discutindo problemas das escolas particulares e públicas inglesas, das dificuldades de adaptação curricular, insistindo sobre a urgência da adequação dos programas de enriquecimento e de material didático motivador, levando sempre em conta

o objetivo prioritário, que seria o de preparar tais crianças para a sociedade.

Ao final, salienta o papel atuante da Associação Nacional de Superdotados na Inglaterra, que procura não só explorar e desenvolver os talentos de tais crianças e adolescentes em prol das ciências, artes e tecnologia, mas, sobretudo, prover o seu bem-estar por intermédio da rede de Serviços de Atendimento nacionais e locais.

Do conteúdo do livro e da maneira prática como o autor desenvolveu os temas propostos, pode-se deduzir ser ele útil aos educadores, pais e especialistas na área dos superdotados, trazendo exemplos de casos interessantes e recomendações válidas.

A nossa realidade brasileira educacional, no momento, inquieta sobre os rumos da educação dos superdotados, registra experiências esparsas, projetos que começam a ser realizados, encontros, seminários e estudos que pretendem sensibilizar a comunidade para tais problemas. Assim sendo, a contribuição da experiência inglesa traz subsídios sobretudo para a integração dos superdotados à sociedade.

Maria Helena Novaes

ROSENBERG, Rachel Lea, *Psicologia dos superdotados: identificação, aconselhamento, orientação*. São Paulo, José Olympio, 1973. 73 p.

Vinte e cinco por cento das crianças e jovens brasileiros têm, segundo critérios convencionais da Psicométrica, inteligência acima da média, o que corresponde a uma população de, aproximadamente, dez ou onze milhões de pessoas com menos de dezoito anos de idade.

A conscientização da importância que a atuação dos bem-dotados representa para o desenvolvimento de um país explica o crescente interesse que a educação desse grupo vem despertando em todo o mundo.

O livro, que resultou de trabalho iniciado em 1968, procura dissipar dúvidas e crenças, freqüentes na área, e facilitar a tarefa daqueles que já lidam com os excepcionalmente superiores, ou pretendem fazê-lo.

Passa em revista o que já se descobriu até o momento sobre a natureza da superdotação, particularmente no que se relaciona com o processo educacional, enfatizando a influência e responsabilidade da família, da escola e do meio social.

A constante preocupação com a criança e o jovem se justifica, tendo em vista que o superdotado — como todo ser humano — “estabelece seus padrões de conduta e pensamento enquanto criança e adolescente, portanto pouco poderemos fazer para ajudá-lo quando adulto”.

Aspectos básicos abordados neste estudo: identificação, formas de atendimento, desempenho pessoal e escolha ocupacional. Alerta também para a significativa contribuição oferecida pelo psicólogo educacional nessa área.

A primeira parte aborda o *conhecimento do superdotado* (atualidade do problema, conceituação, características e identificação); a segunda visa seu *aconselhamento e orientação* (problemas da sub-realização, escolha ocupacional e problemas pessoais do bem-dotado, bem como características do psicólogo e métodos e formas de sua atuação).

A autora defende política realista para nortear um "programa efetivo de educação especial para o talento especial". Reconhece que a educação dos superdotados é, sem dúvida, relevante para o desenvolvimento de um país, pois, cada vez mais, os papéis decisivos da sociedade, nos campos científico, político, econômico, administrativo, tecnológico, cabem às pessoas de inteligência e educação superiores. No entanto, como enfatiza a autora, profissionais e leigos esquecem com frequência que "o atendimento dos superdotados (poucos ou numerosos) só tem sentido quando a política educacional do país visa ao todo da população, aplicando medidas que favoreçam a concretização das capacidades reais de cada um".

Dentre as providências mais urgentes para equacionar o problema, destaca a investigação científica, pois a riqueza da dotação pessoal constitui, entre nós, um campo ainda inexplorado. A pesquisa seria não só um recurso para confrontar a situação brasileira com a de países mais avançados, nessa área, mas especialmente um meio de reunir elementos capazes de esclarecer melhor as dúvidas básicas sobre as possíveis causas, formas e consequências da superdotação em geral.

