

SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

Organizadores

Juliana Berg

Carla Luciane Blum Vestena

Cristina Costa-Lobo

Alberto Rocha

Criatividade e educação nas altas habilidades/ superdotação

volume
5



UNESCO Chair on
Education for Global Justice
Assessment University of Madrid



SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

Organizadores

Juliana Berg

Carla Luciane Blum Vestena

Cristina Costa-Lobo

Alberto Rocha

Criatividade e educação nas altas habilidades/ superdotação

volume
5



 pimenta
cultural
2022
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katía Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Naiara Von Groll
Peter Valmorbida
Potira Manoela de Moraes

Imagens da capa Mabel Amber - Pixabay

Revisão Juliana Berg

Organizadores Juliana Berg
Carla Luciane Blum Vestena
Cristina Costa-Lobo
Alberto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C928 Criatividade e educação nas altas habilidades/superdotação.
Juliana Berg, Carla Luciane Blum Vestena, Cristina Costa-
Lobo, Alberto Rocha - organizadores. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2022. 251p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-461-6 (eBook)

1. Ciências sociais. 2. Criatividade. 3. Educação. 4. Inclusão.
5. Educação especial. I. Berg, Juliana. II. Vestena, Carla
Luciane Blum. III. Costa-Lobo, Cristina. IV. Rocha, Alberto.
V. Título.

CDU: 300
CDD: 300

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616

SUMÁRIO

Apresentação..... 16

Capítulo 1

**Strategies for developing
creativity activities 18**

Joseph S. Renzulli

Capítulo 2

La creatividad en fútbol 33

Rebeca del Prado

Alejandro Prieto-Ayuso

Elena Teresa López Cobeñas

Onofre Ricardo Contreras-Jordán

Capítulo 3

**Para além das habilidades:
processos criativos em dança
contemporânea para alunos
com altas habilidades 49**

Kelly Furlanetto Soares

Carla Luciane Blum Vestena

Capítulo 4

**Inteligência linguística:
relato de experiência
realizada na sala de altas
habilidades/superdotação presente
no município de Candói, Sul do Brasil.
O que os alunos querem estudar?..... 62**

Rosemeri Ruppel Stadler



Capítulo 5

**A criação artística na redução
da vulnerabilidade em crianças
e adolescentes com altas
habilidades/superdotação..... 82**

Carla Sant'ana de Oliveira
Carla Luciane Blum Vestena
Wesley Kozlik Silva

Capítulo 6

**Fazenda do rosário:
Experiências Educacionais
Criativas no Século XX 100**

Adriana Araújo Pereira Borges

Capítulo 7

**Processo criativo e sobredotação:
Conceitos e Interseções 114**

Maria de Fátima Moraes
Alberto Rocha
Ana Isabel S. Almeida
Ramón García Perales

Capítulo 8

**Revisitando o “assincronismo”:
Por uma Concepção Afetivamente
Ampliada da Superdotação 133**

Helga Loos-Sant'Ana
Karina Inês Paludo
Angela Magda Rodrigues Virgolim
René Simonato Sant'Ana-Loos



Capítulo 9

**A esquizofrenia da sociogênese
e o “assincronismo” da superdotação:**

Postulados em Afetividade

Ampliada (Método *Affectfullness*) 148

René Simonato Sant’Ana-Loos

Helga Loos-Sant’Ana

Capítulo 10

Inteligencia sintética-creativa

y psicométrica 167

Mercedes Ferrando

Carmem Ferrándiz

Lola Pietro

Capítulo 11

**O processo criativo na sala de altas
habilidades/superdotação:**

um relato de experiência do curso

de desenho de mangá 190

Mariangela Deliberalli

Carla Luciane Blum Vestena

Capítulo 12

**A inclusão da criança com altas
habilidades/superdotação
na educação infantil:**

Necessidade e Desafio 205

Iolete Ribeiro Santos

Carla Luciane Blum Vestena



Capítulo 13

**Lego® serious play® como
metodologia de enriquecimento
curricular para alunos(as)
com altas habilidades/superdotação..... 216**

*Mayara Tatibana Bortolotto
Luciene Celina Cristina Mochi*

Capítulo 14

**Inclusão educacional:
Atividades Lúdicas para
o Desenvolvimento Cognitivo
nas Salas de Recursos Multifuncional, Tipo I..... 229**

*Mariangela Deliberalli
Rosemeri Ruppel Stadler
Carla Luciane Blum Vestena
Juliana Berg*

Sobre os autores e as autoras 247

Índice remissivo..... 249



ERRAMOS: Nossas desculpas aos autores do capítulo: A criatividade enquanto dimensão complexa do humano, do volume 1 intitulado Criatividade, adversidade e justiça social. Série Tecido em Criatividade de autoria de Estela Endlich e Ricardo Antunes de Sá, pois erramos ao não inserir o nome de Dr. Ricardo Antunes de Sá na lista de autores juntamente com seu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5979-9265> ao final da obra. Pelo erro, pedimos desculpas.

ERRATA

Coletânea Tecido em Criatividade Volume 04 Criatividade, educação e inovação social, 2022

Capítulo 5

Educação ambiental na perspectiva da complexidade: uma via criativa e emancipatória para a superação da crise socioambiental, página 76

Adriana Massaê Kataoka

Juliana Mara Antonio

Daniele Saheb

Página 5, Parágrafo grafo

Como está:

É por essas razões que se impõe uma urgente mudança de paradigma, e consideramos que esta mudança possa surgir pela via ambiental, que vem ameaçando a todos, inexoravelmente, em níveis e intensidade muito distintos, mas, mesmo assim, a todos. A temática ambiental emerge em um tempo em que as grandes ideologias e alternativas de modelos societários foram abalados, deixando uma grande lacuna de alternativa unificadora para um novo modelo societário. Talvez a temática ambiental seja um caminho profícuo para unificar as nações em torno de um interesse comum, respeitando e integrando as diversidades, ou seja, integrando o uno no múltiplo.

O correto é:

É por essas razões que se impõe uma urgente mudança de paradigma, e consideramos que esta mudança possa surgir pela via ambiental, uma vez que a sua degradação vem ameaçando a todos inexoravelmente, em níveis e intensidade muito distintos, mas, mesmo assim, a todos. A temática ambiental emerge em um tempo em que as grandes

ideologias e alternativas de modelos societários foram abalados, deixando uma grande lacuna unificadora para um novo modelo societário. Talvez a temática ambiental seja um caminho profícuo para unificar as nações em torno de um interesse comum, respeitando e integrando as diversidades, ou seja, integrando o uno no múltiplo.

Página 85

Parágrafo 2

Como está:

Ao referir-se à crise ética como uma crise de religação entre indivíduo/sociedade/espécie, Morin remete-a ao paradigma cartesiano. Segundo o autor, a fragmentação expressou-se também em uma política autônoma, em uma ciência autônoma, em uma arte autônoma, levando ao deslocamento da ética global, para éticas específicas de cada uma dessas autonomias

O correto é:

Ao referir-se à crise da ética como uma crise de religação entre indivíduo/sociedade/espécie, Morin remete-a ao paradigma cartesiano. Segundo o autor, a fragmentação expressou-se também em uma política autônoma, em uma ciência autônoma, em uma arte autônoma, levando ao deslocamento da ética global, para éticas específicas de cada uma dessas autonomias

Parágrafo 4

Como está Consideramos de extrema relevância a contribuição que pode ser dada à ética na EA, conforme as discussões dessa questão promovidas por Morin. Ao entender a dimensão humana a partir de uma concepção

O correto é:

Consideramos de extrema relevância a contribuição que pode ser a EA pela ética na perspectiva de Morin, conforme as discussões dessa questão promovidas por Morin. Ao entender a dimensão humana a partir de uma concepção

Página 86

Parágrafo 2

Como está:

Algumas abordagens da EA, produzidas desde o seu surgimento até a década de 1990, deslocaram, no decorrer de seu desenvolvimento, a preocupação central com o indivíduo para a sociedade, e, mais recentemente, passaram a desprezar a dimensão biológica. Em Morin, no entanto, não há deslocamentos, não há compartimentalização, há um movimento entre os três termos, já mencionados, que interagem e retroagem entre si. Assim, entendemos que a complexidade da temática ambiental exige também uma ética complexa, conforme a apreendida por Morin. Uma ética que não somente critique as dicotomias, mas que as reproduza por meio de gaiolas epistemológicas.

O correto é:

Algumas abordagens da EA, produzidas desde o seu surgimento até a década de 1990, deslocaram, no decorrer de seu desenvolvimento, a preocupação central com o indivíduo para a sociedade, e, mais recentemente, passaram a desprezar a dimensão biológica. Em Morin, no entanto, não há deslocamentos, não há compartimentalização, há um movimento entre os três termos, já mencionados, que interagem e retroagem entre si. Assim, entendemos que a complexidade da temática ambiental exige também uma ética complexa, conforme a apreendida por Morin. Uma ética que não somente critique as dicotomias e que as reproduza por meio de gaiolas epistemológicas.

Parágrafo 3

Como está:

Portanto, uma ética complexa entende que, para o enfrentamento da crise socioambiental, objeto da EA, ou, como diria Morin, da policrise, necessita-se de enfrentamentos, que não sejam apenas técnicos e científicos ou de ordem política e social. Como sugere Morin (2011), um a perspectiva e não sonha com a harmonia geral, mas objetiva enfrentar as forças de separação, como o ódio, por exemplo. O autor defende o reconhecimento da necessidade vital, social e ética da amizade, da afeição e do amor pelos seres humanos.

Correto é:

Portanto, uma ética complexa entende que, para o enfrentamento da crise socioambiental, objeto da EA, ou, como diria Morin, da policrise, necessita-se de enfrentamentos, que não sejam apenas técnicos e científicos ou de ordem política e social. Como sugere Morin (2011), uma perspectiva que não sonha com a harmonia geral, mas objetiva enfrentar as forças de separação, como o ódio, por exemplo. O autor defende o reconhecimento da necessidade vital, social e ética da amizade, da afeição e do amor pelos seres humanos.

Encaminhado pelas autoras em 27/08/2022.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o quinto volume da “Coletânea Tecido em Criatividade” intitulado “Criatividade e Educação nas Altas Habilidades/ Superdotação” organizado pelos professores doutores Juliana Berg, Carla Luciane Blum Vestena, Cristina Costa-Lobo e Alberto Rocha, resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade de Brasília (UNB) no Brasil, a Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social da Universidad Autónoma de Madrid (UÁM) na Espanha, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) do Brasil, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) do Paraná no Brasil, o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF) de Portugal, a Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) por meio da Universitat de Barcelona na Espanha, o Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB) em Angola, a Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (CESPU), a Câmara Municipal de Santo Tirso, o Externato Santa Clara/Academia Beatriz Ribeiro, a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) em Portugal e o Laboratório de Psicologia Educacional (LAPE) no Brasil.

Esta coletânea foi edificada com intuito de promover a criatividade em toda sua força, energia e potência para o aprender, assim como ofertar arcabouço científico robusto com mais de cento e oitenta cientistas das mais variadas áreas do conhecimento e territórios.

Ela é composta por seis volumes que discutirão a criatividade relacionada a temas como a adversidade, justiça social, desenvolvimento humano, diversidade, educação, inovação social, meio ambiente, globalidade, ética, altas habilidades/ superdotação, meta-criatividade entre outros.

Neste quinto volume oferecemos a reflexão relativa às altas habilidades/superdotação com artigo do professor Doutor Joseph S. Renzulli,

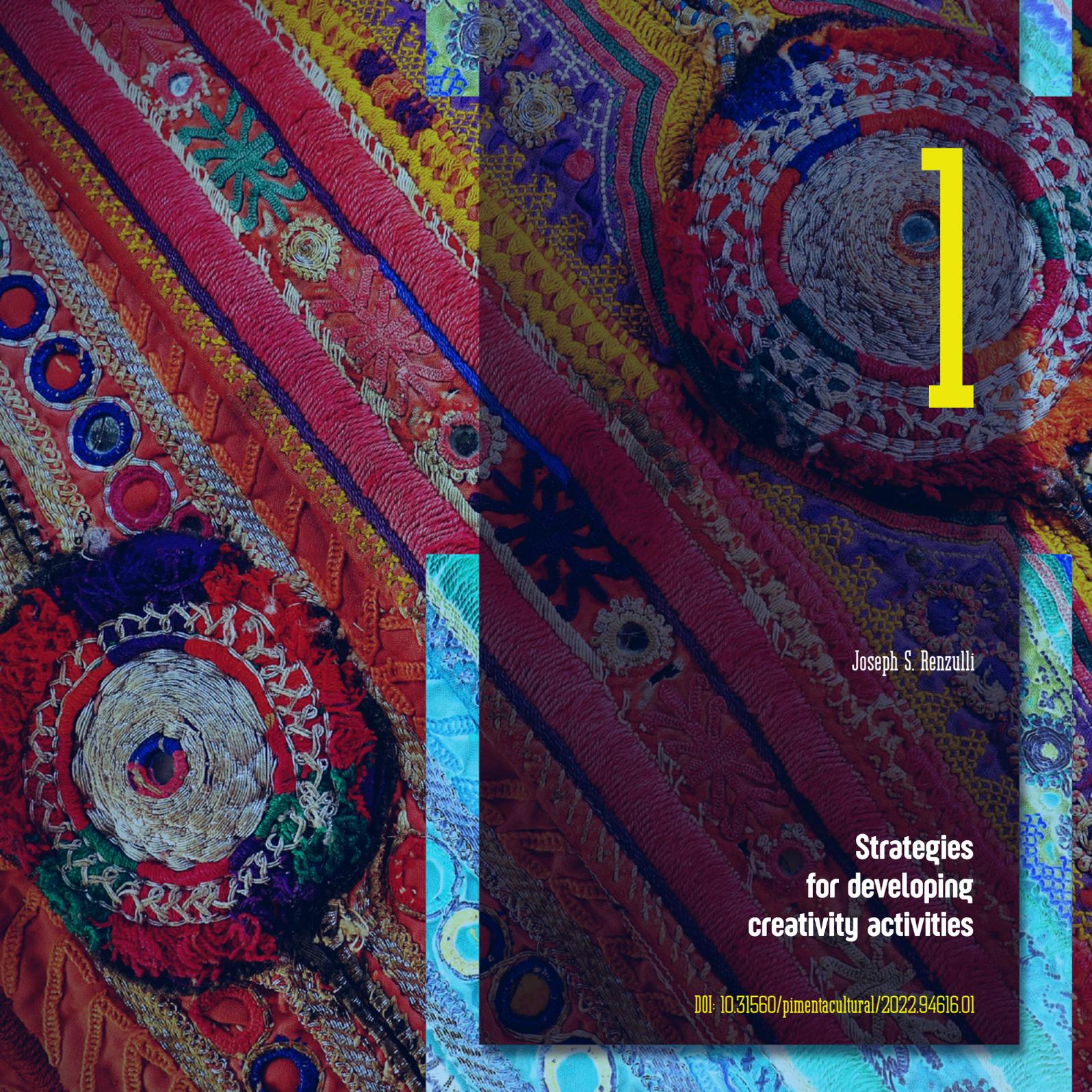
pioneiro em educação de superdotados, nomeado pela *American Psychological Association* como um dos 25 psicólogos mais influentes do mundo. Recentemente recebeu o Prêmio Harold W. McGraw, Jr. de Inovação em Educação, considerado por muitos como o “Nobel” para educadores, e foi consultor da Força-Tarefa da Casa Branca para Educação de Superdotados e Talentosos.

Somado a ele são apresentadas pesquisas brasileiras premiadas e estudos advindos de pesquisadores da ANEIS de Braga em Portugal, instituição portuguesa modelo de entidade com foco no apoio de crianças, jovens e a suas famílias nas múltiplas áreas de capacidade e atividade humana – intelectual, motor, acadêmico, social, artístico, mecânico e emocional – tendo em vista o desenvolvimento integral, a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social e escolar.

Além dessas, trazemos a importância relativa a Fazenda Rosário no Brasil, iniciativa de Helena Antipoff que chegou ao país em 1929, assim como questões educativas, afetivas e cognitivas são abordadas na intenção de ampliar o conhecimento científico em cooperação internacional para que a superdotação/ altas habilidades participe em inclusão e possa ser compreendida em toda sua diversidade. Contamos ainda com pesquisadores europeus e brasileiros que há anos empenham esforços no sentido de trazer resultados comprometidos com a ciência e o bem estar desses jovens.

Boa leitura! Esteja bem, assim como todos que você ama.

Juliana, Carla, Cristina e Alberto.



1

Joseph S. Renzulli

**Strategies
for developing
creativity activities**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94616.01](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94616.01)

IMAGINATION GROWS BY EXERCISE

W. Somerset Maugham

This chapter will deal with two aspects of providing teachers with guidance about encouraging more creative thinking in their classrooms. The first part will focus on a few basic principles and strategies underlying creativity training and how these principles and strategies can lead us in the more practical task of developing creativity training exercises.

The second part of the chapter will focus on using the basic principles of creative thinking to develop your own activities. In this section you will be asked to examine topics that are part of the regular curriculum and to infuse creative thinking activities into those topics. This section is purposefully designed to develop your own creativity, and by so doing you will not only be enriching the regular curriculum for your students, but you will also be modeling the creative process for them.

PART I

BASIC PRINCIPLES AND START-UP ACTIVITIES

THREE KEYS TO SUCCESS

UNDERSTAND CONVERGENT AND DIVERGENT PRODUCTION

The starting point for teachers who would like to promote more creative behaviors in their students is a basic understanding of the difference between convergent and divergent production. In most traditional teaching-learning situations, major emphasis is placed on locating or *converging* upon correct answers. Teachers raise questions and present problems with a predetermined response in mind, and students are usually evaluated in terms of correctness. The system of rewards used to evaluate student progress causes most youngsters to develop a mindset that learning is about finding the “right” answer as quickly and efficiently as possible. Although this ability has its place in the overall development of the learner, most teachers would agree that young minds also need opportunities to develop their precious creative thinking abilities.

Divergent production is a kind of thinking that is characterized by breaking away from conventional restrictions on thinking and letting one’s mind flow across a broad range of ideas and possible solutions to a problem. These are the kinds of thinking that enable people to change the world; and we can provide opportunities for divergent thinking to prepare young people to bring about changes in small or large ways.

CREATE A CLASSROOM ATMOSPHERE THAT SUPPORTS CREATIVITY

A second important factor in encouraging more creative thinking in the classroom is crafting a classroom atmosphere where divergent thinking is valued. You should model divergent thinking by asking open ended questions, accepting many possible answers, and generating your own divergent responses. In describing the role of teachers in this regard, Starko (1995) emphasized the distinction between teaching for the development of creativity versus creative teaching. She concluded that effective teachers who develop students' creative thinking use techniques that "facilitate creative thinking across disciplines and provide a classroom atmosphere that is supportive of creativity" (p. 17). Training in divergent thinking is also associated with increased creativity, involvement in creative activities, and positive feelings toward school (Rose; Lin, 1984; Torrance, 1987).

The success of any creativity training program depends on the amount of freedom and flexibility that exists in the classroom. The very nature of creativity requires that students be allowed to express their thoughts and ideas in a warm and open atmosphere. You should encourage their students to play with ideas, laugh, and have fun without worrying about being graded or evaluated when they are engaged in creativity training activities. Extrinsic motivators can undermine students' creativity, whereas intrinsic motivation can improve students' performance on creative tasks (Amabile, 1996; Lepper; Greene; Nisbet, 1973).

The most important aspect of a creativity-supportive classroom is respect for children's ideas, questions, and products. You should show interest, acceptance, and excitement toward student responses and avoid expressions of shock, surprise, annoyance, or disinterest. Above all, never laugh at or make light of a youngster's responses, and discourage teasing from other students. Healthy amusement and

friendly competition will help promote a supportive atmosphere, but ridicule and scowls will have a negative effect. Demonstrating your own creativity by participating in activities will also help students see that you value your own creative behavior, which will encourage them to begin to display their own creative thoughts.

If you show generous praise for quantity and unusualness of responses, students will quickly recognize the types of behavior that you value and they will strive to achieve these types of behaviors. Because an increase in fluency will almost always result in a corresponding increase in originality, begin by giving generous praise to the sheer quantity of response, with comments like, “Wow, what a lot of ideas! Can you think of a few more?” At the same time, avoid comments that are “killers” of creativity, such as, “Don’t be silly” or “That’s impractical”.

A final consideration in the creation of a free and open classroom atmosphere is the acceptance of humor and playfulness. When you purposefully ask youngsters to strive for clever and unusual responses, a good deal of healthy noise and whimsical behavior is likely to result. Creativity time should be a fun time, and playfulness, impulsiveness, humor, and spontaneity are all part of having fun.

MODEL CREATIVITY IN THE ACT OF TEACHING

The third and perhaps most important element is for teachers themselves to be creative, not in the sense of becoming artists or inventors, but in *the creative act of teaching*. Therefore, the second part of this chapter will discuss a method for applying the basic strategies of creativity training to curriculum modifications in the classroom. Gandhi once said, “You must be the change you wish to see in the world.” I would like to modify this quote slightly by saying that: “You [the teacher] must be the change that

you wish to see in your students.” In other words, the things you do in your teaching will reflect examples of the creative process in action.

A QUICK OVERVIEW OF THE BASIC PRINCIPLES AND STRATEGIES

The first idea one has for solving a difficult problem is not usually the most original. Therefore, *fluency*, defined as the ability to produce several ideas or possible solutions to a problem situation, is an important condition for creative production. The fluency principle, which underlies the development of most creativity training, maintains that fluency is a necessary, though not sufficient, condition for originality. Although some highly creative products have resulted from sudden inspirations, studies have shown that initial responses to a given problem tend to be the more ordinary ones and that the greater the number of responses generated in a problem solving situation, the higher the probability of producing an original (i.e., rare) response (Archambault, 1970; Paulus, 1970; Baer, 1996). For example, if we asked a group of students to list all of the utensils that people *might* use to eat with, they would no doubt begin with common utensils such as forks, spoons, and knives. But if we encouraged them to use their imaginations (“Suppose you didn’t have any forks or spoons. What *could* you use?”), students would begin to explore alternatives. They might suggest such items as sharpened sticks, shells, and bottle caps. If we compared the lists of several youngsters, we would find most of the initial answers present on every list. As the lists grow longer, we would find more divergence occurring, and the probability of a youngster’s producing an original response increasing. Research has shown that individuals who produce a large number of ideas are more likely to produce ideas that are more original (Bousfield; Barclay, 1950; Derks; Hervas, 1988; Runco, 1986). Originality is defined in research as statistical rarity. If everyone in our example

above says that knife, fork, and spoon are eating utensils, these responses would not be statistically rare. But if only one student suggested a bottle cap, this response could be considered original because of its statistical infrequency in this particular situation.

You can capitalize on the fluency principle by asking questions and proposing problems that elicit many divergent responses. Unlike “convergent” practice, these exercises should have no “right” or pre-determined answer. Rather, they should be designed to encourage students to produce many, varied responses. Hopefully, practice in this mode of thinking will help free the learner from his or her habitual reliance upon recall and convergent thinking.

The basic technique for increasing fluency of expression is called *brainstorming*. To begin, provide students with a problem that has many possible alternative solutions. Brainstorming can be carried out individually or in group sessions. During the early stages of a brainstorming activity, students should write or say *all* thoughts and ideas that come to mind, no matter how silly the ideas may be. During this stage, praise quantity and withhold all evaluation (positive or negative) of the actual ideas until students have exhausted their total supply of ideas related to a given problem. Only after all ideas are listed would you ask students to explain any unclear responses or ask about reasonableness if generating solutions to a real problem. This practice, sometimes called *unevaluated practice*, means that judgment is deferred until the individual has had an opportunity to explore several possible answers or solutions to a given problem, and is valuable for idea generation (Amabile, 1985; Baer, 1996; Osborn, 1963). The main purpose of unevaluated practice is to free children from the fear of making mistakes.

Divergent thinking during brainstorming sessions can be encouraged through the use of intentional questioning. For example, Arnold (1962) developed the “SCAMPER” technique to spur students’ thinking. Each letter in SCAMPER prompts a set of questions. For example,

P stands for “Put to other uses” and prompts questions such as “Can it be put to other uses as is?” and “Can it be put to other uses if it is modified?” Once students have learned the basic brainstorming technique, you should encourage them to approach each divergent thinking activity with an idea-finding frame of mind, and perhaps keep a prompter such as SCAMPER visible to help them generate as many ideas as possible.

GETTING STARTED

If you have not previously carried out creativity training activities, a good way to get started is to walk students through an activity that demonstrates the difference between convergent and divergent thinking. The following sample activity has been purposefully designed to teach this distinction.

Today we are going to begin practicing a different kind of thinking. This kind of thinking will help us learn how to explore many different kinds of solutions to a given problem. Some problems and questions have only one right answer, but there are also many problems and questions that have hundreds of possible answers.

Suppose I asked you, “Who was the first president of the United States?” (Wait for an answer and write it on the white board.)

Are there any other possible answers to this question? (General conclusion should be negative.)

Now suppose I were to ask you, “What are all of the possible ways that you might have come to school this morning?” (List responses on the white board.)

Students will probably give some fairly common responses (“walk,” “bus,” “car,” “bicycle”). At this point, you might say:

Remember, I said all of the possible ways that you might have come. Use your imagination. Let your mind wander, even if you think the method for coming to school is silly or unusual. 'How about by donkey or pogo stick?' (Add these to the list on the board.) You can emphasize this point by grabbing a yardstick and improvise a few hops to demonstrate a pogo stick. Students will no doubt become a little noisy at this silliness, and it is very important to laugh along. If you hush them, the atmosphere of freedom you want to create will be lost, and they will subjectively think that this new kind of thinking is the same old "right answer" game.

This point is extremely crucial to introducing creativity training to your students. By suggesting the donkey and the pogo stick, you have accomplished three very important objectives. First, you have conveyed the idea that answers need not be practical or realistic. Second, you have let youngsters know that you will accept these kinds of answers. Third, and most important, you have let the youngsters know that you are capable of some way-out ideas.

After your examples, students may give a wide variety of answers. Let them call out their answers (rather than raising hands) as you write them on the board. Prompt students if necessary:

Are there any other ways that you might come to school?

How about on an airplane or in a rocket?

At this point, offer generous praise for participation. Enthusiastic comments such as "great," "fantastic," and "wow, so many ideas!" will help youngsters open up. Do not call on students who are not taking part. It takes some youngsters longer than others to trust this type of atmosphere. The main idea is to let students know that you like what is going on and that you are having fun. When the flow of responses begins to slow down, say:

Let's go one step farther. Suppose you could change your size or shape. Can you think of some other ways that you might possibly come to school?

If no one responds, say: *Could you make yourself very tiny and come in your brother's lunch box? Could you change to a drop of water and come in through the drinking fountain? Could you come in as an App in your friend's cell phone?*

Continue as long as the youngsters are generating responses. When you call a halt, say:

I guess there really are many questions and problems that have several possible answers. How was this question different from the one about the first president of the United States? Do you think this kind of thinking is fun?

This activity is an excellent way of teaching students the difference between convergent and divergent thinking without dwelling on the rituals of a formal definition.

Next, you might want to say: *From time to time, we are going to be working on some activities¹ like the one we just did. The main purpose of these activities will be to practice answering questions and solving problems that have many possible answers. We will be using our imaginations to come up with some clever new ideas.*

ENCOURAGING SELF-EVALUATION

One of the underlying purposes of creativity training is to help youngsters learn how to evaluate their own creative products. In the real world, people often judge things in terms of the degree to which they,

¹ Additional activities are available at no cost at <http://www.gifted.uconn.edu/sem/ndc.html>.

as individuals, are satisfied with the things they do. Teachers can help students to become self-evaluators by giving them opportunities to judge their own work and to modify their work when they are not satisfied with it. This can be done with larger projects and with idea-generating activities. For example, you might say: *“Of all the different ways we thought of to come to school today, which one(s) do you think were the most original?”*

When students look to you for judgment, you can prompt self-evaluation with questions like, *“What do you think about it? Why?”*, *“What things (criteria) are important to you?”*, and *“How would you compare it to the work you did last time?”*. Encourage students to evaluate their own ideas, such as by ranking them or selecting the ones they like best. This does not mean that you should not make suggestions or ask questions, especially about the relevance of a response to the problem or question at hand. Students should always be given an opportunity to explain relevance in their own words. Since there are no right answers to grade in creativity exercises, they provide a real opportunity for students to develop self-evaluation techniques.

Peer evaluation can also be a source of informal feedback, and it should be related to the type of product involved. For example, if the task is to write a humorous ending for an unfinished story, the amount of laughter the ending elicits is the best kind of feedback that one can receive.

PART II

CREATIVITY APPLIED: DEVELOPING YOUR OWN ACTIVITIES THROUGH AN

INFUSION-BASED APPROACH TO CURRICULAR MODIFICATION

An Infusion-Based Approach is one in which teachers (1) examine opportunities to create and select highly engaging open-ended activities related to particular topics, (2) infuse these activities into the curriculum to make the topics more interesting, and (3) provide support and encouragement for individuals and small groups who would like to extend their pursuit of the teacher-designed activities. Our goals are to minimize boredom and school “turn-offs ” and to improve achievement and creative productivity by infusing what I call the 3 Es — Enjoyment, Engagement, and Enthusiasm For Learning into the culture and atmosphere of a school, the tool bags of teachers and administrators, and the mindsets of students. If appropriate technology is available to students, some of these activities should take advantage of creativity-supportive apps, programs, and websites. The enrichment platform Renzulli Learning (www.renzulli-learning.com) can assist teachers in this regard by matching individual student interest and learning profiles to curricular topics.

To generate options for students, teachers begin with a curricular topic and brainstorm ideas for infusing creative thinking into learning, practice, and/or assessment activities, keeping in mind the following guidelines:

1. The activity has a relationship to one or more regular curriculum topics
2. There is not a single, predetermined answer or solution to the problem raised in the activity
3. The activity consists of something students do rather than sit and listen to
4. The activity is fun for most students
5. The activity should lead to some form of product development on the parts of students who show an interest in the topic
6. The activity has various levels of challenge to which interested students can escalate if they would like to creatively extend the interest through follow-up activity.

For example, to infuse creative opportunities into the memorization task of learning the names of all the states and capitals in the United States, a group of teachers brainstormed several activities and then let each student choose an activity. Some students interested in music chose to develop a rap version of their state's official anthem. Another group interested in history decided to develop historic site maps and travel brochures. A third group used state-shaped cookie cutters to make an edible map, using chocolate bits to designate the locations of each state's capital. This group was so enthusiastic that they extended their work by starting a small cookie-making business (see Guideline #6 above). They visited other classrooms, accepted donations that were used to buy supplies for the school store, and provided brief historical facts and points of interest about the states when they sold the cookies.

CONCLUSION

Society advances through innovation and the economic, social, and cultural success of any country are based on the creativity of its people. The demand for creativity and innovative thinking is increasing, and educators have the opportunity to help our young people to become the innovative thinkers of tomorrow. There is a vast amount of research that clearly and unequivocally shows these skills can be enhanced and taught. There is a young Thomas Edison, Rachel Carson, and George Washington Carver in every school in the world, and the kinds of teaching discussed in this chapter describe easy-to-learn instructional practices that will find and nurture the creative potential that is so desperately needed to make the world a better place. Teachers must become the change they wish to see in their students and administrators must give teachers the license to blend creativity development into the standard curriculum. New and better ideas lead to the kinds of innovation we need in our rapidly changing world. What happens in classrooms on a daily basis can play an important part in contributing to the world's reservoir of creative and productive people.

REFERENCES

- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity. Effects of motivational orientation on creative writing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press
- Archambault, Francis X. (1970, March). *A computerized approach to scoring the Torrance tests of creative thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis, MN.
- Arnold, John E. (1962). Useful creative techniques. In Sidney J. Parnes and Harold F. Harding (Eds.), *A Source Book for Creative Thinking*. New York: Charles Scribner's Sons.

Baer, J. (1996). The effects of task-specific divergent thinking training. *Journal of Creative Behavior*, 18 (1), 11-22.

Beghetto, R. A.; Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.

Bousfield, W. A.; Barclay, W. D. (1950). The relationship between order and frequency of occurrence of restricted associated responses. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 643-647.

Derks, P.; Hervas, D. (1988). Creativity in humor production: Quantity and quality in divergent thinking. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26(1), 37-39.

Lepper, M.; Greene, D.; Nisbet, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.

Osborn, Alex F. (1963). *Applied imagination* (3rd ed.). New York: Charles Scribner's Sons.

Paulus, Dieter H. (1970, March) *Are sub-tests of the Torrance test independent?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis, MN.

Renzulli, J. S.; Reis, S.M. (2007). A technology based program that matches enrichment resources with student strengths. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2(3), 1 - 12.

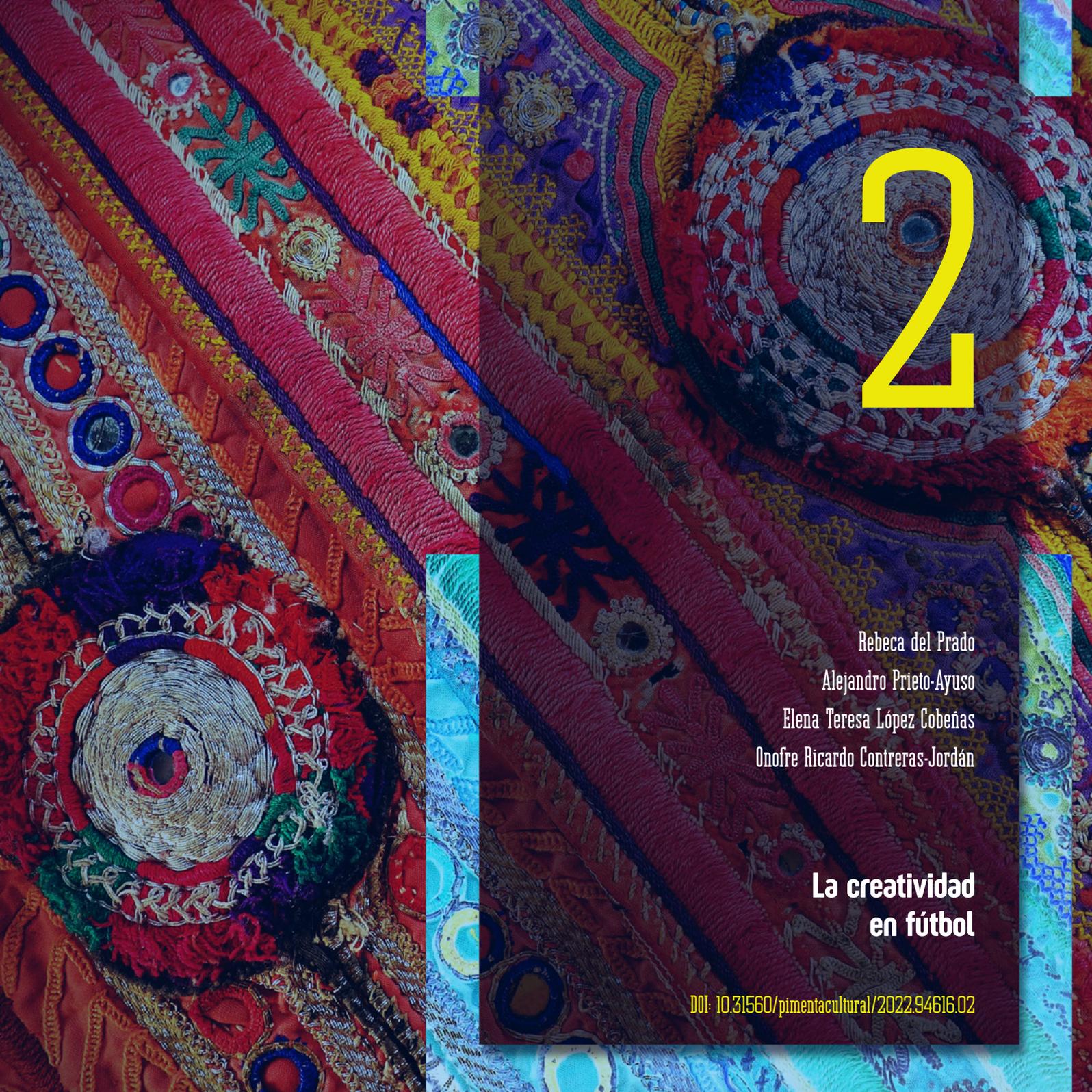
Rose, L.H.; Lin, H. T. (1984). A meta-analysis of long-term creativity, training programs. *Journal of Creative Behavior*, 18 (1) 11-22.

Runco, M. A. (1986). Flexibility and originality in children's divergent thinking. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 120, 345-352.

Starko, A.J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. White Plains, NY: Longman Publishers.

Torrance, E.P. (1987). Teaching creative and gifted learnings. In S. G Isaksen (Ed.). *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Torrance, E.P. (1998) *The Torrance tests of creative thinking norm-technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.



2

Rebeca del Prado
Alejandro Prieto-Ayuso
Elena Teresa López Cobeñas
Onofre Ricardo Contreras-Jordán

**La creatividad
en fútbol**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.02

ALTA CAPACIDAD Y CREATIVIDAD

Al referirnos al término Alta Capacidad (AC) tendemos a evocar los modelos puramente psicométricos que predominaron durante la primera mitad del siglo XX, enfocados exclusivamente en medidas de cociente intelectual (CI) basados en puntuaciones objetivas. Un alumno con un CI superior a 130 se denominaría alumno con AC. Actualmente, dichos modelos ya han sido superados debido a las investigaciones de diferentes autores, cuyos modelos y teorías pasan a concebir la AC como la conjunción de diferentes constructos complejos entre sí (Gardner, 1983; Gagné, 1991; Marland, 1972; Renzulli, 1994), como pueden ser, por ejemplo, los dones que uno posee, la capacidad intelectual, o las habilidades interpersonales, todo ello acompañado de factores contextuales (lugar de nacimiento, familia, amigos) que pueden influir en el proceso de desarrollo de esta AC.

Centrándonos en la creatividad, Renzulli (1994), en su *modelo de superdotação de los tres anillos*, además de la capacidad superior a la media y el compromiso con la tarea, señala la necesidad de la creatividad como requisito fundamental que el alumno con AC debe demostrar para ser denominado como tal, ya que la creatividad es definida como un proceso cognitivo necesario para la resolución de problemas, atendiendo a criterios de eficacia y utilidad. En este mismo sentido, Sternberg (2003) señaló que todo producto creativo necesita del procesamiento cognitivo para su elaboración. Gardner (1983, 1995), por su parte, afirma que existen diferentes tipos de manifestaciones creativas e inteligentes, que, si bien pueden venir marcadas por una potencialidad de índole genética, tienen una amplia capacidad de desarrollo.

En definitiva, a la vista de la importancia que la creatividad tiene en la determinación de un alumno con AC, este capítulo tratará de profundizar, en primer lugar, a través de dicho concepto, y, en segundo lugar,

centrándose en los distintos instrumentos de evaluación de la creatividad en el ámbito del fútbol, destacando las fortalezas y limitaciones de estos.

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE CREATIVIDAD

Si buscamos sinónimos, es fácil recurrir a términos como curiosidad, entusiasmo, tenacidad, desafío, reto no convencional o independencia de pensamiento. Si esto es así, entonces cabría pensar que se trata de un constructo fácil de definir y, por tanto, de medir, pero nada más lejos de la realidad, se trata de un constructo ambiguo y multidimensional en el cual es difícil alcanzar un consenso. Pocos dudan de la importancia que tiene la creatividad, sin embargo, esta variable ha sido estudiada con menos frecuencia que otros constructos como, por ejemplo, la inteligencia o la personalidad.

