

INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E SUPERDOTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

INTELLIGENCE, CREATIVITY AND GIFTEDNESS: CONTRIBUTIONS FROM HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Maria Amélia Barcellos Fraga²⁵

Sumika Soares de Freitas²⁶

Resumo: Este texto tem como objetivos abordar alguns aspectos históricos e conceituais que têm perpassado a discussão sobre a temática, bem como destacar algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para essa discussão. Durante muito tempo, os estudos mais aprofundados sobre funções psicológicas superiores estiveram atrelados à evolução das reflexões e pesquisas a respeito da inteligência. Mais recentemente, alguns estudos têm ressaltado a influência do ambiente e da cultura no desenvolvimento de processos superiores de pensamento e de criação e apontam que estas influências são muito relevantes no processo de identificação de alunos nas altas habilidades/superdotação e na implementação de programas de enriquecimento curricular para eles. Um olhar mais atento sobre esses estudos indica que o debate travado entre diferentes concepções de superdotação acentua a complexidade deste objeto de estudo, o que resalta a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI, mais evidenciada no início do século XX, nos estudos sobre inteligência.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Inteligência. Criatividade. Abordagem histórico-cultural.

Abstract: This text aims to address some historical and conceptual aspects that have permeated the discussion on the topic, as well as highlight some contributions from the historical-cultural perspective to this discussion. For a long time, the further study of higher mental functions were linked to the evolution of reflection and research on intelligence. More recently, some studies have highlighted the influence of the environment and culture in the development of higher thought processes and creation and point out that these influences are very

²⁵ Professora da rede municipal de Vitória e aluna do curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação.

²⁶ Docente do curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Subjetividade (Grupicis) da UFES.

relevant in the students identification process in high abilities / giftedness and in implementing enrichment programs curriculum for them. A close look at these studies indicate that the debate among different conceptions of giftedness emphasizes the complexity of the object of study, which emphasizes the need for understanding increasingly holistic and distanced from the one-dimensional view associated with the concept of IQ, more evident in the early twentieth century in the study of intelligence.

Keywords: High Abilities / Giftedness. Intelligence. Creativity. Historical-cultural approach.

Introdução

Um aspecto comum a muitos estudos sobre altas habilidades/superdotação refere-se à associação entre o desenvolvimento mental e a inteligência. Perez (2009) enfatiza que os conceitos de inteligência e de superdotação, cuja terminologia brasileira denomina-se altas habilidades/superdotação²⁷, estão extremamente vinculados e os indicadores neles utilizados devem refletir essa sincronia.

Segundo Rangni (2011, p. 2), “[...] as pessoas mais capazes sempre atraíram o imaginário, às vezes com admiração, outras vezes mitificados em crenças populares”. A autora reitera que os registros sobre essas pessoas que se destacam não são recentes, pois datam do período antes de Cristo em Roma, na Grécia e no Egito, onde, por exemplo, eram recrutadas para desenvolverem suas aptidões de acordo com interesse da sociedade em que viviam.

Na área educacional, ainda há muitas dúvidas e questionamentos em relação às altas habilidades/superdotação. Diante disso, este texto tem como objetivos abordar alguns aspectos históricos e conceituais que têm perpassado a discussão sobre a temática, bem como destacar algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para essa discussão.

Altas habilidades/superdotação: aspectos históricos e conceituais

Conforme Rangni (2011), não há uma definição precisa sobre o que é inteligência, e as altas habilidades/superdotação percorrem o mesmo caminho. Para Bock (2002), indagações e reflexões mais consistentes acerca do ato de

²⁷ Conselho Brasileiro para Superdotação. Uniformização do termo “Altas Habilidades/Superdotação”. Of. Nº 05/2015, Curitiba. Endereço eletrônico: www.conbrasd.org

pensar humanos foram concomitantes ao surgimento de ideias psicológicas, sobre uma perspectiva individual, na Grécia Antiga. Segundo Bock (2002), os primórdios da reflexão sobre o tema podem ser encontrados na Grécia Antiga por volta do ano 700 a.C., com a superação das crenças nos mitos e nos deuses existentes e a criação da Filosofia, caracterizada por indagações e questionamentos, com vistas a explicar fenômenos da realidade. Essas reflexões serviram de base para a Psicologia como ciência séculos mais tarde.