Indica ampla bibliografia, cobrindo mais de quatro decênios (1925/69), e espera "que este estudo preliminar seja em breve seguido por outros mais relevantes à compreensão da superdotação e ao atendimento do brasileiro superdotado".

O curso de pós-graduação em Psicologia Educacional pela USP e as atividades profissionais que vem realizando no Instituto de Psicologia daquela Universidade, como professora, psicoterapeuta e pesqui-

sadora, conferem à autora competência e sensibilidade para uma abordagem científica do problema.

A coleção "Psicologia Contemporânea", lançada pela José Olympio, sob a direção de Arrigo Leonardo Angelini e Samuel Pfromm Netto, vem de enriquecer-se com a publicação deste volume dedicado à *psicologia dos superdotados*.

Destina-se a professores, psicólogos, pais, especialistas em diferentes campos, bem como aos responsáveis, em qualquer nível, por programas que se relacionem com pessoas bem-dotadas ou dependam de seu curso.

O lançamento é oportuno pela contribuição que oferece ao estudo do problema, sobretudo agora quando um fato novo — a criação do GENESP (Centro Nacional de Educação Especial), órgão do MEC — começa a mobilizar os meios educacionais, abrindo amplas perspectivas à clientela em apreço.

Ernestina Amália Vieira

CRUICKSHANK, William Mellon & JOHNSON, George Orville. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Trad. Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre, Globo, 1974. 1.º v. 301 p.

A obra compreende dois volumes. Aqui trataremos apenas do primeiro, que abrange duas partes, subdivididas em seis capítulos. No final de cada um deles, consta o sumário da matéria principal, indicação de leitura suplementar selecionada e referências bibliográficas para cada capítulo.

A primeira parte dá uma visão geral do embasamento teórico indis-

pensável à educação funcional de "alunos diferentes", quanto ao desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social, abordando o problema de três ângulos: a evolução da educação para crianças excepcionais, práticas educacionais recomendadas e a criança excepcional nas escolas norte-americanas de 1.º e 2.º graus.

Merece ênfase a preocupação em fortalecer a personalidade da criança para ajudá-la a conhecer-se e a reconciliar-se consigo mesma e com outras pessoas. Daí a importância da adequação das atitudes do adulto, em seu relacionamento interpessoal com ela, no lar e na escola, prevalecendo a lucidez, o equilíbrio emocional e o calor humano.

A segunda parte trata das "diferenças intelectuais" em face da educação de crianças de três tipos: capacidade mental elevada, retardadas mentais e com lesão cerebral.

Vale destacar, nesta segunda parte, a *educação de crianças com capacidade mental superior*, capítulo que mereceu tratamento mais aprofundado, focalizando antecedentes e conceitos básicos, bem como processos e programas que estão sendo mais indicados para atender ao superdotado.

Discute modernas definições de superdotação, passando em revista casos típicos, variação da capacidade potencial numa sala de aula, características mais evidentes, triagem, identificação e seleção, riscos da educação inadequada, novas medidas, programas e abordagens, tipos e níveis de programação.

O propósito da obra é reunir informações essenciais referentes à educação dos principais grupos de crian-

ças excepcionais (infra e superdotados), levando em conta a crescente compreensão comunitária (que conduzirá, por certo, em futuro talvez não muito distante, ao ideal representado pela "comunidade terapêutica"), os progressos tecnológicos e a preparação de número cada vez maior de professores e especialistas que estudam e lidam com essas crianças.

Como se trata de área profissional complexa, diversificada e ainda pouco explorada, os editores confiaram o preparo da obra a uma equipe de peritos, procurando reunir autores com experiência de sala de aula, supervisão e administração em educação especial.

Os autores — professores, psicólogos, administradores — em atividade nos universidades de Michigan, Missouri e Ohio, credenciam-se, por seus inúmeros títulos e larga experiência profissional no campo, a uma abordagem científica do problema em questão.

Apesar de freqüentes falhas de tradução, que prejudicam a clareza e, por vezes, o próprio sentido do texto, a presente publicação constitui, sem dúvida, contribuição válida e oportuna, especialmente no que se refere à educação de crianças superdotadas, tendo em vista a escassa documentação em português e o crescente interesse de órgãos públicos e particulares sobre o assunto.