A mediados del siglo XX, Stein (1953) ya nos anticipaba que la creatividad podía nacer como una inspiración o producción creativa original o como resultado de la búsqueda de soluciones alternativas a un problema dado, necesario de resolver para alcanzar una meta. Basados en estas teorías, Guilford (1967) destacó los cuatro elementos que componen la creatividad, como son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. La *fluidez* hace referencia a la capacidad para producir diferentes respuestas o soluciones a un mismo problema, es decir, se trata de una variable relacionada con el número de soluciones o alternativas que se plantean para un mismo caso. La *flexibilidad* hace referencia a la variedad de esas respuestas ofrecidas ante una situación concreta. La *originalidad*, por su parte, hace referencia a la producción novedosa, original o poco convencional. Por último, la *elaboración* se refiere a la capacidad

para completar o desenvolver uma resposta adequada, es decir, que sirva para aquilo para lo que se ha elaborado.

Además de estas definiciones y características de la creatividad, Amabile (1983), añadió la *personalidad* y la *motivación* como factores que pueden influir en las respuestas creativas, de tal manera que este autor considera la creatividad como un comportamiento resultante de la unión de características personales, habilidades cognitivas y un entorno social favorecedor.

Sin embargo, Sternberg (citado en Kaufman y Sternberg, 2010) no solamente afirma que la creatividad es una producción novedosa y útil, como habían afirmado autores previos, sino que también tiene una doble cualidad, como son el *dominio específico* y el *dominio general*. El dominio general hace referencia a una habilidad que puede aplicarse a diferentes dominios (matemáticas, literatura, arte, deporte), mientras que el dominio específico se refiere a cada área de la conducta humana que requiere de su propia habilidad creativa, así como habilidades cognitivas específicas. Para este autor, es necesario desarrollar conocimientos y habilidades dentro de aquel dominio en el que se realice la contribución creativa, sin menospreciar el aporte que los elementos generales de dominio puedan tener para su desarrollo, ofreciendo por tanto una postura que podría denominarse mixta, en la cual se reconoce tanto la especificidad como la generalidad de la creatividad, siendo en la niñez cuando podemos observar una manifestación más general de la creatividad, mientras que en la edad adulta, unida a la experiencia y al conocimiento previo, podremos ver una manifestación de esta más específica (Kaufman; Baer, 2005).

En la actualidad, Batey (2012) ha apuntado, en la misma dirección que autores previos, que el concepto de creatividad ofrece dos rasgos característicos de la creatividad, como son las producciones *nuevas* y *útiles*, refiriéndose no solo a la necesaria originalidad de la manifestación creativa, sino también al valor social que debe conllevar dicha manifestación.

Este autor aporta como novedad la base para la medición del constructo, pudiendo considerarse no sólo la valoración del producto resultante de la acción del sujeto, sino también la evaluación objetiva, es decir, como un rasgo localizado dentro de una distribución normal, derivado de una puntuación concreta obtenida de una prueba convenientemente baremada. Además de entender la creatividad como una *producción novedosa*, Glover et al. (2013) estudian este concepto como un *proceso asociativo*, entendiendo por ello la capacidad de pensar de forma global, comprendiendo inicialmente las cosas como un todo para posteriormente comprender sus partes, diferente al procesamiento de la información que requiere ver las partes de un todo para integrarlas al final.

En definitiva, la creatividad es un constructo difícil y complejo de definir desde un punto de vista unidimensional. Sin embargo, como se ha visto en los párrafos anteriores, varios han sido los autores que han focalizado su atención en intentar desgranar este concepto, y arrojar luz sobre la definición del mismo. Por tanto, los elementos de la creatividad que deben ser destacados en el análisis y evaluación de esta son la flexibilidad, fluidez, originalidad, el proceso novedoso y el proceso asociativo. Dichos elementos se configuran como indispensables a la hora de tener en cuenta la evaluación de la creatividad, también dentro del ámbito deportivo.

LA CREATIVIDAD EN EL DEPORTE. ESPECIAL ATENCIÓN AL FÚTBOL

Cuando hablamos de creatividad en el deporte, debemos empezar por definir qué es la creatividad motriz. ¿Disfruta esta de las mismas características que la creatividad en el deporte? Wyrick (1968) define la creatividad motriz como la capacidad de reproducir muchas respuestas motrices variadas a un estímulo, junto con la capacidad de producir respuestas motrices originales, centrándose, por tanto, en las

variables de originalidad y fluidez, y que son válidas para resolver el problema o la situación motriz en cuestión.

Ahora bien, esta respuesta creativa aportada por el jugador en un momento concreto dependerá de la actividad deportiva que se practique. Por ejemplo, no es lo mismo hablar de creatividad en deportes colectivos como el fútbol que en un deporte individual, como puede ser el atletismo. Sin embargo, Martínez y Díaz (2008) afirman que no depende tanto de ser un deporte individual o colectivo sino de tratarse de deportes perceptivos y decisionales, deportes con situaciones cambiantes, impredecibles, con necesidad de asimilar gran cantidad de información en poco tiempo y tomar decisiones muy rápidas y fluidas, por ejemplo, un resto imposible de Rafa Nadal o un pase al espacio que nadie ve. Parece lógico pensar, por tanto, que el producto creativo pueda estar directamente relacionado con el objetivo de la modalidad deportiva en cuestión. Estas autoras defienden que los problemas creativos que el deportista tendrá que resolver se van a caracterizar por su indefinición y alto grado de incertidumbre y, por tanto, este grado de incertidumbre también dependerá de la modalidad deportiva. En los deportes no decisionales o de configuración (basados en tareas cerradas, con bajo nivel de incertidumbre y alta demanda de ejecución, con bajo riesgo en la toma de decisiones y ciertamente previsible) su desarrollo estará vinculado a una situación de entrenamiento, mientras que los deportes decisionales (de tareas abiertas, alta incertidumbre, imprevisible y con alto riesgo en la toma de decisiones) lo harán a una situación de competición.

En el caso del fútbol, Memmert et al. (2010) definen la creatividad como la toma de decisiones novedosas, variadas e inusuales que se tienen en situaciones de juego. Analicemos un caso concreto. Fijémonos en el jugador con balón que viste de negro en la imagen 1. Ha recibido el balón, está al borde del terreno de juego y tiene un contrario muy cerca. Ante dicha situación, decide regatear a su oponente realizando un autopase de tacón pasando el balón entre las piernas de

su adversario (imágenes 2 y 3). ¿Podría considerarse esta una jugada creativa? Analicémoslo según los elementos fundamentales de la creatividad propuestos en epígrafes anteriores.

Las opciones iniciales del jugador con balón están muy limitadas. Se encuentra al borde del campo y de espaldas a su oponente.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

Parecería lógico pensar, por tanto, que lo común es mantener el balón ante el oponente cercano e intentar dar un pase a un compañero cercano. Sin embargo, el jugador con balón opta por una respuesta original, novedosa y poco convencional, como es realizar un autopase, de espaldas y utilizando el recurso del tacón. En palabras del propio jugador en una entrevista posterior “fue un momento de inspiración”. Además, es una respuesta útil y eficaz, que cumple el objetivo por el cual fue ejecutada, que no es otro que regatear al oponente para crear una situación de superioridad en ataque. La realización de este gesto técnico-táctico, que finalmente acabó en gol, en un partido de máximo nivel, como son los cuartos de final de la Champions League (temporada 2002/2003), junto con sus actuaciones previas en otros partidos de fútbol, demuestra por parte del jugador con balón un gran repertorio de posibilidades de actuación (flexibilidad) ante situaciones complejas, siendo capaz de elegir la respuesta motriz que, desde su punto de vista y teniendo en cuenta las posibilidades de actuación, es la más adecuada para resolver satisfactoriamente una situación concreta (Martínez; Díaz, 2008).

En declaraciones posteriores, el jugador afirmó que “a nivel profesional nunca lo había hecho antes, pero sí lo había realizado en categorías inferiores”, lo que demuestra que, además de ser capaz de producir diferentes respuestas a un mismo problema (fluidez), esta solución original, novedosa y útil, ha sido entrenada y practicada previamente. La capacidad de creación, por tanto, puede ser aprendida y entrenada (Memmert, 2007, 2010), siempre y cuando podamos aportar una mayor variabilidad de situaciones y condiciones al jugador, que hagan poner en marcha sus esquemas motores y su competencia para variar, combinar y componer diferentes movimientos intencionados, siendo capaz de crear nuevas respuestas gracias al repertorio adquirido (Murcia-Peña, 2001; Martínez; Diaz, 2008).

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA CREATIVIDAD EN EL FÚTBOL

La creación de instrumentos de medición de la creatividad en el ámbito del fútbol ha sido compleja, debido principalmente, a la diversidad de manifestaciones creativas que pueden producirse en este deporte. Desarrollar un juego inteligente en este deporte incluye creatividad, así como desarrollo de estrategias, solución de problemas y toma de decisiones rápida (Leso et al., 2017) y, por tanto, la evaluación de futbolistas creativos implicará el estudio de un conjunto de características técnicas, tácticas, físicas y psicológicas que necesitarán de diferentes abordajes para su evaluación.

De acuerdo con Amabile et al. (1996), pueden existir tres técnicas para valorar la creatividad, como son los test específicos de campo (test de corte psicométrico destinados a la evaluación del pensamiento divergente de forma general), el análisis objetivo de productos (analizar de forma objetiva el resultado de forma cuantitativa),

y el análisis del juicio subjetivo. Los test específicos de campo están muy limitados en cuanto a la evaluación de la creatividad, ya que un buen resultado en dicho test de lápiz y papel no garantiza que el jugador sepa aplicar dicha creatividad en un partido de fútbol. Por ejemplo, no es lo mismo saber qué es el fuera de juego de manera teórica, que saber cómo ponerlo en práctica desde un punto de vista táctico, o saber hacerlo en un partido real. Estudios actuales (Kempe; Memmert, 2018; Leso et. al, 2017; Memmert; Roth, 2007; Roca et al., 2018, 2020) han pretendido operativizar el concepto de creatividad en fútbol a través del juicio subjetivo de expertos. Esta forma de evaluar la creatividad se muestra como alternativa, pese a la ambigüedad en la definición de lo que se considera un experto, que permite conocer la percepción del que está fuera del proceso de creación, aspecto defendido por aquellos autores que ven implícito en el término creatividad la necesidad de que dicha producción creativa sea reconocida socialmente como producto novedoso y válido. Esta opción justifica la opinión o juicio de expertos sobre la materia a evaluar como fuente válida de la obtención de datos que permitan medir un proceso o producto creativo.

Si buscamos en la literatura instrumentos específicos que midan creatividad en el fútbol nos encontramos con que los diferentes autores nos muestran herramientas que miden el *pensamiento creativo* en entornos de simulación, y herramientas que miden la *habilidad creativa práctica*, es decir, la ejecución práctica de una tarea. En este caso, la medida de la creatividad viene condicionada por la actividad o producto que se quiera medir, ya que no es lo mismo medir la capacidad de pensamiento que la capacidad de ejecución de una tarea motriz en situación real de juego. A continuación, se detallan cada uno de estos instrumentos.

INSTRUMENTOS QUE MIDEN EL PENSAMIENTO CREATIVO EN EL FÚTBOL

Los instrumentos para medir el pensamiento creativo en el fútbol encontrados en la literatura han operativizado diferentes variables, que permiten de diferente manera, obtener una puntuación de creatividad. Estas variables son la *originalidad*, a través de la evaluación mediante juicio de expertos si una acción es creativa o no; la *flexibilidad*, conociendo el número de respuestas que el jugador es capaz de ofrecer ante una situación concreta del juego; y la *fluidez*, evaluando la capacidad que tiene el jugador para ofrecer dichas respuestas. Por otro lado, *intentos* y *versatilidad* también son variables utilizadas en la medición de la creatividad, por ejemplo, en los estudios de Coutinho et al. (2018) y Santos et al. (2018).

Dentro de los instrumentos que miden el pensamiento creativo en el fútbol, encontramos los procedimientos de Rominger et al. (2020) y Fink et al. (2018), los cuales utilizan los SVT-S (Standardized video task in soccer) para medir la creatividad. Hüttermann (2018, 2019) utiliza en sus dos estudios lo que denomina *Tarea de Pensamiento Divergente de Memmert*. Dicha tarea consiste en pedir a los participantes que evalúen 20 situaciones diferentes de los partidos de la primera y segunda liga alemana. En el momento en el que cesa una escena, se pide a los participantes que asuman el papel del jugador que estaba en posesión del balón. En 45 segundos se les pide a los participantes que escriban todas las soluciones tácticas adecuadas que les venga a la mente para la continuación de la escena, así como que ordenen jerárquicamente las opciones en función de cuáles serían más acertadas. Dos evaluadores independientes (expertos en fútbol con ocupaciones de entrenador desde hace tiempo) juzgan la *originalidad* de las soluciones para cada escena en una escala de 1 (nada original) a 5 (muy original). La *flexibilidad* se determinó contando las alternativas de acción que aportaron los participantes, enunciadas de manera diversa. La *fluidez* se mide a través

del número de soluciones adecuadas dadas por un participante. Cada uno de estos tres valores se analizan de forma independiente y después se promedian en un valor único de rendimiento creativo.

Klatt (2019) se basa en los estudios de Memmert (2013) para medir la originalidad, flexibilidad y fluidez utilizando una *tarea de generación de opciones*. También, en las investigaciones de Memmert (2010) se describen los *Video Creativity Task* (VCT), aunque estos están diseñados para balonmano. Los VCT, de Johnson y Raab (2013), se diseñaron como un test divergente para analizar situaciones de juego en balonmano, basado en las teorías de Guilford (1967). Este test consiste en que el jugador evaluado ve una situación de juego en video, el video se para y el participante tiene que dar diferentes soluciones o alternativas de cómo seguir esa jugada. El sujeto evaluado tiene que realizar tres tareas: nombrar lo más rápido posible la primera alternativa o decisión que tomarían sobre cómo seguir la jugada, nombrar todas las opciones adicionales que podrían concebir y, de todas las tareas que nombran, cuál sería la que consideraría mejor para esta tarea específica.

En el caso de este tipo de instrumentos, para otorgar la puntuación de *originalidad*, usan diferentes procedimientos, pero en todos ellos, se basan en el juicio de expertos, los cuales catalogan de más a menos originales las soluciones que los participantes brindan a cada ejercicio o actividad. La *flexibilidad*, se determina contando el número de alternativas de acción que han aportado los participantes, en función de diferentes categorías y la fluidez suele medirse a través del número de soluciones adecuadas o apropiadas dadas por un participante.

Una limitación que presentan este tipo de instrumentos es que a través de ellos no se puede inferir que tener la capacidad de pensamiento creativo conlleve la capacidad motriz de ejecutar la acción en una situación de juego real, ya que la naturaleza del conocimiento cambia por completo si se evalúa la creatividad a través de un test de lápiz y papel, o bien a través de la observación en un partido real de juego.

INSTRUMENTOS QUE MIDEN LA HABILIDAD CREATIVA PRÁCTICA EN EL FÚTBOL

En los instrumentos que miden la habilidad creativa práctica o de acción, o bien se crean situaciones de juego, o bien se evalúan las acciones que han tenido lugar durante el partido real. Por un lado, existen instrumentos que hacen uso de diferentes situaciones de juego, individuales, grupales o con reglas fijas para evaluar el comportamiento creativo que se genera. Sin embargo, dentro de este mismo bloque de instrumentos, otros han focalizado la actividad en proyecciones de video que se paran en el momento clave y el jugador debe continuar la jugada. Las variables medidas en estos casos igualmente hacen referencia a la *originalidad*, *flexibilidad* y *fluidez*. Algunos de los instrumentos son los siguientes:

Game Test Situations, (Mermert, 2003). Son situaciones de juego consistentes en tareas tácticas básicas para que los jugadores las desarrollen y se evalúa el tipo de respuestas que ofrecen; estas situaciones se graban y, posteriormente, son calificadas por expertos, atendiendo a criterios de flexibilidad (número de soluciones que surgen) y originalidad (por la inusualidad de las respuestas).

Small Sided Conditioned Games (Caso; Van Der Kamp, 2019) en el que se distingue entre acciones originales y creativas. Las acciones originales son aquellas que se han realizan sólo por 1 o dos jugadores, y cuando esta acción se realiza con éxito, se considera que es creativa.

En los estudios de Roca et al. (2018, 2020) observamos la particularidad de que los jugadores interactúan con situaciones de ataque de 11 contra 11 representativas basadas en videos mientras estaban en posesión de una pelota. Los videos se paran en un momento clave y se pide a los participantes que jueguen la pelota en respuesta a cada escenario presentado como lo harían en una situación

de juego real. Además, se les pide que nombren otras acciones adicionales que pudieran ejecutar para cada situación. Sus soluciones en la tarea se miden utilizando los tres criterios de observación para la creatividad: *originalidad*, *flexibilidad* y *fluidez* en las decisiones. Usando estos criterios, los jugadores se clasifican en grupos de alta o baja creatividad. De esta forma, evaluadores independientes juzgan la originalidad de las soluciones dadas por los participantes para cada escena, la flexibilidad se mide a través de la diversidad de respuestas y la fluidez fue evaluada por el número de soluciones tácticas apropiadas producidas por un participante por ensayo.

CONCLUSIONES FINALES

La creatividad es un constructo complejo de definir y, por tanto, de evaluar. Sin embargo, varios han sido los autores que en las últimas décadas han pretendido operativizar este constructo y poner de manifiesto diversas definiciones, los elementos esenciales que la componen, y cuáles pueden ser los mecanismos de evaluación. Como se ha podido ver a lo largo del capítulo, dentro del ámbito deportivo la creatividad es específica de cada disciplina deportiva. En concreto, en el ámbito del fútbol, se destaca en la literatura la existencia de la denominada *creatividad táctica*. Las formas de evaluación de la misma varían en función de la naturaleza de los instrumentos utilizados a tal fin, siendo aquellos procedimientos de evaluación basados en juicios de expertos los más utilizados en estudios recientes en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357.

Amabile, T. M.; Conti, R.; Coon, H.; Lazenby, J.; Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of management journal*, 39(5), 1154-1184.

Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24(1), 55-65.

Caso, S.; Van der Kamp, J. (2020). Variability and creativity in small-sided conditioned games among elite soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 48, 101645.

Coutinho, D.; Santos, S.; Gonçalves, B.; Travassos, B.; Wong, D. P.; Schöllhorn, W.; Sampaio, J. (2018). The effects of an enrichment training program for youth footballattackers. *PLoS ONE* 13(6): e0199008

Fink, A.; Rominger, C.; Benedek, M.; Perchtold, C. M.; Papousek, I.; Weiss, E. M., ... ; Memmert, D. (2018). EEG alpha activity during imagining creative moves in soccer decision-making situations. *Neuropsychologia*, 114, 118-124.

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. *Handbook of gifted education*, 65-80.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós.

Glover, J. A.; Ronning, R. R.; Reynolds, C. R. (1989). *Handbook of creativity*. Springer Science & Business Media. New York.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Johnson, J. G.; Raab, M. (2003). Take the first: Option-generation and resulting choices. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 91, 215–229.

Kaufman, J. C.; Baer, J. (2005). The Amusement Park Theory of Creativity. In J.C. Kaufman; J. Baer, *Creativity Across Domains: Faces of the Muse* (pp. 321-328). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaufman, J. C.; Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Kempe, M.; Memmert, D. (2018). "Good, better, creative": the influence of creativity on goal scoring in elite soccer. *Journal of sports sciences*, 36(21), 2419-2423.

Klatt, S.; Noël, B.; Musculus, L.; Werner, K.; Laborde, S.; Lopes, M. C.; ...; Raab, M. (2019). Creative and intuitive decision-making processes: A comparison of Brazilian and German soccer coaches and players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(4), 651-665.

Leso, G.; Dias, G.; Ferreira, J. P.; Gama, J.; Couceiro, M. S. (2017). Perception of creativity and game intelligence in soccer. *Creativity Research Journal*, 29(2), 182-187.

Marland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education: Washington. DC: US Office of Education.

Memmert, D. (2006). Developing creative thinking in a gifted sport enrichment program and the crucial role of attention processes. *High Ability Studies*, 17(1), 101-115

Memmert, D.; Roth, K. (2007). The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of Sports Sciences*, 25(12), 1423-1432.

Memmert, D. (2007). Can creativity be improved by an attention-broadening training program? An exploratory study focusing on team sports. *Creativity Research Journal*.

Memmert, D.; Perl, J. (2009). Game creativity analysis using neural networks. *Journal of Sports Sciences*, 27(2), 139-149.

Memmert, D. (2010). Testing of tactical performance in youth elite soccer. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(2), 199-205.

Memmert, D.; Baker, J.; Bertsch, C. (2010). Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports. *High Ability Studies*, 21(1), 3-18.

Martínez, A.; Díaz, P. (2008). *Creatividad y deporte: consideraciones teóricas e investigaciones breves*. Wanceulen SL.

Murcia-Peña, N. (2001). La evaluación de la creatividad motriz: un concepto por construir. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(65), 17-25.

Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotação: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*, 171-217.

Roca, A.; Ford, P. R.; Memmert, D. (2018). Creative decision making and visual search behavior in skilled soccer players. *PLoS ONE*, 13(7), 1–11.

Roca, A.; Ford, P. R.; Memmert, D. (2020). Perceptual-cognitive processes underlying creative expert performance in soccer. *Psychological Research*, 1-10.

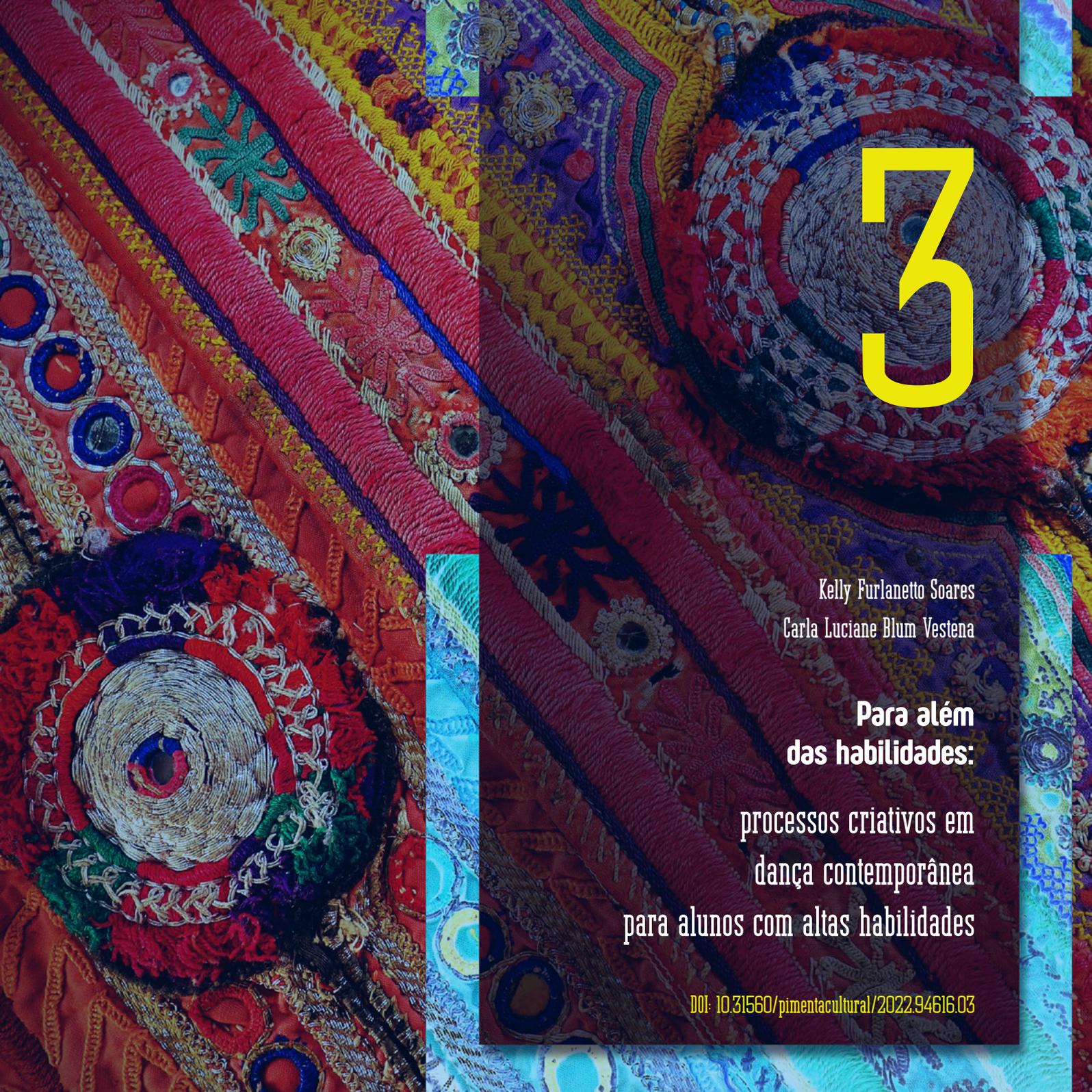
Rominger, C.; Memmert, D.; Papousek, I.; Perchtold-Stefan, C. M.; Weiss, E. M.; Benedek, M.; ... ; Fink, A. (2020). Female and male soccer players recruited different cognitive processes when generating creative soccer moves. *Psychology of Sport and Exercise*, 50, 101748.

Santos, S.; Coutinho, D.; Gonçalves, B.; Schöllhorn, W.; Sampaio, J.; Leite, N. (2018). Differential learning as a key training approach to improve creative and tactical behavior in soccer. *Research quarterly for exercise and sport*, 89(1), 11-24.

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The journal of psychology*, 36(2), 311-322.

Sternberg R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly of the American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 39(3), 756–765.



3

Kelly Furlanetto Soares
Carla Luciane Blum Vestena

**Para além
das habilidades:**
processos criativos em
dança contemporânea
para alunos com altas habilidades

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.03

O presente texto trata-se do recorte de uma pesquisa, cujo tema de investigação é a dança contemporânea como possibilidade para o desenvolvimento de processos criativos de estudantes com Altas Habilidades que participam da sala de recursos multifuncional, de uma escola pública da esfera Estadual de Guarapuava, no Paraná, no espaço temporal entre os anos de 2017 e 2018.

As discussões consistem em relatar as vivências, observadas durante a realização da pesquisa, de dois alunos com laudo de Altas Habilidades (AH), com objetivo principal de indicar possíveis contribuições ao proporcionar práticas que oportunizem o desenvolvimento de processos criativos em Arte, em especial, por meio da dança contemporânea, para alunos habilidosos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 consolidou em seu objetivo o artigo 205 que trata do direito à educação. Todas as crianças, assevera a referida lei, têm direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência a todos os níveis de educação, cabendo à escola, portanto, o dever de garantir o pluralismo de ideias e de concepções teóricas; pensando, assim, na situação de desigualdade que sempre fez parte da sociedade brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza, no artigo 15, que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas” (Brasil, 1990, p. 10). Consta ainda, em seu artigo 53 e 54, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, cabendo ao Estado, inclusive, o dever de assegurar “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No que se refere ao processo educacional, o ECA prevê, no artigo 58, que “respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Ambos os textos, da Constituição e do ECA, foram incorporados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Esta lei prevê que sistemas de ensino assegurem aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação:

I–currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – (...), aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III–professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV–educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V–acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Para tanto, o poder público adotará, como alternativa preferencial, “a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (Brasil, 1996).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência–Plano Viver sem Limite, no artigo 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação; inclusão social; acessibilidade; e atenção à saúde. O eixo educacional prevê seis eixos, dentre eles, o de implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, ainda, é o lugar destinado ao atendimento

de pessoas com as Altas habilidades/Superdotação. Do mesmo modo, a Lei nº 13.146–Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), no Capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, dispondo que esta deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, para tanto, deve-se garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

O AEE também está contemplado na Deliberação nº 02/2016, dispondo sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Esse documento assegura aos estudantes com Altas Habilidades o Atendimento Educacional Especializado, caracterizando-os como: “aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Paraná, 2016, p. 7).

Além de leis e documentos que garantam as condições necessárias citadas anteriormente, é preciso fomentar pesquisas e programas de apoio e incentivo para desenvolver e ampliar as habilidades do público com Altas Habilidades, o que pode acarretar ganhos para diversos campos da sociedade, tanto em caráter tecnológico, educacional, social e científico em geral. A falta de investimentos em programas e políticas que atendam pessoas com Altas Habilidades pode trazer prejuízos inestimáveis para a sociedade, pois a falta de estímulo impede, de certa forma, o desenvolvimento do potencial dos habilidosos. E, é na Educação Básica em que as estruturas como a sala de recurso multifuncional podem proporcionar vivências capazes de desenvolver habilidades por meio de metodologias diversificadas como, por exemplo, as propostas aqui relatadas, assim como demais práticas que propiciam o desenvolvimento de processos criativos para potencializar a criatividade de alunos habilidosos.

Pesquisas como a destacada neste escrito são relevantes por avançarem nas discussões sobre a temática dos processos criativos dos estudantes com as Altas habilidades. Também promovem uma reflexão sobre como é possível desenvolver práticas pedagógicas em sala multifuncional para esses estudantes, podendo superar a lacuna da Deliberação do Estado do Paraná nº 02/2016.

A pesquisa se caracterizou como uma abordagem exploratória, na medida em que se propôs a conhecer os caminhos trilhados por participantes com Altas Habilidades no desenvolvimento de processos criativos por meio da dança contemporânea. Foi realizada em um Colégio Estadual no centro da cidade de Guarapuava, no Paraná, com sala de recursos multifuncional. A escolha por esse colégio se deu por dois motivos: possuir estudantes com Altas Habilidades, matriculados em sala de recursos multifuncional; e devido à acessibilidade e disponibilidade da professora regente da sala de recursos multifuncional.

O grupo aberto de participantes foi composto por aproximadamente dezoito estudantes, de ambos os gêneros e com diagnóstico de Altas Habilidades, como também pela professora Elizabete (34 anos) que participou efetivamente da proposta.

As práticas formuladas para a intervenção foram elaboradas com base em princípios postulados por Rudolf Laban (1990), e por pesquisas de estudiosas do ensino da dança como Isabel Marques (2001; 2010) e Marcia Strazzacappa, que também discorrem sobre a importância dos métodos de Laban (1990), os quais são amplamente utilizados e citados por educadores nacionais e internacionais.

A intervenção ministrada por uma das pesquisadoras, durante a segunda parte da oficina (primeiro semestre de 2018), compreendeu o enfoque com a relação do corpo no campo da educação e a necessidade de ampliar horizontes dentro de nossas ações educativas. Essa etapa também oportunizou a realização de práticas corporais flexíveis

e reflexivas que buscaram maior sentido e significado de forma subjetiva. Os exercícios de sensibilização e percepção corporal junto a técnicas de dança contemporânea, de maneira lúdica, permitiram aos estudantes com Altas Habilidades o desenvolvimento de processos criativos de forma individual e coletiva, respeitando os limites, possibilidades e principalmente a criatividade de cada um.

O respeito à subjetividade se baseia em estudos de perspectiva interacionista que trazem contribuições para superar uma visão inatista e pré-determinada das Altas Habilidades/Superdotação, que frequentemente desconsidera o papel do “outro”. A exemplo da investigação bibliográfica realizada por Paludo, Stoltz e Loos (2012), na qual se discute a constituição do ser, da formação da subjetividade do indivíduo superdotado a partir da valorização dos aspectos intra e interpsicológico da pessoa, no sentido de sua complementaridade, como um processo dialético. Somos seres únicos e não respondemos da mesma forma quando instigados, por isso se deve insistir em propostas menos padronizadas e que busquem respostas variáveis, que respeitam à diversidade, visto que, segundo Virgolim (2007), as pessoas com Altas Habilidades constituem um grupo heterogêneo, com habilidades distinguidas, assim como suas necessidades educativas.

Observamos que dois estudantes, em especial, modificaram suas formas de pensar a dança após participarem das vivências que o projeto proporcionou. Rudolf (12 anos) que disse não possuir afinidade com dança, opostamente, mostrou-se desde o início familiarizado com esse tipo de linguagem. Impressionante foi a facilidade/liberdade e autonomia que o aluno apresentou no decorrer do projeto, mesmo tendo iniciado depois dos demais. A professora Elizabeth (sala de recursos multifuncionais) relata que: “*Rudolf (12 anos) não quis fazer a ‘oficina’ (se referindo ao projeto de dança contemporânea), mas eu pedi para ele vir e conhecer.*” E que se ele não gostasse, não precisava participar. A professora acrescenta ainda que: “após o primeiro dia de participação Rudolf (12 anos) me procurou e

disse: *'não vou nem conseguir dormir!'* saindo apressadamente da sala." Elizabeth se questionou: *"será que ele disse isso porque não gostou da oficina, ou foi porque ele gostou demais?"* Analisando a participação do Rudolf, no decorrer do projeto, é possível inferir que ele se identificou com a dança contemporânea, pois participou ativamente.

Ao se referir sobre os exercícios de percussão corporal, vivenciados no encontro do projeto de dança contemporânea, este mesmo estudante afirmou que: "a gente pensa que é fácil, mas quando vai fazer ver que não é qualquer coisa." Em consonância com Vigotski (1998), o "outro" na constituição do ser tem papel importante, em detrimento da participação do "eu", das características intrapsíquicas do ser no processo de formação. Nesta fala reafirmamos a importância da experimentação, pois até mesmo para um habilidoso algo pode parecer fácil ou difícil, mas apenas quando se lança uma proposta prática ele realmente entende a complexidade de uma experiência estática, em dança contemporânea, por exemplo.

Os extratos acima nos levam a refletir sobre a necessidade de a escola ofertar diferentes alternativas de 'oficinas' aos estudantes habilitados, uma vez que, é difícil precisar suas reais habilidades e necessidades educacionais, porque cada pessoa com Altas Habilidades tem suas especificidades, o que torna o grupo heterogêneo. Ao participar do desenvolvimento do projeto de dança contemporânea, o estudante Rudolf (12 anos) e a professora Elizabeth descobriram uma habilidade que nem mesmo o Rudolf sabia. Já, para outros alunos, transpareceram dificuldades de expressão corporal desde o início dos encontros, possibilitando-nos, a partir desta constatação, pensarmos sobre novas metodologias de trabalho que possibilitassem ampliar suas habilidades na área expressiva e até mesmo, sanar dificuldades.

Em consonância com Virgolim (2007) desmistificamos o mito de que as pessoas com Altas Habilidades são boas em tudo, a fala exposta pelo estudante permite-nos destacar que cada pessoa com

Altas Habilidades possui características pessoais, possibilitando diferenciá-los uns dos outros. À vista disso, as representações de diferentes mitos que motivam visões desvirtuadas das pessoas superdotadas dificultam o reconhecimento das potencialidades de indivíduos com Altas Habilidades, assim como sua ascensão aos benefícios e aos direitos constitucionais que lhes garantem o exercício pleno de suas habilidades, como destacam Alencar e Virgolim (2001) e Reche Freitas (2005).

Quando se falar sobre sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, vem à tona a imagem de que estes têm intrínsecas todas as probabilidades para garantir um desenvolvimento integral, culminando no mito do “super-herói”, isto é, que não precisa do “outro” para desenvolver seu potencial (Paludo; Stoltz; Loos, 2012).

Ao conversarmos sobre a escolha da poética, por exemplo, os participantes da pesquisa expuseram que foram/são considerados “gênios” e sabichões. Houve relato de que as rotulações causaram/causam constrangimentos, além disso, o fato de terem errado/errarem e/ou desconhecem algo, gerou/gera coação e frustração.

A partir dessa discussão, os estudantes acordaram com a pesquisadora que iriam gritar juntos durante a encenação, após cada um dizer seu “superpoder”: “TEMOS ALTAS HABILIDADES, NÃO SUPER PODERES!” O processo criativo foi nomeado como: “NÓS SOMOS HUMANOS!” Essas escolhas se deram devido ao fato de criarem, em sala de recurso, o processo criativo, isso, por si só, os torna humanos—por se manifestarem coletivamente e serem pessoas com Altas Habilidades—por terem características que os unem como grupo e denotam pertencimento. Isso permitiu trazerem uma poética pessoal ao mesmo tempo que coletiva, respeitando a subjetividade de cada um e do grupo.

Um dos principais fundamentos da perspectiva sócio-histórica-cultural de Vigotski indica que os comportamentos dos indivíduos nascem

e se entrelaçam a partir de duas linhas de desenvolvimento: uma de origem biológica (natural) e outra de origem sociocultural (social).

O desenvolvimento humano se caracteriza por um processo dialético e complexo, marcado por idas e vindas, avanços e retrocessos, por saltos qualitativos:

[...] um sistema constituído pela unidade dialética dos fenômenos do desenvolvimento que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, o cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (Vigotski, 1931/1995, p. 141)².

Já a outra aluna, Misuke (10 anos), reclamava muito nas primeiras intervenções e dizia o tempo todo: *“Eu não sei dançar professora! Eu não sou criativa em dança!”* Constantemente reclamava de dores e desconforto que nem sempre eram associados aos exercícios. Utilizava-se de “álibis” para ficar apenas olhando e não participar da aula. Porém, ela ficou interessada quando iniciamos os processos criativos, pois se viu dançando sem perceber. Em um dos encontros, durante os jogos coreográficos, dançava de forma fluída e exercitava várias possibilidades de maneira criativa, quando, em uma das pausas, a pesquisadora elogiou, o grupo percebeu a felicidade de Misuke.

Ainda, em seu diário do corpo é possível perceber as nuances da participação da Misuke, enquanto em alguns encontros não participou, em outros se destacou, relatando ter “amado” as práticas. Abaixo extratos do diário do corpo da aluna.

2 Ao referenciar os livros de Vigotski, adotamos essa forma (1931/1995) para exemplificar o ano em que o livro foi escrito e o ano da sua publicação.

Figura 1: Recorte do Diário de Misuke

06/03 (1º diário) 2018

Eu senti... bem, eu não sou muito boa na representação física da arte. Prefiro escrever ou desenhar. Mas, de qualquer jeito, acho que vou tentar melhorar. Depois de passar um tempo nesses exercícios, tive enxaqueca e saudade do meu celular (ou do meu caderno de desenhos).

13/03 (2º Diário)

Bem... Eu sei que escrevi que nunca fui boa nisso, mas... eu AMEI! Essas aulas estão sendo ótimas e estou começando a amar dançar, nos exercícios me deu vontade de dançar junto com a dança... Foi ótimo!♥

CS Scanned with CamScanner



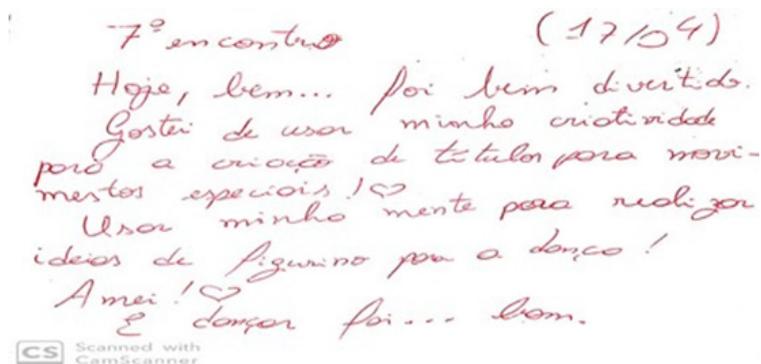
Os modos como os homens se relacionam com a natureza, entre si e consigo mesmos, mostram a relação entre o tempo e o espaço, distinguindo fenômenos unidos ao movimento das coisas e dos seres. O reconhecimento da complexidade dos fenômenos relativos ao desenvolvimento é compreendido a partir desta dinâmica. A complexidade dos fenômenos envolve a historicidade e suas raízes culturais, e esse o olhar dialético se estrutura a partir da concepção de que o sujeito se elabora ao estabelecer relações com o meio e consigo mesmo. As manifestações humanas são resultado do próprio desenvolvimento histórico (Vigotski, 1928/1996).