Os antigos gregos buscavam conhecer e explicar os processos que rodeavam o próprio homem e seu interior, aprofundando reflexões sobre a alma e sua relação com o corpo, os sonhos, a memória, o temperamento, o aprendizado e o ato de pensar. Bock (2002) aponta que Sócrates preocupava-se com o homem, fazendo-o voltar-se para si mesmo. Platão se dedicou a compreender a relação entre corpo, alma e razão, sendo a alma eterna, imutável, e localizada na cabeça, a parte racional e pensante do corpo. Para Aristóteles, a alma não poderia viver sem o corpo, e este era tido como fonte de conhecimento no ato de conhecer.

Conforme destaca Simonetti (2010), Platão defendia que a identificação de talentos deveria ocorrer precocemente, chamando a atenção para as “Crianças de Ouro”. Para ele, os talentos identificados deveriam ser agrupados para sua estimulação. Rangni (2011) acrescenta que Homero, antigo poeta grego, atribuía um destaque à capacidade intelectual, diante de outras habilidades humanas. Assim, na cultura grega, uma das que mais valorizaram os altos níveis de elaboração das ideias, constata-se um grande número de filósofos, astrônomos, biólogos e matemáticos com contribuições marcantes em diferentes áreas do saber.

No oriente, também havia uma prática de tratar de maneira diferente aqueles que mais se destacavam pelas habilidades intelectuais. Segundo Alencar e Fleith (2001), os chineses, no ano 2000 a.C., por meio de exames competitivos, selecionavam os jovens mais capazes, os quais eram enviados à Corte para receberem tratamento especial.

Gama (apud RANGNI, 2011) pontua que um grande marco nas pesquisas acerca das habilidades intelectuais ocorreu na virada do século passado, com os estudos sobre inteligência do britânico Francis Galton e o francês Alfred Binet.

Galton criou um laboratório em Londres onde aplicava testes

psicológicos. Consta que, em 1904, o governo francês solicitou a Binet que criasse um instrumento que pudesse prever se crianças teriam sucesso nas escolas francesas. O instrumento testava as habilidades nas áreas verbal e lógica.

O instrumento criado deu origem ao primeiro teste de coeficiente intelectual (QI) desenvolvido por Lewis Terman, na Universidade de Stanford, na Califórnia chamado Stanford-Binet Intelligence Scale. (GAMA, apud RANGNI, 2011, p.2)

Assim, surgiu no início do século XX o conceito de inteligência, descrita como “[...] capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área da atuação humana” (RANGNI, 2011, p. 17). Essa vertente persistiu até a metade do século passado, ancorada nos escores dos testes de inteligência, e caracterizada como inata, geral e única, denominada pelo fator G, de geral e global.

Os esforços de Binet promoveram em 1905 a descoberta de novos métodos que possibilitaram a avaliação da deficiência mental; por outro lado, uma publicação com Simon, em 1908, que discorreu sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, delineou-se como uma transição para uma investigação de todo o rol de habilidades envolvendo a inteligência, como pontua Feldhusen (1992).

Apesar da grande contribuição à Psicologia, os testes de inteligência são objeto de críticas, de acordo com Alencar e Fleith (2001), devido às possíveis repercussões que apresenta para o indivíduo que, por uma razão ou por outra, apresente, sobretudo, baixos resultados nesses instrumentos de medida.

Robert Sternberg, que desenvolveu a Teoria Triádica da Inteligência, enfatiza que os testes de QI não são válidos para medir o tipo de inteligência exigida para sucesso no mundo real, citando como exemplo a carreira profissional de uma pessoa. Este renomado pesquisador da Universidade de Yale ressalta que o comportamento inteligente é muito amplo, não sendo passível de ser medido da forma tradicional; para ele, diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligência. Sternberg (apud SIMONETTI, 2010, p.26) conceitua inteligência como

[...] a capacidade para aprender a partir da experiência, usando processos cognitivos para melhorar a aprendizagem e a capacidade para adaptar-se ao ambiente circundante, que pode

exigir diferentes adaptações dentro de diferentes contextos sociais e culturais.