Ernestina Amália Vieira

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Estudos básicos para enriquecimento das propostas curriculares para superdotados*. Rio de Janeiro, 1976. 172 p., mimeogr. il.

Com vistas ao projeto prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC, relativo ao período 1975/79, "Reformulação Curricular para Educação Especial", o CENESP vem de publicar um volume de 172 páginas como material subsidiário destinado a uma das áreas mais carentes de informação: currículo para os superdotados.

456

Segundo as diretrizes básicas estabelecidas pelo Projeto Prioritário 32 do MEC — coordenado pela Prof. Nise Pires, do INEP — que deu origem à criação do CENESP, "criança superdotada e/ou talentosa é aquela que apresenta notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas, musicais, bem como capacidade psicomotora".

Uma das grandes preocupações do CENESP vem sendo ampliar, progressivamente, as oportunidades de tratamento especial aos superdotados, desde período pré-escolar até os mais altos níveis de educação.

O objetivo é atender as dimensões psicopedagógicas e sócio-culturais relativas a essa clientela. Procura, assim, favorecer a auto-realização e aumentar as possibilidades desses indivíduos concorrerem decisivamente para o desenvolvimento e a dinamização da sociedade.

O livro compreende a reprodução da documentação de duas semanas de estudos promovidas em 1975 pelo CENESP, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, ambas a cargo da Dra. Dorothy Sisk, coordenadora do Programa para Superdotados da

Universidade South Flórida. O material proposto nesses encontros pela especialista norte-americana foi adaptado, traduzido e elaborado pela psicóloga Maria Helena Novaes Mira, assessora técnica do CENESP, com o propósito de fornecer subsídios para o desenvolvimento de programação educacional integrada na área em apreço.

O conteúdo de estudos básicos foi enriquecido com a compilação de textos selecionados, quadros, gráficos, fichas de controle e de avaliação, bem como ampla bibliografia, específica e atualizada.

Tópicos constantes do sumário mostram a abrangência da matéria abordada: estrutura e áreas prioritárias de um programa educacional para superdotados; dificuldades e vantagens da educação diferenciada; características comportamentais, traços comuns e problemas de aprendizagem; métodos e critérios de identificação; aspectos básicos da avaliação; estratégias de ensino, segundo modelos de Guilford, Williams e a Taxonomia de Bloom; programa de treinamento para professores, preparo de pessoal especializado, competências, temática para discussão, recursos didáticos, técnicas de grupo, metodologia do ensino criativo etc.

Pelo seu caráter prático e tiragem restrita, a publicação foi distribuída apenas às Faculdades de Educação, a Centros de Pesquisa e aos serviços, oficiais e privados, que já funcionam ou estão em fase de instalação em algumas Unidades da Federação. Mas, em face do interesse despertado, o CENESP, ao que fomos informados, já está cuidando da sua reedição.

Ernestina Amália Vieira

## RESUMOS

---

TORRANCE, E. Paul, BRUCH, B. Catherine e GOOLSBY, M. Thomas. Os bem dotados e o futuro. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 325-340, jul./set. 1976.

**Levantamento/s** constata(m) a preocupação dos **superdotados** na investigação do futuro. A solução de problemas prospectivos reclamam a adoção de novas **técnicas de mensuração/s** do talento e **método/s** eficazes que propiciem a aquisição de atitudes e aptidões para a **resolução de problema/s**.

L.M.S.M.

TORRANCE, E. Paul, BRUCH, B. Catherine e GOOLSBY, M. Thomas. Os bem dotados e o futuro. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 325-340, jul./set. 1976.

**Survey/s** made indicate the preoccupation of **gifted** in the investigation of future. To solve prospective problems it is necessary to adopt a new talent **measurement technique** and proper **method/s** capable of ensuring the acquisition of attitudes and ability in **problem solving**.

M.H.R.

TORRANCE, E. Paul, BRUCH, B. Catherine e GOOLSBY, M. Thomas. Os bem dotados e o futuro. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 325-340, jul./set. 1976.