Misuke (11 anos), por exemplo, que dizia não saber dançar: “não sou boa na representação física da arte”.

Já, mais tarde escreveu em seu diário que as aulas estavam sendo ótimas e que estava começando a amar dançar. Verificamos então uma mudança ou possível aparecimento de um novo interesse no campo da arte.

Quanto à imaginação e à criatividade do adolescente (quarta linha do desenvolvimento), verificou-se que, quando instigados com propostas que permitam criar, os alunos sentem prazer em aprender, e a prática pode se tornar muito mais significativa, isso pôde ser visto na escrita de Misuke (11 anos):

Figura 2: Recorte do Diário de Misuke



7º encontro (17/04)
Hoje, bem... foi bem divertido.
Gostei de usar minha criatividade
para a criação de tetelas para movi-
mentos especiais! ♡
Usar minha mente para realizar
ideias de figurino para a dança!
Amei! ♡
E dançar foi... bom.

CS Scanned with
CamScanner

Práticas guiadas também podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade, mas, certamente, quando se propõe de forma que os alunos se sintam criadores/autores e que possam exercitar sua criatividade de forma subjetiva, eles se sentem realmente participantes do processo criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas vivências, oportunizadas pela realização da referida pesquisa, confirmamos que é possível propor e desenvolver processos criativos para alunos com Altas Habilidades, estimulando, assim, o desenvolvimento do potencial criativo dos envolvidos. Pois, quando em contato com práticas corporais como técnicas de sensibilização e percepção corporal, improvisação, jogos coreográficos e teatrais, que propiciam também o desenvolvimento de processos criativos individuais ou coletivos, baseados na expressão corporal, os alunos demonstraram maior liberdade, originalidade e autonomia.

Para alguns dos alunos que participaram da pesquisa foi bastante notável o quanto a proposta trouxe contribuições como, por exemplo, os alunos que nem sabiam de sua habilidade para a dança, ou ainda, os que desmistificaram a dança e se viram verdadeiros dançarinos no palco.

Ter a dança contemporânea como meio para desenvolver processos criativos é apenas uma das possibilidades eminentes no trabalho com alunos com Altas Habilidades, o mais importante é que a pesquisa em questão reafirmou, portanto, a potência de propor e desenvolver processos criativos para os habilidosos.

REFERÊNCIAS

Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Universidade de Brasília.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Brasil (1996). *Lei nº 9.394*. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

Paludo, K. I.; Stoltz, I.; Tania, Loos, H (2012). A constituição do ser na perspectiva vygotskyana: um olhar para o sujeito com altas habilidades/superdotação. *IX Seminário de pesquisa em Educação da região Sul – ANDESU*. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1270/0>

Paraná (2006). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná*. Curitiba: SEED. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

Virgolim, A. M. R (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando Potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2017.

Virgalim, A. M. R (2007b). Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. In A. M. R. VIRGOLIM (org.) *Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos* (p. 159- 185). Brasília: Editora UnB.

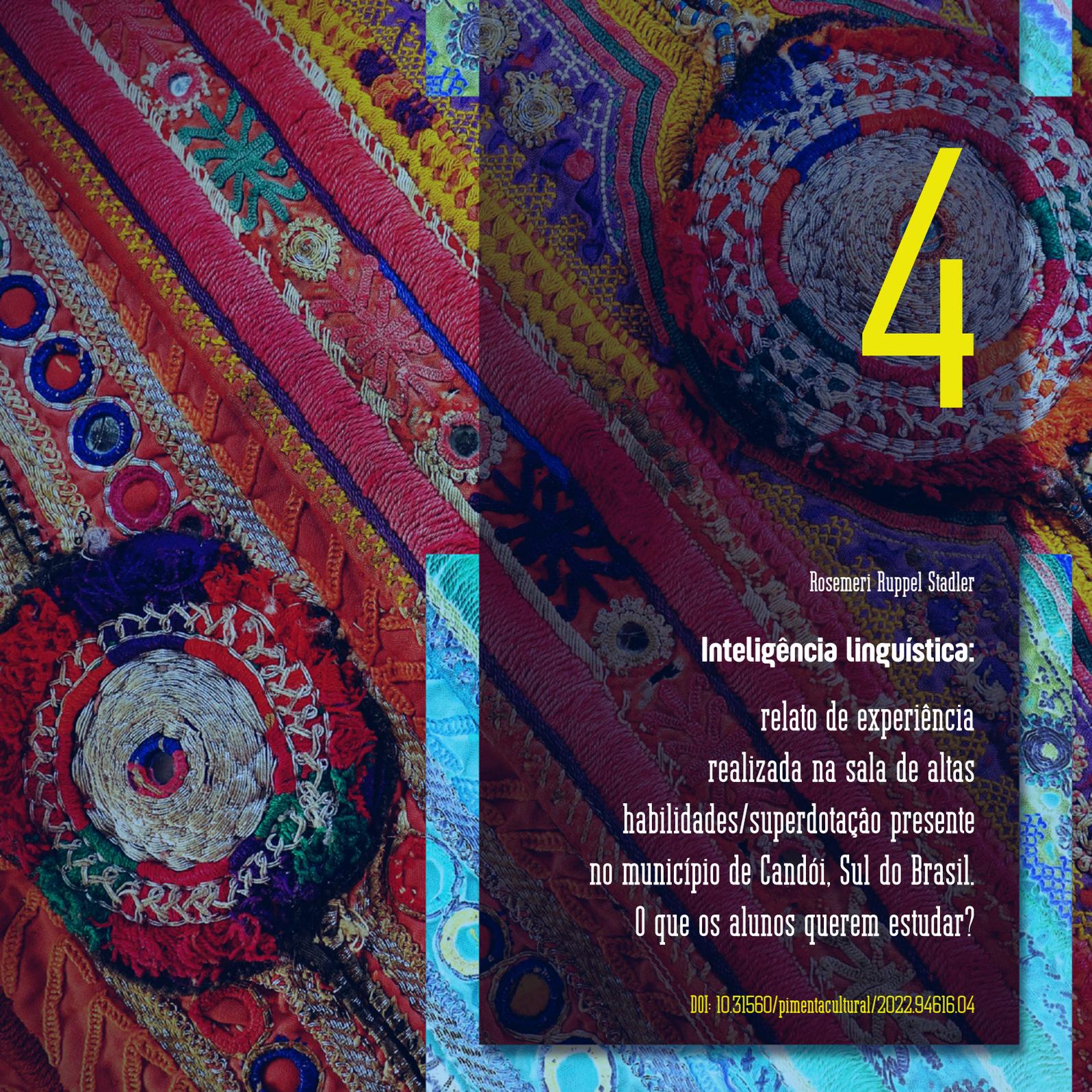
Virgolim, A. M. R (2014). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus.

Vigotski, L. S (1998). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S (2004). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.



4

Rosemeri Ruppel Stadler

Inteligência linguística:

relato de experiência
realizada na sala de altas
habilidades/superdotação presente
no município de Candói, Sul do Brasil.
O que os alunos querem estudar?

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94616.04](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94616.04)

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são muito mais do que decodificar símbolos no papel. É compreender aquilo que se lê, é transcrever aquilo que se ouve com clareza e domínio, é decodificar o locutor e interlocutor, é participar do diálogo no interior do texto e assim produzir discurso com significado, coerência e domínio. São habilidades observadas pelos pais e professores presentes na sala de aula. É observar a inteligência linguística no vocabulário, na leitura assídua e permanente, no argumento, expressão e prazer de trabalhar com a linguagem.

A partir dos estudos de Gardner, a ciência alcançou entendimento único na concepção na natureza humana e por meio dela evidências sobre as diversas competências intelectuais autônomas. O autor encontrou subsídios no século XVIII com Franz Joseph Gall sobre a frenologia, estudos que fundamenta a diferença craniana entre os indivíduos, tanto no tamanho como na forma do cérebro. Alguns nomes se destacam na compreensão e efetivação do trabalho pedagógico, como Wilhelm Wundt na Alemanha e William James nos Estados Unidos. Destaque para o francês Alfred Binet, (1911), no início do século XX com o estudo da psicométrica, Jean Piaget, (1980), no entendimento da inteligência, Vygotsky, (1934) no sociointeracionismo, Renzulli, (1936) modelo dos três anéis, quanto a inteligência e Sternberg, (1949) com os metacomponentes, desempenho e aquisição.

Este processo evolutivo passou por entender a “inteligência” e quais suas dimensões de atendimento. Alencar (1986, p. 43) afirma que “é hora de avançar nas barreiras que impedem a compreensão social sobre as potencialidades humanas para emergir a inteligência, a criatividade e a emoção de crianças, jovens, reprimidas na sua capacidade”. A autora reforça a importância de se evitar os “bloqueios mentais” que são frutos de uma aprendizagem que leva a controlar

as emoções, resguardar a nossa curiosidade, a evitar situações que poderiam redundar em sentimento de perda ou fracasso, fatores que dificulta a toda pessoa tirar proveito de seu potencial para criar.

Freitas e Pérez reforçam este conceito e afirmam que:

É, no entrelaçamento da educação geral, da Educação Especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais – com Altas Habilidade/Superdotação I – seja implementação. (Freitas; Pérez, 2012, p. 8)

As autoras apontam caminhos para que a “Educação Inclusiva” se efetive na prática pedagógica a partir de ações políticas, sociais e educacionais. Precisa-se investir em educação para traduzir o ambiente escolar em possibilidades, compreensão do lúdico, criatividade, dinamismo e respeito as diferenças. Ao investir na compreensão da “inteligência”, a escola tem a oportunidade de desenvolver metodologias criativas com melhor aproveitamento.

Com o modelo das “Inteligências Múltiplas” o autor refere-se ao desenvolvimento cognitivo das crianças em diferentes inteligências, assim dá visibilidade à ação da psicologia cognitiva, desenvolvimento biológico evolutivo da cognição e as variações culturais. O autor conceitua a inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner 2002, p 24). Segundo o autor, as inteligências podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas de cada sujeito epistêmico.

A teoria das “inteligências Múltiplas” contribui para o avanço das pesquisas e teoria dos três anéis de Renzulli sobre indivíduo com Altas

Habilidades/Superdotação que apresentam um conjunto de três conglomerados de traços, específicos: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. O autor ressalta que é a interação desses três traços que leva a criança, jovem ou adulto a uma realização superior e cabe a metodologia criativa do professor proporcionar os avanços acadêmicos.

É preciso compreender o cenário educacional do século XXI e assim contribuir para o desenvolvimento dos alunos presentes na escola atual. Ao entender a evolução e importância do estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação na prática pedagógica. A partir deste relato, espera-se contribuir para a efetivação de metodologias mais eficientes, objetivo que este trabalho pretende responder visto a escassez teórica sobre o assunto a partir da proposta de enriquecimento curricular descrito por Renzulli e descrever uma prática metodológica realizada na sala de altas habilidades e superdotação do Colégio Estadual Santa Clara, valorizando a inteligência linguística de um grupo de alunos.

MÉTODO

Em junho de 2017, ao iniciar nova discussão para a elaboração dos projetos referentes ao segundo semestre, um grupo de alunas e um aluno conversam sobre curiosidades sobre a história do município de Candói. Quem foram os primeiros moradores destas terras? As terras eram indígenas, sendo assim, quem eram os indígenas que habitaram estas terras? Quem foram os pioneiros? As crenças populares, ainda existe? E assim foram se questionando e apresentando suas curiosidades em descobrir histórias que pudessem responder seus questionamentos. Surge a ideia de escrever um pequeno livro contando a história de Candói na forma de relato a partir das histórias contadas

pelos moradores antigos, filhos de famílias pioneiras que ainda vivem no município. A partir desta definição, os alunos escreveram o projeto com objetivos claros e bem definidos para iniciar o trabalho.

O tema escolhido foi “Conhecendo a história do município de Candói a partir de relato dos moradores”, com os seguintes objetivos: Buscar a história de Candói a partir dos relatos dos moradores, realizar pesquisa de campo para entrevista, produzir textos narrando as histórias sobre o município e publicar um livro com as histórias sobre os moradores de Candói e a origem do município. No início do projeto a previsão para a realização da coleta e escrita do livro era para dois anos, no entanto, a atividade tomou uma proporção muito grande e houve a necessidade de ampliarmos o tempo para dar conta da demanda do material recolhido.

As atividades envolveram: pesquisas em livros, internet e apostilas, entrevistas com moradores antigos, escrita de textos para o livro, pesquisas de fotos antigas, visitas as fazendas antigas do município, locais do comércio, revisão dos textos e correção, reescrita de questionários, visita em algumas comunidades do município, reserva indígena, quilombolas e entrevistas gravadas. Foi um trabalho de coleta de informação de três anos e meio. O livro está na editora para publicação em 2021, fechamento do trabalho com a noite de autógrafa.

DESENVOLVIMENTO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA TEORIA DE RENZULLI

A teoria dos três níveis de Renzulli fundamenta o processo avaliativo do estado do Paraná para a implantação de atendimento especializado nas escolas regulares. A figura 01 representa a compreensão do autor sobre a inteligência, Altas Habilidades/Superdotação e suas

principais características. No “Modelo dos três anéis”, o autor pontua que nem sempre a criança apresenta esse conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial.

Figura 01: Representação da teoria de Renzulli sobre os Três Anéis



Fonte: Renzulli, Joseph, 1997.

Renzulli faz uma crítica aos métodos de avaliação sistematizados, os quais não valorizam os fatores não intelectuais, como os fatores motivacionais da criança, jovem ou adulto. Estes fatores têm se mostrado importante em todos os seus estudos. Neste caminho pela ciência, contribui para dizer quem são os alunos com superdotação e quais os problemas identificados na observação durante a aplicação e análise dos resultados³.

- Um indivíduo é considerado superdotado, porque possui uma característica ou grupo de características mais desenvolvidas que outro;
- Um indivíduo pode ser considerado superdotado em uma área e apresenta um desempenho médio ou baixo da média em outra;
- As características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área não são idênticas àquelas que contribuem para um desempenho excepcional em outra;

3 Teoria de Renzulli presente na obra: Psicologia e Educação do Superdotado. Temas Básicos de Educação e Ensino, de Eunice Soriano de Alencar, página 26 e 27. São Paulo. EUP, 1986. 4 Multifacetada – visão multidimensional sobre Altas Habilidades/Superdotação. GARDNER, Howard. Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas. 2ª edição. São Paulo. Artmed, 2002.

- Qualquer que seja a área de superdotação, esta sempre se distribui em um continuum, não havendo um ponto demarcatório específico separando os superdotados daqueles que não o são (Renzulli, 1986, p. 4).

O autor trabalha nesta perspectiva para ampliar a visão social e profissional do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. O aluno precisa ser visto na sociedade e nas salas de aulas pela sua singularidade, especificidade, criatividade e inteligência. De acordo com Sternberg, Gardner, Renzulli e Reis da Universidade de Connecticut a inteligência é multifacetada⁴ e a escola ocupa lugar essencial para desenvolver e expandir suas habilidades, as aptidões e talentos. Virgolim (2007, p. 42) garante que o mundo necessita de pessoas aptas a resolver problemas, tornando-se produtores de conhecimento, e não apenas meras consumidoras da informação existente.

Renzulli entende a superdotação como comportamento que pode ser desenvolvido na pessoa, aquelas que apresentam alguma habilidade superior à média da população, em certas ocasiões, e não continuamente, uma vez que é possível se evidenciar comportamentos de superdotação na infância ou em um momento da vida. O autor menciona em suas pesquisas que nenhum traço é mais importante que o outro: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade precisam estar presentes ao mesmo tempo para que o comportamento superdotado possa receber atendimento adequado no Atendimento Educacional Especializado.

A ideia da superdotação produtivo-criativa e da Concepção de Superdotação dos Três Anéis surgiu de uma ampla gama de pesquisas sobre a natureza das habilidades humanas. Estas observações também me levaram a outra conclusão sobre a natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e, especialmente, sobre dois dos três componentes da Concepção de Superdotação dos Três Anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa (Renzulli; Reis, 2004 p. 09).

Renzulli e Reis, (1997, p. 3) ressaltam esta diferenciação pela importância de considerar a superdotação como um comportamento a ser desenvolvido e enfoca a necessidade de oferecer oportunidades educacionais variadas aos alunos e assim um número maior de crianças terão a oportunidade de se desenvolver e apresentar comportamentos de superdotação. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde) o número de superdotados na população é de 3,5 a 5 presentes nas escolas.

A tabela 01 ilustra a teoria de Renzulli quanto aos aspectos particulares de cada indivíduo, suas características e habilidades a partir dos três eixos: habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e criatividade ressaltando o produtivo-criativo.

Segundo Renzulli, uma criança com alta motivação ao realizar um trabalho, ou a aprofundar determinado tópico, técnica ou atividade, poderá esforçar-se a vir a dominar, em algum momento, o conhecimento associado a essa área de interesse, mesmo que anteriormente não tenha demonstrado uma capacidade intelectual superior. Neste sentido, Renzulli e Reis (1986) também recomendam atenção para a importância de se enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores. (Virgolim, 2007, p. 35)

Tabela 01: Caracterização da Teoria dos Três Anéis de Renzulli

ASPECTO PARTICULAR	CARACTERÍSTICAS	HABILIDADES
Habilidade acima da média (geral e específica)	Habilidade geral – pensamento abstrato, ao processar informações e integrar experiência.	Habilidade geral – raciocínio verbal e números, relações espaciais, memória e fluência verbal. Habilidade específica – dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical.
	Habilidade específica – implica em várias combinações gerais a uma ou mais áreas especializadas.	Habilidade específica – dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical.

Envolvimento com a tarefa	Refere-se à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho	Perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade.
Criatividade	Refere-se à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho	Imaginação, fantasia e pensamento criador, a aplicação de fatos e princípios a novas situações, a tomada de decisão. Habilidades encontradas no “envolvimento com a tarefa” também são marcantes na criatividade, como: Perseverança, paciência, autoconfiança.

Fonte: Alencar; Fleith, (2007).

O autor esclarece que a importância dada à inteligência muda de acordo com a cultura. Algumas culturas valorizam mais o pensamento lógico, outras valorizam a liderança e a persuasão, outras a sabedoria e a habilidade de saber escutar. Ao elaborar o modelo Triádico⁴ e a concepção de Superdotação dos três anéis, Renzulli (2004, p. 21) desenvolve a perspectiva de atendimento ao aluno a partir da teoria do enriquecimento curricular baseada em três programas de enriquecimento: tipo I, II e III, os quais estão voltados para o desenvolvimento das potencialidades. Neste modelo de avaliação e atendimento educacional, o autor demonstra sensibilidade às diferenças humanas e motivacionais.

O autor estabelece três níveis de estimulação possível, o enriquecimento curricular de Renzulli prevê atividades, projetos, palestras, minicursos, planejamento individualizado, estudos por temas de interesse do aluno com objetivos e atividades claras e coerentes para o aluno ampliar seus conhecimentos e desenvolver outras áreas acadêmicas. Na tabela 02, o autor apresenta exemplos de metodologias que podem ser utilizadas durante o enriquecimento curricular.

4 Triádico—Joseph Renzulli, pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e talentoso, da Universidade de Connecticut, Estados Unidos, em seu Modelo dos Três Anéis, considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de traços: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Tabela 02: Tipo de enriquecimento curricular segundo Renzulli.

ENRIQUECIMENTO	OBJETIVO	ESCOLAS	ATIVIDADES
Tipo I	Estudantes envolvido em disciplinas, tópicos, ocupações, hobbies lugares e eventos.	As escolas que utilizam este tipo de enriquecimento, pais e professores organizam e planejam as experiências do tipo I.	Palestras, minicursos, demonstrações, apresentações artísticas, filmes, slides, vídeo e recursos impressos.
Tipo II	Elaborar materiais e métodos para promover o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos	Parte do trabalho a implementação na sala de aula regular e nos programas de enriquecimento.	Atividades do tipo II, pensamento e resolução criativa de problemas. Pensamento crítico e processos afetivos. Variedade de habilidades de aprendizagem. Habilidade de comunicação visual, oral e escrita.
Tipo III	Estudo por tema. Avançar e no treino do processo de pesquisa.	As escolas promovem oportunidade, relacionar interesses por áreas de estudos selecionadas pelos estudantes. Aquisição de um nível avançado de compreensão em pesquisas.	É utilizado em disciplinas específicas, expressão e estudos interdisciplinares envolvendo provocar impacto. Aprendizagem autodirigidas, planejamento, organização, gestão de tempo, tomada de decisão, compromisso com a tarefa, autoconfiança.

Fonte: Metrau (2007), Renzulli (2004).

Ao desenvolver o modelo Triádico de enriquecimento curricular, o autor amplia a visão metodológica de atendimento e direciona atividades para o fortalecimento da autoconfiança. Torna-se fundamental ao profissional que irá atender este aluno dar liberdade de diálogo, valorizar seus interesses acadêmicos e oportunizá-lo para desenvolver seu processo de criação.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional, o art. 59 descreve que, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” atendimento educacional especializado. A efetivação desta lei aconteceu mais especificamente em 2008, após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento deixa de usar a expressão “Necessidades Educacionais Especiais” e passa a referir-se a alunos com Deficiência, Transtornos Globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação”.

Marco importante na política brasileira, pois despertou a curiosidade em compreender quem era este aluno ou aluna presente na escola. Muitos profissionais começaram a investigar sobre o tema e estudos surgiram trazendo temáticas importantes. Pereira (2020) identificou e analisou os artigos publicados na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, no período de 2000 a 2018 com o objetivo de identificar temas apresentados nestes trabalhos e dar visibilidade aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação presente na escola, família e sociedade brasileira. A autora encontrou:



Pereira; Koga; Rangni (2020). Identificação de Altas Habilidades em artigos publicados na Revista Educação Especial. Revista ee Educação Especial – ISSN:1984- 6686X–<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39764>

O trabalho realizado pelas autoras ilustra os principais temas de estudos atualmente sobre as PAH e observa-se a falta de trabalhos que se referem as metodologias realizadas com os alunos em sala de aula para identificar as áreas de interesses dos alunos e alunas. Saber o que eles querem estudar? Quais suas curiosidades e temas de interesse? Valorizar a participação ativa do aluno em sala de aula, o protagonismo presente na escola, na atividade ou projeto elaborado. É nesta perspectiva que este trabalho se efetiva ao relatar uma experiência que resultou na publicação de um livro com mais de quatrocentas páginas escrita e pesquisa pelo grupo de aluno e professora.

Este relato de experiência se justifica na amostragem do que vem acontecendo nas práticas pedagógicas pautadas na teoria de Renzulli presente no contexto educacional das escolas públicas brasileiras. O que os alunos estão buscando estudar na Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I, área de Altas Habilidades/Superdotação. A tabela 03 exemplifica projetos desenvolvidos em sala de aula e pesquisas de campo pelos grupos de alunos regularmente matriculados na Sala de Altas Habilidades/Superdotação.

Tabela 03: Colégio Estadual Santa Clara, Candió de 2016 a 2020.

Ano	Projeto	Tema	Alunos	Objetivo Geral
01	2016 Robótica	Material Reciclado	01	Estudar os mecanismos e funcionamento do braço mecânico, espanador e aerobarco.
02	2017 Quebra-Cabeça	Estudo da obra de Romero Britto	03	Montar quebra-cabeça de 500/1000/1500/2000 e 3000 peças.
03	2017 Criando e Pintando com o Fauvismo	Fauvismo	01	Conhecer a história do Fauvismo no mundo e estudar a vida e obra de grandes pintores.
04	2018 Colégio Estadual Santa Clara. E. F., M, P. e Normal uma conquista candoiano	A evolução do Colégio Estadual Santa Clara	03	Conhecer a história do Colégio Estadual Santa Clara e comparar a evolução espacial e material.
05	2018 Corpo Humano: Uma Anatomia Perfeita	Corpo Humano	04	Estudar a anatomia humana a partir de pesquisas, textos científico e laboratório de Ciências
06	2019 ENEM, PAC e Vestibular,	Quero saber o que vai cair no ENEM, PAC e Vestibular	05	Aprofundar conteúdo essenciais para o ENEM, PAC e vestibular.
07	2019 Para criar, precisamos inventar!	Oficina de Invenções	04	Utilizar as invenções para aprofundar os conhecimentos sobre os assuntos de interesse dos alunos

08	2020	Clube do Livro	Literatura	04	Desenvolver atividades de leitura para conhecer e debater com os alunos que amam ler
09	2020	A criatividade a partir de artesanatos.	Quilling, mosaico, pinturas e desenhos.	03	Aprender a técnica Quilling, para produzir trabalhos manuais, desenvolver a criatividade, desenhos e pinturas espontâneas
10	2016 a 2020	Astronomia: estudo dos universos paralelos/ Meio Ambiente/História Antiga a moderna/Política Brasileira/Jogos de estratégias e raciocínios//Guerras Mundiais/ Biografias de pessoas que mudaram a história.	Conteúdos relacionados as disciplinas regulares	01 ou 02	Ampliar conhecimentos adquiridos em sala de aula.

A autora, 2021.

O projeto sobre a escrita de um livro contando a história do município de Candói, a partir dos moradores foi uma ideia dos alunos com perfil linguístico, apaixonados pela leitura e com habilidade criativa na escrita e excelente comunicação. Os alunos se reuniram em pequenos grupos por área de interesse e assim construíram o projeto para o segundo semestre de 2017. O objetivo inicial dos alunos era contar as histórias que os moradores antigos e descendentes, pais, parentes lhes contariam sem compromisso com a verdade histórica. Contar e recontar histórias, descobrir fatos, saber como foi o início do município.



A autora, agosto de 2017. Entrevista com a senhora Valdemira Ternouski.

Alguns alunos iniciaram as pesquisas sobre a cultura popular dos moradores: plantas medicinais, ervas, remédios naturais, benzi-mentos, garrafadas, como as doenças eram tratadas em um tempo que não existia médico e farmácias.

Outro grupo de alunas iniciaram as pesquisas visitando os moradores mais velhos do município, filhos e netos dos pioneiros ainda residentes no município, pesquisas sobre documentos his-tóricos, jornais relacionados a emancipação política, histórias inu-sitadas que aconteceram com os moradores e nas comunidades, nome do município, origem, sede, município, ACDC (Associação Comunitária para o Desenvolvimento de Candói) , Cacique kandoy, Festa Nacional do Charque, educação, biografias de professores antigos, emancipação política do município, plebiscitos, Fazendas históricas, visita ao museu de Reserva do Iguazu com o objetivo de estimulá-los a conhecimentos arqueológicos, animais da região, fauna, flora e história local e regional.



A autora, dezembro de 2017. Roda de conversar realizada no colegio.

Outra atividade interessante, foi a roda de contação de história, os alunos convidaram moradores, filhos de pioneiros, colonizadores do município para ouvir as narrativas, as quais foram gravadas para serem redigidas na sequência. Esta atividade foi desenvolvida na sala de aula do colégio com apresentação dos participantes, apresentação do objetivo. Muitas memórias, contos, lendas e biografias foram registradas nesta noite para compor o livro.



A autora, maio de 2018. Visita a reserva indígena de Mangueirinha, escola, centro cultural.

Nas atividades de campo, muitas pessoas e lugares foram visitados pela equipe de alunos, entre estes lugares, os alunos visitaram a Escola Estadual Vera Tupã, Educação Infantil e Ensino Fundamental, reserva indígena de Mangueirinha. A escola recebeu este nome em homenagem ao primeiro cacique da comunidade, Aristide Vera Tupã, o qual permaneceu cacique durante muitos anos. As alunas puderam entrevistar a pedagoga da escola, um professor indígena, conhecer as salas de aula, a casa de reza e o centro cultural indígena. Ouviram relatos sobre os costumes, culinária, escolarização, artesanatos, danças e dificuldades encontradas pela publicação indígena atualmente.

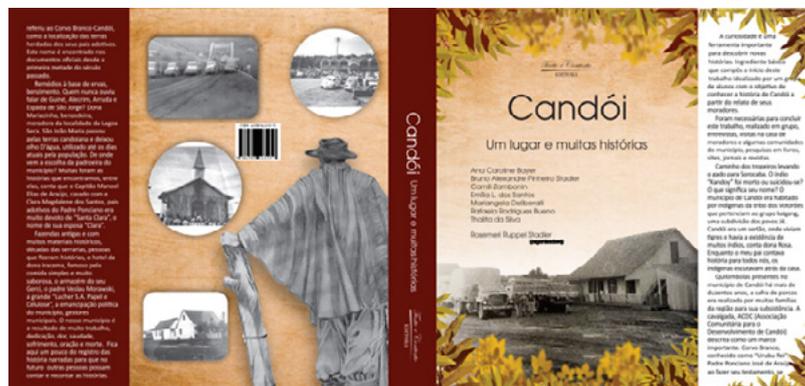
CONCLUSÃO

Renzulli fundamenta a prática pedagógica, com metodologias coerentes, simples, dinâmicas e envolventes para estimular o aluno a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Neste trabalho a ação metodológica foi desenvolvida por um grupo de alunos do Colégio Estadual Santa Clara, município de Candói, período vespertino e identifica característica de atividade presente no Tipo III da teoria do autor, o planejamento enalteceu a escolha do tema, envolvendo interesses dos alunos por áreas específicas, planejamento, organização, comprometimento com a tarefa e autoconfiança.

Na escolha de projetos por temas e grupos de alunos valoriza-se a área de interesse e curiosidade. Neste trabalho, observou-se alunos com habilidades e inteligência linguística, dispostos a ouvir, relatar e criar enredos interessantes para contar as histórias reveladas no decorrer da pesquisa. Prieto (2014) afirma que os seres humanos se comunicam por meio de diversos meios e métodos, mas a língua falada é o meio mais universal de comunicação e que esta atividade humana é mais complexa e, por sua vez, mais valiosa e significativa.

A autora afirma que a linguagem é o instrumento básico para a construção do conhecimento e aquisição da aprendizagem.

Os alunos demonstraram durante as atividades desenvolvidas, liderança, perseverança, memória, paciência, relação espacial, imaginação e comprometimento com a tarefa, visto o tempo de duração do projeto. Chacon (2016) ressaltam que os currículos planejados para as salas de aulas comuns normalmente, não possuem conteúdos desafiadores e complexos suficientes para manter tais estudantes engajados nas tarefas. Esta tese reforça a ideia de que o trabalho realmente começa após a identificação e responde o porquê identificar este público. Campos (2019) diz que o atendimento deverá acontecer de forma multidimensional e desmistificada para que a metodologia trabalhada com este público possa diminuir a desmotivação e perda de interesse.



Livro: 445 páginas de relatos e entrevistas. Publicado em 18/11/2021.

O trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I, área de Altas Habilidades/Superdotação do Colégio Estadual Santa Clara. Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal, inicia-se com debate sobre temas e assuntos trazidos pelos alunos e a professora com liberdade de criação. Os projetos são pensados por área de interesse, tempo de duração, estratégias, planejamento, de forma

individual e coletiva. Após todas estas definições, os alunos escrevem o título do projeto, objetivos para ser alcançados com o trabalho idealizado, cronograma de atuação, tempo de duração, área de interesse, assunto, tema e contribuição acadêmica.

Os alunos com perfil acadêmico na área da linguagem apresentam pensamentos independentes, capacidade de pensar e tirar suas próprias conclusões, são eficientes, organizados com suas tarefas, interessados, gostam de ser desafiados e tem bons argumentos. Ao ser estimulados, sabem se expressar muito bem, apresentam memória destacada, percebem a relação das partes com o todo, tentam descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes, pensamento coerente e coeso na produção linguística. São curiosos, imaginativos, inventivos e persistentes nas atividades de seu interesse.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.S. (1986). *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo, EPU.
- Alencar, E.M.L.S (org.) Fleith, Denise de Souza. (2007) *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: Orientação a Pais e Professores*. Editora Artmed. Porto Alegre.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Especial – 2008*. Brasília, DF.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.
- Campos, C. R.; Zaia, P.; Oliveira, K. S.; Nakano, T. C. (2019). Avaliação Psicológica e Intervenção: Um estudo de caso sobre altas habilidade/superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 32. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>
- Freitas, S. N.; Pérez, S. G. P. B. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado*. Marília, ABPEE.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. São Paulo. Artmed.

Martins, B. A.; Chacon, M.; Claudio M. (2016). Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p.189-202. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000200004>.

Metrau, M. B.; Reis, H. M. M. (2007). Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/ inclusiva. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 15, n. 57, p. 489-510.

Piaget, J.; Inhelder, B. *Memória e Inteligência*. (1968). Tradução de Alexandre da Rocha Salles. Rio de Janeiro: Editora Artenova.

Pereira, K. R. (2020). Identificação de Altas Habilidades em artigos publicados na Revista Educação Especial. *Revista de Educação Especial*. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39764>

Prieto, M. D. S.; Martínez, P. B. (2014). *Las inteligências múltiples: Diferentes formas de enseñar y aprender*. Espanha: Pirâmide.

Renzulli, J. S. (1986a). The three-ringconceptionofgiftedness: a developmentalmodel for creativeproductivity. In Sternberg, R. J.; Davis, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University. 53-92p.

Renzulli, J. S. (1986b). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Renzulli, J. S. *Interest-a-Lyser family of instruments: A manual for teachers*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2004). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*. n. 1 (52), p. 75 – 131.

Sternberg, R. (2000). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International*, v. 15, n.1, p. 4-21.

Virgolim, A. M. R. (2007). *O Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli: Princípios Básicos*. PED, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

Virgolim, A. M. R. (2007). *Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos*. Brasília. Editora UnB.



5

Carla Santana de Oliveira
Carla Luciane Blum Vestena
Wesley Kozlik Silva

**A criação artística
na redução da vulnerabilidade
em crianças e adolescentes
com altas habilidades/superdotação**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.05

Um conjunto de habilidades acima da média, o comprometimento na execução de tarefas e criatividade são características marcantes em pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), independente de uma área específica de talento (Renzulli, 1986).

Ao se mencionar Altas Habilidades, Superdotação e Talento em diferentes ambientes, inclusive no educacional, é comum muitos educadores e pais considerarem tal condição como uma situação que não necessita de cuidado ou atenção. No momento há um crescimento de pesquisas nesta área (Nakano; Siqueira, 2012). Os pesquisadores têm se dedicado exaustivamente ao tema e apontado a necessidade de cuidados e atenção, bem como o cumprimento dos direitos das pessoas com AH/SD (Oliveira; Vestena, 2018). No entanto, historicamente percebe-se que se deu pouco foco a condição das AH/SD na Educação Especial (Nakano; Siqueira, 2012).

Algumas das possíveis explicações para esta situação podem ser relacionadas aos mitos que circundam as Altas Habilidades, Superdotação e Talento. A começar pelo prefixo “super” que pode dar a impressão de um ser humano com capacidades acima da média, consequentemente, não necessita de cuidado e consegue dar conta de suas dificuldades sozinho, ou provavelmente nem possui tais dificuldades. Os mitos que reforçam esta concepção são de que uma pessoa talentosa se destaca em todas as áreas do currículo escolar; possui um Quociente de Inteligência elevado; é psicologicamente bem ajustada; e não precisam de amparo educacional (Antipoff; Campos, 2010). Ainda há, pouco conhecimento acerca da identidade das crianças superdotadas por parte dos educadores brasileiros que compreendem o termo com muitos mitos e equívocos (Oliveira; Vestena, 2018).

Uma compreensão equivocada do que é AH/SD não proporcionam um atendimento adequado as pessoas com tal condição isso, tem acarretado a invisibilidade destas pessoas em suas famílias e no ambiente escolar, embora elas necessitem de amparo para suas

dificuldades, em especial, as do âmbito socioemocional como destacam (Valentim; Vestena; Neumann, 2014). Ou seja, na sua vivência esta pessoa poderá se encontrar vulnerável às mais diversas situações.

Estudos apontam que a categorização padronizada das pessoas com AH/SD promove a manutenção do perfeccionismo, assim como, a ação de aptidões diferenciadas pode acarretar exigências de desempenho superior em áreas de pouca habilidade que podem ocasionar tendências depressivas e suicidas (García-Guardia et al., 2019). Quanto ao aspecto emocional, tais indivíduos apresentam no cotidiano performances e áreas de interesse completamente díspares entre si. Apesar deles apresentarem alguma superioridade intelectual, isso “não significa ter capacidade para resolver sempre bem os problemas pessoais, sociais ou afetivos” (Mettrau, 1995).

O pleno desenvolvimento do ser humano se dá por meio da “ARTE”. Com relação à influência da arte no desenvolvimento Santos; Costa (2020) destacam que é por meio da arte que as crianças conseguem liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoconfiança. Para as crianças e adolescentes talentoso entendemos que a arte é uma ferramenta poderosa, pois além de promover a comunicação, também permite a expressão de sentimentos e a exploração de potenciais de criação, contribuindo na aprendizagem e para seu desenvolvimento emocional.

Para evidenciar a relação vulnerabilidade, expressão e arte, apresentar-se-á reflexões acerca destes temas a partir do pressuposto que a criatividade e a arte podem contribuir na redução da vulnerabilidade das crianças e adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação.

A VULNERABILIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM AH/SD

No Brasil, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária das crianças (até 12 anos de idade incompletos) e adolescentes (entre 12 e 18 anos de idade) (Brasil, 1990). O atendimento deve ser “municipalizado”, sendo operado e apoiado por meio de um sistema de garantia de direitos, estruturado em três eixos: “promoção, controle social e defesa de direitos”, art. 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Neste interim, a doutrina de proteção social interpela Estado, sociedade e família ao dever de priorização das crianças e adolescentes, seja mediante a prestação de cuidados e proteção, seja por meio do estímulo ao seu desenvolvimento e pelo investimento em políticas públicas (Barbiani, 2016).

A violação de direitos acarreta em danos ao desenvolvimento humano da criança e do adolescente, principalmente, nas que apresentam AH/SD. A violação de direitos “é toda e qualquer situação que ameace ou viole os direitos da criança ou do adolescente, em decorrência da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo em face do seu próprio comportamento” (TJDFT, 2013, s/p).

Quando as crianças não contam com uma rede de apoio social e afetivo, as crianças ficam mais vulneráveis as situações de risco, tais como exploração, violência e abuso sexual. Essa vulnerabilidade potencializa os efeitos negativos de situações estressantes e são exacerbadas em crianças que não dispõem de uma rede de apoio social e afetiva (Brito; Koller, 1999; Saywitz et al., 2000).

A rede de apoio social é definida como o conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento existentes e percebidos pela criança (Brito; Koller, 1999). Em função da importância do afeto para a construção e a manutenção do apoio, recentemente, foi agregado a rede de apoio social o elemento afetivo. O apoio emocional e afetivo relaciona-se com recebimento de afeto, proteção e assistência, é construído por meio de relações de confiança e da disponibilidade de afeto (Siqueira; Betts; Dell'aglio, 2006). O apoio social e afetivo está conexo com a percepção que a pessoa tem de seu mundo social, como se orienta nele, suas competências e estratégias para estabelecer vínculos.

Contudo, as atribuições de provimento, cuidado e proteção para um grande número de famílias são dificultadas em muitos casos, por se encontrarem em vulnerabilidade social e em uma cadeia de fragilidades em suas redes de apoio. Assim, o sistema familiar frente aos riscos acaba não tendo condições de reagir funcionalmente e de fortalecer a construção da rede de apoio social e desenvolvimento de seus membros (Zappe; Yunes; Dell'Aglio, 2016; Machado; Scott; Siqueira, 2016).