Com a evolução dos estudos acerca da inteligência, e conseqüentemente dos modelos para identificação de altas habilidades/superdotação (ALENCAR & FLEITH, 2001; PEREZ, 2009; SIMONETTI, 2010; RANGNI, 2011), o conceito de unidimensionalidade provido pelos testes padronizados foi substituído pelo de multidimensionalidade. Assim, uma visão limitada do fenômeno tem sido substituída por outra multidimensional, que envolve aspectos biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais.

Essa ampliação no modo de olhar as habilidades mentais leva alguns autores a considerar que há necessidade de outros instrumentos, além dos testes psicométricos para avaliar as altas habilidades/superdotação. Além de rever os instrumentos, é importante considerar diferentes aspectos na configuração dessas habilidades. Segundo Virgolim (2010, p. 8-9),

Quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como, por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população (REZULLI, 2004b; VIRGOLIM, 2007a). Assim, torna-se essencial a utilização de técnicas mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e precisos de diagnóstico [...]

Diante desses resultados dos testes, Virgolim (2010) chama a atenção para a necessidade de bons programas voltados para a estimulação e enriquecimento do ambiente em que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação vivem, de maneira a favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades.

As considerações feitas nos levam a constatar a necessidade de abordar o próprio conceito de inteligência, em conformidade com as altas habilidades/superdotação. Para isso, tomamos como base os estudos de Simonetti (2010).

Merani citado por Simonetti (2010, p. 26) aponta o termo inteligência (do latim *intelligentia* = capacidade, habilidade), como construto mental, com três acepções principais: "(i) designa certa categoria de atos distintos das atividades automáticas e instintivas; (ii) define a faculdade de conhecer ou de compreender;

e (iii) significa o rendimento geral do mecanismo mental”.

Simonetti (2010) esclarece que, como construto mental, a inteligência não pode ser diretamente avaliada ou observada e tal limitação não retira sua importância prática, podendo ser inferida, valorizada e usada para a compreensão de certos fenômenos psicológicos e comportamentais. Simonetti menciona Gottfredson, para quem a inteligência é entendida como processo:

Inteligência é uma capacidade mental muito geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade para raciocinar, planejar, solucionar problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e aprender da experiência. Ela não é meramente erudição, ou uma estrita habilidade acadêmica ou habilidade para fazer testes. Mais do que isso, ela reflete uma mais ampla e mais profunda capacidade para compreender o ambiente que nos rodeia – atualizar-se, dar sentido às coisas ou planejar o que fazer. (SIMONETTI, 2010, p. 27).

A partir das investigações de Guilford, nos meados do século XX, e de outras subsequentes, a inteligência passou a ser vista como conjunto diversificado de habilidades intelectuais e criativas e, conseqüentemente, o conceito de altas habilidades/superdotação se ampliou, passando a incluir nele a criatividade e seus componentes, como o pensamento divergente (FELDHUSEN, 1992; SIMONETTI, 2010).

Segundo Davis e Rimm (apud VIRGOLIM, 2007, p. 59), tais características podem ser consideradas como indicadores de criatividade:

As pessoas consideradas como criativas (a) usam o conhecimento existente como base para novas ideias; (b) evitam formas rígidas de pensar; (c) constroem novas estruturas ao invés de usar as estruturas existentes; (d) estão alertas para a novidade e lacunas no conhecimento; (e) encontram ordem no caos; (f) preferem comunicação não-verbal; e (g) são flexíveis e habilidosas na tomada de decisões.