Des **enquête/s** constatent l'inquiétude des **surdoués** pour connaître l'avenir. Les problèmes prospectifs sont résolus avec l'adoption d'une nouvelle **technique de mesure** du talent et des **méthode/s** efficaces qui favorisent l'acquisition d'attitudes et la prédisposition pour la **résolution de problème/s**.

R.H.T.

DIERBERGER, Aurea e ROSENBERG, Rachel L. Identificação de superdotados. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 341-350, jul./set. 1976.

Para a identificação dos **superdotado/s** é necessário o aprimoramento dos instrumentos e **técnica de mensuração/s** a serem utilizados para esse fim. Observações são feitas no sentido de que a capacidade desses indivíduos está na dependência de condições externas de ordem social, psicológica e pedagógica.

L.M.S.M.

DIERBERGER, Aurea e ROSENBERG, Rachel L. Identificação de superdotados. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 341-350, jul./set. 1976.

To identify the **gifted** it is necessary to improve the instruments and **measurement technique** to be utilized. Remarks are made about the capacity of such individual being dependent on external conditions of social, psychological and pedagogical nature.

M.H.R.

DIERBERGER, Aurea e ROSENBERG, Rachel L. Identificação de superdotados. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 341-350, jul./set. 1976.

Pour identifier le **surdoué** il faut perfectionner les instruments et les **technique/s de mesure** qu'on utilisera. Des remarques sont faites à propos de la capacité de cet individu (le **surdoué**) qui dépend de conditions externes d'ordre social, psychologique et pédagogique.

R.H.T.

SISK, Dorothy. A Dimensão humanista na educação do superdotado.  
R. bras. Est. pedag. 61 (139): 351-358, jul./set. 1976.

Psicólogo/s ressaltam a importância da **educação geral** dada aos **superdotado/s**. Observam que, por meio de experiências afetivas, a **maturidade** e a conscientização são desenvolvidas propiciando às crianças a **aprendizagem** de conceitos mais complexos no domínio cognitivo.

L.M.S.M.

SISK, Dorothy. A Dimensão humanista na educação do superdotado.  
R. bras. Est. pedag. 61 (139): 351-358, jul./set. 1976.

Psychologist/s emphasize the importance of **general education** dispensed to the **gifted**. They notice that through affective experiences **maturity** and conscientiousness are developed, helping children in the **learning** of complex concepts in cognitive matter.

M.H.R.

SISK, Dorothy. A Dimensão humanista na educação do superdotado.  
R. bras. Est. pedag. 61 (139): 351-358, jul./set. 1976.

L'importance de l'**éducation générale** ministrée au surdoué est mise en évidence par les **psychologue/s**. Ainsi, avec l'aide d'expériences affectives, ils observent le développement de la **maturité** et de la prise de conscience propices à l'**apprentissage** des concepts plus complexes dans le domaine cognitif.

R.H.T.

NOVAES, Maria Helena. Características psicológicas do processo adaptativo dos superdotados. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 359-366, jul./set. 1976.

Implantar inovações nos **métodos de ensino e currículo/s**, divulgar processos de identificação precoce do **superdotado**, preparar **corpo docente** especializado são medidas prioritárias no sentido de estabelecer uma **orientação** contínua e permanente aos superdotados, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades e permitir sua efetiva integração e **desempenho** na **sociedade**, na **escola** e **família**.

L. M. S. M.

NOVAES, Maria Helena. Características psicológicas do processo adaptativo dos superdotados. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 359-366, jul./set. 1976.

The introduction of innovations involving **teaching methods and curriculum**, with divulgement of precocious processes for identifying the **gifted** and training of special **teaching personnel**, such are the priority measures for the implantation of a continuous and permanent **guidance** of the gifted, aiming at development of his potentialities so as to grant his effective integration and **achievement** in **society**, in **school** and inside the **family**.

M. H. R.

NOVAES, Maria Helena. Características psicológicas do processo adaptativo dos superdotados. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 359-366, jul./set. 1976.