As famílias são sistemas abertos em interação com os meios que estão inseridos. Nessa teoria, o comportamento de cada membro da família é interdependente do comportamento dos outros, ou seja, a atitude de cada pessoa reflete ou é refletida pelas atitudes de cada uma das outras pessoas (Cervený, 2012). Nascemos de um genitor e genitora, mas nem sempre eles estão disponíveis para assumir os papéis sociais de pai e mãe, e nesta falta a criança passa a ser órfão de pais vivos, ou seja, de "pais" disfuncionais. Outro caso de orfandade é quando ocorre a perda física dos pais biológicos, isto é, dos genitores. Em ambas as situações, a falta dos pais representa a falta de guardiões, isso coloca a criança em uma situação de desproteção à mercê da exploração, violência e abuso, ou seja, em situação de risco.

O risco pode ser tomado como uma categoria de análise associada a priori às noções de incerteza, exposição ao perigo, perda e prejuízos

materiais, econômicos e humanos em função de processos de ordem “natural” ou aqueles associados ao trabalho e às relações humanas (Castro, et.al., 2005). O risco considera o perigo e a vulnerabilidade do sistema (densidade demográfica, pobreza, infraestrutura, faixa etária da população, ausência ou experiência de educação para o risco, grau e preparo da população para a crise, a situação sanitária, etc.) (Vestena, 2017, p.24).

O termo vulnerabilidade, corresponde ao nível de insegurança intrínseca a um evento adverso determinado (Castro, 1988, p.170), ou seja, a “vulnerabilidade é o inverso da segurança” (p. 22). A vulnerabilidade revela a fragilidade de um indivíduo, de uma comunidade, do sistema social, a um determinado evento adverso. Ela é desigual no espaço e no tempo (Vestena, 2017).

Para identificar crianças socialmente vulneráveis deve-se observar como elas constroem suas relações sociais. A criança que é negligenciada tem dificuldade de interagir com outras pessoas e a qualidade da interação é fundamental para o desenvolvimento saudável. Deste modo, crianças mais vulneráveis podem ficar muito inativas ou retraídas, principalmente quando não se reconhecem como pertencentes a determinados contextos sociais ou culturais.

Deste modo, a vulnerabilidade caminha de mãos dadas à questão de valores morais, desigualdades sociais e preconceitos (sociais, raciais, culturais e religiosos), por isso é uma questão primordial que deve ser considerada pelos educadores. Em contextos onde não existe a formação baseada em respeito mútuo, autonomia e reciprocidade as crianças se tornam sujeitos vulneráveis, em consequência disso se tornam suscetíveis ao adoecimento físico e psicológico.

Frequentemente, o desenvolvimento intelectual avançado resulta em crianças e adolescentes com AH/SD tendo uma consciência muito maior sobre conflitos globais do que seus pares. Isso pode fazer com que eles desenvolvam uma visão intensa, séria ou cínica sobre

a vida. Por outro lado, essa consciência pode enriquecer a noção de justiça social da criança e adolescente com AH/SD e motivá-los a se tornarem líderes em busca da mudança social.

Devido discrepância entre o desenvolvimento intelectual e a maturidade afetiva das crianças e adolescentes com AH/SD isso pode acarretar medo e ansiedade oriundos de reflexões que elas fazem a respeito de problemas enfrentados pela humanidade ou a partir de leituras da realidade, com os quais eles não sabem lidar (Terrassier, 1979). Na situação de risco, perigo e vulnerabilidade os sentimentos de medo e ansiedade podem se intensificar nas crianças e adolescentes com AH/SD, gerando maior sofrimento e angústia.

As pesquisas de Vigotski envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade (Prestes, 2010). A afirmação “a arte é o social em nós” implica considerar que “a arte tem a função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência em comum” (Prestes, 2010, p. 217).

Neste sentido entendemos que a arte pode ser uma fonte de estímulos para expressão e superação da vulnerabilidade infanto-juvenil em crianças e adolescentes com AH/SD.

A EXPRESSÃO DA EMOÇÃO PELA ARTE

Talvez seja impossível falar de arte sem liga-la rápida e diretamente às emoções, pois na arte as emoções são expressas. Uma música, um poema ou uma performance podem trazer à tona as mais profundas e melancólicas ou mais fervorosas e alegres emoções dos seres humanos.

Ramaldes (2016, p. 152), ao falar sobre interpretação de uma obra, considera que o espectador estabelece uma relação entre suas

experiências pessoais e a cena que aprecia, o que resulta numa interpretação repleta dos mais diversos significados, ocasionando as mais diversas interpretações. Segundo a autora “não existem palavras capazes de descrever uma boa parte das obras de arte, já que elas se expressam por meio da sensação e da emoção”.

Assim também, aquele que cria e trabalha com arte expõe nos seus artefatos o que sente. O ser humano se apropria das linguagens artísticas a fim de proporcionar uma dialética entre o que se é e o que o circunda, conhecendo-se melhor e aos outros. Do mesmo modo, “as emoções são parte intrínseca de todo este processo, que possibilitam uma experiência a dois tons: pessoal e social (Souza, 2020, p. 8).

A arte é uma inesgotável fonte destas experiências emocionais e lidar com arte é uma forma de conscientizar-se e cultivar sua humanidade (Souza; Dugnani; Reis, 2018). A arte é uma força poderosa e omnipresente que ajuda o indivíduo a modelar as atitudes, as crenças e os comportamentos e que, como tal, se salienta enquanto expressão da existência em sociedade e como instrumento de compreensão das atitudes da vida (Souza, 2020, p. 6).

Por esta razão, acreditamos que o trabalho com a arte para pessoas com AH/SD é de grande valia no que se refere à expressão e redução da vulnerabilidade humana, uma vez que, a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo como o todo, ela também reflete a infinita capacidade humana para a associação e para a circulação de experiências e ideias (Fischer, 1976). É fazendo Arte que expressamos quem somos, como nos sentimos, como pensamos; nos damos a conhecer ao outro. Esse movimento de conhecer a si mesmo e ao outro é essencial para o desenvolvimento humano das crianças e adolescentes com AH/SD. Pois, a arte é uma forma de linguagem que lhe permitem ser capazes de identificar e explicar de forma criativa seus sentimentos.

A ARTE E CRIAÇÃO COMO MEIO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A criatividade é uma faceta importante do sujeito com AH/SD, na arte o desenvolvimento do potencial pode ser evidenciado a partir do pensamento divergente. Com aqueles aspectos qualitativos da ideação, em que o pensamento divergente tem o papel de definir e identificar os problemas.

De acordo com Vigotski (2014) sem a atividade criativa o homem não seria capaz de se adaptar a transformações, o homem combina e cria, a partir de sua imaginação e do ato criativo.

É importante considerar a característica combinatória da criatividade: imaginação e ato criativo, pois a partir deste princípio, pode-se reconhecer que criar não é somente a atividade de gênios ou de pessoas seletas, ao longo da história da humanidade, mas pertence à toda a humanidade, sendo muito mais uma regra no comportamento humano do que uma exceção. Assim, quanto mais se expõe uma pessoa a experiências, mais existem possibilidades de desenvolver sua criatividade, pois amplia-se a imaginação (Vigotski, 2014).

Para Vigotski (2014), o conceito de imaginação, é parte do processo de criação, seja de um artefato ou de uma ideia. O autor exemplifica que para estudarmos a Pré-história necessitamos imaginar uma série de fatos, pois não tivemos experiência direta com tal período, assim como imaginar o futuro é crucial para o desenvolvimento humano. Da mesma forma, a imaginação é um processo utilizado para a arte. E as crianças e adolescentes com AH/SD por possuem mais habilidades criativas acabam sendo mais imaginativas.

Para Vigotski, cabe à psicologia da arte, revelar as características do ato criador e criativo desvendando a estrutura da obra, uma vez que,

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (Vigotski, 1999, p. 314).

Assim, a arte pode potencializar as oportunidades máximas para que comportamentos superdotados surjam, bem como um ambiente adequado para que a expertise se desenvolva (Moltzen, 2011, p. 69).

Por meio de criações artísticas as crianças e adolescentes podem desenvolver suas habilidades e se expressarem de diferentes maneiras, utilizando a arte como uma ferramenta no desenvolvimento de um conjunto de características e talentos.

Os estudantes com AH/SD não compõem um grupo homogêneo pois cada indivíduo possui perfis bastante diferentes, como características que podem ou não ser evidentes havendo a necessidade de suportes para cada uma das especificidades.

Renzulli (1986) considera que habilidade acima da média, comprometimento de tarefas e criatividade são as características mais marcantes em crianças e adolescentes com AH/SD, independente de uma área específica de talento. Na mesma perspectiva de pensamento Winner (1998), propõe que essas três características são típicas de crianças e adolescentes com AH/SD, sejam elas em domínios intelectuais, acadêmicos, artísticos, musicais, físicos, interpessoais dentre outros.

As crianças e adolescentes com AH/SD não só aprendem em um ritmo mais rápido, mas aprendem de uma maneira qualitativamente diferente. Eles precisam de pouca interferência adulta nas áreas em que eles têm habilidades, possuem a capacidade de ensinar a si mesmos. Não é incomum elas se aproximem de tarefas e resolverem problemas de maneiras únicas e inovadoras.

Elas possuem altos níveis de motivação intrínseca em sua área de interesse e habilidade. Esse interesse pode ser intenso e até parecer obsessivo. Para Winner (1998), a motivação intrínseca representa uma diferença qualitativa entre crianças com AH/SD e outras crianças, incluindo aquelas que são brilhantes, curiosas e trabalham duro.

Dentre a lista de comportamentos que são salientes à identificação das AH/SD em crianças e adolescentes exposta por Porter (2005; 2008; 2011), pode-se destacar a competência de se beneficiar da estimulação ambiental em parte por causa de uma memória eficiente; a capacidade e o uso de armazenamento da sua memória, permitindo previamente relacionar conteúdos existentes a novos apreendidos, bem como acessar uma ampla gama de informações relevantes de forma eficiente (Porter, 2005). A capacidade de acessar muitos dos conteúdos armazenados e mantê-los na mente é devido a facilidade de manipulação de vários fatos da sua memória de trabalho. Além do mais, são capazes de escanear sua memória com eficiência para buscar informações relevantes, processo denominado de metamemória. Os estudantes com AH/SD mostram competência em uma determinada habilidade por meio da recordação rápida e precisa dos conteúdos aprendidos ao longo do tempo, devido a sua proficiência com habilidades metacognitivas (Porter, 2008).

Muitas crianças superdotadas não só alcançam mais do que a média, como também abordam tarefas com um estilo sofisticado, embora sua aplicação às tarefas seja responsiva à fadiga, ao desânimo (imediate ou a longo prazo) e ao grau de desafio. Elas são

intelectualmente criativas podem exibir variadas habilidades de aprendizagem entre domínios, ou em um único domínio.

Embora a maioria das crianças com AH/SD não tenham sido expostas às artes de modo formal, elas muitas vezes deixam transparecer seus talentos artísticos, algumas mostram sinais iniciais de habilidade de arte instintiva, como descreve Gardner (1989), tais como: geração de jogos sociodramáticos elaborados; criando e atuando em peças; prazer do drama; memória visual superior; habilidade avançada em desenho, pintura ou outras modalidades artísticas; desenho adepto, controlado e proposital desde cedo; Aquisição precoce de um extenso repertório de formas e linhas que rapidamente se tornam incorporadas em formas reconhecíveis; representações complexas, detalhadas e realistas no trabalho de arte; e consciência precoce da perspectiva e profundidade nos desenhos.

Além do domínio na habilidade artística plástica e teatral, há também o domínio musical que pode estar entre os primeiros a emergir. Crianças musicalmente talentosas tipicamente: encantam-se por sons musicais; possuem profunda apreciação e compreensão da música; são sensíveis à estrutura musical – tonalidade, chave, harmonia e ritmo; apreciam as propriedades expressivas da música – timbre, sonoridade, articulação e frases; e possuem forte memória musical que lhes permite recordar a música e tocá-la de volta mais tarde, cantando ou através de um instrumento.

Mesmo para aqueles estudantes com AH/SD que não possuem habilidades artísticas, a arte pode auxiliá-las na superação da ansiedade pela aprovação dos outros e na superação do perfeccionismo. Uma vez, que eles são altamente criativos, mas podem ficar frustrados, se tornar questionadores e às vezes rebeldes. Além de demonstrarem comportamentos que desafiam as regras e as convenções escolares, por não estarem de acordo com o sistema escolar tradicional de ensino.

Soares (2019) observou o notável desempenho dos adolescentes com AH/SD no desenvolvimento de processos criativos em

dança contemporânea e contribuições para a socialização, o auto-conhecimento, e respeito ao próximo.

Para (Robinson; Noble, 1993; Robinson, 2004; 2005; Webb; Meckstroth; Tolan, 1989) algumas crianças e adolescentes com AH/SD negam suas habilidades para se “encaixarem” em alguns grupos sociais, pois podem se sentirem ora inseguros, tímidos e quietos e por isso, acabam evitando correr riscos e resistem aos desafios. Muitos deles acabam não sendo identificados, uma vez que, não deixam transparecer seus talentos. No caso das crianças e adolescentes com AH/SD em risco, mostram-se mais ressentidos e irritados com situações frustrantes. E na escola, são inconsistentes em função da desmotivação e falta de interesse em desenvolver as atividades propostas pelos educadores se essas apresentarem um objetivo ou a aprendizagem de um conteúdo que o estudante domina e seu desempenho acaba sendo inferior a sua capacidade, podendo ocasionar reprovação e desistência escolar (Porter, 2005).

A arte pode auxiliá-los a serem autônomos. Ao passo que esses estudantes aprendem a se expressar e se tornam confiantes, independentes e auto direcionados, são capazes de estabelecer metas e assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

Conforme Pfeiffer (2000) poucos são os estudos sobre o desenvolvimento emocional e social em crianças e adolescentes com AH/SD. É geralmente aceito que, à medida que o nível de desenvolvimento cognitivo do estudante aumenta, também aumenta a necessidade de apoio nas áreas emocional e social.

O educador conhecendo as habilidades do estudante pode propor atividades por meio do desenvolvimento da expressão pela arte, encorajar o estudante a pensar de novas maneiras, refletir sobre suas habilidades interpessoais necessárias para comunicar seus pensamentos (Betts; Neihart, 2010).

Neste sentido, um ambiente escolar que privilegie um currículo desafiador, a experimentação de diferentes oportunidades de criação científica e artística com a exposição a novas ideias e uma oportunidade de se envolver em atividades emocionantes e estimulantes (Cavilla, 2016; 2018), permitindo o desenvolvimento de suas habilidades e a redução da vulnerabilidade no ambiente escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição de AH/SD é uma situação que necessita de atenção, pois, quem se encontra nessa circunstância pode apresentar maiores vulnerabilidade do que as demais pessoas em função da dissincronia entre o seu desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e emocional que ocasionam baixa autoestima, falta de auxílio e compreensão para desenvolver um nível psicossocial frente a vida, e falta de reconhecimento de suas falhas e competências.

Faz-se necessário que os mitos de que todos possuem QI superior, que provem de classe social privilegiada, que a aceleração é a modalidade mais correta, que são sabichões, metidos e exibidos, que não precisam de ajuda, que acham tudo fácil e não precisam se esforçar, que não se relacionam com outras pessoas por opção sejam superados e estas recebam a atenção necessária.

A vulnerabilidade se apresenta em diversas situações, especialmente no Brasil, destacando-se por situações de negligência, violência, pobreza e desemprego, o que influencia determinantemente a educação do país, destacando a necessidade de atenção para as crianças e adolescentes com AH/SD.

Considera-se que a arte é um poderoso instrumento nesse contexto, pois, auxilia na expressão das emoções das pessoas, sendo

catalizadora para a expressão de frustrações e outros sentimentos gerados em um estado de risco, perigo e vulnerabilidade. Pensando desta forma é que se propõe a utilização de práticas criativas ligadas à arte no trabalho com crianças e adolescentes talentosos.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M.; Castro, M. G.; Pinheiro, L. de C.; Lima, F. de S.; Martinelli, C. da C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID.
- Antipoff, C. A.; Campos, R. H. F. (2012). Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. 14 (2), 301-309.
- Barbiani, R.. (2016). Violação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil: interfaces com a política de saúde. *Saúde em Debate*, 40 (109), 200-211. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201610916>
- Betts, G. T.; Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248-253. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698628803200202>
- Brito, R. C.; Koller, S. H. (1999). Redes de apoio social e afetivo e desenvolvimento. In A. M. Carvalho (Ed.). *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm
- Brasil. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. (2001). ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0261429418824875>
- Cavilla, D. (2016). *Taxonomy of Affective Curriculum for Gifted Learners*. Electronic Theses and Dissertations., 4943. <http://stars.library.ucf.edu/etd/4943>

Cervený, C. M. O.; Berthoud, C. M. E. (2001). *Visitando a família ao longo do ciclo vital*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gardner, J. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

García-Guardia, M-L.; Ayestarán-Crespo, R.; López-Gómez, J.; Tovar-Vicente, M. (2019). Educating the gifted student: Eagerness to achieve as a curricular competence. [Educar y formar al alumno talentoso: El afán de logro como competencia curricular]. *Comunicar*, 60, 19-28. https://www.scipedia.com/public/Garcia-Guardia_et_al_2019a

Machado, M. S.; Scott, J. B.; Siqueira, A. C. (2016). Crianças institucionalizadas e suas famílias de origem: Imagens sociais e seus reflexos na garantia de direitos. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 3(6), 91-111. <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/view/460/459>

Mettrau, M. B. (1995). *Nos bastidores da inteligência*. Rio de Janeiro. EdUERJ.

Moltzen, R. (2011). *Gifted and talented: New Zealand perspectives*. 3rd ed, Auckland. New Zealand: Pearson.

Oliveira, C. S.; Vestena, C. L. B. (2018). Relato de experiências entre Brasil e Espanha: o atendimento educacional especializado de crianças com altas habilidades/superdotação a partir da literatura científica. *Educere et Educere*, Cascavel, 13 (29). <https://doi.org/10.17648/educare.v13i29.11407>

Pfeiffer, S. I.; Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16 (1-2), 83-93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ621080>

Porter, L. (1999). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin.

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. 2nd edition. St Leonards, Australia: Allen & Unwin.

Porter, L. (2008). *Teacher-parent collaboration: early childhood to adolescence*. Victoria, Australian: Acer Press.

Porter, L. (2011). *A guidance approach to discipline: Theoretical foundations*. Brisbane: Small Poppies International.

Prestes, Z. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semiovich Vigostki no Brasil repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, *Universidade de Brasília*, Brasília, DF.

Ramaldes, K. (2016). A relação entre o espectador e a obra de arte. *Revista Aspas*. 6 (1).

Renzulli, J. S. (1986) The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J.E., Eds., *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York.

Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G.; Assouline, M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. 2, 59-67.

Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. In R. J. Sternberg; J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2 ed., p. 280-294. New York: Cambridge University Press.

Robison, N. M.; Noble, K. D. (1993). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In Wang, M. C.; Reynolds, M. C.; Walberg, H. J. (Eds.). *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Volume 4 (57-76). NY: Pergamon Press.

Santos, M. A. A. dos.; Costa, Z. (2020). A Arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. In: *Anais da SIE XV Seminário Internacional de Educação*. Osório. <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>

Saywitz, K. J.; Mannarino, A. P.; Berliner, L.; Cohen, J. A. (2000). Treatment for sexually abused children and adolescents. *American Psychologist*, 55(9), 1040-1049.

Siqueira, A. C.; Betts, M. K.; Dell'aglio, D. D. (2006). A Rede de Apoio Social e Afetivo de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40 (2), 149-158.

Soares, K. F. (2019). Processo criativo por meio da dança contemporânea para alunos com altas habilidades. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, *Universidade Estadual do Centro-Oeste*, Guarapuava, PR.

Souza, J. G. (2020). Emoções, artes e intervenção: os elementos estruturantes da animação artística. In: Souza, J. G.; Santos, M. J. S.; Lopes, M. S. P. *Emoções artes e intervenção*. Editora Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria: Portugal.

Souza, V. L. T.; Dugnani, L. A. C.; Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35 (4), 375-388.

Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. In J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp. 434-440). Jerusalem: Kollek & Son.

TJDF. Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal. (2013). *Violação dos Direitos da Criança e do Adolescente—conceito, onde denunciar e procedimentos*. Brasília.

Valentim, B. de F. B.; Vestena, C. L. B.; Neumann, P. (2014). Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação, *Revista Educação Especial (UFSM)*, 27 (50), 713-724. <https://doi.org/10.5902/1984686X14421>

Vestena, L. R. (2017). *Desnaturalização dos desastres: em busca de comunidades resilientes*. 1 ed. Curitiba: Editora CRV.

Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Waiselfisz, J. J. (2015) *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU. 1 ed. Brasília-DF. <http://www.mapadaviolencia.org.br>

Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Webb, J.; Meckstroth, E.; Tolan, S. (1989). *Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Pasadena, EUA: Great Potential Press.

Zappe, J. G.; Yunes, M. A. M.; Dell’Aglío, D. D. (2016). Imagens sociais de famílias com crianças e adolescentes: Impacto do status socioeconômico e da institucionalização. *Pensando Famílias*, 20(1), 83-98. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2016000100007



6

Adriana Aratijo Pereira Borges

Fazenda do rosário:
Experiências Educacionais
Criativas no Século XX

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.06

INTRODUÇÃO

Em 1940, foi inaugurada em Ibituripe, Minas Gerais, a Fazenda do Rosário, que se tornou um complexo educacional importante no Brasil. No local, um grupo de professores e pesquisadores orientados por Helena Antipoff se dedicou à formulação e aplicação de experiências educacionais criativas. Toda experiência educacional era vivenciada em espaços coletivos onde transitavam alunos com deficiência e com altas habilidades, de diferentes idades, além de professores em formação, refletindo a preocupação sobre o acolhimento à diversidade. Esse ambiente inspirador foi constituído a partir da iniciativa de uma psicóloga vinda da Europa, influenciada pela psicologia russa, de um lado, e pela Escola Nova, por outro.

Helena Antipoff chegou ao país em 1929, contratada para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Sua formação na Europa ocorreu em um momento de efervescência, em que as práticas educativas tradicionais estavam sendo questionadas e novas práticas estavam sendo criadas. Em 1911, ela foi matriculada na Sorbonne, onde almejava cursar medicina. No entanto, ao participar dos cursos de Pierre Janet⁵ e de Bergson⁶, encantou-se pela psicologia. Procurou o laboratório de Alfred Binet⁷, disposta a contribuir com as

- 5 Pierre Janet (1859-1947)–Filósofo francês, defendeu uma tese sobre o “Automatismo Psicológico”. Depois, defendeu uma tese sobre o estado mental das histéricas. Considerado um terapeuta eclético, foi professor de Psicologia Experimental no Collège de France, a partir de 1903 (Ruchat, 2010).
- 6 Henri-Louis Bergson (1859-1941)–Filósofo espiritualista francês. Na tese *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, desenvolveu uma doutrina da inteligência e um método de captura da experiência humana. Ganhou o Prêmio Nobel de Literatura em 1927 (Ruchat, 2010).
- 7 Alfred Binet (1857-1911)–Apesar de formado em Direito, interessava-se por psicologia. Tornou-se doutor em Ciências em 1904. Publicou trabalhos sobre psicopedagogia. Em 1904, com Théodore Simon, sugeriu a criação de uma comissão ministerial com o objetivo de examinar o problema do diagnóstico dos estados de retardo mental e a educação de crianças anormais. Em 1905, apresentou a primeira versão da escala métrica de inteligência. Adotou a expressão “mental tests”, criada em 1890 por McCattel para designar os instrumentos de inteligência (Zazzo, 2010).

pesquisas sobre inteligência que ele desenvolvia. Foi acolhida por Théodore Simon⁸, pois Binet havia falecido dias antes. Ao estagiar no laboratório, tomou conhecimento dos estudos que estavam sendo realizados sobre o desenvolvimento mental das crianças das escolas públicas parisienses (Antipoff, D., 1996). Essa experiência contribuiu para que Antipoff incorporasse a atitude científica e a preocupação com o método. Foi no laboratório que conheceu Édouard Claparède⁹, eminente psicólogo suíço, que convidou Helena Antipoff para estudar no Instituto de Ciências da Educação recém-criado: o Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR).

O Instituto imprimiu em Antipoff sua marca. Nesse local ela pôs em prática sua vocação científica, bem como conheceu técnicas e métodos educativos inovadores que serviram como base para que pudesse desenvolver uma educação de vanguarda na Fazenda do Rosário.

Além do IJJR, outra experiência profissional marcante na vida de Antipoff foi vivenciada em sua terra natal, a Rússia, para onde retornou em 1916. Com a revolução ocorrida em 1917, foi impedida de sair do país e conheceu instituições organizadas em diferentes formatos. Algumas dessas instituições possuíam “um sistema de ‘comunidades de trabalho’, sendo as próprias crianças responsáveis pela direção. Os instrutores deveriam assumir um papel passivo, ajudando quando solicitados pelas crianças” (Borges, 2015, p. 133). Essa ideia de que as crianças poderiam realizar a gestão do local em que se encontravam foi aplicada por Antipoff em instituições criadas no Brasil, a partir da adaptação ao contexto local. Foi nesse mesmo período que conheceu o método Lazurski. A metodologia, chamada de Experimentação

8 Théodore Simon (1873-1961)–Em 1892, estabeleceu o primeiro contato com Binet. Ele solicitou a Alfred Binet conselhos sobre a educação de crianças anormais das quais se encarregava, formando a dupla Binet-Simon. Simon esteve no Brasil antes de Helena Antipoff, convidado pelo governo de Minas Gerais (Zazzo, 2010; Fazzi, 2005).

9 Édouard Claparède (1873-1940)–Fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), médico e psicólogo. Diretor da revista *Archives de Psychologie*. Escreveu inúmeros artigos e publicou livros que foram traduzidos em diversos países. Defendeu o direito dos emigrantes e refugiados, lutou ativamente pela paz, pelo respeito aos mais fracos e a infância (Hofstetter et al., 2012).

Natural, recebeu esse nome porque a personalidade da criança deveria ser estudada em seu ambiente natural. Utilizando recursos da observação sistemática, o método descreve os traços caracterológicos das crianças, permitindo constituir um perfil por meio do qual é possível visualizar os traços fracos e fortes de cada personalidade. Assim, seria possível conhecer cada criança e planejar uma intervenção adequada.

Este artigo discute como as experiências formativas de Helena Antipoff no IJJR e na Rússia foram fundamentais para sua formação como pesquisadora e sua atuação no campo educacional no Brasil, relacionando essa trajetória com as práticas criativas adotadas na Fazenda do Rosário, a partir da década de 1940.

A FORMAÇÃO NO INSTITUTO JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Peyronnie e Vergnioux (2011) consideram que o movimento da Escola Nova modificou de maneira profunda e duradoura a reflexão sobre a educação e sobre as práticas educativas no século XX. A importância desse movimento está ligada à criação, em 1912, do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça. É possível reconhecer ideais e valores que fundamentam o movimento. Por um lado, a natureza, o caráter e a experiência como as três fontes da aprendizagem; por outro, a ideia de um método pedagógico que leva em consideração o desenvolvimento fisiológico da criança:

Se houvesse a pretensão de caracterizar, em alguns traços, a *episteme* do escolanovismo, ela poderia ser enunciada da seguinte maneira: ciência psicológica da criança; experiência e experimentação; métodos e instrumentos pedagógicos específicos; ação sobre os contextos; além de pedagogia ativa. (Peyronnie; Vergnioux, 2011, p. 349).

No Instituto, desde o início das atividades, a criança era o objeto central. Helena Antipoff fez parte da primeira turma do IJJR. O programa de curso, datado de 1912, foi dividido em três partes: a criança, a educação e o ensino. Na parte sobre a criança, eram estudadas as disciplinas de psicologia da criança; psicologia experimental; psicologia especial; metodologia de pesquisa; puericultura; doenças da infância; patologia e clínica das crianças anormais; psicologia e pedagogia dos anormais, dentre outras. Na parte sobre a educação, a educação moral e a história da pedagogia eram algumas das disciplinas. No campo sobre o ensino, constavam a didática, a didática especial e a organização do ensino (École des Sciences de l'Éducation, 1912). Dentre os professores, destaca-se Alice Descoedres¹⁰, que pode ser considerada uma influência marcante na conduta profissional de Antipoff, depois de Claparède.

Claparède foi o grande incentivador e um modelo para Antipoff. Ruchat (2010), na publicação das cartas trocadas pelos dois entre 1914-1940, afirma que inúmeros elementos da teoria de Claparède foram transmitidos no Brasil graças a ela, como os métodos ativos, a educação funcional, a experimentação psicológica, a pedagogia funcional, a pedagogia nova, a pedagogia ativa, contribuindo para que esses elementos fossem conhecidos no Brasil. Práticas desenvolvidas em Genebra também foram replicadas no Brasil, como a utilização dos testes de inteligência e a orientação profissional aplicada aos estudantes. Além disso, as classes especiais foram fortemente influenciadas pelo modelo genebrino (Borges, 2015), bem como o Consultório Médico Pedagógico (Ruchat, 2010; Borges, 2015).

Foi no IJJR que Antipoff vivenciou uma experiência importante, na *Maison des Petits*. Em 1913, foi realizado um curso prático sobre a metodologia de Montessori¹¹, com a participação de um grupo de crianças.

10 Alice Descoedres (1877-1963)–Professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, responsável pelo ensino sobre a educação das crianças anormais (Hofstetter et al., 2012).

11 Maria Montessori (1870-1952)–Teórica importante do Movimento da Escola Nova, fundamenteu sua obra em um conceito importante: a de que as crianças devem se beneficiar de um ambiente apropriado no qual tenham a possibilidade de viver e aprender. Criou um material didático padronizado e inspirado na vida cotidiana (Rohrs, 2010).

Com a finalização do curso, a equipe do IJJR propôs que três alunas do Instituto (Helena Antipoff e mais duas colegas) continuassem com as aulas. Essa classe experimental foi o embrião da *Maison des Petits*, a escola modelo do IJJR, onde os alunos do Instituto podiam aplicar os conhecimentos adquiridos (Perregaux; Rieben; Magnin, 1996).

Além de Claparède, patrono do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, Antipoff homenageou Alice Descoedres, nomeando a classe especial anexa à Escola de Aperfeiçoamento com o nome da colega (Ruchat, 2010). Descoedres foi uma importante referência no trabalho com alunos nomeados na época como anormais.

Alice Descoedres foi uma psicóloga suíça que contribuiu amplamente para a formação de gerações de educadores. Seu livro intitulado *A educação das crianças retardadas* foi traduzido em países como Brasil, Turquia, Japão e Rússia. Descoedres lecionou no IJJR, onde efetuou pesquisas sobre a psicologia da criança (Hofstetter et al., 2012). Trabalhou durante toda a vida na École de Malagnou, em Genebra, com crianças com deficiência. Em Bruxelas, observou as classes especiais e aprendeu sobre o método de ensino para as crianças com deficiência. Durante nove anos, fez o curso de ginástica rítmica no Conservatório de Genebra. Estudou música e desenho. Dedicava-se ao estudo de diversos campos, com a intenção de aprimorar seu trabalho com as crianças (Cleopazzo, 1996).

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, idealizada e dirigida por Antipoff, publicou o livro de Descoedres no Brasil. Nele, a autora destaca princípios educativos para as classes especiais. Em primeiro lugar, a atividade própria do aluno – ou seja, considerar a atuação do aluno no ambiente, manual, intelectual ou corporalmente. A ideia seria criar oportunidades para a ação da criança. Em segundo lugar, a educação sensorial. As crianças das classes especiais devem aprender a utilizar melhor seus sentidos, e exercícios deveriam ser ministrados para isso. O terceiro princípio é a concentração, que deveria ser

estimulada a partir dos interesses da criança em assuntos concretos. O quarto princípio é a individualização do ensino, ou seja, este deve ser planejado para a criança a partir de suas necessidades. Por fim, o caráter utilitário do ensino, visando que a criança desenvolva suas aptidões com a finalidade social (Descoedres, 1968).

A vivência intelectual de Antipoff na Europa foi ampla, e, com certeza, outros autores tiveram um papel importante em sua formação. Mas é possível afirmar que a experiência na Rússia e em Genebra formou a base que permitiu a Antipoff desenvolver e aplicar um projeto educativo diferenciado no Brasil.

O COMPLEXO EDUCACIONAL DA FAZENDA DO ROSÁRIO

A trajetória de Antipoff no Brasil foi marcada por muitas realizações. A princípio, ela havia sido contratada pelo governo do estado de Minas Gerais para instalar o Laboratório de Psicologia e lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A Escola de Aperfeiçoamento, cujo objetivo era garantir uma abordagem científica nas questões educacionais, teve um papel fundamental na formação dos professores na primeira metade do século XX, em Minas Gerais. Antipoff lecionou na Escola e implantou o Laboratório, mas não deixou o Brasil quando seu contrato finalizou. Ela permaneceu aqui até seu falecimento, em 1974. Sua vida foi dedicada à educação, criando instituições, formando pessoal especializado, colaborando para a formulação de políticas públicas.

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG) foi o berço de muitas instituições, incluindo a Fazenda do Rosário. Criada em 1932, a Sociedade tinha como objetivo proteger a “infância anormal”. Importante

lembrar que o termo anormalidade era utilizado na época para se referir às crianças com deficiência de qualquer ordem, mas também às crianças órfãs, aquelas que viviam institucionalizadas (Borges, 2015). Em 1933, o Consultório Médico-Pedagógico, baseado no modelo do IJRR, inicia os atendimentos, a princípio, nos consultórios particulares de médicos voluntários; depois, o Consultório é anexado ao Instituto Pestalozzi, inaugurado em 1935. O Instituto se organizou como uma escola especial, mas com um diferencial: atendia alunos sem deficiência oriundos de um abrigo para menores da capital mineira. Esse aspecto é importante de ser mencionado, pois já aponta para uma prática diferenciada. A escola, apesar de ofertar ensino especializado, recebia alunos sem deficiência no início de seu funcionamento. Outra importante iniciativa da SPMG foi a criação da Casa do Pequeno Jornaleiro, um pavilhão que recebia os meninos trabalhadores que moravam nas ruas. Em 1939, os alunos do Instituto Pestalozzi estavam finalizando o curso primário da primeira turma do Instituto. A preocupação sobre o futuro desses alunos que não eram aceitos em outros estabelecimentos de ensino para dar continuidade aos estudos, mas também não conseguiam arrumar um trabalho, provocou nos membros da SPMG o sentimento da urgência, a necessidade de criar alternativa.

Em 1940, a SPMG adquire uma fazenda, localizada em Ibrité, cidade próxima a Belo Horizonte, fruto de doação, a partir de uma campanha realizada pelos Diários Associados, que pertencia a Assis Chateaubriand. A Fazenda do Rosário foi comprada com a intenção de instalar uma Escola Granja “para menores desajustados e crianças excepcionais” (A Fazenda do Rosário, 1952). Com o tempo, a vocação da Fazenda se amplia e o complexo educacional é consolidado:

Concentrando na fazenda instituições para menores e para adultos, escolas de grau elementar ao superior, estabelecimentos de ensino geral e especializado, agrícola, profissional e normal, a Fazenda do Rosário com sua rede ramificada, oferecerá no futuro oportunidades pedagógicas para indivíduos de todas as idades

e de todas as condições. Aproximando os seres de ampla escala de variações humanas, desde o idiota mais primitivo até o indivíduo altamente talentoso e bem dotado, desde a criança perfeita até menores que sofrem de graves distúrbios psico-motores ou de perturbações mentais, formam todos eles um conjunto articulado de relações amistosas, prestando serviços mútuos como num lar, numa vasta “família”, irmanados e distinguindo-se dos forasteiros por um sui-generis que, imponderável e inefável, costuma apelidar de “rosariano”. (A Fazenda do Rosário, 1952, p. 4)

O respeito à diversidade e a constituição de um espaço que acolhe desde alunos bem-dotados até alunos com diferentes deficiências, um ambiente aberto à “ampla escala de variações humanas” – tudo isso realizado na segunda metade do século XX –, demonstram a potência de Antipoff como articuladora desse modelo.

Essa atenção dirigida à aprendizagem da criança pode ser considerada inovadora na época, pois, no início do século XX, poucas crianças ingressavam na escola. Se o ingresso era restrito para a maioria das crianças, para aquelas com deficiência e do meio rural, esse acesso era ainda muito mais complexo. Januzzi (1985) lembra que em 1878 havia nove milhões de habitantes no Brasil e somente 175 mil alunos. Em 1890, 85% dos brasileiros eram analfabetos, entre pessoas de todas as idades. A preocupação de Antipoff era garantir que todas as crianças pudessem entrar e permanecer na escola. Além das crianças, a Fazenda recebia adultos, professoras de todos os estados brasileiros, que realizavam cursos de férias, de aperfeiçoamento e cursos regulares. Dessa forma, conviviam com os alunos, internos ou não, com deficiência ou não, bem-dotados ou não, professoras vindas de todos os lugares do Brasil. Os cursos oferecidos na Fazenda do Rosário reuniam profissionais interessadas no aprimoramento das práticas pedagógicas, principalmente aquelas relacionadas à educação especial e educação rural.

Os cursos eram ministrados a partir de uma perspectiva criativa e transformadora. A intenção, de acordo com Campos e Duarte (2018), “era que os cursos possuíssem um caráter dinâmico experimental, nos quais os conteúdos fossem ensinados sob a forma de problemas a resolver” (p. 549). Desse modo, as cursistas eram estimuladas a construir suas próprias soluções. Essa orientação baseia-se nos conhecimentos de Lasurski, que considerava a observação fundamental para construir um conhecimento sobre a criança. Além disso, na concepção dos cursos, a perspectiva escolanovista se fazia presente a partir dos “princípios de liberdade, de atividade e de interesse, objetivando favorecer a metodologia do trabalho em equipe e do *self-government*, característicos da Escola Ativa” (Campos; Duarte, 2018, p. 552).

O trabalho cooperativo estava presente não só na formação dos professores, mas na organização das instituições, desde o Instituto Pestalozzi, passando pela Casa do Pequeno Jornaleiro, até a Fazenda do Rosário. Na Casa, a experiência foi bastante interessante, pois se tratava de meninos trabalhadores que viviam nas ruas. O sistema republicano adotado na Casa era semelhante ao usado nas estações médico-pedagógicas da Rússia, na época em que Antipoff trabalhou para o governo. Os meninos eram divididos em grupos de oito crianças que formavam uma espécie de núcleo. Todos tinham os mesmos direitos e deveres, cabendo a todos a organização dos quartos e da casa. A manutenção geral da casa caberia aos adultos, devido ao imediatismo das crianças, que poderiam tomar decisões baseadas nessa característica. Mas as crianças eram responsabilizadas e tinham obrigações nessa moradia coletiva (Antipoff, H., 1932/1992).

Em 1962, a revista *Infância Excepcional* traz uma retrospectiva dos 30 anos da SPMG assinada por Antipoff. Essa retrospectiva relembra os anos iniciais, dedicados à pesquisa e educação sobre as crianças, ciclos de palestras, criação de instituições, dentre outras. É dado destaque ao curso de Recreação Infantil, que ocorreu em 1945. O curso priorizou

a “creative art”, principalmente o teatro de fantoches, as flautas de bambu, os trabalhos manuais, de cestaria, “enfim, um mundo de coisas cativantes para cativar a criança e prender sua atenção numa atividade produtiva, na qual se projeta sua personalidade e se revela a inteligência prática (sensório-motora) e as aptidões de cada um” (Antipoff, H., 1962, p. 15). A contratação de um ceramista, vindo de Pernambuco, foi comemorada. A argila local, segundo Antipoff (1962) de excelente qualidade, foi utilizada nas aulas, e os produtos eram comercializados na cidade. A recreação na perspectiva antipofiana de educação é importante, pois toda criança deveria saber quais atividades lhes dão satisfação pessoal. Dessa forma, correr, pular, construir, modelar, fabricar coisas com as mãos são atividades, dentre tantas outras, educativas.