Guilford sinalizava acerca da importância da criatividade em realizações notáveis, destacando, tal como outros estudiosos de sua época, que a criatividade é uma habilidade universal que precisa ser reconhecida e desenvolvida, como destaca Virgolim (2007). A autora ressalta ainda, com base em resultados de pesquisas atuais, que

as habilidades necessárias para se resolver problemas de forma lógica e analítica nem sempre são as mesmas para se resolver problemas de forma criativa, o que faz com que a criatividade seja tão desejável e importante de ser desenvolvida no ambiente escolar quanto a inteligência. (VIRGOLIM, 2007, p. 59)

Além disto, Feldhusen (1992) e Virgolim (2007) fazem uma ressalva sobre a devida atenção que deve ser dada à identificação do aluno altamente criativo, visto que, segundo Butler-Por e Rimm, este aluno encontra-se em risco de fracasso escolar, pois pode encontrar relutância em seu ambiente para aceitar seu pensamento divergente e seu inconformismo, geralmente fonte de tensão e conflito com seus pais e professores.

Logo, em uma visão pluridimensional, os teóricos referem-se ao superdotado destacando não só uma inteligência muito superior à média e diferenças cognitivas, tanto em nível qualitativo como quantitativo, como também a capacidade criativa ou a motivação intrínseca, entre outros.

Baseado nestas considerações, Sternberg, citado anteriormente, desenvolveu a Teoria Triádica da Inteligência, argumentando que a pessoa pode ser inteligente de três formas: por meio de uma inteligência analítica, criativa ou prática (Virgolim, 2007). Simonetti (2010) apresenta estas três habilidades cognitivas que se destacam na superdotação intelectual, na Teoria Triádica da Inteligência, as quais podemos resumir da seguinte forma:

- Inteligência prática significa ser capaz de persuadir outras pessoas sobre o valor de suas próprias ideias;
- Inteligência analítica configura-se como a habilidade em reconhecer, entre as próprias ideias, quais as melhores para investir e compreender suas partes;
- Inteligência criativa/sintética caracteriza-se como a habilidade de ver o problema sob novo ângulo.

Para Sternberg (apud SIMONETTI, 2010), a excelência da inteligência envolveria uma boa combinação entre habilidades analíticas (examinar um problema e entender as partes), sintéticas (intuição, adaptação, criatividade) e práticas (conjunto das habilidades analíticas e sintéticas), aliada aos estilos intelectuais: judiciário (gostar de emitir opiniões e avaliar tarefas e regras),

legislativo (gostar de formular problemas, criar novas regras e maneiras de ver as coisas) e executivo (ter prazer em implementar ideias).

Feldhusen (1992) ressalta que uma contribuição fundamental de Sternberg e Davison para o campo das altas habilidades/superdotação foi a publicação do livro *Concepções da superdotação*, em 1986, sendo apresentadas as concepções teóricas de 29 psicólogos a respeito da superdotação e talento. Neste volume, há um esforço teórico de pesquisadores e profissionais, destacando-se Tannenbaum, Renzulli, Feldhusen, Gallagher, Sternberg, Feldman, Gardner e Stanley, com vistas a realizar um “estado da arte” sobre a superdotação e talento.

Assim como os estudos de Sternberg, a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner, Professor de Educação na Universidade de Harvard, também teve um forte impacto sobre a educação do superdotado, na medida em que permite uma compreensão mais ampliada da inteligência humana.

Gardner (apud FELDHUSEN, 1992, p. 210) afirma que, “[...] além da inteligência, está a necessidade de o indivíduo superdotado dominar uma área de conhecimento, antes que possa ser criativamente produtivo na mesma”. Porém, Gardner adverte que restringir os programas educacionais ao predomínio de inteligências, como as linguísticas e matemáticas, minimiza a importância de outras formas de conhecimento. Além disso, muitos alunos não conseguem demonstrar as inteligências acadêmicas tradicionais, ficando confinados à baixa estima; ou seus pontos fortes podem não ser percebidos ou perdidos, tanto para o meio escolar, quanto para a sociedade em geral.

Um dos programas, aplicados no exterior, que contempla estas possibilidades de atendimento em contextos escolares é o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli, da Universidade de Connecticut em meados da década de 1970, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas, conforme descreve Virgolim (2007).

Conforme aponta Virgolim (2007), Renzulli acredita que é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas. Ou seja, para ele a escola deve buscar desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial, por meio de uma grande variedade de alternativas, além de opções para atender às necessidades de

todos os estudantes, caracterizando-se como uma proposta inclusiva.