L'introduction d'innovation/s dans les **methodes d'enseignement** et dans les **programe/s d'études**, la diffusion de procédés d'identification précoce du **surdoué**, la formation d'un **personnel enseignant** spécialisé sont des mesures prioritaires pour l'établissement d'une **orientation** continue et permanente aux surdoués dant le but de developper leurs capacités et afin de permettre leur intégration et leur performance dans la **société**, l'**école** et la **famille**.

R. H. T.

QUEIROZ, Aidyl Macedo de e RAMOS, Juan Perez. Avaliação psicológica do superdotado. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 367-375, jul./set. 1976.

Preconiza a reformulação de diretrizes educacionais para proporcionar ao **superdotado** o desenvolvimento de suas potencialidades. Analisa a validade dos instrumentos para detectar e avaliar suas **características psicológicas** e a orientação e o acompanhamento, quando necessários. Como ilustração apresenta **estudo de caso**.

L.M.S.M.

QUEIROZ, Aidyl Macedo de e RAMOS, Juan Perez. Avaliação psicológica do superdotado. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 367-375, jul./set. 1976.

Advocates the reformulation of educational directives in order to make possible the development of the **gifted** potentialities. Analyses the validity of instruments used to detect and evaluate his **psychological characteristics**, guidance and follow-up, when necessary. **Case studie/s** illustrate the paper.

M.H.R.

QUEIROZ, Aidyl Macedo de e RAMOS, Juan Perez. Avaliação psicológica do superdotado. *R. bras. Est. pedag.* 61 (139): 367-375, jul./set. 1976.

Pour que **surdoué** puisse développer toutes ses potentialités il faudrait reformer les lignes directives de son éducation. Analyses de la validité des instruments pour détecter et évaluer ses **caractéristique/s psychologique/s** ainsi que l'orientation et l'accompagnement qui doivent être faits quand ils semblent nécessaires. Quelques **étude/s de cas** illustrent l'article.

R.H.T.

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. Relação entre o nível de criatividade do professor e de seus alunos. R. bras. Est. pedag. 61 (139): 376-380, jul./set. 1976.

Estuda a relação entre os níveis de criatividade de professor/es e aluno/s. A pequena carga horária e o programa de ensino extenso enfatizando habilidade/s não-relacionadas com o pensamento criativo são responsáveis pelo reduzido número de correlações significantes em ambos os grupos.

L.M.S.M.

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. Relação entre o nível de criatividade do professor e de seus alunos. R. bras. Est. pedag. 61 (139): 376-380, jul./set. 1976.

Studies the relation between levels of teacher and pupil/s creativity. Short time table and extended teaching programe, emphasizing skill/s not related to creative thought, are responsible for reduced number of significant correlatins in both groups.

M.H.R.

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. Relação entre o nível de criatividade do professor e de seus alunos. R. bras. Est. pedag. 61 (139): 376-380, jul./set. 1976.

Analyse la relation entre les niveaux de créativité, de l'enseignant et de l'écolier. L'emploi du temps court avec un programme d'enseignement intensif qui s'appuie sur les aptitudes/s sans rapport avec l'esprit créatif sont responsables pour numéro réduit de corrélation significatives dans ces deux groupes.

R.H.T.

ANTIPOFF, Otilia Braga. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. **R. bras. Est. pedag.** 61 (139): 381-390, jul./set. 1976.

Aborda as **características psicológicas** do superdotado, os princípios que norteiam seu atendimento no **meio rural** e os recursos utilizados para esse fim.

L.M.S.M.

ANTIPOFF, Otilia Braga. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. **R. bras. Est. pedag.** 61 (139): 381-390, jul./set. 1976.

Considers the **individual characteristics** of **gifted children**, the principles which orient their attendance in **rural environment** and resources employed with that aim.

M.H.R.

ANTIPOFF, Otilia Braga. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. **R. bras. Est. pedag.** 61 (139): 381-390, jul./set. 1976.

Examine les **caractéristique/s individuelle/s** du **sourdoué**, les principes sur lesquels s'appuie l'assistance qui lui est donnée au **milieu rural**, et les ressources employées à cette fin.

R.H.T.

Composto e impresso no  
Centro de Serviços Gráficos  
do IBGE, Rio de Janeiro - RJ.