A valorização da arte como uma experiência capaz de transformar, mas, para além disso, da crença na arte como possível e acessível a todos, era um diferencial na forma como se desenvolvia a educação na Fazenda do Rosário:

Helena Antipoff incentivou a integração entre arte popular, escola e comunidade, estabelecendo parcerias com educadores, artesãos e artistas brasileiros e estrangeiros como Jeanne Milde, Augusto Rodrigues, Jether Peixoto, Jean Bercy, Lúcia Valentim, Arlinda Corrêa etc. para promover um movimento rosariano de arte na educação. Além de dedicar-se à educação dos excepcionais, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais visava assistir social e culturalmente ao povo do campo e evitar que essas populações abandonassem as regiões rurais à procura de trabalho nas cidades. Antipoff acreditava em corporações artesanais como meio de intensificar a produção das indústrias caseiras para melhoria das condições de vida no campo. (Almeida, 2020, p. 97)

A concepção de educação em Antipoff é de que a educação é arte em progresso, a mais valiosa de todas as artes, pois atende as necessidades do indivíduo em que atua e o leva para uma vida melhor. Na Fazenda do Rosário, as experiências educativas ocorriam nos jogos recreativos, nos trabalhos manuais, na jardinagem e horta, ou seja, no

fazer. Uma concepção de educação inovadora, que valorizava a cultura local, mas ao mesmo tempo, fundamentada no conhecimento científico, principalmente nos ideais da Escola Nova e na psicologia soviética.

CONCLUSÃO

A experiência educacional colocada em prática na Fazenda do Rosário, em Ibirité, foi profundamente marcada pela condução de Helena Antipoff. A educação colocada em prática, fundamentada na observação, na cientificidade, na importância da formação dos professores ao mesmo tempo valorizando o contexto, a terra, a cultura local, permitiu uma experiência original, em que a diversidade foi o mote principal.

Planejada, a princípio, para acolher os alunos egressos do Instituto Pestalozzi, a Fazenda do Rosário ampliou suas atividades. Em 1965, no momento auge da instituição, foram recebidas crianças com deficiência em dois internatos: um para meninos, outro para meninas; estabeleceram-se a educação rural em escolas, ginásios para formação de professoras no curso normal rural, posto de puericultura, centro social, instituto para menores com problemas de condutas, dentre outras iniciativas. A necessidade movimentava a ação. Dessa forma, a Fazenda se tornou um complexo educacional de referência na formação de professores e na educação de crianças, na segunda metade do século XX.

REFERÊNCIAS

A Fazenda do Rosário. (1952). *Documento datilografado localizado na Sala Helena Antipoff da Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 18 p.

Antipoff, H. (1962). Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1962) Notas por Helena Antipoff. *Infância Excepcional – Revista Semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais*, 1(1), 10-27.

Antipoff, H. (1932/1992). Amparo ao pequeno jornaleiro. In CDPHA–Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org.). *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff* (v. 2: Fundamentos da Educação, pp. 29-37). Imprensa Oficial.

Antipoff, D. (1996). *Helena Antipoff, sua vida, sua obra*. Editora Itatiaia Limitada.

Almeida, M. (2020). Museu da Escola da Fazenda do Rosário. In A. A. P. Borges; R. H. F. Campos; P. V. R. Silva. *As três fases da Educação Especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico* (pp. 96-97). Editora FaE.

Borges, A. A. P. (2015). *De anormais a excepcionais: história de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial*. Editora CRV.

Campos, R. H. F.; Duarte, A. O. S. A. (2018). Recepção da Escola Nova no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff–o aprender fazendo, o conhecimento da criança, o respeito aos direitos humanos. In M. P. R. Souza; A. M. P. Digiovanni; H. Cancino; R. Mora. (Orgs.). *Cultura e história na criação intelectual na Europa e na América Latina, séculos XIX e XX* (v. 1, pp. 544-557). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Cleopazzo, C. (1996). *Alice Descoedres: un humanisme vivant. Étude de la carrière d'une psycho-pédagogue*. Mémoire (Licence en Sciences de l'Éducation), Université de Genève.

Descoedres, A. (1968). *A educação das crianças retardadas*. Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

École des Sciences de l'Éducation. (1912). *Programme 1912-1913. Arquivos do Instituto Jean-Jacques Rousseau*. Genève, SW, Caixa FG.G.1.1-1.

Fazzi, (2005). *O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929 1946)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Hofstetter et al. (2012). *Cent ans de vie: la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagetienne, 1912-2012*. Georg.

Januzzi, G. M. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Cortez Editora.

Perregaux, C.; Rieben, L.; Magnin, C. (1996). *Une École où les enfants veulent ce qu'ils font: La Maison des Petits hier et aujourd'hui*. LEP Loisirs et Pédagogie.

Peyronnie, H.; Vergnioux, A. (2011). Escolanovismo. In A. van Zanten (Ed.). *Dicionário de Educação* (pp. 346-351). Vozes.

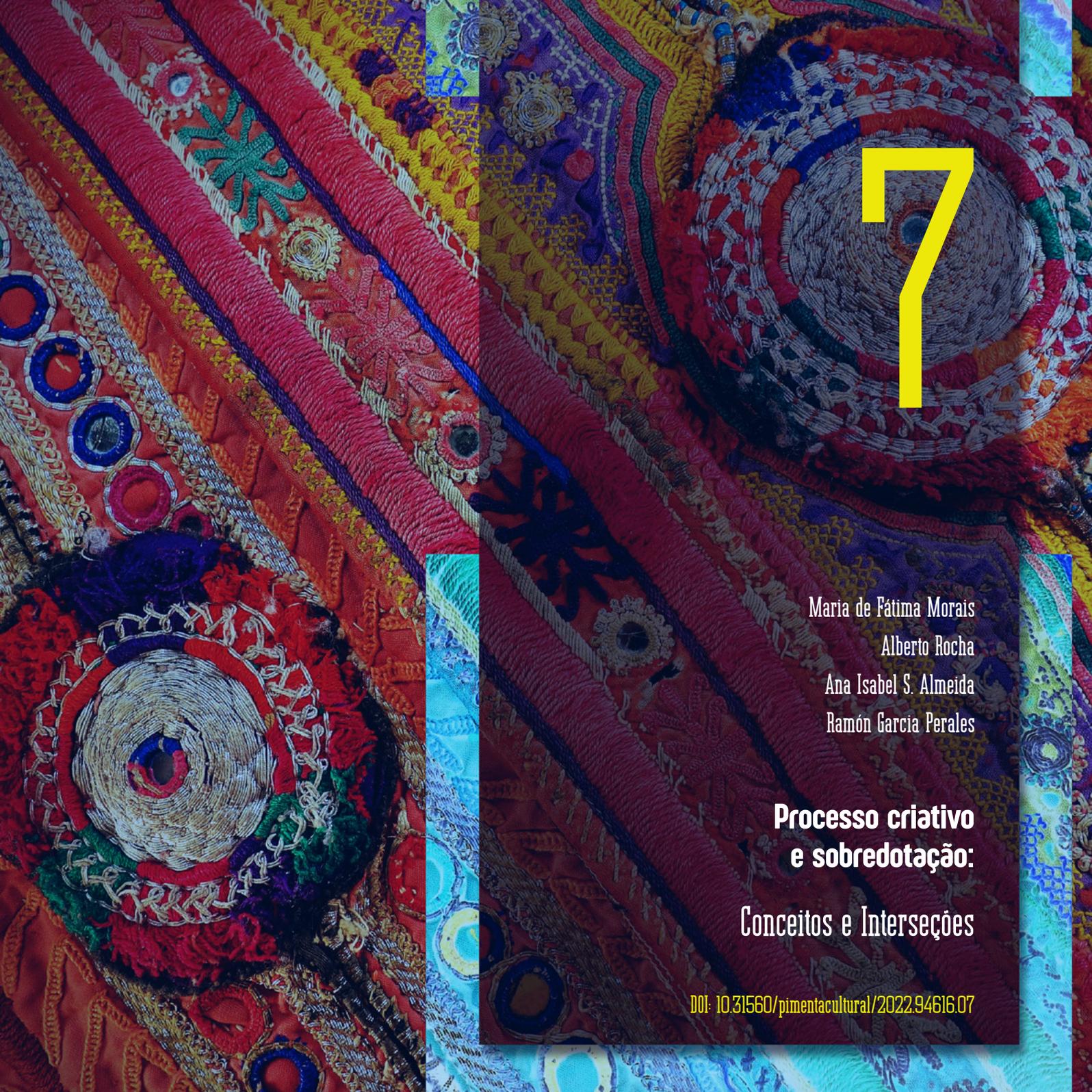
Rohrs, H. (2010). Maria Montessori (1870-1952). In *Maria Montessori* (pp. 11-31). Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Ruchat, M. (Ed.) (2010). Édouard Claparède Hélène Antipoff Correspondance (1914-1940). Leo Olschiki Editore.

Zazzo, R. (2010). *Alfred Binet*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

AGRADECIMENTO

A autora agradece o apoio à pesquisa à FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) e ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).



7

Maria de Fátima Morais
Alberto Rocha
Ana Isabel S. Almeida
Ramón García Perales

**Processo criativo
e sobredotação:**
Conceitos e Interseções

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94616.07](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94616.07)

INTRODUÇÃO

Várias orientações trespassam este texto, tecendo-o. Uma delas é a tentativa de, em forma breve e concisa, delinear os principais contornos de processo criativo e de sobredotação, apelando a definições ou a paradigmas explicativos (cf., Amabile, 1996; Renzulli, 2018; Runco, 2018). Porém, tais conceitos não são independentes – partilham características de ordem cognitiva, motivacional e de personalidade (Morais & Fleith, 2017; Rocha et al, 2020), partilham áreas nas quais se operacionalizam (Renzulli, 2018), partilham mesmo *zonas* da própria identidade concetual, já que tem sido acentuada a criatividade/ inovação no desempenho excelente (Renzulli, 1978; 1986; Türkman, 2020).

Por seu lado, e esta é uma terceira ideia a expor, ambos os conceitos devem servir – e servem – a realização em uma diversidade de domínios, muitos deles correspondentes a áreas curriculares no percurso escolar (Rocha et al., 2020). Ora, tais áreas existentes no contexto acadêmico, nas quais o processo criativo e a sobredotação podem plasmar-se, levam investigadores e agentes educativos a reivindicar a promoção de competências, nomeadamente de resolução criativa de problemas (Martins et al., 2017). Para tal objetivo (contemplado normalmente pela legislação, mas nem sempre trabalhado na prática) têm sido então desenhados vários programas que visam o desenvolvimento de indivíduos inovadores, quer a um nível quotidiano, quer ao nível da excelência (e.g., Rocha et al., 2018; Torrance et al., 1978).

A anterior linha de pensamento, enfatizando a intervenção, serve uma outra. Apenas apostando nessa promoção de competências que levam à inovação, se materializará a possibilidade de as variáveis de contexto fazerem emergir o potencial – cognitivo, motivacional, de personalidade – do indivíduo (Lubart, 2018). E apenas o trabalho intencional desse potencial latente pode cumprir o que, em última análise, um

texto sobre processo criativo e sobredotação pode desejar transmitir ao nível pragmático: a maior rentabilização possível dos cidadãos para um desempenho que os realize e que enriqueça a humanidade.

O PROCESSO CRIATIVO

Criatividade é perspectivada como uma competência para o séc. XXI (Runco, 2018). Esta afirmação ilustra a relevância que é dada ao conceito na atualidade, assente nos desafios dos contextos socio económico e, consequentemente, psicossocial. A velocidade parece ser o ritmo, a mudança parece ser a constante e a insegurança é frequentemente a certeza neste início de século, tendo o indivíduo que se adaptar e integrar a sua realização num percurso de vida exigente de resolução criativa de problemas (Ahmadi & Besançon, 2017; Nakano & Wechsler, 2018). Não há presente ou futuro sem inovação e a criatividade é um dos ingredientes obrigatórios para ela acontecer (Williams et al., 2016). Não é surpreendente então que competências criativas sejam reclamadas (se nem sempre na prática, nos currículos e na legislação) no âmbito educativo desde a infância até à universidade (Glăveanu, 2018; Morais & Almeida, 2019).

O que é criatividade? É uma questão que levaria a quase inúmeras respostas numa pluralidade de definições, em função de paradigmas explicativos e mesmo de autores (Morais & Fleith, 2017; Romo, 2019). Porém, desde o artigo “The standard definition of creativity” de Runco e Jager (2012) emerge um consenso, nessa pluralidade de definições, que marcará qualquer definição credível de criatividade. Emerge um consenso que é uma simultaneidade: uma ideia ou um produto criativos são, ao mesmo tempo, originais e eficazes. Isto significa que se criatividade implica originalidade o inverso não é verdadeiro. Originalidade é mera raridade estatística, simples diferença. Criatividade é um conceito mais rico e complexo do que originalidade: requer a

centelha da diferença, mas implica também o cumprimento de um *sentido*, a transmissão de uma mensagem, uma resposta eficaz a um pedido ou necessidade (nem que seja estética ou emocional e não bem objetivável). Esta simultaneidade é, contudo, aceite como definidora de algo criativo apenas considerando um dado momento e um dado contexto socio histórico (Kaufman, 2016; Runco & Jager, 2012).

Pode-se perspetivar criatividade por vários paradigmas explicativos (cf., Cropley, 2015; Kaufman & Glăveanu, 2019), por diferentes esquemas agregadores de dimensões (Feist, 2019; Morais & Fleith, 2017; Rhodes, 1961) ou pelo aprofundamento de apenas uma focagem no conceito como, por exemplo, tomando uma dimensão de Processo—o *processo criativo*, o qual envolve uma sequência de etapas e de características, um caminho entre quem cria e o que é criado. Alguns modelos têm marcado esta abordagem, desde Wallas em 1926 até recentemente, por exemplo, Amabile (1996; 2018; Amabile & Pratt, 2016). É esta, a focalização no processo, a opção que aqui se toma para falar de criatividade e para melhor se enquadrar o trabalho no título da obra. Alguns modelos serão então brevemente ilustrados, sempre tendo neles em conta o objetivo de ver criatividade como uma resolução criativa e pragmática de problemas numa ou em várias áreas de realização, nomeadamente no âmbito educacional.

Wallas (1926) foi o pioneiro desta abordagem de *processo criativo* ao apontar quatro etapas sequenciais: a preparação que permitia ao individuo recolher informação sobre o problema, mas sendo ainda infrutíferas as tentativas da sua resolução; a incubação, correspondendo ao abandono consciente do problema, continuando inconscientemente a tentativa de resolução; a iluminação, na qual a solução subitamente se tornava consciente; a verificação finalizava o percurso com a análise e o aperfeiçoamento da solução encontrada. É um modelo que durante décadas tem sido considerado com validade concetual e que foi

inspirando trabalhos de ordem cognitivista, apesar de alterações e de acrescentos que foi recebendo a partir destes (cf. Sadler-Smith, 2015; Sternberg & Davidson, 1995). O processo criativo, numa perspetiva cognitivista, é encarado então como um percurso de processamento de informação, correspondendo este à receção, ao tratamento e à produção/avaliação da mesma. Neste percurso, estão em jogo processos cognitivos, estratégias e conhecimentos (Benedek et al., 2014; Newell & Simon, 1972). Ainda recentemente são abordados processos cognitivos criativos como a flexibilidade percetiva face a estímulos ambíguos (e.g., Dohert & Mair, 2012), a representação e o tratamento a partir da imagética (e.g., Thomas, 2019) ou a descoberta de problemas (e.g., Abdulla & Cramond, 2018) – este último não presente no inicial modelo de Wallas. Todos estes processos cognitivos criativos podem e devem ser treinados, utilizando-se o currículo escolar, havendo exemplos de aplicação em áreas tão distintas como a música, a História, a matemática ou as línguas (e.g., Morais, 2020). Também, agora a nível metodológico, se pode reportar a metodologia CPS (*Creative Problem Solving*) desenvolvida por autores como Isaken et al. (2011). Nela, são propostas seis etapas de resolução de problemas no trabalho criativo, desde a definição do problema até à comunicação da solução para esta ser aceite, estando sempre implicada a aplicação dos pensamentos divergente e convergente e dominando cada um deles em etapas específicas. Baseia-se ainda no pressuposto de que um problema tem sempre solução: é apenas um desafio ao indivíduo que pretende resolvê-lo. Este modelo tem-se espelhado na criação de programas interventivos nas competências criativas em indivíduos de diferentes idades e, por vezes, em contexto educativo e curricular (e.g., Kim et al., 2019; Treffinger, 2015; Wang, 2019).

Por último, os trabalhos de Amabile (1996; 2018; Amabile & Pratt, 2016), apresentam um modelo de processo criativo explicitamente integrador não só de elementos cognitivos, mas também emocionais e numa interação destes com um contexto social mais ou menos enriquecedor. As *componentes de domínio* dizem respeito

à área de realização (matemática, música, tecnologia, ...) na qual se tenta ser criativo – são os conhecimentos, as técnicas ou as aptidões. Note-se que a forma, flexível e heurística, como o conhecimento está organizado é fundamental para o sucesso da atuação destas componentes. As *componentes criativas* têm a ver com características aplicáveis já a qualquer domínio de realização. Aqui se integram características cognitivas como a quebra percetiva de um contexto, a produção e exploração de alternativas ou um bom funcionamento mnésico, assim como características emocionais como tolerância à ambiguidade, ausência de autocríticas inibidoras ou a crítica face a regras. Inclui-se ainda o conhecimento de princípios para gerar novas ideias, como a formação de analogias ou tornar invulgar o vulgar, por exemplo. Outra componente fundamental é a *motivação* para a tarefa, enfatizando-se a dimensão intrínseca. Por fim, o *ambiente* deve permitir formação face às componentes do domínio, treino face às criativas, assim como não criar barreiras às características emocionais e facilitar a atitude motivacional. Atualmente, esta autora (Amabile & Pratt, 2016) reflete diferenças entre o processo criativo individual e organizacional. Como interagem estes tipos de componentes? A motivação é responsável por iniciar e por manter todo o processo. Estando o problema colocado, há uma ativação de conhecimentos associados ao domínio de realização (musical, tecnológico, verbal, ...), sendo fundamental nesta etapa o primeiro tipo de componentes. Após tal ativação, começa a procura da resposta criativa, sendo nuclear a flexibilidade destas buscas cognitivas. As componentes criativas, assim como a motivação (na aceitação do risco ou na persistência, por exemplo) são ainda decisivas nesta fase. São também responsáveis pelo trabalho contínuo de avaliação do processo. Segue-se a validação da resposta encontrada, reentrando as componentes de domínio para servirem como padrões comparativos. Haverá, finalmente, uma tomada de decisão sobre a continuação ou a paragem da realização.

Esta teorização do que criatividade, operacionalizada num processo sequencial, interessa sobretudo se estiver focada para a questão pragmática da sua aplicação em *realizações* que atravessam diversas áreas do conhecimento, realizações essas que podem ilustrar respostas criativas quotidianas ou casos de sobredotação. Se quem é criativo numa área pode sê-lo noutras ou se o será preferencial ou exclusivamente nessa área, é uma velha questão que tem atravessado a investigação em criatividade durante muito tempo, mas que parece agora algo apaziguada com um papel essencial que o conhecimento (numa dada ou dadas áreas) ocupa no sucesso do processo criativo. Esse conhecimento é decisivo para a realização criativa num domínio, podendo nem sempre servir a criatividade num outro (Baer, 2017). Por seu lado, e independentemente da questão anterior, importa perceber que a aplicação do processo criativo pode acontecer em variadas áreas de realização, nomeadamente escolares, podendo nelas rentabilizar-se potenciais produtos criativos ou mesmo excecionais.

O caso da associação exclusiva ou preferencial da criatividade à área de realização das artes é frequentemente identificada como um mito (Romo, 2019). As artes são certamente um domínio requereente com muita frequência do processo criativo e é esperado que neste contexto seja incentivada, de forma explícita, a divergência, a crítica e a valorização da diferença (Jeffrey & Craft, 2007). É então compreensível que esta área tenha sido alvo de variados estudos em diferentes etapas do percurso educativo e no mundo profissional (cf., Cropley & Cropley, 2009; Locher et al., 2020). Porém, criatividade é uma mais valia para qualquer domínio de estudo ou de trabalho (Alencar & Sobrinho, 2017; Starko, 2018). Neste sentido, têm surgido pesquisas e intervenções sobre a relevância da rentabilização de competências num processo criativo em áreas não só pertencentes às artes, mas também contemplando a tecnologia, a educação, a filosofia, as letras ou a matemática (e.g., Baer, 2017; Cropley & Cropley, 2009; Higuchi et al., 2016; Seckel et al., 2019).

DO PROCESSO CRIATIVO À SOBREDOTAÇÃO

O conceito de criatividade (incluindo a dimensão de processo criativo) é complexo e, nesta complexidade, há que encarar fronteiras muito porosas e dinâmicas com outros conceitos (Morais & Fleith, 2017). Um desses conceitos é o da sobredotação.

Por um lado, vários paradigmas explicativos de sobredotação assumem a presença de criatividade, como se verá mais detalhadamente no ponto seguinte. Sobredotado não é mais apenas quem tem uma realização intelectual acima da média, seja tal realização encarada como uma classificação de Q. I. ou resultado de um processamento meramente cognitivo da informação: no presente, a afirmação de um sobredotado deve incluir a qualidade de uma resposta inovadora, tal como defende a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (1978) e aqui reencontra-se o consenso no que criatividade é: a riqueza de conjugar a novidade com a eficácia na resolução ou solução encontradas para uma tarefa (Kaufman, 2016; Runco & Jaeger, 2012).

Por seu lado, numa vertente mais interventiva, existem vários programas de promoção de competência criativas aplicados preferencialmente ou muito frequentemente a sobredotados. É o caso do *Future Problem Solving Internacional Program* – FPSP (Torrance et al., 1978), aplicado há décadas em uma multiplicidade de países, através de diferentes modalidades e suportado na metodologia CPS (Treffinger et al., 2012), consubstanciada em etapas de um processo criativo. Diferentes faixas etárias e diferentes contextos estão em causa, sendo um deles a população de sobredotados (Alzahrani et al., 2020; Cramond, 2009). Também em Portugal, podemos recordar os programas MAIS (Antunes, 2008) ou Odisseia (Miranda, 2016) inicialmente concebidos para tal população e apostando muito na resolução criativa de problemas. Outros programas de cariz extracurricular são igualmente importantes de serem

aplicados junto de alunos sobredotados e que estimulam a criatividade. Um dos exemplos é o programa PEDAIS dinamizado pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, tem como campo de intervenção a criatividade e o pensamento crítico destas crianças e jovens. Estas atividades tendem a seguir o modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (1977; Renzulli & Reis, 1994), podendo ser aplicadas a partir de projetos STEAM com especial foco na estimulação do pensamento crítico e produtos criativos (Rocha et al., 2016; Rocha et al., 2018).

Por seu lado ainda, a transversalidade de áreas de conhecimento que é inerente à aplicação do processo criativo está presente na sobredotação. Pode-se ser sobredotado em um ou em vários domínios de realização, considerando-se uma grande multiplicidade destes domínios (Rocha et al., 2020). Tal assunção é, aliás, coerente com os modelos que explicam sobredotação também pela criatividade. Se ser criativo é expresso em áreas tão distantes como as já acima referidas e criatividade é um elemento essencial a ser-se sobredotado, esta interseção também seria inevitável.

A SOBREDOTAÇÃO

A definição do constructo de sobredotação, tal como acontece com a criatividade, é ainda debatida e analisada de acordo com as várias formas de leitura das características que demais investigadores da área. Porém, independentemente da lente utilizada para compreender tal fenómeno, compreende-se que a sobredotação é uma capacidade acima da média, podendo-se destacar em uma ou mais áreas do potencial humano, desencadeando assim um desempenho superior. Este potencial é perceptível junto de 3% da população, que manifesta uma inteligência muito acima da média, de acordo com a distribuição normal (gaussiana). Contudo, importa destacar que a inteligência não é o único fator basilar no

desenvolvimento de altas capacidades. Compreende-se que, nos primeiros anos de estudo na área, esta habilidade tinha um papel fundamental na identificação de sobredotação. Contudo este fenómeno é cada vez mais visto como um constructo multidimensional, abarcando características associadas à criatividade, motivação e própria personalidade (Rocha et al., 2020). Existem modelos que destacam outras componentes pessoais, emocionais e culturais, nomeadamente a teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978; 1986), apresenta uma definição da sobredotação a partir de três componentes, nomeadamente, a habilidade acima da média, o compromisso com a tarefa e a criatividade, sendo cada vez mais referenciado o papel do pensamento criativo como fator relevante no desenvolvimento das altas capacidades (Türkman, 2020).

Além de referenciar o quociente de inteligência (QI) muito superior como um dos fatores elementares às altas capacidades, Renzulli (1978; 1986) refere também, com igual importância, o da elevada criatividade e o envolvimento na tarefa/motivação para a aprendizagem. Face às aptidões, o autor destaca que existem as altas habilidades gerais, manifestadas a partir de raciocínios, verbais e abstratos, relações espaciais, fluência verbal, entre outros, e as altas habilidades específicas, sendo, por exemplo, visíveis nas áreas da música, desporto, ciência, entre outras. Já o envolvimento na tarefa está associado a uma motivação intrínseca para a aprendizagem e uma forte orientação para a realização, marcada pelo entusiasmo e determinação na aquisição de conhecimentos. Por último, a criatividade, fator incluído de forma inovadora na análise da sobredotação, é percebida como a capacidade de analisar e produzir ideias e produtos originais e inovadores, avaliada a partir da análise de produções e de inventários de autorrelato. Segundo Renzulli (2004), em tarefas que envolvam criatividade os alunos sobredotados podem destacar-se em fatores como fluência, flexibilidade de pensamento, originalidade, sensibilidade aos estímulos, e disposição para correr riscos.

Podemos ainda referenciar como complemento deste trabalho a análise feita mais recentemente por Renzulli (2018) da existência de perfis distintos de sobredotação. Este autor analisa pormenorizadamente o perfil destes alunos ao ponto de distinguir alunos com sobredotação académica e sobredotação criativa. Renzulli (2018) caracteriza o primeiro tipo de sobredotação como uma capacidade acima da média que se apoia na obtenção de resultados superiores em provas académicas, além do destaque em testes de QI e aptidões. Já o segundo tipo encontra-se associado à manifestação de uma capacidade excepcional na produção de ideias inovadoras, capacidade esta que se apoia na resolução de problemas de forma original, resultando em produtos criativos. Este autor indica ainda que, independentemente de estas duas formas de manifestação de altas capacidades estarem de certa forma relacionadas, a sobredotação criativa torna-se a área que mais contribui para a melhoria e mudanças significativas no mundo.

Em forma de complemento desta noção de altas capacidades criativas, Lubart (2018) realça a presença de um potencial criativo, mais especificamente uma capacidade de criação de produções inovadoras e originais, independentemente da existência de restrições na tarefa. Esta capacidade pode ser manifestada em níveis superiores quando se verifica a produção frequente de material criativo (Barbot et al., 2016; Besançon et al., 2013). Segundo Lubart (2018), o potencial criativo só se manifesta quando tal competência é solicitada, porém não significa que ela não exista, simplesmente fica latente até ser necessária a sua utilização. Desta forma, o autor destaca que a sobredotação produtiva-criativa é representada pelo potencial em demais áreas académicas, desde as mais artísticas às científicas, a partir de manifestação de uma *performance* superior no raciocínio. Esta noção reforça a ideia de que habitualmente alunos com sobredotação tendem a manifestar a sua criatividade de demais formas, em especial na resolução de problemas na escola. Num estudo realizado por Bart et al. (2020), é possível verificar relação entre elevados níveis de criatividade

e as altas capacidades nas disciplinas como matemática, ciências e na habilidade de leitura em anos mais avançados de ensino.

Pelo exposto, compreende-se que a criatividade mostra ter um papel cada vez mais importante no desenvolvimento integral dos alunos, para que estejam preparados a ingressar no mercado de trabalho após a escolaridade obrigatória. Analisando as competências estipuladas pelo Ministério de Educação a quando delinearão o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, compreende-se que duas das áreas de competência mais valorizada são o pensamento crítico e pensamento criativo (Martins et al., 2017). Porém, na prática, tal característica não é frequentemente estimulada em contexto sala de aula, muito por falta de preparação dos professores para dinamizar estratégias que estimulem o pensamento crítico e criativo (Piske et al., 2016). Segundo Lubart (2018), por mais potencial criativo que os alunos possam ter, não quer dizer que os mesmos apresentem produções criativas. Segundo o autor, os contextos onde estes alunos estão inseridos têm um considerável impacto não só na estimulação de tal habilidade como na promoção de realizações criativas, sendo por isso necessário promover oportunidades para a manifestação de tal potencial.

CONCLUSÃO

O mundo atual, com os seus grandes desafios, parece beneficiar enormemente de criatividade e de inovação, emergindo importância da resolução criativa de problemas que lhes é consequente. Tal exige e requer cidadãos com capacidade de adaptação às constantes mudanças de diversas tipologias e naturezas, como motor de manifestação criativa (Roche-Cárcel, 2020), o que resulta na concretização de pensamentos divergentes para um desenvolvimento efetivo e de qualidade da sociedade.

Isto acontece a partir de indivíduos criativos que se afirmam apenas na normalidade do cotidiano ou por suas realizações qualitativamente marcantes e inerentes à sobredotação. Ora, as competências criativas são treináveis em todos os indivíduos (Cropley, 2015; Lubart, 2017), podendo e devendo ser rentabilizadas, também, na população sobredotada (Piske et al., 2017). A aposta deve ser feita nessas competências criativas, proativas para a inovação, de forma intencional e sistemática, em variadas áreas do conhecimento e em diferentes idades e contextos sociais, particularizando-se aqui a importância que o percurso educativo tem no desenvolvimento psicossocial do indivíduo (Patston et al., 2017).

Pelo exposto, considera-se que tais competências criativas devem ser integradas em todos os elementos constitutivos do currículo, de forma interdisciplinar e com ampla aplicabilidade ao contexto social e cultural envolvente do indivíduo. As práticas educacionais devem estimular nos seus alunos a fluência, flexibilidade, elaboração, curiosidade ou originalidade, entre outros fatores criativos. Assim, é fundamental que os professores detenham um papel de impulsionadores e transmissores de conhecimento, promovendo situações em sala de aula que estimulem a manifestação criativa (Beguetto & Kaufman, 2014), como por exemplo, por meio do uso da tecnologia na educação (Casado & Czech, 2020; Cuetos et al., 2020).

REFERÊNCIAS

- Abdulla, A. M. & Cramond, B (2018). The creative problem finding hierarchy: A suggesting model for understanding problem finding. *Creativity: Theories, research, Applications*, 5(2) 197-22. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0019>
- Ahmadi, N. & Besançon, M. (2017) Creativity as a stepping stone towards developing other competencies in classrooms. *Hindawi Education Research International*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2017/1357456>
- Alencar, E. & Sobrinho, A. B. (2017). *A gestão da criatividade: cultivando a criatividade nas organizações*. Editorial Prisma.

Alzahrani, A.; Al-Dhaimat, Y. & Shahin, A. (2020). The effectiveness of Future Problem Solving Program (FPSP) in developing creative thinking skills among gifted students: An experimental study. *Journal of Education and Practice*, 11(9), 138-147. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-9-16>

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: update the social psychology of creativity*. Westview Press.

Amabile, T. M. (2018). Creativity and the labour of love. In R. J. Sternberg & J. Kaufman (Eds.), *The human nature of creativity* (pp. 1-15). Cambridge University Press.

Amabile, T. M. & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>

Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.

Baer, J. (2017). Content matters: Why nurturing creativity is so different in different domains. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in education: Cross disciplinary paradoxes and perspectives* (pp. 129-140). Springer.

Barbot, B.; Besançon, M. & Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178-187. <http://10.1016/j.lindif.2016.06.005>

Bart, W. M.; Can, I. & Hokanson, B. (2020). Exploring the relation between high creativity and high achievement among 8th and 11th graders. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 712-720. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/847>

Beghetto, R. & Kaufman, J. (2014). *Classroom contexts for creativity*. High Ability Studies. Cambridge University Press.

Benedek, M.; Jauk, E.; Sommer, M.; Arendasy, M. & Neubauer, A. C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, 46, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.05.007>

Besançon, M.; Barbot, B. & Lubart, T. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 79-88.

Casado, R. & Checa, M. (2020). Robótica y Proyectos STEAM: Desarrollo de la creatividad en las aulas de Educación Primaria. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 58, 51-69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.73672>

Cramond, B. (2009). Future Problem Solving in gifted education. In L. Sha-vinna (Ed.), *Handbook on Giftedness* (pp. 1143-1156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_58

Cropley, A. (2015). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. Routledge.

Cropley, A. & Cropley, D. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations*. Hampton Press.

Cuetos, M. J.; Grijalbo, L.; Argüeso, E.; Escamilla, V. & Ballesteros, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 287-306. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26247>

Doherty, M. J. & Mair, S. (2012). Creativity, ambiguous figures, and academic preference. *Perception*, 41(10), 1262-1266. <https://doi.org/10.1068/p7350>

Feist, G. J. (2019). The function of personality in creativity. In J. C. Kaufman & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 353-375). Cambridge University Press.

Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>

Higuchi, T.; Yuizono, T.; Miyata, K.; Sakurai, K. & Kawaji, T. (2016). Creativity effects of idea-marathon system: Torrance tests of creative thinking. In A. M. J. Skulimowski & J. Kacprzyk (Eds.), *Knowledge, information and creativity support systems: Recent trends, advances and solutions* (pp. 185-200). Springer.

Isaken, S.; Dorval, K. & Treffinger, D. (2011). *Creative approaches to problem solving: a framework for change*. Kendall/Hunt.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2007). Introduction: The universalization of creativity. In A. Craft; B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp.1-16). Continuum.

Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. Singer Publishing Company.

Kaufman, J. C. & Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 27-43). Cambridge University Press.

Kim, S.; Choe, I. & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33(100590), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100590>

Locher, P.; Martindale, C. & Dorfman, L. (2020). *New directions in aesthetics, creativity and the arts*. Routledge.

Lubart, T. (2017). Enhancing creativity. In T. S. Yamin; K. W. MacCluskey; T. Lubart; D. Ambrose; K. C. MacCluskey & S. Linke. (Eds.), *Innovation Education* (pp. 119-128). The International Centre for Innovation in Education. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2012.691281>

Lubart, T. (2018). Criatividade e a sua avaliação com a EPoC. In L. S. Almeida; A. Rocha (Eds.), *Sobredotação: Uma Resposta Coletiva* (pp. 105-126). CERPSI.

Martins, G. O.; Gomes, C. A. S.; Brocardo, J. M. L.; Pedroso, J. V.; Carrillo, J. L. A.; Silva, L. M. U.; Encarnação, M. M. G. A.; Horta, M. J. V. C.; Calçada, M. T. C. S.; Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Miranda, L. R. C. (2016). *Programa de enriquecimento Odisseia: Desenvolvimento dos Talentos na Escola*. Novas Edições Académicas.

Morais, M. F. (2020). Criatividade no Ensino Superior: Contornos de uma prática para a formação de educadores. In S. Wechsler; T. C. Nakano; S. F. Zavarize (Eds.), *Criatividade. Aplicações, implicações e impacto social* [Manuscrito em preparação]. Artesã Editora LTDA.

Morais, M. F. & Almeida, L. (2019). "I would be more creative if...": Are there perceived barriers to college students' creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36(e180011), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>

Morais, M. F. & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). CERPSI.

Nakano, T. C. & Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 237-246. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>

Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Prentice-Hall.

Patston, T. J.; Cropley, D.; Marrone, R. L. & Kaufman, J. C. (2017). Teacher self-concepts of creativity: Meeting the challenges of the 21st century classroom. *The International Journal of Creativity y Problem Solving*, 27(2), 23-34.

Piske, F. H. R.; Stoltz, T.; Guérios, E.; de Camargo, D.; Vestena, C. L. B.; de Freitas, S. P.; de Oliveira Machado Barby, A. A. & Santinello, J. (2017). The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Crea-

tivity: Contributions of Vygotsky. *Creative Education*, 8(1), 131-141. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81011>

Piske, F. H. R.; Stoltz, T.; Vestena, C. L. B.; Freitas, S. P.; Valentim, B. F. B.; Oliveira, C. S.; Barby, A. A. O. M. & Machado, C. L. (2016). Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Student. *Creative Education*, 7, 1899-1905. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.714192>

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. <http://10.1177/003172171109200821>

Renzulli, J. S. (1986). The three- ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação (Porto Alegre)*, 27, 75-134.

Renzulli, J. S. (2018). A Conceção de Sobredotação dos Três Anéis: Um Modelo de Desenvolvimento para Promover a Produtividade Criativa. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Sobredotação: Uma Responsabilidade Coletiva* (pp. 23-78). CERPSI.

Rhodes, H. (1961). An Analysis of Creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.

Rocha, A.; Fonseca, H. & Almeida, A. I. S. (2016). Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS). In M. D. V. Sierra, G. P. Aymes, M. A. B., Rosal, J. B. Morejón, & R. Z. Guzmán, (Eds.), *Programas de Intervención para niños com altas capacidades y su evaluación* (pp.207-222). Manual Moderno.

Rocha, A.; Fonseca, H.; Almeida, A. I. S. & Matos, N. (2018). Criatividade e STEAM: Uma abordagem integrada no PEDAIS. In F. H. R. Piske; T. Stoltz; C. Costa-Lobo; A. Rocha & E. Vásquez-Justo (Eds.), *Educação de Superdotados e Talentosos: Emoção e Criatividade* (pp. 203-222). Juruá Editorial.

Rocha, A.; García-Perales, R. & Almeida, L. S. (2020). Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? *Talincreea*, 6(12), 59-76.

Roche-Cárcel, J. A. (2020). Las edades de la creatividad. Algunas consideraciones sociológicas sobre la originalidad creativa en la modernidad. *Arbor*, 196-797(a569), 1-16. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.797n3006>

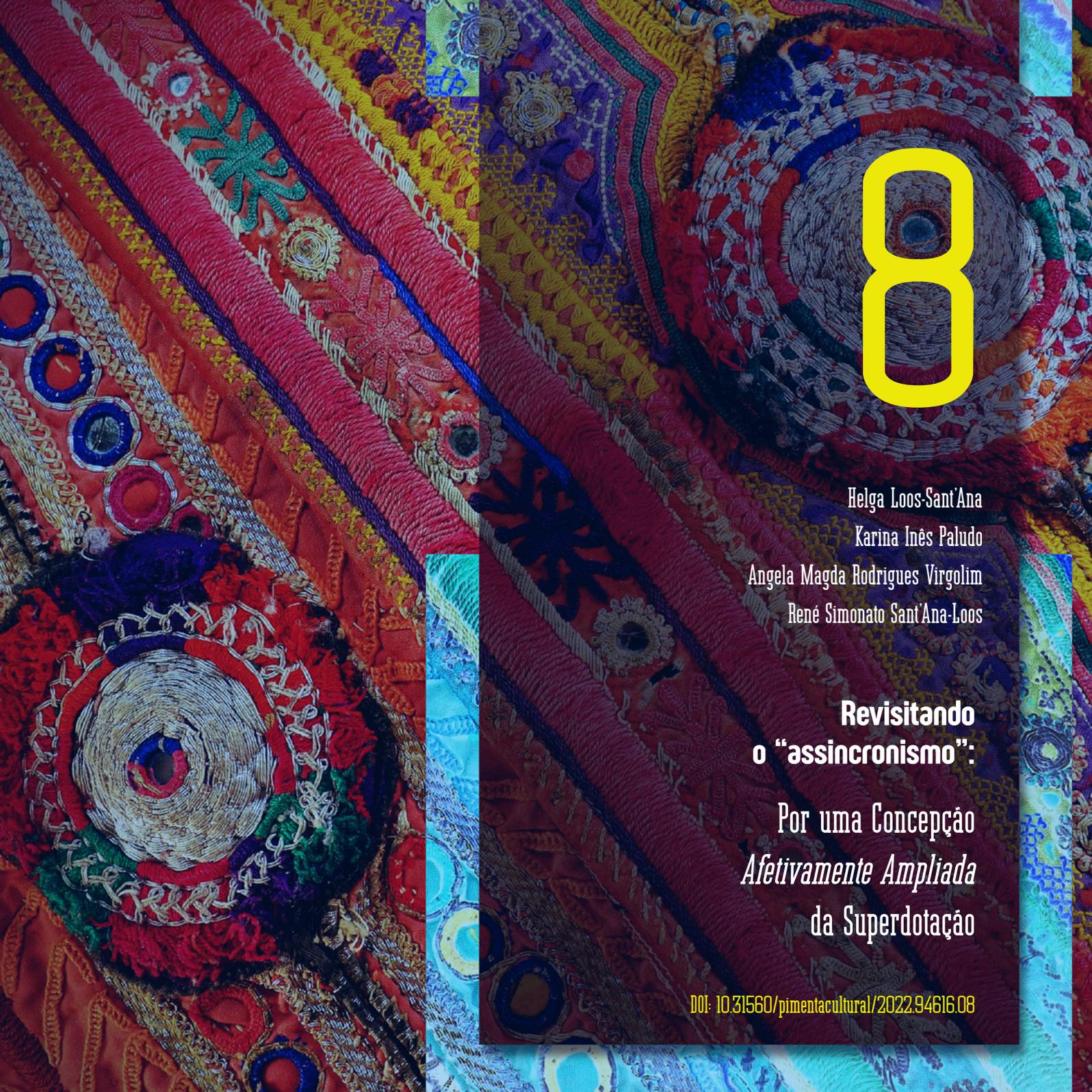
Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad: Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Paidós.