Segundo Feldhusen (1992), destacam-se as experiências de enriquecimento lideradas pelo psicólogo Joseph C. Renzulli, que focalizou inicialmente a identificação das altas habilidades/superdotação através da utilização das “Escala para medida de características comportamentais de estudantes superiores”, amplamente utilizadas em todo o mundo. Renzulli, em continuidade às suas pesquisas, desenvolveu as seguintes considerações acerca da superdotação, dominando o referido campo de estudo já no final do século passado, destacando o diagrama dos três anéis: (1) habilidade acima da média; (2) criatividade; e (3) envolvimento com a tarefa. Seu trabalho tem focalizado principalmente os programas educacionais para o superdotado. Feldhusen ressalta, também, que muitas pesquisas de avaliação acerca do modelo de Renzulli atestam sua efetividade.

Portanto, baseando-se no Modelo Diagrama dos Três Anéis de Renzulli (2014), a superdotação assim como a inteligência são variáveis internas, avaliadas pelos efeitos nos comportamentos observáveis, sobretudo na aprendizagem e realização, visando a um alto desempenho.

Segundo Virgolim (2007), para estimular os estudantes a desenvolverem habilidades que lhes permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores de conhecimento, Renzulli e Reis planejaram três tipos de enriquecimento para os contextos, tanto do ensino regular quanto especializado, denominados:

- Enriquecimento Tipo I, que se inicia por meio de atividades exploratórias, na sala de aula ou em atendimentos especializados, e implica atividades destinadas a todos os alunos da escola, expondo-os a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; e, como resultado, a escola se torna potencialmente um lugar inclusivo e estimulante para todos.
- Enriquecimento Tipo II, que pode ser aplicado em contextos de sala regular e de recursos, e consiste de técnicas, materiais instrucionais e

métodos; o estudante é encorajado a primeiro dominar as ferramentas de que vai precisar para desenvolver atividades do Tipo III, dependendo do projeto do seu interesse; e, segundo, a utilizar seus conhecimentos para desenvolver com aproveitamento e produtividade as atividades de seu real interesse.

- Enriquecimento Tipo III, que consiste de atividades planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira mão.

O enriquecimento é feito para que o aluno possa, por um lado, aprender conteúdos em maior profundidade e, por outro, estudar assuntos que vão além dos determinados no currículo regular, principalmente, quando identificadas suas habilidades e interesses.

Acerca de instrumentos de avaliação para identificação e programas de atendimento em altas habilidades/superdotação, Perez (2009) enfatiza que não há nenhum prejuízo se a pessoa ingressar em um programa de atendimento e, no seu decorrer, não se confirmarem os indicadores. Apenas terão sido oferecidas a ela as oportunidades de enriquecimento educacional diferenciadas que todos deveriam ter e que, segundo a pesquisadora, por carências endêmicas, acabam sendo oferecidas apenas para aquelas que mais precisam.

Após abordar alguns aspectos históricos e conceituais referentes às altas habilidades/superdotação, enfocaremos algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para essa discussão.

Alguns apontamentos teóricos acerca da criatividade e dos processos criadores no âmbito da psicologia educacional, sob a perspectiva histórico-cultural

Segundo Barroco e Tuleski (2007), são necessários alguns apontamentos teóricos acerca da criatividade e dos processos criadores no âmbito da psicologia educacional, sob a perspectiva histórico-cultural. As autoras abordam a

constituição do homem criativo e criador, ajudando-nos a pensar alternativas num contexto em que ele tende a se apresentar como reproduzidor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação e de negação de si mesmo.

Discorrendo sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (1998) diferencia as atividades reprodutoras das não reprodutoras. Barroco e Tuleski (2007) analisam que a base orgânica da atividade reprodutora ou memorizadora é a plasticidade da substância nervosa, referindo-se à “[...] propriedade de uma substância para adaptar-se e conservar as marcas de suas trocas”. O cérebro e os nervos, por terem enorme plasticidade, modificam sua finíssima estrutura ante a influência de diversas pressões e guardam as marcas dessas modificações caso tais pressões sejam suficientemente fortes ou se repitam com frequência (VIGOTSKI, 1998, p. 8). O cérebro conserva as experiências vividas e facilita sua reiteração; mas esse órgão não se limita a conservar, senão o homem seria capaz apenas de ajustar-se às condições estabelecidas pelo meio no qual se insere. O cérebro possui outra função não menos básica: a atividade que combina e cria.