- Runco, M. A. (2018). Authentic creativity: Mechanisms, definitions, and empirical efforts. In R. J. Sternberg; J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 246-263). Cambridge University Press.
- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1087277>
- Seckel, M. J.; Breda, A.; Sánchez, A. & Font, V. (2019). Criterios asumidos por profesores cuando argumentan sobre la creatividad matemática. *Educación e Pesquisa*, 45(e211926), 1-18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945211926>
- Starko, A. J. (2018). The development of creativity within talent domains. In P. Olszewski-Kubilius; R. F. Subotnik & F. C. Worrell (Eds.), *Talent development as a framework for gifted education: Implications for best practices and applications in schools* (p. 231-251). Prufrock Academic Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1995). *The nature of insight*. The MIT Press.
- Thomas, V. (2019). *In using mental imagery to enhance creative and work-related processes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315189055>
- Torrance, E. P.; Torrance, L.; Williams, S. & Horng, R. (1978). *Handbook for training future problem solving*. University of Georgia.
- Treffinger, D. J. (2015). *Future problem solving program international: Catalyst for talent recognition and development*. Center for Creative Learning, Inc.
- Treffinger, D. J.; Solomon, M. & Woythal, D. (2012). Four decades of creative vision: Insights from an evaluation of the Future Problem-Solving Program International (FPSPI). *The Journal of Creative Behavior*, 46(3), 209-219. <https://doi.org/10.1002/jocb.14>
- Türkman, B. (2020). The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(1), 17-24.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.
- Wang, H. C. (2019). Fostering learner creativity in the English L2 classroom: Application of the creative problem-solving model. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 58-69.
- Williams, R.; Runco, M. & Berlow, E. (2016). Mapping the theme, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.





8

Helga Loos-Sant'Ana

Karina Inês Paludo

Angela Magda Rodrigues Virgolim

René Simonato Sant'Ana-Loos

**Revisitando
o “assincronismo”:**

*Por uma Concepção
Afetivamente Ampliada
da Superdotação*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.08

Triste época!

É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.

Albert Einstein

INTRODUÇÃO

No imaginário social, não raramente a pessoa superdotada¹² é prontamente reconhecida como alguém muito inteligente. Claro, isso é verdadeiro. Contudo, outros aspectos deste indivíduo são, frequentemente, negligenciados, como é o caso do domínio afetivo-emocional. A parte ainda mais preocupante desse problema é que a falta de adequada compreensão da relação entre os domínios cognitivo e afetivo-emocional persiste também no âmbito científico, o que se reflete em muitas áreas do saber humano – como bem explanado no capítulo anterior, o qual analisa as perturbações no progresso do conhecimento ao longo do processo civilizatório à luz do Método *Affectfullness* – e no estudo da superdotação isso fica extremamente evidenciado.

É recorrentemente assumido que o superdotado é um indivíduo *assincrônico*, isto é, que os vários aspectos que o constituem não se desenvolvem de maneira sincronizada, sendo o assincronismo entre as esferas cognitiva e afetivo-emocional o mais referido e considerado incômodo – pois envolve as manifestações emocionais e os relacionamentos sociais. E dessa noção padrão de assincronismo decorrem adjetivações pejorativas referindo desajustamento, imaturidade, vulnerabilidade, pouca resiliência, falta de habilidade social, entre outras, criando-se e perpetuando-se uma visão estigmatizada que reflete de

12 Apesar das várias denominações vigentes relacionadas à superdotação (altas habilidades, talento, dotação, entre outras), optamos por nos referir, ao longo deste texto, ao indivíduo com AH/SD simplesmente como 'superdotado'.

forma extremamente negativa indivíduo de *identidade superdotada* (Paludo, 2018; Paludo; Loos-Sant'Ana; Sant'Ana-Loos, 2013).

A imprecisão conceitual envolvida na noção de assincronismo foi também exaustivamente explicada no capítulo anterior; aqui nos reportaremos ao seguinte, também abalizados pelo *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (e respectivo Método *Affectfullness*) (Sant'Ana-Loos; Loos-Sant'Ana, 2013a): embora existam muitos problemas na operacionalização da integração entre os aspectos cognitivo e afetivo-emocional na própria ciência psicológica, vem-se buscando afirmar que ela existe, que envolve processos interligados e complementares. Se a cognição e o âmbito socioemocional não são dois mundos separados, dicotomizados, perguntamos qual o sentido, então, de se proclamar que “o superdotado é muito inteligente, mas tão imaturo emocionalmente...” ou “tão inteligente, mas tão inábil socialmente...”? Como um poderia se desenvolver tão aquém ou além do outro? Admitir isso é assumir abertamente uma esquizoidia, negando a possibilidade de que sejam, de fato, processos interdependentes e que trabalham em conjunto. E como não perceber a contradição e a inconsistência em meio a uma ciência que anuncia a necessidade de integração, mas que continua a defender a existência de fenômenos como o assincronismo?

Além disso, se considerarmos, a partir de uma perspectiva relacional – e não individual-patologizante – que o desenvolvimento é resultado da inter-relação dos aspectos intra e interpessoais, não há nexos em dar continuidade ao discurso do assincronismo como uma “característica” esperada do indivíduo superdotado. Faz-se necessário superar de vez a clássica secundarização da emoção, até porque o aspecto afetivo-emocional tem papel fundamental nos processos cognitivos, inclusive no que se refere aos processos neurais (Damásio, 2000). Assim sendo, o aspecto cognitivo do superdotado não é mais desenvolvido que o socioemocional no indivíduo superdotado, pois eles caminham juntos!

Dentre os poucos autores que buscam compreender de forma mais coerente a esfera afetivo-emocional do indivíduo superdotado, citaremos alguns que apontam a *alta sensibilidade* como uma característica que define o seu funcionamento afetivo-emocional, a qual é importante e mesmo *necessária* para o aprimorado desenvolvimento do intelecto. De acordo com Daniels e Meckstroth (2009, p. 56) essas pessoas contam com “[...] sensibilidade e intensidade inatas”, o que significa que tais características – estas sim – são inerentes à própria constituição do superdotado. Segundo Daniels e Piechowski (2009), na perspectiva de Dabrowski (1964/2016), os superdotados são caracterizados como pessoas com *supersensibilidade*, o que os permite experimentar precocemente o mundo de modo mais intenso, extraindo mais informações e oferecendo respostas e soluções em maior quantidade e qualidade que os demais indivíduos. A sensibilidade e a intensidade são componentes do sistema nervoso central, entendidos como maneiras de lidar com as experiências e situações que retratam um *modus* intenso e sensível de existência. De acordo com Dabrowski (1964/2016; Virgolim, 2018), a supersensibilidade é de caráter inato e quanto maior a duração, a frequência e a intensidade, maior será o potencial de desenvolvimento disposto no sujeito. Ela é o componente que alimenta, impulsiona e promove o desenvolvimento integral (cognitivo e afetivo-emocional) do superdotado.

Entretanto, a supersensibilidade é, muitas vezes, mal interpretada pelo contexto no qual o sujeito está inserido. Meckstroth (2013) e Daniels e Piechowski (2009) apontam que frequentemente o superdotado, por reagir de modo mais imaginativo e fecundo que o costumeiro, é visto como exagerado, inadequado, e, muitas vezes, como um caso patológico:

[...] a sua alta energia, como hiperatividade, a sua persistência como irritante, seu questionamento como prejudicial à autoridade, a sua imaginação como não prestar atenção, sua paixão como sendo perturbadora, suas emoções fortes e sensibilidade como imaturidade, a sua criatividade e autodirecionamento como oposição. (Daniels; Piechowski, 2009, p. 4)

Assim, o entorno social tende a interpretar equivocadamente as características comuns ao perfil de superdotação; o que é fomentado quando a literatura da área inclui o assincronismo como um dos itens que caracteriza a superdotação, constando nos check-list disponibilizados a profissionais da educação e familiares. A supersensibilidade que distingue o superdotado acaba tendo um alto custo para ele, caso não conte com um ambiente que compreenda e valorize tal particularidade.

Isso posto, o objetivo central deste trabalho é divulgar a realização de um estudo empírico, fundamentado pelo respeito à sensibilidade característica do superdotado e, assim, orientado por pressupostos de *Afetividade Ampliada*. O intuito foi o de coletar dados que corroborassem (ou não) a necessidade de revisão do entendimento do fenômeno do *assincronismo* como atributo da superdotação. De acordo com o exposto até aqui (bem como no capítulo anterior), uma vez que estamos imersos e expostos a tantos mecanismos sociais patologizantes, a supersensibilidade do superdotado lhe serve como poderoso alerta quanto às mazelas do processo civilizatório humano. Assim, eventuais comportamentos sugestivos de assincronismo podem, quando bem analisados, mostrar que não o são; ou se de fato o forem, tornam-se mais claros os motivos do desequilíbrio – afinal, qualquer pessoa pode vir a sofrer “desajustes” dependendo do quão “desajustadas” forem as interações vivenciadas.

METODOLOGIA

De maneira a obter dados empíricos acerca do tema em questão foi utilizada uma abordagem multimetodológica, envolvendo a adoção de instrumentos de caráter quantitativo (escalas psicológicas) e qualitativo, com a finalidade de investigar questões relativas à identidade, à emocionalidade e à competência social do superdotado.

Acredita-se, concordando com Paranhos (2016), que a interação entre os métodos quantitativo e qualitativo fornece melhores possibilidades analíticas, levando-se em conta a *confirmação* (convergência dos resultados encontrados por meio de diferentes tipos de dados e instrumentos) e a *complementaridade* (que se serve das vantagens de cada método e potencializa a quantidade de informações a respeito de um objeto definido de estudo). Tratou-se de um estudo de desenho exploratório e correlacional, com um delineamento específico de análise, uma vez que os resultados dos instrumentos aplicados foram organizados e interpretados respeitando-se as instâncias psicológicas humanas que configuram a *Célula Psíquica* (Sant'Ana-Loos; Loos-Sant'Ana, 2013b), de acordo com a aceção do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA).

CONTEXTO DO ESTUDO

Como contexto da pesquisa, elegeram-se cinco turmas de três salas de recursos para AH/Superdotação (todas as salas de recursos para AH/Superdotação no âmbito municipal – SRAH/SD), bem como duas escolas municipais de um grande centro urbano na região sul do Brasil que possui amplo histórico de atendimento ao aluno superdotado. A SRAH/SD é um espaço de atendimento educacional especializado oferecido no turno contrário à escolarização formal, destinado à identificação e desenvolvimento do potencial de alunos superdotados e orientação de familiares e professores.

Optou-se por examinar interações no cenário escolar tendo em vista o desígnio de explorar esse tipo de contexto, uma vez que no mesmo projeto conduzido pelos autores do STAA foi realizado estudo correlato investigando também as interações no ambiente familiar de adolescentes superdotados (Sakaguti, 2017).

Com tal enfoque, nossa proposta foi a de pesquisar alunos superdotados a partir do 5º. ano do Ensino Fundamental durante o período de dois anos consecutivos. Considerando, porém, que muitos deles mudam de instituição (migrando para uma escola estadual ou particular no 6º. ano, conforme a organização escolar brasileira) e que os estudantes participantes do estudo deveriam continuar na escola municipal pelo ano seguinte (por questões burocráticas referentes à autorização para a pesquisa por parte dos órgãos reguladores), a amostra do presente estudo foi composta por 23 participantes, entre 10 e 14 anos, matriculados entre o 5º. e o 9º. ano, que atendiam ao referido critério. Como residiam diferentes em pontos da cidade, a amostra não concentrou estudantes oriundos de qualquer região específica.

Os mencionados 23 adolescentes superdotados participaram da primeira etapa do estudo (de caráter predominantemente quantitativo), sendo que, dentre estes, oito permaneceram na segunda etapa (predominantemente qualitativa). Na segunda etapa incluíram-se observações e entrevistas no contexto da escola regular que os participantes frequentavam, incluindo, assim, duas escolas partícipes. Assim sendo, participaram duas professoras da SRAH/SD, 22 professores do ensino regular e duas coordenadoras pedagógicas.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição à qual o estudo esteve vinculado, tendo os participantes sido devidamente informados acerca do processo de pesquisa, bem como seus pais (ou responsáveis), e assinado os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido, respectivamente. Todos os cuidados éticos foram tomados, incluindo a escolha de nomes fictícios, por parte dos próprios participantes, para constar nos registros e nos documentos de divulgação científica.

INSTRUMENTOS

Na primeira etapa da coleta de dados foram utilizados: (a) Escala Piers-Harris de Autoconceito; (b) Escala Rosenberg de Autoestima; (c) Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (Domínio Acadêmico) – ICCAC; (d) Escala Prince-Embury de Resiliência para Crianças e Adolescentes; (e) Inventário Dell Prette de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica; (f) Questionário Piechowski de Supersensibilidade. Já na segunda etapa da coleta de dados utilizamos os seguintes recursos: (g) Questionário com questões abertas para os professores da rede regular de ensino e para professores da SRAH/SD; (h) Autoscopia com apoio em roteiro de entrevista semiestruturado; (i) Contação de história; (j) Observação direta do comportamento dos participantes na interação com pares no ambiente escolar; (k) Diário de campo.

A composição dos questionários abertos e do roteiro da autoscopia foi submetida ao procedimento de triangulação (questionamento por pares, envolvendo profissionais da área de AH/SD) visando a apurar sua adequação, confirmabilidade e consistência. Realizou-se também um estudo piloto com dois adolescentes selecionados de acordo com os mesmos critérios daqueles que compuseram a amostra definitiva.

RESULTADOS

A principal fonte de apreensão dos fenômenos estudados na presente pesquisa, na busca de compreensão da realidade da pessoa superdotada, foi a dimensão simbólica de suas vivências, os sentidos atribuídos e como significa as percepções acerca de si próprio e os eventos de sua vida no contexto da escola em relação a seus pares.

Uma dimensão secundária também extremamente relevante na pesquisa foi a constituída pelas impressões de pessoas que possuíam contato próximo com esses adolescentes no cenário escolar (professores na sala de recursos, na escola regular, e pedagogos).

Nesse sentido, apesar de os dados das escalas padronizadas terem sido avaliados de acordo com os critérios de correção dos próprios instrumentos, os resultados foram interpretados e integrados às informações oriundas dos instrumentos abertos – analisados conforme o indicado para análises qualitativas: pré-análise; análise, interpretação e inferência a partir do exame de narrativas; exploração de possíveis categorias emergentes – e organizados em eixos norteadores correspondentes às instâncias psicológicas humanas que configuram a *Célula Psíquica* (Sant'Ana-Loos; Loos-Sant'Ana, 2013b), em conformidade com o preconizado pelo Método *Affectfullness* (advindo do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*–STAA), que orientou o presente estudo.

Assim sendo, foram elencados três eixos de análise, a saber: *Eixo Identidade e Self* (Dimensões Configurativa e Recursiva da Célula Psíquica), *Eixo Resiliência* (Dimensão Criativa da Célula Psíquica) e *Eixo Alteridade* (Dimensão Moduladora da Célula Psíquica). Buscaram-se indicadores nos variados dados trazidos pelos participantes referentes a conteúdos que alimentassem coerentemente cada um dos eixos, sendo que esse processo se deu por meio da identificação das unidades de registro e unidades de contexto de modo a organizar e analisar os episódios e narrativas que configurariam cada eixo.

Uma vez que o espaço nesse texto é bastante limitado, não será possível fornecer um detalhamento das análises e dos resultados de cada instrumento, como também de como foi estruturado cada eixo¹³. Faremos então um conciso resumo dos principais

13 Sugerimos ao leitor interessado que acesse o trabalho completo para aprofundamentos sobre os procedimentos de aplicação de cada instrumento, bem como a exposição detalhada das análises e dos resultados. O livro intitulado “Altas Habilidades/Superdotação: Identidade e Resiliência” (2014), de Karina Paludo, Helga Loos-Sant'Ana e René Sant'Ana-Loos, publicado pela Editora Juruá, traz também outros casos de adolescentes superdotados analisados à luz do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA).

resultados encontrados, bem como mencionaremos brevemente dois casos de adolescentes apontados como assincrônicos, mas que, ao analisarmos sua trajetória, vemos que eles bem ilustram nossa perspectiva da problemática com a qual estamos lidando.

Os dados empíricos identificaram a maioria dos adolescentes superdotados de nossa amostra com alto desempenho acadêmico e com repertório variado de habilidades sociais. Vários deles possuíam, inclusive, muitas amizades. Os participantes também mostraram, em geral, crenças autorreferenciadas positivas (autoconceito, autoestima e crenças de controle). Observou-se, ainda, acentuada resiliência, ou seja, capacidade de enfrentar situações adversas (conforme concebido pela escala psicológica utilizada). Os professores pesquisados frequentemente imputaram aos alunos superdotados o atributo da maturidade, o que também contraria a ideia comum de que eles são emocionalmente imaturos e desajustados.

Dois integrantes da amostra pesquisada mostraram níveis de relacionamentos abaixo do que se espera e sobre eles discorreremos um pouco mais. Ambos demarcam uma trajetória difícil. Himeneu (13 anos) (nome fictício) teve o início de sua escolarização marcada por dificuldades de aprendizagem, decorrentes de um quadro de dislexia, potencializado pela falta de óculos para problemas de visão não detectados pelo entorno. Barreiras nos relacionamentos ocorreram desde então, embora seja um garoto doce, simpático e respeitoso. Fala pouco, mas suas narrativas são precedidas por reflexões de alta qualidade. Além disso, usa constantemente do desenho para externalizar o que suas palavras nem sempre conseguem. De uma competência espacial e criatividade perceptíveis, Himeneu possui grande talento. Todavia, infelizmente, não um talento valorizado pela escola. Isso faz com que Himeneu tenha desenvolvido crenças autorreferenciadas apenas medianas, que não fazem jus ao seu verdadeiro potencial.

A adolescente Nice (14 anos) (nome fictício), por sua vez, ao que tudo indica estava sofrendo com depressão e episódios de automutilação. Ficou claro, tanto pelos resultados dos instrumentos padronizados, como por seu discurso nos instrumentos abertos, que a dor emocional que sentia era bastante intensa. Consideremos dois relatos de Nice, coletados em momentos diferentes:

Ninguém interage comigo. Eu gostaria que interagissem. Que não me zoassem e não me ignorassem. Não me vissem como alguém tão diferente (...) isso me afeta. Eu me sinto mal. Se eu tivesse mais amigos, perto e não só virtual, seria mais feliz. Durante toda a minha vida procurei entender o ponto de vista das pessoas e ajudar para que elas ficassem bem. Mas cansei de ver que os relacionamentos são tão superficiais e ter que seguir um padrão baixo de comportamento como a maioria das pessoas faz. Eu acredito que quando você é amigo de alguém, tem que ser de verdade e em todo tempo, muitas vezes me prejudiquei para fazer isso. Já vendi uma coleção para poder ajudar uma pessoa. Porque eu sofro muito quando alguém está com qualquer problema. Eu passei mal quando uma amiga estava mal. E o que aconteceu? Fui excluída por ser diferente. Mas depois do ano passado, de mais uma vez sofrer, cansei de ter que fazer de conta que estava tudo bem e eu não ligava. Sendo que a base da humanidade são os relacionamentos, não sei onde vamos parar (...). (SIC)

Na fala de Nice podemos constatar um nível de reflexão e de consciência social de alta complexidade e intensidade, características defendidas por Roeper (2013). Durante os diálogos estabelecidos, fica evidente sua percepção de que é vista como diferente – o que, para ela, está relacionado com sua forma de pensar, de buscar conhecimento e de entender as coisas. Ela também diz não conseguir se adaptar à maneira da maioria das pessoas quando se trata de relações de amizade, porque, para ela, “*amigo é pra valer*”. Se a referida adolescente for considerada dentro de uma perspectiva tradicional, com um olhar “comum”,

será percebida como desajustada e patologicamente perturbada (e a tendência é a de ser “tratada” com medicamentos psicotrópicos); quando, na verdade, podemos averiguar a presença de uma alta sensibilidade, uma “humanidade” verdadeira. A intensidade e a sensibilidade no perfil dessa garota justificam, e provocam, a necessidade nela de maior profundidade nos relacionamentos. Ora, quem está com o “problema”? Nice, que não acredita em relações superficiais e busca interações que levem ao equilíbrio existencial ou alguém que a classifica como desajustada pelo simples fato de ter poucos amigos?!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de assincronismo traz subjacente a si o binômio “normalidade/anormalidade”. Existe um padrão estabelecido do que é esperado para cada idade, que classifica o que é considerado normal. Quando um indivíduo não se enquadra neste padrão (para mais ou para menos), é tido como “anormal”. Esta ideia de média, de norma, remete ao conceito de *normalização* (discutido e analisado anteriormente), ou seja, de adequação ao que é estabelecido *a priori* pelos padrões sociais vigentes, uniformizando os comportamentos e padrões de acordo com a expectativa dessa classificação. Nesse caso, o binômio “normalidade/anormalidade” implica um reducionismo (arbitrário!) do sujeito superdotado àquilo que se normalizou e que se espera para a faixa etária em que ele se encontra, forçando-o a se encaixar em comportamentos comuns e esperados a seus pares etários, àquilo que se classifica como normal. Por conseguinte, implica também apontar o superdotado como desajustado quando não se manifesta dentro dos limites dessa régua normalizadora, isto é, como assincronico.

Outrossim, muitas vezes as expectativas dos adultos obrigam as crianças e adolescentes a se encaixarem em padrões *sem que* esses

sejam devidamente problematizados. Quando elas não se amoldam, são tidas como desajustadas, sendo culpabilizadas por isso. Evidentemente (e ainda bem!), nem todas as pessoas se adequam a tais padrões. No entanto, isso costuma gerar sofrimentos e dificuldades psicossociais aos indivíduos, não como decorrência de sua capacidade acima da média (no caso do superdotado), mas pela ineficiência e insalubridade do ambiente em lidar com os problemas.

Interessante notar, por exemplo, que o ambiente escolar nem sempre responde às necessidades desenvolvimentais do aluno superdotado, o que gera nele desmotivação. Esse aluno, com um ritmo de desenvolvimento mais acelerado e com maior acúmulo de informações que seus colegas, não raramente, é visto como alguém que incomoda. Ora, o contexto nem sempre consegue compreender e oportunizar o que o aluno superdotado precisa, sendo este, ainda, taxado como a origem do problema. E assim facilmente ventila-se a ideia de que se está frente a um sujeito assincrônico, sem equilíbrio entre os diferentes aspectos que o constituem. Porém, o que se visualiza são apenas as consequências disso tudo, e não as verdadeiras causas – que ao nosso ver, envolve a própria “esquizofrenia” que acompanha a sociogênese desde que se iniciou o processo civilizatório.

Vimos que ser sensível, não raramente, é tido como algo indesejável, e como sinônimo de vulnerabilidade. Contrariamente a isso, defende-se aqui que a sensibilidade é um sentimento sofisticado. Em um mundo acometido por tantas mazelas causadas pelo péssimo gerenciamento das ações humanas, ser sensível, ser afetado pela dor do próximo e pelas barbáries que têm acometido o planeta, como também perceber o universo de modo mais intenso e profundo, não pode ser considerado como um mero traço de fraqueza ou fragilidade. Por isso, entende-se que tais julgamentos alimentam, infelizmente, uma visão míope, estigmatizante e estigmatizada, da *identidade superdotada*.

Enfatizamos que a qualidade dos relacionamentos vivenciados no interior da escola é fundamental, concorrendo para a constituição psíquica saudável do estudante superdotado, não se restringindo a experiência escolar ao compartilhamento de saberes técnico-científicos. Observou-se que os participantes que desfrutaram de relações positivas – ou seja, que conseguem acreditar que “a humanidade, apesar de tudo, ainda tem jeito...” alcançam bem-estar psicológico e social, o que corrobora a necessidade de um olhar interacional para a condição do superdotado e mais respeito à, provavelmente, última resistência evolutiva humana de (re)equilíbrio existencial.

REFERÊNCIAS

- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Daniels, S.; Meckstroth, E. (2009). Nurturing the sensitivity, intensity, and developmental potential of young gifted children. In S. Daniels; M. M. Piechowski (Eds.), *Living with Intensity: Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults* (pp. 33-56). Great Potential Press.
- Daniels, S.; Piechowski, M. M. (2009). Embracing intensity: Overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted. In S. Daniels; M. M. Piechowski (Eds.), *Living with Intensity: Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults* (pp. 3-29). Great Potential Press.
- Meckstroth, E. A. (2013). The asynchrony of overexcitabilities: Advice for parents and teachers. In C. S. Neville; M. M. Piechowski; S. S. Tolan (Eds.), *Off the Charts: Asynchrony and the Gifted Child* (pp. 260-281). Royal Fireworks Press.
- Paludo, K. I. (2018). *João Feijão, o superdotado amigo: Por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná].
- Paludo, K. I.; Loos-Sant’Ana, H.; Sant’Ana-Loos, R. S. (2013). A identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*. *PsicoDom*, 12, 83-99.
- Paranhos, R. et al. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411.

Roeper, A. (2013). Asynchrony and sensitivity. In C. S. Neville; M. M. Piecho-wski; S. S. Tolan (Eds.), *Off the Charts: Asynchrony and the Gifted Child* (pp. 146-157). Royal Fireworks Press.

Sakaguti, P. M. Y. (2017). *As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: A questão do assincronismo* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná].

Sant'Ana-Loos, R. S.; Loos-Sant'Ana, H. (2013a). A *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercus-sões para a Psicologia. *PsicoDom*, 12, 9-26.

Sant'Ana-Loos, R. S.; Loos-Sant'Ana, H. (2013b). Célula Psíquica: a face estrutu-ral da unidade básica da psique e da *Afetividade Ampliada*. *PsicoDom*, 12, 63-82.

Virgolim, A. M. R. (2018). *Vivendo com intensidade e sensibilidade: Um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski* [manuscrito não publicado].

Este trabalho apresenta parte da tese de doutorado da segunda autora, intitulada “João Feijão, o Superdotado Amigão: Por uma Concepção Interacional de Assincronismo e Superdotação” (2018), orientada pela primeira e terceira autoras (orientadora e coorientadora, respectivamente), tendo recebido suporte teórico-epistemológico do quarto autor.



9

René Simonato Sant'Ana-Loos
Helga Loos-Sant'Ana

**A esquizofrenia
da sociogênese
e o “assincronismo”
da superdotação:**

Postulados em Afetividade
Ampliada (Método *Affectfulness*)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.09

Todos os modelos estão errados, mas alguns são úteis.

George Box

INTRODUÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE A ESQUIZOFRENIA DA SOCIOTÊNESE, O ASSINCRONISMO DO SUPERDOTADO¹⁴ E O MÉTODO AFFECTFULLNESS

Você está mesmo lendo este manuscrito? Tem certeza de que não está sob algum tipo de alucinação, causada pelo efeito de algum medicamento (ou droga)? Quiçá hipnotizado... Como sabe se não está sonhando ou em uma *experiência de quase morte* (EQM)? Ou pior, se não é esquizofrênico e está em crise ou surto (dissociação); confundindo imaginação com realidade; que estas ideias são suas (fantasias); e, por algum motivo obscuro (ou nem tanto) em sua mente, projetando existir alguém que as escreveu (um *alter ego*)?

É certo que, pelo menos em algumas circunstâncias, é legítimo o questionamento da qualidade de nossa vigília ou consciência. Do mesmo modo, o conhecimento – que nada mais é do que a significação e circunscrição do nosso discernimento (em vigília), a nossa consciência acerca de nós mesmos e do mundo – também pode, em conjecturas pontuais, igualmente estar comprometido. E o que poderia provocar esse *crash* entre o sujeito cognoscente, a realidade e o entendimento legítimo de si e do mundo? De forma geral, há teses que culpam sumariamente cada uma dessas três pontas, aleatoriamente, como motivos da distorção ou do enviesamento da compreensão da realidade, o que denominamos 'conhecimento'.

¹⁴ Apesar das várias denominações vigentes relacionadas à superdotação (altas habilidades, talento, dotação, entre outras), optamos por nos referir, ao longo deste texto, ao indivíduo com AH/SD simplesmente como 'superdotado'.

Por um lado, geralmente por uma perspectiva inatista, “acusam” o indivíduo pelas distorções, sendo este “defeituoso” a priori (geneticamente ou pela insistência no uso de sua subjetividade, por exemplo). De outro, no que podemos chamar de uma abordagem pós-modernista, apontam que a responsabilidade é da própria realidade, que, em si, é muito complexa; na qual, no limite, não se pode definir nada – o que, por definição, faz confundir ou deixa à arbitrariedade a definição de realidade (e seus componentes). Há, ainda, aqueles que consideram que os aspectos empíricos (ambientais), ou seja, materialistas, são a única via de conhecimento e determinam que qualquer coisa alheia a isso é o que acomete deformidade na lucidez da realidade; ou seja, há um determinismo físico para a compreensão do mundo e, nessa perspectiva, o que não é distinguível no mundo físico é indesejável à cientificidade. Nesta linha, que não deixa de ser ditatorial, só é legítimo aquilo que seus modelos (padrão/normalizantes) apregoam; tudo o mais é indesejável (ou qualquer de seus sinônimos: inconveniente, perigoso, ruim), e se tornam caudas que são retiradas no processo de normalização; e toda confusão de discernimento é causada pela insistência das variáveis estranhas ou espúrias de “contaminar” o normalizado. E, claro, nesse jogo fragmentado de ciência, acontece, mesmo que seus participantes não percebam ou admitam, um hibridismo dessas abordagens; isto é, misturam-se umas com as outras, mesmo que tentando preservar suas próprias conveniências na insistência de que estão, ainda e exclusivamente, em seus próprios *backgrounds*.

Nesse cenário, defendemos a tese de que o conhecimento, que é a coisa mais característica no jeito de ser do humano, está (na verdade, vem sendo há muito tempo) comprometido. Postulados arbitrários desde os princípios mais básicos do raciocínio e da sensibilidade e afetividade vêm provocando a existência de uma dissociação da ação e do pensamento; ou seja, uma labilidade no discernimento da realidade. Destarte, há uma espécie de perturbação na base de nossa existência, na sociogênese; ou seja, na origem, constituição e desenvolvimento

do *processo civilizatório*, o qual se faz pelo conhecimento. Logo, tal perturbação acomete os diagnósticos, os quais vão sendo enviesados, preferidos por uma escala – a da ciência feita em sociedade – que não percebe a própria esquizofrenia que emerge dessa arbitrariedade e as conseqüentes dissonâncias na construção do conhecimento. E, por conseguinte, do significado dos comportamentos pertencentes à ontogênese; no que exemplificamos, para defender nossa tese, com o caso ao qual damos ênfase: a falta de coerência na análise do *assincronismo* na superdotação.

Basicamente, ser assincronico, enquanto superdotado, é não ter sincronizados os vários aspectos do desenvolvimento – sendo a relação entre os âmbitos afetivo-emocional e cognitivo o tipo de assincronismo mais conhecido. Por conseguinte, seu comportamento apresenta, segundo a noção praticada na área que estuda o dito fenômeno, um disparate entre o sentido cognitivo (considerado excelente, acima da média) e o afetivo-emocional (considerado caótico, sem controle, imaturo, etc.). Se nossa tese acerca do comprometimento do conhecimento alcançar o propósito apresentado, com esse exemplo, questionamos qual o sentido de algo (ou alguém) irresolutamente declarar que um indivíduo, considerado um superdotado, com inteligência invejável, é perturbado emocionalmente ou assincronico? Para tanto, faremos uma revisão dos postulados vigentes acerca do que nos faz verdadeiramente humanos, feita por meio do *Método Affectfulness*, no intuito de subverter o eixo de entendimento dessa dita assincronia no superdotado. De forma geral, defendemos que não existe essa falta de sincronia entre as esferas da razão e da emoção no superdotado, como frequentemente suposto; que a dimensão afetiva do superdotado é da mesma qualidade e sincronizada com sua inteligência cognitiva; e que muito pelo contrário: talvez esses indivíduos sejam os únicos que ainda resistem à esquizofrenia da sociogênese.

Dito de outro modo, nosso foco temático, neste texto, é a gênese (a essência ou os princípios) dos *postulados científicos*, as noções e conceitos que erigimos sobre a realidade: como discernir sua lucidez; o que inclui a qualidade (sanidade, talvez...) ou conveniência intelectual dos postuladores. Como matéria de evidência, *colocamos em questionamento a noção padrão de assincronismo na superdotação*. No que defendemos a ideia de que há algumas “dissociações” na construção dos postulados que levam a essa conceituação pejorativa. Nosso parecer é o de que o superdotado, a priori, não é assincronico. E que tal noção foi construída por uma condição que podemos chamar de ‘esquizofrênica’ presente no processo civilizatório humano (a sociogênese), a qual incide nas bases primordiais do método e das metodologias que perfazem a construção do conhecimento.

A GÊNESE DA ESQUIZOFRENIA DA SOCIOGÊNESE E O MÉTODO AFFECTFULLNESS

Infelizmente, nosso espaço aqui é bastante restrito. Por isso, trabalharemos mais com alegorias para buscar desenvolver nosso argumento e, para sua consolidação, aquilo que consideramos a legítima chave do diálogo científico: as *indicações lógicas*. Sobretudo, buscamos entender e evitar a armadilha que compromete o autêntico discernimento e que, no limite, empurra-nos à “esquizofrenia da sociogênese”. Tal ardil, conscientemente ou não, acomoda-nos em esquemas pré-estabelecidos, geralmente fomentados por poderes escusos ao bem geral da ciência, logo da sociedade. Para efetivar nosso intento, marcharemos nossa argumentação menos com o artifício comum de se apoiar em outros autores. Até mesmo porque nosso procedimento analítico é baseado no *Método Affectfullness*, substrato teórico que, apesar de ser

de nossa própria autoria, não se importa em desenredar, quase que arqueologicamente, o caminho percorrido pelo conhecimento: seus triunfos e seus reveses; as boas ideias e seus autores, e seus tropeços e enviesamentos que podem desembocar no comprometimento de uma 'unidade do saber' (Sant'Ana-Loos; Loos-Sant'Ana, 2021).

O *Método Affectfullness* (derivado do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*) tem como ponto de partida o combate à arbitrariedade na ciência, a filodoxia (Sant'Ana-Loos, 2016). Nesse sentido, há um foco especial na questão da afetividade, na dicotomia entre razão e emoção, como o primeiro grande passo arbitrário na exploração e uso do conhecimento humano: nosso "Pecado Original"; nossa "Caixa de Pandora" (Sant'Ana-Loos; Loos-Sant'Ana, no prelo). Essa "*proto-lens-arbitrary*" das visões de mundo¹⁵, conforme demonstra o *Método Affectfullness* (Sant'Ana-Loos; Loos-Sant'Ana, no prelo), origina-se na passagem dos grupos humanos da condição de nômades (caçadores e coletores) para o sedentarismo, ou seja, o que conhecemos como processo civilizatório – o que envolve, sobretudo, a agricultura e a noção de propriedade.

Durante 99% de sua história evolutiva, os seres humanos foram caçadores e coletores e, para realizar com sucesso suas atividades, desenvolveram, de forma homóloga aos demais primatas, a habilidade cada vez mais acurada para construir e utilizar ferramentas. Nesse processo, tornou-se importante a apreciação da forma e da habilidade para a execução dos objetos, o que permitiu iniciar o desenvolvimento de figuras representacionais (Kirchof, 2008, p. 93).

Quando os grupos humanos alcançaram um alto estágio de amadurecimento com a lida das figuras representacionais, estava pronta a condição de um desenvolvimento cognitivo mais agudo, com

15 Na área da informática, em sistemas de informação, a *proto-lens-arbitrary* (protolente arbitrária) permite gerar mensagens arbitrárias para uso com o *QuickCheck*, que é uma biblioteca de *software*, especificamente uma biblioteca combinadora, projetada para testes de *software*. Nossa adaptação do termo aqui se refere a uma origem da arbitrariedade ("a protolente arbitrária das visões de mundo") que fomenta, indefinidamente, como um algoritmo, como um destino (ou maldição), todas as demais arbitrariedades ou visões esquizoides da realidade.

o surgimento da aritmética, da ideia de número, portanto, da própria concepção de matemática, como hoje a concebemos, o *locus* primordial da racionalidade. Tal aporte é o embasamento essencial para a fixação do espaço e das ideias existenciais, sem o que o processo civilizatório não poderia se tornar sedentário. O que, por conseguinte, despontou o desenvolvimento da noção de propriedade; primeiramente, com o conceito de posse do lugar onde se está sedentário, fixo; posteriormente, estendido para todas as coisas que podem ser nomeadas e, portanto, contadas. De uma forma ou de outra, mesmo com a diversidade regional, esse fenômeno foi universal na história humana:

É impressionante observar como, em suas buscas e tentativas [acerca da invenção dos números], homens muito diferentes no tempo e no espaço tomaram às vezes os mesmos caminhos e desembocaram em resultados inteiramente similares. Mas seria absurdo pensar que estes povos se copiaram uns aos outros: como vimos, *eles simplesmente foram colocados diante de condições iniciais rigorosamente idênticas*. O que explica por que sociedades sem nenhum contato entre si tenham chegado, simultaneamente ou em épocas diferentes, a resultados semelhantes: domínio do fogo, descoberta dos números, progresso do urbanismo e da tecnologia, desenvolvimento da agricultura, tratamento e liga dos metais, invenção da roda ou do arado (Ilfrah, 2010, p. 180).

Mas como esse bem, a matematização da realidade ancorada pelos números e pelo cálculo, esse suporte para o protagonismo humano, pode ter acarretado a cisão com a afetividade e, ainda, como essa divergência pode ser classificada como um problema – talvez, emprestando o drama do mito de Pandora para a condição humana, a “origem de todos os males do mundo”? (Sant’Ana-Loos; Loos-Sant’Ana, no prelo).