O cérebro [...] é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e posições. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o fazer e incapaz de se adaptar ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente. (VIGOTSKI, 1998, p. 9)

A imaginação seria explicada como base para toda atividade criadora que se manifesta nas áreas artísticas, científicas e técnicas. A atividade criadora não se revela apenas nas invenções e na genialidade.

Mediante os estudos de Vigotski (1998), a consciência humana é uma forma complexa do reflexo ativo e criativo da realidade, resultante da atividade complexa, que possui a função aperfeiçoada de orientação na realidade que nos rodeia e de regulação da conduta. Sua formação se dá no processo histórico e social do homem, “[...] ao longo da qual se desenvolvem a atividade objetiva e a linguagem, sendo que se manifesta com estreita participação delas” (BARROCO e TULESKI, 2007, p. 4).

Concordamos com Barroco e Tuleski (2007) ao destacarem que as

potencialidades criativas implicam a capacidade de perceber, analisar, sintetizar e de generalizar informações e, sobre isso, elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, modificando-a.

Diante do exposto, vale ressaltar ainda as contribuições dos estudos desenvolvidos por pesquisadoras brasileiras, relacionados à questão do talento e da genialidade, com Delou e Bueno (2001) e Stoltz e Piske (2012), como, também, relacionados aos processos criativos, em Neves-Pereira (2007).

Delou e Bueno (2001), em sua pesquisa de doutoramento sobre a trajetória escolar de alunos considerados superdotados, discorreram sobre a concepção básica de "genialidade" apresentada por Vigotski, em um de seus textos.

Esse texto, que parecia não ter sido publicado em português ou em inglês, foi publicado nas colunas 612 a 614, do Tomo VI, na Grande Enciclopédia Soviética, em 1929, em Moscou. Discorrendo sobre o verbete Genialidade, os autores assim o descrevem:

Genialidade, grau superior de talento, que manifesta-se em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. A genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana, ciência, arte, tecnologia, política. (DELOU e BUENO, 2001, p. 99)

Acerca da distinção e da semelhança entre talento e genialidade, Vigotski ressalta que a questão da origem hereditária da genialidade não pode ser considerada definitivamente esclarecida, pois a genialidade, pelo visto, não se constitui em uma unidade genética fechada e não se herda em inteireza. “[...] Condições econômicas e sociais favoráveis podem concorrer para um excelente aproveitamento de talentos inatos” (DELOU e BUENO, 2001, p. 99).

Porém, como descrevem Delou e Bueno (2001), Vigotski nos assegura, com ênfase nos pressupostos da teoria histórico-cultural, que, se a hereditariedade pode tornar possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza esse potencial, e cria o gênio. Toda grande descoberta (invento ou qualquer manifestação de criação genial) é preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições.

Ele conclui, considerando seus estudos da época, que a genialidade representa toda uma teia de questões biológicas, psicológicas e sociais, ainda distantes de estarem resolvidas pela ciência, com a devida clareza e plenitude (DELOU e BUENO, 2001, p.99).

Neves-Pereira (2007) propõe uma leitura dos processos criativos à luz das contribuições de Vigotski e da Psicologia Soviética. A autora aponta que a abordagem do fenômeno criativo adotado pela psicologia ocidental, no século passado, vinculava o potencial criativo a um certo determinismo biológico; segundo ela, esta concepção foi discutida por Vigotski e seus colaboradores, quando assumem que as funções mentais superiores do homem são frutos de um dado contexto cultural e historicamente determinadas, incluindo-se aí a criatividade.

Nesta perspectiva, segundo a teoria histórico-cultural, “[...] a variável ambiente passa a ter um caráter determinante, uma vez que a criação passa a ser vista como resultado de interações complexas entre os elementos internos e externos ao sujeito que cria” (NEVES-PEREIRA, 2007, p. 72-73), sendo o fenômeno criativo ampliado, deixando de ser, segundo Vigotski, um atributo de poucos “iluminados”.

Assim, vale ressaltar a contribuição da teoria histórico-cultural no que diz respeito à criatividade, como nos descreve Neves-Pereira (2007, p. 73):

Criatividade surge, então, do domínio histórico-cultural, como produto da interação do sujeito com seu ambiente, impulsionado nesse percurso pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Uma vez determinada pela cultura, passa a ser elemento formador dessa mesma cultura. Surge como uma via de mão dupla de onde se “cria” e onde se passa a “criar”.

Outra contribuição de Vigotski, ressaltada por Stoltz e Piske (2012), que redireciona a maioria das pesquisas sobre altas habilidades/superdotação, conforme descrevem as autoras, diz respeito ao enfoque fundamentado no papel da mediação da cultura para o desenvolvimento humano e as funções psicológicas superiores: nessa perspectiva, a mediação é a principal determinante da genialidade e do talento; tal enfoque pontua a influência do tipo de mediação para o desenvolvimento do potencial em diferentes áreas. Ou seja, “[...] a história interativa de cada pessoa com uma dada cultura, e a plasticidade

de suas capacidades constitucionais originais determinam o nível de desenvolvimento de sua genialidade e ou de seu talento” (NEVES-PEREIRA, 2007, p. 258).

Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos em alternativas para uma escola criativa, em que o homem supere a reprodução de situações que expressam e aprofundam processos de alienação.

Assim, sendo a consciência humana uma forma complexa do reflexo ativo e criativo da realidade, entendemos que sua formação se dá no processo da história social do homem, ao longo da qual se desenvolvem a atividade objetiva e a linguagem, se manifestando com estreita participação destas.

Considerações finais

Vimos que, já faz algum tempo, os estudos sobre habilidades mentais complexas frequentemente estão atrelados à evolução das pesquisas a respeito da inteligência, como apontam pesquisadores e teóricos renomados nesta área, como Alencar e Fleith (2001); Feldhusen (1992); Perez (2009); Rangni (2011); Renzulli (2014); Simonetti (2010); Virgolim (2007; 2010).

Por outro lado, Barroco e Tuleski (2007), Delou e Bueno (2001), Neves-Pereira (2007), Stoltz e Piske (2012), apoiados em estudos de Vigotski (1998), contribuem para a discussão ao destacarem a influência do ambiente e da cultura em determinado momento histórico-social, no desenvolvimento de processos superiores de pensamento e criação. Alguns destes estudos sinalizam ainda que estas influências são muito relevantes para serem consideradas no processo de identificação em programas de atendimento de alunos nas altas habilidades/superdotação.

Com base nas contribuições apontadas, ressalta-se que os construtos teóricos sobre as altas habilidades\superdotação acentuam a complexidade deste objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI, mais evidenciada no início do século XX, nos estudos sobre inteligência.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.& FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação

e ajustamento. 2. ed. rev. amp. São Paulo: EPU, 2001.

BARROCO, S. M. S; TULESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. 2007, p.15-33.

BOCK, A; FURTADO, Odair & TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DELOU, C. M. C; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 11, p. 97-99, novembro 2001.

FELDHUSEN, J. F. Algumas contribuições da Psicologia à educação do superdotado. In: ALENCAR, E. S. (org.). **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 204-217

NEVES-PEREIRA, M. S. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

PEREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 35, p. 299-328, set/dez, 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

RANGNI, R. de A; COSTA, M. da P. R. da. A Educação dos Superdotados: História e Exclusão. Gifted Education: History And Exclusion. **Revista Educação**, 18, v. 6, n. 2, 2011.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. v. 27, n. 50, p. 539-562 set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SIMONETTI, D. C. Inteligência, superdotação e talento. **Dotação e talento**: indicadores neuropsicológicos. Vitória: GSA, 2010.

STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R. Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**, Juruá, 2012.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. IV Encontro Nacional do CONBRASD; I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação; IV Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR. Curitiba, Paraná, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticaseducacionais-para-alunos-com-altas-

[habilidadesuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducacao-](#) Acesso em: 18 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.