Conforme o *Método Affectfulness*, a raiz do problema reside na fixidez do método que deu origem a noção de número, enquanto base para uma contagem de itens constantes de uma realidade específica. Trata-se do esquema protótipo do que hoje conhecemos como *normalização*. Esse procedimento indelével de contagem (reconhecimento)

dos objetos do mundo só é eficaz se os itens apurados forem de natureza estável, não mutáveis, por conseguinte, controláveis. Precisam, portanto, pertencerem a uma *norma* controlada de conceito. De outro modo, não podem ser registrados, inscritos, literalmente *entalhados* em um sistema de controle; como o de propriedade e nomeação, base para o sedentarismo do processo civilizatório.

[...] não há dúvida: os *algarismos romanos*, assim como os *etruscos*, *derivam diretamente do entalhe*. Eles constituem os últimos resíduos desta aritmética primitiva, mais antiga que qualquer forma de escrita e que corresponde a uma das tradições comuns a todos os meios rurais da Terra. Talvez um dia um arqueólogo descubra, num jazigo pré-histórico, alguns ossos entalhados com signos numéricos análogos a estes algarismos...

Aliás, não é por acaso que o vocabulário latino da contagem se refere claramente às realidades desta aritmética concreta das épocas pré-históricas. Nesta língua, com efeito, o termo para “contagem” é *ratio* e a ação de “contar” é expressa pelo termo *rationem putare*. Ora, a palavra *ratio* tem não apenas o sentido de “contagem”, mas também o de “relação”. A explicação é que esta palavra se referia na origem à prática do entalhe, em que “contar” é justamente *estabelecer uma relação*, fazer uma correspondência, elemento por elemento, por meio de uma série de traços paralelos. Quanto ao termo *putare*, ele significa propriamente “tirar, extrair por excisão numa certa coisa o que é supérfluo, o que não indispensável ou mesmo o que é nocivo a esta coisa, deixando de subsistir o que parece útil e sem defeito”. Mas esta palavra é empregada na prática sobretudo para dizer “talhar uma árvore”, “podar”. Daí o sentido de “talhar uma contagem” ou “realizar uma contagem por excisão (Iffrah, 2010, p. 200).

Esse método de reconhecimento, conceitualização, normalização e contagem da realidade, quando praticado indiscriminadamente e sem a observância do que ocorre com o que foi deixado de lado – as excisões, o que propriamente hoje, na normalização, chamamos de *caudas* –, torna-se a *proto-lens-arbitrary* das visões de mundo, pois

provoca, indefinidamente, efeitos colaterais adversos; logo, a opacidade na observação do todo real, a contingência maior das coisas. A primeira dessas reações indesejadas é a *cisão entre razão e emoção*. Posteriormente, “todos os males do mundo”, ou, mais precisamente, a proliferação desenfreada de efeitos colaterais adversos de toda ordem; os quais, por não terem sua origem detectada (quem imaginaria que o domínio do “segredo dos deuses” – a capacidade cognitiva de contar e controlar conceitualmente a realidade, e, por conseguinte, a habilidade de produzir técnicas e tecnologias), contagiam a condição humana da dor, do sofrimento e da angústia, pois isola, sem afetividade (no sentido amplo do termo), os indivíduos uns dos outros e o sentido do que está sendo “contado” do seu contexto (ecológico) maior.

Esse procedimento cognitivo evolutivamente avançado, porém, inacabado, pois não lida (ou porque “dá trabalho” ou pela negligência oriunda da “empolgação” da virtude intelectual alcançada ou por conveniências escusas) com o que é retirado para proceder à normalização, incita a depreciação da afetividade, da sensibilidade e dos instintos emocionais exatamente porque estes denunciam a arbitrariedade desse artifício de (re)conhecimento da realidade. Afinal, toda normalização acaba sendo um ato de arbitrariedade, de apego a um conhecimento (entalhado), de filodoxia (Sant’Ana-Loos, 2016). Isso porque o modo, bem como a quantificação precisa da excisão é realizada de acordo com a conveniência de quem (ou do contexto que) a executa. A necessidade de essa excisão não ser “solta” provoca a supervalorização da noção de propriedade, pois algo precisa “mandar” e circunscrever tal excisão, portanto vigorar a normalização e a nomeação dos valores vigentes.

Depois de isso ser estabelecido, até como um procedimento básico da contagem relacional (*rationen putare*), da normalização e decorrente retirada de caudas, não há mais espaço para o questionamento fora do *ratio*, do contado, do normalizado. Se a sensibilidade de alguém pressentir algum problema nessa abordagem racional, isso se

torna um incômodo. Se houver disputas sobre o parâmetro da razão (de excisão), a afetividade entre os contendores se esfacela. Se o instinto provocar arrebatos emocionais de alguma ordem por algum inconformismo com os procedimentos adotados, os instintos é que são considerados ultrapassados. Com o avançar do processo civilizatório e com os ganhos materiais proporcionados (pelo menos, para alguns indivíduos ou grupos), o *ratio* superou o *afectio*, em vez prosseguirem complementares...! A contagem utilitarista, na conveniência arbitrária de alguém ou de alguma intenção, escondeu o que pode haver além (ou aquém) do que ela denotou. Começamos assim o processo civilizatório; continuamos assim... Sem dar os próximos passos no processo evolutivo de sermos seres cognoscentes... Temos insistido em não dar a devida atenção aos males que provocamos a nós mesmos, com a “frieza” do racionalismo e do materialismo, herdeiros dualistas dessa contínua excisão nos procedimentos de busca de entendimento e mensuração da realidade... Perdemos de vista a necessidade de se buscar novos métodos complementares, para conseguir superar a *proto-lens-arbitrary* e conquistar uma visão de mundo íntegra, monista.

Preocupado com o destino que esse estado de coisas pode nefastamente provocar na espécie humana, o *Método Affectfullness* busca resgatar o que foi deixado de lado ou negligenciado: a integralidade no “afetar e ser afetado” que todas as coisas acometem umas sobre as outras, continuamente; a *Afetividade Ampliada* contida em todas as formas de interação (Sant’Ana-Loos; Loos-Sant’Ana, 2013a). Por isso, para se superar os efeitos colaterais adversos acima explicados, é necessário um *meta-método* (ou teoria-método) que, concomitantemente à normalização, de um lado, resgate as caudas (ou fenômenos e/ou indivíduos que foram objeto de excisão por serem considerados *outliers*) e compreenda qual realidade ficou oculta perante a normalização; e, de outro lado, promova as possibilidades oriundas dessa visão integralizadora. Por fim, depois desses três aspectos bem definidos – a *normalização*; a *recomposição das caudas*; e a *noção de integralidade*

da combinação do visível (o normalizado) e do oculto (a cauda e o reflexo da matéria observável na energia) – é preciso sincronizá-los como um entendimento íntegro acerca “da vida, do universo e tudo o mais”... Sem isso, ou algo parecido com isso, proliferarão (além do que já está proliferado) visões arbitrárias acerca do que é e de como proceder a realidade. Conseqüentemente, qualquer visão de mundo distinta da realidade de fato – isto é, o cenário íntegro do conjunto das coisas – é uma dissociação da mesma, logo esquizoide.

O “ASSINCRONISMO” DO SUPERDOTADO COMO EFEITO DA ESQUIZOFRENIA DA SOCIOGÊNESE

Não nos prolongaremos ainda mais nos objetivos e procedimentos do *Método Affectfullness*, o que o leitor interessado poderá fazer por meio de nossos outros trabalhos. Esperamos que o exposto até então seja o suficiente para nos auxiliar a evidenciar a imprecisão conceitual que é, dentre tantas outras concepções, a noção de assincronismo no superdotado. No que defendemos a tese de que essa tal assincronia – grosso modo, uma emocionalidade imatura perante uma cognição avançada – não é real; é uma visão “científica” esquizoide, subconjunto de uma postura sociogenética, de alguma forma, esquizofrênica. Não que o indivíduo superdotado, depois de ser frequentemente “massacrado” por uma espécie de *bullying* promovido pela esquizofrenia da sociogênese – que insiste em desprivilegiar a (hiper) sensibilidade inerente à superdotação, a sua imprescindível emocionalidade para deflagar os excessos praticados nesse ambiente (social) insalubre e a sua necessidade humana (“extremamente humana”) de afetividade – não possa, de fato, patologicamente, acometer-se dessa assincronia e se tornar emocionalmente perturbado. Mas, nesse caso,

diferentemente da noção vigente de assincronismo, a causa não está no próprio sujeito (cognoscente), como uma condição “especial” inerente à sua condição de superdotação, portanto, “necessitada de cuidados especiais”; está, antes, na sociedade (racionalista e materialista), no ambiente que está doente, carente de rumos mais bem elaborados de sabedoria, e que cerca o indivíduo superdotado.

Insistiremos então, para tanto, em defender a necessidade de uma normalização sem a supressão permanente das caudas, dos dados que aparentemente não combinam com o bojo da normal e passam a ser desprezados. Isso porque somente assim teremos o alcance pleno dos processos que perfazem a realidade, logo as noções e os conceitos disponíveis de consciência e circunscrição intelectual, o que propriamente chamamos de ciência. Um modelo científico que não encontra lugar para o que está aquém e além dos recortes é, em certa medida, autista ou esquizoide em relação à natureza última das coisas. Isso porque desconsidera os processos que as perfazem e as legitimam existencialmente. É um modelo de conveniências e extrapolações colaterais, o que gera danos na mentalidade sociogenética e, por conseguinte, nos indivíduos da espécie (ontogeneticamente e microgeneticamente), decaindo em um destino nefasto filogeneticamente.

No filme *Uma Mente Brillhante* (*A Beautiful Mind*, 2001), que é baseado em uma história real, o personagem John Forbes Nash Jr. sofre de esquizofrenia e, em princípio, não aceita esse diagnóstico, apontado por alguns outros personagens de seu convívio, incluindo a autoridade médica. Porém, há um momento em que toma consciência de sua condição por conta própria. Isso ocorre quando percebe que os indivíduos projetados por sua mente, com os quais mantinha intensa relação afetiva e intelectual (enquanto *alter ego*), não envelheciam. Por que isso foi decisivo para esse indivíduo e, igualmente, pode sê-lo como alegoria aos nossos propósitos de questionar a lucidez plena de certos postulados declarados científicos?

Porque o não envelhecimento dos personagens (fictícios) de Nash denotou a ele a *falta de processo* (ou *continuísmo*). Sabemos que agora que não estamos sonhando, ou sendo enganados por um gênio ou deus enganador (como na hipérbole de Descartes), ou mesmo em uma realidade virtual (como no filme *Matrix*), e escrevendo este texto porque conseguimos capitular todo o processo, todos os passos de *continuísmo*, toda a história, os eventos causais, que nos trouxeram até aqui. Isso – essa noção de processo íntegro – garante-nos a lucidez: a inserção interacional sana na realidade; a consciência “clara e distinta” de pertença plena ao mundo.

O momento histórico (ou evolutivo), que reportamos no tópico anterior, de desenvolvimento cognitivo de descoberta (ou invenção) da ideia de número, na perspectiva utilitária do “entalhe por excisão” (*ratio putare*) – que hoje, atualizado, refere-se à noção de normalização (ou recorte por excisão das caudas) – é um passo, até mesmo decisivo no avanço agudo da evolução cognitiva da espécie, mas não no caminho processual completo (íntegro) do discernimento da noção (plena) de *unidade* (Sant’Ana-Loos; Loos-Sant’Ana, no prelo), a base da identidade das coisas, logo dos conceitos e noções que perfazem o conhecimento. De acordo com o discernimento alcançado pelo *Método Affectfulness*, a noção de *Unidade* para ser plena (e alimentar um conhecimento íntegro), precisa sincronizar a circunscrição *Normalizada* com mais duas outras perspectivas: a de *Compleitude*; e a *Lúdica*. A harmonização (ou relação homeostática) entre essas três dimensões (ou perspectivas) conceituamos como *Sincronometria*¹⁶ da noção de *Unidade* e perfaz aquilo que chamamos de *Unidade Triádica* ou *Unidade Íntegra* (Sant’Ana-Loos; Loos-Sant’Ana, 2013b).

A ideia de *Compleitude da Unidade* diz respeito ao fato de que toda realidade circunscrita (normalizada) se perfaz com um *aquém* e um

16 Termo cunhado com a intenção de aglutinar as ideias de tempo e espaço como unidade perceptível intrínseca; ou mais simplesmente, as ideias de contexto (qualidade adquirida de algo em um tempo específico) e a de mensuração (a quantidade discernível desse contexto em questão) como uma só noção intelectual.

além de si. Isto é, tudo que existe (identitariamente) é constituído por um processo combinatório de interações anteriores a si que são relevantes para a sua constituição e, ao mesmo tempo, é um ponto de referência para outro(s) processo(s) que se combina(m) a um ambiente maior de interações (existenciais), que também são sua realidade, logo parte de sua identidade. Sem se discernir e ter em conta essas dimensões, que comumente têm sido, permanentemente, excluídas como caudas, e que funcionam como o passado e o futuro de uma identidade presentificada (*Dasein*), ou o inato e o ambiental (empírico) intrínsecos e indissolúveis de um indivíduo, por exemplo, não se tem a exata medida (noção) de sua identidade (conceituação). Essa ideia de “unidade que precisa se completar” pode ser explicada, matematicamente, pelo Teorema da Incompletude de Gödel. Essa concepção, tardia na Teoria dos Conjuntos, diz que todo conjunto, que nada mais é do que um *recorte* ou possibilidade *normalizada* de uma certa realidade, nunca consegue ser explicado por si só, ou seja, para ser compreendido precisa ir a outros conjuntos. Um bom exemplo disso são as definições do dicionário: nenhum conceito consegue ser explicado somente por si, pois se torna tautológico, necessitando de outros conceitos que denotem seu significado; nenhuma palavra é autoexplicativa, não se encerra em si, precisa de outra para ser compreendida (Sant’Ana-Loos, 2016).

Por outro lado, a ideia de *Unidade Lúdica* (ou Equacionamento) reivindica o fato de que tudo o que existe, em alguma medida e de alguma forma, é a resposta ou solução ou efeito de algum processo (interacional) pertencente à realidade. De outro modo, toda unidade que pode ser discernida (conceituada) é parte de uma unidade (conjunto) maior. Ou seja, todo item da realidade funciona como uma *incógnita* em uma equação. Desse modo, para se precisar mais bem a identidade de algo, (tirá-la do *incógnito*, decifrá-la *cognitivamente*) é preciso se (re)conhecer a equação (a “engrenagem” interacional ou lúdica) a qual pertence. Matematicamente, isso significa que tudo o que existe, qualquer coisa, sempre estará contida em uma equação, em uma

organização ou ordem interacional, em um jogo de relações. Por isso, toda normalização é também uma *Unidade Lúdica*.

Desse modo, diagnosticamos a sociogênese como esquizofrênica porque dissociou a construção das ideias das ações íntegras da realidade. De um lado, estagnou o processo primário de (re)conhecimento pleno da noção de unidade enquanto um processo evolutivo finalizador de sua faculdade cognitiva. E, de outro, cindiu a realidade (íntegra) em conceitos desejáveis (talhados) e indesejáveis (excisões). Isso provocou a deterioração das atividades afetivas, emocionais e sensíveis dos indivíduos em sociedade, pois ao fixar o desejável e o indesejável em conceitos (cognitivos) fixos, não maleáveis conforme o contexto, embotou a capacidade e habilidade subjetiva dos indivíduos.

Como dissemos anteriormente, o superdotado, possivelmente, é o único tipo de indivíduo que resiste a este embotamento da subjetividade, logo não abre mão de suas faculdades sensitivas, emocionais e afetivas. Isso ocorre porque, provavelmente, sua faculdade cognitiva transcende a imanência da normalização (da cristalização do entalhe conceitual) e busca executar esses outros passos, apontados aqui pelo *Método Affectfulness*, do caminho do discernimento unitário íntegro (monista). Em outras palavras, ele sente e/ou percebe as coisas não são só suas identidades normalizadas, mas também que se perfazem em suas possibilidades de completude e em suas inserções equacionais ou lúdicas. Ele (re)conhece que a normalização de uma identidade não é o processo pronto; mas apenas um ponto de partida de um processo maior de entendimento da verdade.

Por outro lado, o superdotado igualmente (re)conhece que a imposição de conceitos e noções apenas normalizados do modo comum se prontificam, no limite, como falsidades e/ou mentiras. Qualquer um, superdotado ou não, perante a falsidade e/ou a mentira reage emocionalmente. Quando se está exposto, porque percebe tais falsidades mais facilmente, está propenso a, mais constantemente, ter reações

emocionais. Emoções são inerentes a qualquer um. Logo não há nada de assincrônico, fora da ordem normal de seres de razão e emoção, em se ter as emoções coerentes e legítimas às situações que se vivencia. Assincrônico e desregulado é alguém que nega as emoções autênticas aos fatos do ambiente – que é o que a normalidade sociogenética tem, de um modo esquizoide, exigido dos indivíduos.

Tal exigência do ambiente social vai, aos poucos, tornando os indivíduos, de certo modo, na perspectiva da compreensão da realidade, “autistas”. Pois os aliena do processo mais amplo de entendimento das coisas e do mundo. Nessa perspectiva, o desejável (o bem) assim como o indesejável (o mal) já estão pré-fabricados ou pré-determinados pela sociogênese. Isso significa que todos os conceitos e noções já são colocados como solução (ou não, nesse caso sendo considerado o patológico, o mal), como respostas (ou não, o errado, o falso, o inconveniente) a como se deve compreender e viver as coisas. Por isso somente o âmbito cognitivo tem sido exaltado sociogeneticamente, pois ele é a faculdade que soluciona, responde; e instrumentaliza, produz ferramentas. Quando o bem e o mal (o desejável e o indesejável) já estão pré-estabelecidos, a prerrogativa do questionamento, da dúvida quanto a quais questões são realmente relevantes, fica embotada.

Por isso, o superdotado não pode ser um indivíduo exclusivamente cognitivo. Precisa de sua sensibilidade para sentir os verdadeiros ruídos, as verdadeiras questões a se envolver. Necessita, igualmente, de suas emoções para denotar para si e para os demais o perigo de não se envolver nessas causas sentidas/percebidas como legítimas. Ainda, precisa da afetividade para afirmar ou confirmar perante os pares que é coerente (não louco) e que suas intuições merecem algum crédito. Assim, a aparente emocionalidade imatura do superdotado nada mais é do que a dificuldade de ser uma consciência que busca ser plena perante um mundo, pelo menos na escala sociogenética, esquizofrênico. De outro modo, suas “nada assincrônicas”

reações afetivo-emocionais – indesejadas pela normalidade, porque questiona aquém e além do está fixado como desejável e indesejável, como bem e mal, como aceitável e inaceitável cognitivamente – nada mais são do que as reações legítimas perante a mentira, a base da cisão com a realidade, logo de algum grau de esquizofrenia, que é (ou deveria ser) a (re)apresentação da verdade.

Reprodução de um diálogo, ocorrido de fato e transcrito fielmente, entre um pai e sua filha de quatro anos:

Após sucessivas indagações a seu pai, a filha avança em mais uma. Já um tanto farto de sempre estar respondendo a tão numerosas dúvidas, o pai resolve especular a respeito de tantas e tantas perguntas.

O pai:

– Mas, por que você quer saber isso minha filha?

A menina:

– Porque eu quero saber um montão! Quero ficar bem esperta, bem inteligente!

Prosseguindo na questão de saber por que uma criança quer saber as coisas, o pai especula novamente:

– Mas, por que você quer saber um montão, ser bem inteligente?

A menina retruca, sem pestanejar:

– Oras, para não ficar burra!

Resignadamente, sem muita esperança de obter algum sucesso, o pai continua:

– Mas, querida, por que você quer ser inteligente, e não ser burra?

Sem pestanejar novamente, a menina replica rapidamente:

– Para não precisar mentir!

(Sant'Ana, 2006, p. 132).

O superdotado não quer (como todos não deveriam querer) mentir nem para si mesmo, nem para ninguém. Esse é um sentimento inerente a todo ser cognoscente; contudo, só se perfaz com o aporte das instâncias bem desenvolvidas e realizadas da sensibilidade, emocionalidade e afetividade. Sem isso estar evoluído no mesmo grau (agudo) da cognição, como defendemos ser o caso do superdotado, aceita-se muito facilmente corromper-se pela conveniência da falsidade ou da mentira, que lhe tira de apuros, ou pela facilidade da comodidade de “verdades” pré-estabelecidas, que falseiam (de um modo esquizoide) uma espúria noção de bem-estar. Por isso, pelo menos a priori, o assincronismo no superdotado é uma noção absolutamente equivocada. Somente uma emocionalidade madura ontogeneticamente e evoluída filogeneticamente pode resistir às tentações do desejo pré-estabelecido e da racionalidade negligente aos efeitos colaterais danosos da não lida com as prerrogativas emancipatórias da ideia de unidade, conforme apresentamos pelo *Método Affectfulness*. E, assim, seguir firme como um verdadeiro *homo sapiens*, verdadeiramente sapiens.

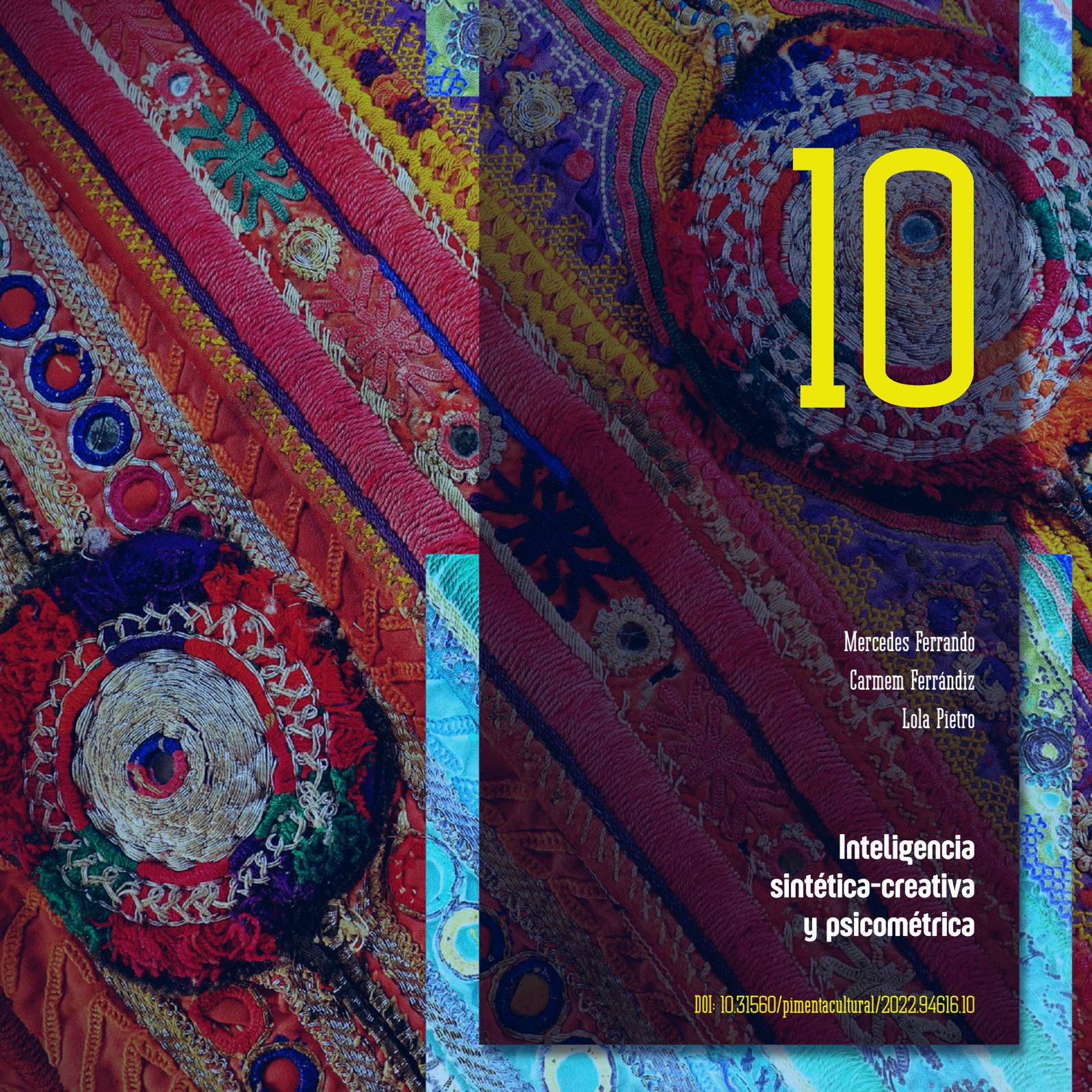
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese que aqui defendemos, inspirada e guiada pelo *Método Affectfulness*, pretendeu ser incisiva em alertar para o problema de o conhecimento e suas bases estarem comprometidos. O que, no limite, deverá levar a espécie humana ao colapso, com tendência clara à autodestruição; como um sujeito esquizofrênico, patologicamente rumo à interrupção da consciência (bom senso), com disposição à depressão e ao suicídio. Também quisemos chamar a atenção de como os que procuram compreender os superdotados lidam com eles: em vez vê-los como humanamente equacionados com a realidade maior do mundo, os observa como desencaixados do mundo restrito e artificial da normalidade pré-fabricada da sociogênese.

Logo eles, que podem ser, no mínimo alegoricamente pelo que representam no comprometimento ao conhecimento, a última resistência evolutiva humana de (re)equilíbrio existencial.

REFERÊNCIAS

- Ifrah, G. (2010). *Os números: a história de uma grande invenção*. Globo.
- Kirchof, E. R. (2008). *Estética e biossemiótica*. Instituto Estadual do Livro / EDIPUCRS.
- Sant'Ana, R. S. (2006). *Rousseau e a arte de busca da consciência plena. Movimentos sobre a filosofia da ação e educação: Críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].
- Sant'Ana-Loos, R. S. (2016). *Do método e da filodoxia na compreensão da realidade: O caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia*. OmniScriptum / Novas Edições Acadêmicas.
- Sant'Ana-Loos, R. S.; Loos-Sant'Ana, H. (2013a). Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). *PsicoDom*, 12, 27-43.
- Sant'Ana-Loos, R. S.; Loos-Sant'Ana, H. (2013b). Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da *Afetividade Ampliada*. *PsicoDom*, 12, 63-82.
- Sant'Ana-Loos, R. S.; Loos-Sant'Ana, H. (2021). *Resiliencefullness e Affectfullness: o Mundo-no-Ser e o Ser-no-Mundo*. In K. S. Oliveira; T. C. Nakano; K. I. Paludo (Orgs.), *Resiliência: Teoria, Avaliação e Prática em Psicologia* (pp.). Hogrefe CETEPP.
- Sant'Ana-Loos, R. S.; Loos-Sant'Ana (no prelo). O “Pecado Original” da dificuldade da aprendizagem da matemática e a “Caixa de Pandora” algébrica: postulados em *Afetividade Ampliada* (Método Affectfullness).
- Sant'Ana-Loos, R. S.; Loos-Sant'Ana (no prelo). A dificuldade da matemática é um mito! Nós, humanos, quem complicamos tudo: do “Pecado Original” às pandemias.



10

Mercedes Ferrando
Carmem Ferrándiz
Lola Pietro

**Inteligencia
sintética-creativa
y psicométrica**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94616.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94616.10)

El objetivo del trabajo consiste en analizar si los estudiantes más inteligentes realizan mejor las tareas de la inteligencia sintética (creatividad) de la batería AURORA (fundamentada en la teoría exitosa de la inteligencia, Sternberg, 1999), así como en qué dominio destacan (verbal, numérico o figurativo). La inteligencia sintética es la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas. Lo cual requiere aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias, y no las rutinas cotidianas, un reto para el sujeto y las que mejor muestran la inteligencia del mismo. Para medir la sintética se han utilizado cinco tareas recogidas en la Batería Aurora (Chart; Grigorenko; Sternberg, 2008).

En primer lugar, se hace una revisión de diferentes estudios sobre la relación entre creatividad e inteligencia, centrándonos en los trabajos que comparan estudiantes superdotados versus no superdotados. En segundo lugar, analizamos algunos estudios sobre el AURORA. En tercer lugar, se analizan los datos procedentes del estudio empírico. En cuarto lugar, se establecen unas conclusiones derivadas del trabajo. Finalmente, se recogen las referencias utilizadas para el trabajo

CREATIVIDAD Y INTELIGENCIA

Lo que diferencia a los seres humanos del resto del mundo animal es la inteligencia, más concretamente, la capacidad de adaptación al medio. Esta capacidad viene dada por nuestra habilidad para resolver problemas, o dicho de otra forma, por nuestra creatividad (Soto; Ferrando; Sainz; Prieto, 2014). La creatividad y la inteligencia han sido dos constructos clave en la investigación psicológica y educativa, por lo que la relación entre ambas, ha sido polémica para los investigadores.

QUÉ DICEN LOS ESTUDIOS SOBRE LAS DIFERENCIAS ENTRE INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

Los resultados obtenidos en los estudios clásicos han dado lugar a especulaciones sobre cinco posibilidades diferentes en la relación entre creatividad e inteligencia: (1) La creatividad es parte de la inteligencia, (2) la inteligencia es parte de la creatividad, (3) son conjuntos independientes, (4) los constructos parecen independientes, pero se superponen en algunos casos, y (5) creatividad e inteligencia como constructos iguales (Sternberg; O'Hara, 2005).

Empíricamente, la relación entre ambos constructos se han analizado en términos de correlaciones (e.g. Ferrando, Prieto, Ferrándiz; Sánchez, 2005; Getzels; Jackson, 1962; Hlasny, 2008; Hocevar, 1980; Kim, 2006), predicciones de una sobre la otra (e.g. Batey, Furnham; Safiullinab, 2010; Furnham; Bachtiar, 2008; Nushaum; Silvia, 2011; Silvia, 2008; Silvia; Beaty, 2012) y en términos del estudio de diferencias individuales comparando distintos grupos de alumnos (e.g. Ferrando, Bermejo, Sáinz, Ferrándiz, Prieto; Soto, 2012; Ferrando, Ferrándiz, Llor; Sainz, 2016; Getzels; Jackson, 1962; Preckel, Holling ; Wiese, 2006; Runco; Albert, 1986; Tekin; Taşğın, 2009).

En estos estudios se constata que la relación todavía no está clara. Según el punto de vista de la investigación contemporánea, la creatividad y la inteligencia son rasgos distintivos que están sólo modestamente relacionados. En este sentido, la teoría del umbral se propuso para justificar la débil relación entre ellos en rangos específicos de puntuaciones de CI (Guilford; Hoepfner, 1971; Torrance, 1962).

Según la Teoría del Umbral, los estudiantes que son creativos pueden tener un nivel mínimo de inteligencia, mientras que los alumnos

inteligentes no siempre son creativos. Así, la mayoría de los modelos explicativos de la alta capacidad (o superdotação) reconocen que para mostrar un comportamiento superdotado, no sólo es necesaria una inteligencia por encima de la media, si no también grandes dosis de creatividad (eg. El modelo de Renzulli, 2016 ; o el modelo de Munich de Heller, Perleth; Lim, 2005). “En este sentido, algunos autores han argumentado que la creatividad es la expresión del “verdadero” dote y lamentan el hecho de que este concepto se basa en el coeficiente intelectual total.” (Guignard, Kermarrec; Tordjman, 2016, p.1).

Como hemos apuntado anteriormente, algunos estudios se han centrado en estudiar las diferencias en las puntuaciones de creatividad de alumnos superdotados y sus compañeros. En tales estudios se parte de un problema de base: los alumnos de altas capacidades, en la mayoría de los casos, fueron seleccionados como tales en base a sus puntuaciones de creatividad. Para evitar este problema algunas investigaciones agrupan a los alumnos en 4 categorías: muy creativos, muy inteligentes, creativos y muy inteligentes, y alumnos de creatividad e inteligencia promedio.

Antes de proseguir, nos gustaría revisar sucintamente los últimos estudios realizados utilizando este enfoque en la última década.

RENDIMIENTO CREATIVO Y INTELIGENCIA

En este apartado se analizan algunos trabajos orientados a estudiar las diferencias entre estudiantes con diferentes niveles de inteligencia y creatividad.

Por ejemplo, Ferrando et al. (2012) intentan dar un nuevo punto de vista en el estudio de esta relación; los autores intentaron demostrar que la diferencia entre los alumnos creativos y los no creativos no se encuentra tanto en su nivel de CI, sino en cómo las habilidades cognitivas se

configuran. Formularon la hipótesis de que los estudiantes creativos tienen un nivel de desarrollo similar entre las distintas habilidades cognitivas (razonamiento numérico, razonamiento verbal, razonamiento abstracto, razonamiento espacial, razonamiento mecánico, velocidad perceptiva y memoria oral), mientras que los estudiantes de baja creatividad presentarían, sin embargo, un perfil cognitivo menos constante. Los resultados no permitieron corroborar la hipótesis, por lo que la creatividad e inteligencia se muestran como constructos independientes. Las autoras justifican que quizás resulte necesaria la realización de estudios utilizando únicamente dos grupos de estudiantes: aquellos que presentan media y alta inteligencia, con el fin de que los resultados no estén sesgados.

Leikin y Lev (2013), abordan el problema de la relación entre inteligencia y creatividad centrándose en un dominio específico de creatividad matemática. Este es un dominio particular, ya que se necesita de un conocimiento de base que permita la resolución de problemas. Una de sus inquietudes era estudiar hasta qué punto esta creatividad está influenciada por la habilidad matemática aprendida o por la superdotação que conlleva un insight innato. Para investigar esta cuestión tomaron una muestra compuesta por alumnos que asistían a clases avanzadas de matemáticas en el instituto ($n=27$), alumnos que asistían a clases de matemáticas de nivel medio ($n = 18$), y alumnos que habían sido identificados como superdotados ($n = 51$) (los cuales podían atender a clases de nivel medio o a clases avanzadas).

Utilizaron una prueba que se componía de ítems que podían ser resueltos con el conocimiento adquirido en las clases de nivel medio de matemáticas y que valoraba las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad. Adicionalmente, también se valoró la validez de las respuestas (si eran correctas o no).

Tomando como referencia sus trabajos anteriores, Lenin y Lev (2013), hipotetizaron que la fluidez en las respuestas era una dimensión susceptible de mejora, y que se vería afectada por un entrenamiento

avanzado en matemáticas; mientras que la dimensión de originalidad (resolver los problemas de forma novedosa) se relacionaría con la parte más innata de la creatividad y no sería tan susceptible de ser mejorada. A través de un análisis metódico de las estrategias utilizadas por los alumnos a la hora de responder a los diferentes problemas matemáticos. En sus resultados encontraron que los alumnos superdotados obtuvieron puntuaciones más altas en todos los criterios, mientras que los alumnos que asistían a las clases ordinarias fueron los que peor rindieron en todos los criterios. Sin embargo, ni los factores de superdotação ni el aprendizaje de las matemáticas parecieron influir en la validez de las respuestas. También, encontraron que los resultados obtenidos dependían de las tareas específicas utilizadas: las tareas que no requerían de soluciones algorítmicas y requerían de mayor insight eran mejor resueltas por los alumnos superdotados.

Además, hallaron que la validez de las respuestas correlacionaba con la dimensión de originalidad. Con estos resultados, los autores concluyeron que la creatividad para aquellos problemas que requieren de insight está correlacionada con el conocimiento previo.

Guignard, Kermarrec, y Tordjman (2016) plantean estudiar la teoría del umbral, pero considerando que la creatividad, tanto como la inteligencia presentan una estructura multi-dimensional, y por tanto pueden ser específicas de dominio. Su trabajo trata de cubrir las limitaciones que hasta este momento ha tenido la investigación, en las que se estudia las correlaciones de inteligencia y creatividad, como si estas fuesen constructos unidimensionales.

Toman una gran muestra de alumnos de educación primaria, de ellos 118 habían sido identificados como superdotados y 220 eran alumnos de habilidades medias. Todos cumplieron el test WISC-IV y la prueba EPOC para medir el potencial creativo en los dominios figurativo y verbal. Los autores enfocaron el problema desde dos tipos de análisis: (1) por un lado estudiando la diferencia de medias

entre alumnos más y menos inteligentes; tomando como referencia el CI global y cada uno de los factores cognitivos medidos por el WISC-IV; y por otro (2) estudiando la correlación entre inteligencia y creatividad en los grupos de mayor y menor inteligencia y comparando si las correlaciones eran significativamente diferentes según la prueba de Fisher; hicieron este procedimiento para los grupos según su CI global y según las 4 factores medidos por el WISC-IV.

Los autores encontraron que, los alumnos superdotados ($CI > 130$) y no superdotados ($CI < 130$) no se diferenciaban significativamente en su rendimiento creativo (ni gráfico ni verbal). Sí se encontraban diferencias en creatividad, cuando los alumnos eran comparados según su inteligencia verbal. Los alumnos con mayor CI verbal rendían mejor en las tareas de creatividad verbal (pero no en las de creatividad gráfica).

Al realizar las comparaciones en la magnitud de las correlaciones entre creatividad e inteligencia dependiendo del nivel de inteligencia hallaron que la correlación entre los distintos factores de inteligencia y la creatividad figurativa no variaba dependiendo del nivel de inteligencia. Mientras que la correlación con la creatividad figurativa fue más variable.

En este estudio no se pudo verificar la teoría del umbral, pero se hallaron indicios de que ésta podía depender del dominio específico en el que se valorara.

Kahveci, y Akgul, (2019) trataron de estudiar la relación entre inteligencia y creatividad en un dominio específico. Se centraron en la creatividad matemática ya que esta ha sido por mucho tiempo relegada. En su estudio contaron con 176 alumnos superdotados identificados por medio de una prueba de CI y 176 alumnos no superdotados. Todos los alumnos cumplieron la prueba Mathematical Creativity Scale desarrollada por Akgul y Kahveci (2016). en la que se presentan 5 ítems con problemas matemáticos cuyas soluciones son puntuadas en términos de fluidez (cantidad de ideas), flexibilidad (distintos enfoques

utilizados en la solución del problema), y originalidad. Los autores agruparon a los niños según sus puntuaciones de creatividad matemática en 3 grupos: baja, media y alta creatividad. Al examinar qué alumnos componían estos grupos, comprobaron que la mayoría de los alumnos superdotados se encontraba en el grupo de alta creatividad (43 superdotados) o en el de creatividad media (126 superdotados), mientras que sus compañeros solían hallarse en el grupo de creatividad media (114 alumnos) o baja creatividad (55 alumnos). Los autores también realizaron una comparación de medias en puntuaciones de creatividad matemática entre los alumnos superdotados y sus compañeros, resultando estas diferencias estadísticamente significativas siempre a favor de los superdotados.

ESTUDIOS SOBRE LA INTELIGENCIA SINTÉTICA

En este apartado analizamos algunos trabajos orientados a estudiar los recursos cognitivos que permiten analizar las soluciones ingeniosas de los estudiantes ante problemas y situaciones cotidianas novedosas.

INTELIGENCIA PSICOMÉTRICA Y SINTÉTICO-CREATIVA

Ferrando et al. (2016), presentan un trabajo en el que analizan la relación entre la inteligencia y el proceso creativo. Los autores utilizan una muestra de educación primaria que cumplimentó una prueba de inteligencia y la Batería Aurora (Chart, Grigorenko; Sternberg, 2008) para medir la inteligencia sintético-creativa. El trabajo de Ferrando et al. (2016) encontró que los alumnos con mayor inteligencia obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en las cinco tareas de la inteligencia sintético-creativa analizadas. Además, los autores proponen

la hipótesis de que los alumnos con mayor Cociente Intelectual (CI) deberían ser más propensos a aprender durante el proceso y, por tanto, mostrarían mayor creatividad al final de la tarea. Para ello, dividieron las tareas creativas en dos partes (parte inicial y parte final de la tarea), y se comprobó que los alumnos con bajo CI mostraban más estabilidad en su proceso creativo, mientras que los alumnos de medio y alto CI mostraban más variabilidad en sus puntuaciones durante el proceso.

PERFILES DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

Ferrando, Ferrándiz, Llor, y Sainz (2016) también trataron de identificar los posibles patrones o perfiles resultantes de la combinación de las habilidades de inteligencia exitosa (analítica, sintética y práctica). Para ello se utilizó la Batería Aurora y se seleccionaron diferentes tipos de superdotados: a) superdotados analíticos ($n = 27$), b) superdotados prácticos ($n = 33$), y c) superdotados creativos ($n = 34$), tomando como criterio que su puntuación CI en dichas inteligencias fuera mayor de 120. Utilizando la técnica del Q-factor análisis, estudiaron los patrones de alumnos con alta inteligencia. Los alumnos con alta inteligencia analítica mostraron dos tipos de patrones: uno, referido a los alumnos que destacaban en las tres inteligencias; el otro, recoge el patrón de los alumnos que obtenían puntuaciones medias en creatividad e inteligencia práctica y alta inteligencia analítica. Los alumnos con alta creatividad mostraron tres tipos de patrones: a) alumnos que destacaban en las tres inteligencias; b) alumnos que destacaban en creatividad (inteligencia sintética), y obtenían puntuaciones medias en las otras dos inteligencias (analítica y práctica); y c) alumnos que destacaban en creatividad e inteligencia analítica, pero obtenían puntuaciones bajas en la inteligencia práctica.

POTENCIAL DE LAS TAREAS DEL AURORA

Otros investigadores se han centrado en estudiar el potencial de las tareas específicas del Aurora. Por ejemplo, utilizando las “metáforas” (incluidas en la inteligencia analítica), se han analizado qué aspectos de las habilidades cognitivas diferenciaban a los estudiantes superdotados versus compañeros no superdotados. Los datos indicaron que los estudiantes superdotados utilizan de manera más eficaz las metáforas, que requieren un elevado pensamiento abstracto (Tan, Barbot, Mourgues; Grigorenko, 2013).

En otros estudios, la tarea conocida como “sombras de juguetes” (incluida en la inteligencia práctica) se utilizó para analizar las diferencias culturales entre los Estados Unidos, Grecia y Arabia Saudita (Tan et al. 2012). Los resultados indicaron que la muestra estadounidense tuvo la puntuación más alta y, como grupo, tuvo un desempeño significativamente diferente que los niños griegos y los de Arabia Saudita, cuyas puntuaciones eran básicamente las mismas.

DOMINIOS DE LA CREATIVIDAD

El objetivo de nuestro estudio consiste en analizar si los estudiantes más inteligentes realizan mejor las tareas de la inteligencia sintética (creatividad) de la batería AURORA. Analizando en qué dominio destacan (verbal, numérico o figurativo).

En este sentido, se aborda una cuestión interesante dado el debate sobre la Generalidad vs. Especificidad de la creatividad: ¿los alumnos creativos, lo son en todas las áreas?

CÓMO SE ESTUDIAN LOS DOMINIOS DE LA CREATIVIDAD

El trabajo práctico se llevó a cabo con una muestra de participantes que estuvo formada por 413 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de diferentes centros públicos, privados y concertados de la Región de Murcia. A los participantes se les evaluó la inteligencia general (factor "g") y la inteligencia sintética-creativa de la batería AURORA.

El factor "g" (Cattell; Cattell, 2001), mide la inteligencia concebida como una capacidad mental general; consta de tareas no verbales, con el objetivo de eliminar la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos. Los subtests de la prueba son: series, clasificación, condiciones y matrices. Estos subtests ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones e implican contenidos perceptivos distintos con el objeto de evitar que algunas diferencias perceptivas influyan en los resultados de la medida de inteligencia.

Para medir la creatividad se utilizó La Batería Aurora (Chart, Grigorenko; Sternberg, 2008). Esta consiste en un conjunto de pruebas para la evaluación de la Inteligencia Exitosa. Está compuesta por una serie de tareas que evalúan tres tipos de inteligencia: Analítica, Creativa y Práctica, y que se presentan en tres modalidades de lenguaje-verbal, figurativo y numérico, lo que permite evaluar los puntos fuertes y las lagunas de los estudiantes cuando se enfrentan a la solución de problemas.

En nuestro estudio nos centramos en las actividades de la Inteligencia Sintética o Creativa. Ésta se define como la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas. Lo cual requiere aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias, y no las rutinas cotidianas, un reto para el sujeto y

las que mejor muestran la inteligencia del mismo. La parte Sintética de la Batería Aurora está compuesta por cinco tareas que son las siguientes:

Portadas de libros. Consta de 5 ítems. Se le pide al alumno que imagine una historia partiendo de un dibujo que podría ser muy bien la portada de un libro o de cualquier ilustración. Exige pensamiento abstracto.

Múltiples usos. Consta de 5 ítems. Consiste en pedir al alumno que piense diferentes usos para objetos comunes como un martillo o un bastoncillo de los oídos. Implica redefinir el uso del objeto, y valora la capacidad para utilizar los conocimientos previos o información adquirida de manera nueva y distinta. Implica flexibilidad de pensamiento y habilidad para ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles nuevos usos. Permite evaluar la capacidad para redefinir y encontrar usos, funciones y aplicaciones diferentes a las habituales.

Conversaciones inanimadas. Consta de 10 ítems. Se centra en pedir al alumno que imagine y escriba el tipo de conversación entre objetos inanimados, como por ejemplo un cuchillo y un tenedor o la sal y la pimienta. Es importante tener un pensamiento fluido y original.

Lenguaje figurativo. Consta de 12 ítems. El alumno debe descubrir el significado de algunas expresiones que usamos normalmente como “estaba flotando”. Se recogen dichos de origen popular que en forma figurada y pintoresca, muchas veces suelen encerrar enseñanzas de profunda sabiduría. Los refranes son verdades taxativas e irrefutables.

Conversaciones numéricas. Consta de 7 ítems. Consiste en mostrar a los alumnos unos dibujos de números en distintas situaciones: ejemplo, un dos enfadado con un cuatro y se les pide a los alumnos que expliquen qué está pasando entre ellos.

CRITERIOS Y EVALUACIÓN DE LOS DOMINIOS

La corrección de las tareas de la inteligencia sintética se lleva a cabo utilizando un sistema de jueces y rúbricas. Los distintos evaluadores deben llegar a un nivel de acuerdo mínimo (utilizando el alpha de Crobach) que garantiza la fiabilidad de las rúbricas. Esto requiere de un entrenamiento en el uso de las rúbricas, que ayude a establecer claramente los criterios de la corrección.

Dicho entrenamiento exige seguir las reglas y criterios de los autores (Chart; Grigorenko; Sternberg, 2008), quienes habían propuesto un sistema de puntuación que evaluaba dos criterios: 1) la adecuación de la respuesta a la tarea (se trata de una escala de 0-2 si el niño responde a lo que le pide la tarea o da una respuesta totalmente desviada); y 2) la creatividad como habilidad (se trata de una escala de 0-4 que de forma holística trata de medir la originalidad, ingenio y complejidad de la respuesta, utilizando para ello guías de puntuación).

Tras las primeras aplicaciones realizadas con el sistema de puntuación propuesto por los autores, se observó que la adecuación a la tarea era una puntuación redundante y que se solapaba y sesgaba el otro criterio "creatividad como habilidad". Por ello, se decidió utilizar únicamente esta última puntuación, contando con el visto bueno de los autores (Sternberg; Grigorenko: Universidad de Yale). Este criterio se concreta de forma distinta según cada tarea, en términos generales, podemos decir que va de 0 (nada creativo o respuesta no adecuada a la tarea) hasta 4 muy creativo y original. Una descripción más detallada sobre el proceso de corrección puede consultarse en Soto (2012).

Las puntuaciones de la batería Aurora fueron transformadas a puntuaciones Z, considerando el grupo de edad de los alumnos.

Siguiendo el procedimiento propuesto por Almeida y Freire (2003), se dividió a la muestra en tres grupos dependiendo de su CI, resultando la agrupación de la siguiente manera: 52 Alumnos con bajo CI (<85); 237 alumnos con CI medio (85-115) y 124 alumnos con alto CI (>115).

Para conocer el dominio de la creatividad (verbal, figurativo y numérico) dominante para cada uno de los grupos de inteligencia (alta, media y baja) se utilizaron pruebas de diferencia de medias (ANOVAs),

RESULTADOS: ANÁLISIS DE ALGUNOS EJEMPLOS

En este apartado presentamos los análisis de los datos; así como la transcripción de algunos ejemplos de estudiantes según su nivel de creatividad e inteligencia (baja, media y alta). En cada ejemplo aparece el código de los estudiantes (según consta en nuestra base de datos).

La Figura 1, muestra las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos de alumnos en los dominios de creatividad evaluados por la batería Aurora. Mientras que el punto fuerte de los alumnos de bajo CI es la creatividad numérica; los alumnos de alto CI obtienen sus mejores puntuaciones en la creatividad figurativa.

Se aprecia que los alumnos con bajo CI obtienen puntuaciones por debajo de la media en los tres dominios de creatividad, mientras que los alumnos de alto CI obtienen las mejores puntuaciones en los tres dominios: numérico, verbal y figurativo. Las pruebas ANOVA realizadas indican que estas diferencias son estadísticamente significativas.

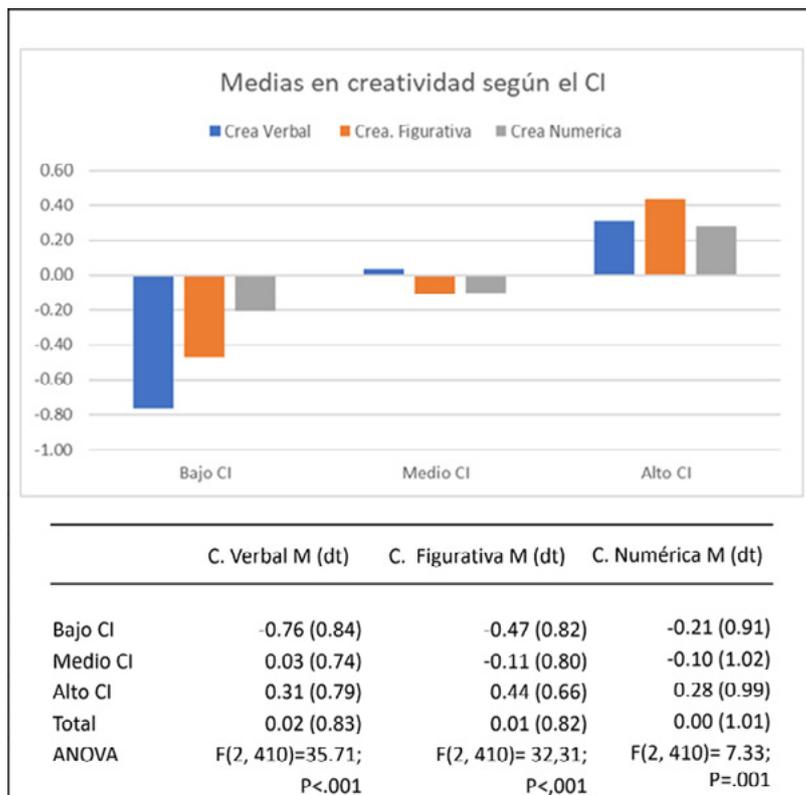


Figura 1.

Gráfico de puntuaciones medias obtenidas en los tres dominios de creatividad dependiendo del CI de los alumnos y Estadísticos descriptivos y pruebas de diferencia de medias

En la Tabla 1, se agrupan los alumnos según su rendimiento en inteligencia y creatividad. Los alumnos con menor inteligencia suelen estar en el grupo de baja o media creatividad; en casos excepcionales en el grupo de alta creatividad. Los alumnos de alta inteligencia excepcionalmente muestran baja creatividad, y lo más frecuente es que manifiesten una creatividad media.

Tabla 1.
Tabla de contingencia mostrando el número de alumnos por nivel de creatividad y CI

	Baja Creatividad	Media Creatividad	Alta creatividad	Total
Bajo CI	21	27	4	52
Medio CI	43	170	24	237
Alto CI	6	80	38	124
Total	70	277	66	413

Más allá de la simple comparación de las puntuaciones de los alumnos en las distintas pruebas, a continuación, se ilustran ejemplos concretos en rendimiento creativo para los nueve perfiles de alumnos. Pensamos que este análisis cualitativo arrojará luz para entender cómo es el proceso creativo de los alumnos.

En la Tabla 2, se muestra las respuestas de niños escogidos al azar al ítem 3 de la prueba conversaciones inanimadas. Se aprecia que las respuestas menos creativas no reconocen la identidad de los personajes. Aunque se vislumbra algún “gap ingenioso”, (“Soy el zapato de Ronald”, haciendo referencia a la hermana del famoso jugador de fútbol Cristiano Ronaldo), los personajes no mantienen una verdadera conversación entre ambos, si no que cada personaje realiza una afirmación sobre sí mismo.

Los niños que obtuvieron altas puntuaciones en la inteligencia sintética creativa (última columna), ofrecen respuestas en las que se aprecia una conversación en la que hay interacción entre los personajes. Además de reconocer la identidad de ambos personajes, se hace referencia a características y relaciones específicas, por ejemplo, los calcetines huelen más cuando el zapato es cerrado. Así mismo, los

alumnos que puntúan más alto en creatividad presentan diálogos con cierta “chispa” y complicidad entre los personajes.

Tabla 2.

Ejemplos de respuestas en Conversaciones inanimadas entre un Zapato y un Calcetín, según el nivel de creatividad y CI de los alumnos

	Baja Creatividad	Media Creatividad	Alta Creatividad
Bajo CI	ID 205 zapato: “Soy el zapato de cristal de Cristina RONALDA”. Calcetín: “Que peste echo nadie me quiere”	ID 162 Zapato: “Yo calzo a la persona” Calcetín: “Y yo también lo cazo, pero eso de ponerme en el pie de alguien”	ID 198: Zapato: “Hueles muy, pero que muy mal, calcetín” Calcetín: “Es lo que hay, zapato”
Medio CI	ID 93 Zapato: “Calcetín hueles muy mal” Calcetín: “No es mi culpa si no del hombre”	ID 159 Un Zapato: “Ponte el zapato, dice el calcetín” Un Calcetín: “No porque tú vas primero, dice el zapato”	ID 88 Zapato: “¡Calcetín, te tienes que lavar! porque echas mucha peste” Calcetín: “Lo siento... Pro es que estas muy cerrado”
Alto CI	ID 74 Zapato “No te puedes poner en el pie del niño, no pegas con mi color” Calcetín: “Me da igual, yo soy más bajo que tú y no me importa el color”	ID160 zapato: “Hola Calcetín, me gustaría que te ducharas alguna vez, ¡Apesta!” Calcetín: “Lo siento, zapato prometo que voy a ducharme todos los días”	ID55 Zapato: “Ey, Chavalín, que mal hueles, más o menos, a queso azul podrido o así...” Calcetín: “Calla que tu no hueles precisamente a rosas más o menos como yo o así...”

La Tabla 3, muestra las respuestas de los niños en los usos múltiples que le darían a un globo rojo con motas. Los niños con puntuaciones más bajas en creatividad presentan usos comunes para el globo. Por ejemplo, hincharlo es algo que se suele hacer con el globo,

igual que utilizarlo para jugar o decorar habitaciones. También, es bastante frecuente entre los niños usar el globo como un tirachinas, menos frecuente es usarlo como goma del pelo.

Los alumnos más creativos ofrecen usos poco convencionales para el globo rojo; por ejemplo, utilizarlo como vestido para una muñeca, como una máscara o usarlo para propulsar un vehículo. Si atendemos a las respuestas de los alumnos más creativos, observamos que el alumno ID 198 ofrece respuestas originales, pero que no son “flexibles”, sus tres respuestas se refieren a vestidos y complementos.

Tabla 3.
Ejemplos de respuestas a usos múltiples de un globo rojo moteado para cada perfil de alumno según su creatividad y CI

	Baja Creatividad	Media Creatividad	Alta Creatividad
Bajo CI	ID 205 A) Para inflarlo B) Para decorar C) (sin respuesta)	ID 162 A) Para hacer una pelota B) Para hacer un globo terráqueo C) (sin respuesta)	ID 198 A) Un guante B) Un vestido para muñecas C) Un anillo
Medio CI	ID 93 A) Para llenarlo de agua e hincharlo B) Para jugar C) Para explotarlo	ID 159 A) para inflarlo B) para jugar C) para llevarlo a una fiesta	ID 88 A) Para ponérselo de máscara B) Para hincharlo y utilizarlo como petardo C) Para hacer un cartel
Alto CI	ID 74 A) Para decorar una fiesta B) Para atarlo y usarlo de goma para el pelo C) Para usarlo de tirachinas	ID160 A) Le metes pintura y lo pinchas, y ya tienes las paredes pintadas B) De careta C) Para volar	ID55 A) Como papelera de chicles. B) Para una exposición de globos chulos C) Un motor a propulsión

CONCLUSIONES

Este trabajo intenta arrojar luz sobre la relación entre la inteligencia y la creatividad. Dicha relación sigue creando controversia, tal y como se refleja en los análisis de las diferentes investigaciones. La teoría del umbral parece explicar los resultados obtenidos en este estudio. Según la distribución de los participantes, los alumnos con menor inteligencia tienden a mostrar también menor creatividad, mientras que los alumnos de alto CI tienden a mostrar mayor creatividad. Esto ocurre para los tres dominios de la creatividad valorados (verbal, figurativo, numérico). Este resultado podría indicar que la relación entre creatividad e inteligencia trasciende los límites de los dominios específicos.

Anteriormente, se había especulado que la relación entre ambos constructos sería más fuerte cuando se midieran dominios afines; por ejemplo, razonamiento verbal y creatividad verbal, razonamiento espacial y creatividad figurativa. En este sentido Ferrando et al. (2005), utilizando una muestra de alumnos entre 5 y 7 años, comprobaron que la relación podría estar mediada por el dominio valorado. Por el contrario, la investigación realizada en el dominio emocional no mostró que la creatividad emocional correlacionara más con la inteligencia emocional que con la inteligencia general (Ivcevic, Brackett; Mayer, 2007). Algunos investigadores han puesto de manifiesto que la relación entre constructos psicológicos puede verse influenciada por el tipo de medida y la naturaleza de las mismas (medidas de rendimiento, de auto-informe, checklist, etc.) (Tu, Guo, Hatcher; Kaufman, 2018).

También es posible que el rango de edad de los alumnos influya en la relación entre ambos constructos (inteligencia y creatividad). Se ha especulado que en edades tempranas la relación es más fuerte y los constructos se configuran como una amalgama; según surge el desarrollo y el aprendizaje ambos constructos comienzan a diferenciarse. Esta teoría es

conocida como la hipótesis de la diferenciación (Abad, Colom, Juan-Espinosa; García, 2004; Holling; Kuhn, 2008). Basándose en esta hipótesis se intenta explicar por qué la creatividad se muestra como una habilidad general en la infancia y, sin embargo, se manifiesta como una habilidad de dominio específico en la edad adulta (Plucker; Beghetto, 2004).

Cómo se relacionan ambos constructos puede darnos pistas a la hora de trabajar la mejora de la creatividad con nuestro alumnado de forma individual. Podemos comprender los puntos fuertes de los alumnos y ayudarles a paliar sus puntos débiles. No es suficiente con asumir que el alumno inteligente también mostrará una creatividad elevada. Los alumnos más inteligentes no muestran poca creatividad, pero siguen teniendo espacio de mejora respecto a sus habilidades. Sin embargo, la mejora de la creatividad de los alumnos menos inteligentes quizás no deba centrarse inicialmente en las técnicas de pensamiento divergente, si no en asentar lo que Sawyer (2011) llama las bases de la creatividad. Es decir, ayudar a formar un buen razonamiento abstracto, verbal, lógico, etc. En definitiva, aquellas habilidades cognitivas que tradicionalmente se trabajan en la escuela y que están relacionadas con la inteligencia.

REFERENCIAS

- Abad, F. J.; Colom, R.; Juan-Espinosa, M.; García, L. F. (2004). Intelligence differentiation in adult samples. *Intelligence*, 31, 157–166.
- Akgul, S.; Kahveci, N. G. (2016). A study on the development of a mathematics creativity scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 57–76.
- Almeida, L. S.; Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Batey, M.; Furnham, A. F.; Safiullina, X. (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and Individual Differences*, 20, 532–535.

- Cattell, R. B.; Cattell, A. K. (2001). Factor "g" Escalas 2 y 3. Madrid: TEA ediciones.
- Chart, H.; Grigorenko, E.L.; Sternberg, R.J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J. A. Plucker; C.M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 281–301). Waco, TX: Prufrock.
- Ferrando, M.; Ferrándiz, C.; Llor, L.; Sainz, M. (2016). Successful intelligence and giftedness: an empirical study. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), 672-682.
- Ferrando, M.; Bermejo, M. R.; Sáinz, M.; Ferrándiz, C.; Prieto, M. D.; Soto, G. (2012). Cognitive profile in low, medium and high creative students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10 (3) 968-984.
- Ferrando, M.; Prieto, M. D.; Ferrándiz, C.; Sánchez, C. (2005). Inteligencia y Creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 21-50.
- Ferrando, M.; Soto, G.; Prieto, L.; Sáinz, M.; Ferrándiz, C. (2016). Synthetic-Creative Intelligence and Psychometric Intelligence: Analysis of the Threshold Theory and Creative Process. *TürkÜstünZekâveEğitimDergisi / Turkish Journal of Giftedness & Education*, 6 (2) 88-98.
- Furnham, A.; Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613-617.
- Getzels, J.W.; Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Guignard, J. H.; Kermarrec, S.; Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215.
- Guilford, J. P.; Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Haensly, P.A.; Reynolds, C.R. (1989). Creativity and Intelligence. En J.A. Glover; R.R. Ronning; C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 111-132). New York: Plenum.
- Heller, K. A.; Perleth, C.; Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of giftedness*, 2, 147-170.
- Hocevar, D. (1980). Intelligence, divergent thinking, and creativity. *Intelligence*, 4, 25-40.

Holling, H.; Kuhn J.T. (2008). Does intellectual giftedness affect the factor structure of divergent thinking? Evidence from a MG-MACS analysis. *Psychology Science Quarterly*, 50, (2), 283-294.

Ivcevic, Z.; Brackett, M. A.; Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.

Kahveci, N. G.; Akgul, S. (2019). The relationship between mathematical creativity and intelligence: a study on gifted and general education students. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 59-70.

Kim, K. H. (2005). Can Only Intelligent People Be Creative? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 2/3, 57-66.

Leikin, R.; Lev, M. (2013). Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: What makes the difference? *Zdm*, 45(2), 183-197.

Mourgues, C.; Tan, M.; Hein, S.; Elliott, J. G.; Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*, 1-9. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.001>

Nusbaum, E. C.; Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39, 36-45.

Plucker, J. A.; Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In R. J. Sternberg; E. L. Grigorenko; J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (p. 153-167). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10692-009>

Preckel, F.; Holling, H.; Wiese, M. (2006). Intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40, 159-170.

Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press.

Runco, M. A.; Albert, R. S. (1986). The threshold theory regarding creativity and intelligence: an empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly* 11(4), 212-218.

Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Silvia, P. J. (2008). Creativity and intelligence revisited: A latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20(1), 34-39.

Silvia, P. J.; Beaty, R. E. (2012). Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, 40(4), 343-351.

Soto, G.; Ferrando, M.; Sáinz, M.; Prieto, M. D. (2014) Cómo funciona la Creatividad Verbal, Figurativa y Numérica en alumnos de alta, media y baja Inteligencia. En F. H. R. Piske; J. M. Machado; S. Bahia.; T. Stoltz (Coord.), *Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD)*. *Criatividade e Emoção* (pp. 211-229). Brasil: Juruá Psicologia.

Sternberg R. J.; O' Hara, L. (2005) Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de información y comunicación*, 10 113-149. Sternberg, R.J.; O'Hara, L.A., 1999. Creativity and intelligence. In: Sternberg, R.J., Editor, 1999. *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, England, pp. 251–272.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287.

Tan, M.; Barbot, B.; Mourgues, C.; Grigorenko, E. L. (2013). Measuring metaphors: Concreteness and similarity in metaphor comprehension and gifted identification. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 89–100.

Tekin, M.; Taşçin, Ö. (2009). Analysis of the creativity level of the gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1088-1092.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Tu, C.; Guo, J.; Hatcher, R. C.; Kaufman, J. C. (2018). The relationship between emotional intelligence and domain-specific and domain-general creativity. *The Journal of Creative Behavior* (0) 1-13.



11

Mariangela Deliberalli
Carla Luciane Blum Vestena

**O processo criativo
na sala de altas
habilidades/superdotação:**

um relato de experiência
do curso de desenho de mangá

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94616.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94616.11)

A arte e a matemática nasceram juntas como tentativas humanas de estabelecer a ordem no caos existente.

(Zaleski Filho, 2013, p. 164)

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos (HQs) possuem um grande valor pedagógico na escola, mas ainda são deixadas de lado. A sua inserção nas práticas pedagógicas deve ser contínua, requerendo do educador um amplo conhecimento sobre o assunto e um bom preparo para trabalhar com tal material. As HQs são

[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor (Rezende, 2009, p. 126)

Ramos e Feba (2011) enfatizam que para a leitura das histórias em quadrinhos é relativamente importante que o leitor compreenda cada quadrinho em particular e em seguida consiga compreender a união de todos os outros. Mas o que é um quadrinho? Vergueiro, 2010, p. 35, define que quadrinho

[...] constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer, portanto, que um quadrinho se diferencia de uma fotografia, que capta apenas um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica.

Vergueiro (2010) explica que para a elaboração dos quadrinhos, os autores precisam estar atentos aos planos e aos ângulos de visão, isto é,

altura e largura, observando o plano e o ponto médio em que cada figura estará desenhada. Fica expressamente claro os pontos matemáticos que são importantes o aluno conhecer para começar a fazer o seu quadrinho.

[...] as HQs, assim como outros elementos da cultura pop, seja a música, as séries televisivas, a internet, os games, possam atuar como formas lúdicas de se trabalhar o ensino, e pode ser aproveitado pelos(as) professores(as) para estimular o interesse dos(as) estudantes em determinadas temáticas, [...] na compreensão de ideias e/ou problemas (Santoni, 2017, p. 118).

Em matéria publicada no site do IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) em 2018, sobre a série Guia Mangá, percebe-se que ela tem como foco ensinar, por meio de narrativas, matérias técnicas e científicas, tais como a Matemática, a mecânica clássica, eletricidade, biologia molecular, banco de dados, entre outros. Série publicada em parceria entre as editoras Novatec (Brasil), No Starch Press (EUA) e Ohmsha.¹⁷

Portanto, este estudo tem como objetivo principal apresentar o projeto ‘A arte de fazer Mangá’ tanto para o público conhecedor e apreciador quanto para aqueles que queiram conhecê-lo, desenvolvido por alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Santa Clara, no município de Candói/Pr, matriculados no contraturno, na Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I, de Altas Habilidades/ Superdotação.

O QUE É MANGÁ?

Define-se Mangá como uma palavra de origem nipônica ou japonesa, que vem sendo muito utilizada pelos jovens nas escolas e em casa e que muitas vezes passam despercebidos pelos professores e pais. A palavra surgiu da junção de outros dois vocábulos: **man**, que significa involuntário, e **gá**, imagem.¹⁸

17 <https://impa.br/noticias/ja-imaginou-aprender-matematica-em-um-manga/>

18 <https://www.fabioshin.com/o-que-e-manga>

De acordo com Mancuso (2010) o mangá tem como principal objetivo fazer a com que os seus leitores mergulhem nas histórias e transpareçam suas emoções, sentimentos e encantamento pela leitura. Considera ainda, que na capa do livro já começa o interesse real do leitor, e lembra que a leitura é sempre feita da direita para a esquerda, respeitando sempre essa sequência.

Os mangás possuem características peculiares, conforme Bandeira (2010) ressalta, tais como olhos grandes e bem definidos, que podem ser bem redondos ou puxados, cabelos coloridos e espetados, expressando assim, a emoção e as batalhas de cada personagem. Faria (2007) destaca que o universo das animações japonesas é amplo.

O MANGÁ NA SALA DE AULA

Se prestarmos atenção em nossos alunos adolescentes e seus cadernos, podemos observar que muitos fazem algum tipo de desenho, principalmente o estilo mangá. Mancuso (2010) nos diz que os professores podem utilizar essa habilidade dos seus alunos e aproveitar o mangá como uma ferramenta pedagógica.

Secco e Teixeira (2008), consideram que mangás funcionam como uma boa ferramenta didática, pois proporcionam um elo entre os seus desenhos cotidianos e o conteúdo que o professor irá trabalhar, tornando a aula mais atrativa e reconhecendo o trabalho realizado pelo aluno. Fontanella (2004) considera o mangá como um instrumento com dimensões tanto estéticas quanto culturais, com grande potencial pedagógico.

Boynard (2004) destaca que o mangá auxilia no desenvolvimento intelectual e emocional de crianças e adolescentes, pois muitos expressam os seus sentimentos em seus desenhos. "Não acredito que haja reais limitações para utilizar os mangás pedagogicamente, acredito

que haja desconhecimento por parte dos professores a respeito até mesmo de sua existência." (LINSINGEN, 2007, p. 08-09.)

O MANGÁ E A MATEMÁTICA

Observando as figuras 01 e 02 abaixo podemos identificar vários elementos matemáticos, tais como: o círculo, retas paralelas, retas perpendiculares, eixo da simetria, quadrados, proporcionalidade.

Primeiro faz-se o círculo com o compasso, em seguida encontra o centro, e taça as retas paralelas com um número x de cm, nessas retas são construídos dois quadrados, onde serão desenhados os olhos, e que servirão de orientação para as orelhas e sobrancelhas. Na parte de baixo do círculo, encontrado o meio e feito retas perpendiculares, que servirão para os traços que vão dando forma ao rosto.

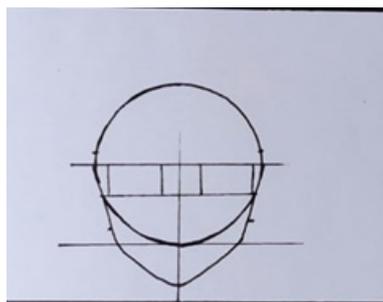


Figura 01: primeiros traços.

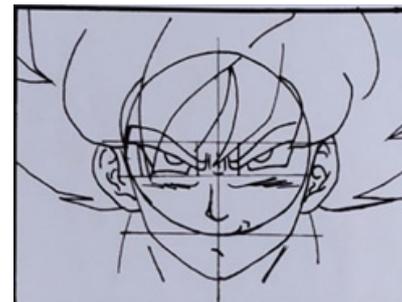


Figura 02: ganhando forma.

As autoras de Pereira e Ferreira (2020) destacam que ao desenhar ou olhar imagens, o sujeito “passa-se por um processo de representação do que se vivencia, podendo aliar um pensar artístico a um pensar lógico matemático, por meio da cultura audiovisual, reconhecendo espaços, medidas, proporções e geometrização das formas”

(p. 09), ou seja, essas interpretações dependem da experiência do sujeito que está construindo o desenho.

METODOLOGIA

Início do ano de 2019, os alunos Carlos e Lucas apresentaram a ideia de elaborar um projeto para ensinar os alunos do colégio a desenhar mangá. Inicialmente, fizeram um cartaz, conforme a figura 03, para anunciar o curso.

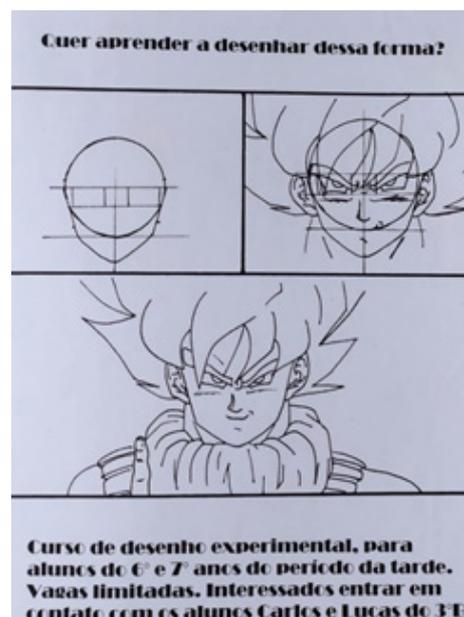


Figura 03: cartaz anúncio do curso.

Em seguida, os alunos passaram nas salas dos 6ºs e 7ºs anos do turno da tarde, pois o curso seria ofertado as sextas-feiras, no

período da manhã, horário que os alunos estariam na sala de Recursos Tipo I, Altas habilidades/ Superdotação.

Como a procura foi grande e o número de vagas era pequeno, afinal eram apenas dois “professores” para ensinar e demandava tempo e atenção com cada aluno, foi realizada um sorteio dentre os 70 inscritos, após os dez nomes serem sorteados, os alunos passaram novamente nas salas informando os nomes selecionados e entregando um bilhete de autorização e de direito de imagem, pois seriam feitas filmagens e fotos, para que levassem aos seus pais, para que autorizassem ou não a participação no curso.

Os alunos que se inscreveram, vinha todas as sextas-feiras no período da manhã, tinham 3hs de curso e levavam atividade para treinar em casa e apresentar no próximo dia de curso.

Vale lembrar que todo o projeto, autorizações, organização de material, sala, divulgação, sorteio e controle dos alunos, foi realizado pelo Carlos e pelo Lucas, sendo a professora apenas a mediadora de algumas situações, interferindo apenas o necessário, deixando os alunos livres para organizar tudo. Foram três meses de curso, na segunda semana uma aluna desistiu e fizeram novamente o sorteio dos inscritos para preencher essa vaga.

Quanto a organização do projeto aplicado para os alunos: 1ª Introdução das atividades (História do mangá: de emakimono a atualidade; como desenhar personagens de mangá – cabeça; expressões faciais). 2º Mangá e a cultura pop japonesa: (Como desenhar personagens de mangá – corpo: frontal, perfil, 3/4). 3º como desenhar personagens de mangá: (Corpo: escorço e movimentos). 4º como desenhar personagens de mangá: (Criação de personagens: protagonista e antagonista). 5ª Ilustração: (Grafite, nanquim e lápis de cor).

Nas figuras abaixo estão expressas como foram realizadas as atividades. Na figura 04, está a apresentação inicial do curso de mangá.



Figura 04: Apresentação inicial.

Na figura 05, Calos e Lucas explicam o que é mangá e anime.



Figura 05: O que é mangá e anime?

Na figura 06, apresentam as principais características do mangá.



Figura 06: características.

Nas figuras 07, 08 e 09, Lucas apresenta os tipos de mangá mais comuns.



Figura 07: Boku no hero.



Figura 08: Dragon Ball.



Figura 09: Naruto.

Na figura 10, Carlos explica sobre como desenhar a cabeça de frente e toda a parte matemática da simetria, retas paralelas e transversais, posição das retas no círculo e o uso do compasso, da régua e do lápis.



Figura 10: desenhando a cabeça de frente.

Na figura 11, Carlos explica como desenhar os olhos e os formatos de olhos.

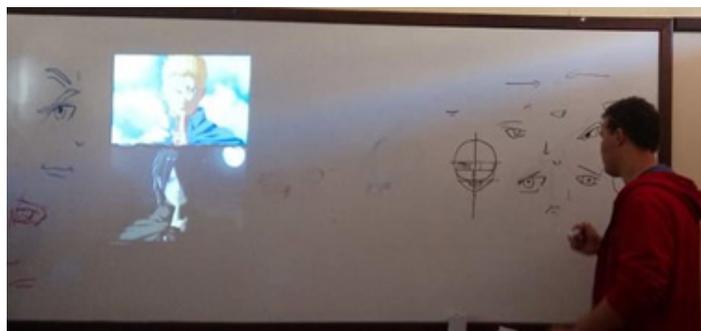


Figura 11: desenhando os olhos.

Na figura 12, temos um aluno colocando em prática o que aprendeu.



Figura 12: aluno desenhando.

Nas figuras 13 e 14 podemos observar os alunos do curso no laboratório de informática buscando por mangás na internet para reproduzirem em suas folhas.



Figura 13: aula no laboratório 1.



Figura 14: aula no laboratório 2.

RELATO SOBRE O CURSO

No decorrer destes três meses pode-se perceber uma enorme procura pelo curso de desenho, muitos alunos interessados em participar, em melhorar o pouco que sabiam desenhar ou até mesmo, a aprender a técnica desde o início. Foram atendidos alunos de 6º e 7º anos do período da tarde, devido à grande procura pelos alunos, fica aqui expresso que o projeto funciona e que pode ser dado sequência. Os alunos participantes não faltaram em nenhum dos encontros.

Todo o projeto e todas as atividades a serem trabalhadas com os alunos foram elaboradas pelos alunos Carlos e Lucas, dentre elas: o controle dos alunos na entrada e saída do colégio, a conferência da tarefa que era deixada ao final de cada aula do curso, sendo recolhida na próxima semana e conferida se a técnica foi realizada corretamente.

Ao final, os alunos ministrantes do curso fizeram um portfólio com todas as atividades realizadas pelos participantes, o qual está no arquivo da Sala de Recursos Multifuncional tipo I, Altas Habilidades/ Superdotação do colégio.

O curso foi realizado em etapas, conforme explicado na metodologia e realizado em sala com a explicação de todos os passos para fazer o desenho e depois no laboratório de informática, onde cada participante poderia escolher um desenho de mangá e reproduzi-lo.

Ao finalizar as atividades, o participante que se destacou recebeu um prêmio simbólico dos organizadores do curso e o seu desenho foi exposto na mostra de trabalhos que ocorreu no II Seminário Internacional de Criatividade, Talento e Superdotação e II Jornada Paranaense de Altas Habilidades/Superdotação, no ano de 2019 na Universidade Estadual do Centro-Oeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Santos (2008), a “aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

Ao observarmos os desenhos do ser humano no estilo mangá, destacamos pontos importantes para a contribuição da arte na produção do saber matemático como forma de compreender e aplicar noções de medidas, simetrias, perspectivas, espaço, entre outras e a importância da escola e professores ao trabalharem de forma multidisciplinar, valorizando e dando sentido para alguns conteúdos, em específico.

Portanto, pode-se dizer que o curso de desenho foi desafiador tanto para os alunos que ministraram, quanto para os alunos que participaram, porém foi de muito aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

Bandeira, Mario César. *O que são animes*. On-line. Acesso em: 10/12/2020.

Boynard, Ana Lúcia Sanguêdo. *Desenho animado e formação moral*. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/boynard-ana-desenho-animado-formacao-moral.pdf>>> Acessado em: 19/11/2020.

De Pereira, Gabriela Pereira; Ferreira, Maira (2020). *Matemática, Arte e Mangá: a cultura audiovisual em diálogo com as juventudes*. *Zetetike*, 28, e020032-e020032.

Fontaella, Geci de Souza. Animação na Educação: O entre-entendimento na teia da produção do sentido e sua mediação na educação. *Actac do III SOPCOM, VI LUSOCOM E II IBÉRICO – Volume IV*, p 343 – 351. Disponível em: <<<http://bocc.unisinos.br/pag/fontanella-geci-animacao-na-educacao.pdf>>>. Acesso em: 19/11/2020.

Faria, Mônica Lima. *História e Narrativa das animações Nipônicas: Algumas Características dos Animês dos animês*. Disponível em: http://fido.palermo.edu/servicos_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actasr_disenho/articulos_pdf/a4003.pdf. Acesso em: 19/11/2020.

Linsingen, L. Von. (2007). Mangás e sua utilização pedagógica no ensino de ciências sob a perspectiva CTS. *Ciencia & Ensino*, v. 1, n. especial. Disponível em: <<<http://prc.ifsp.edu.br:3535/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/125/110>>>. Acesso em: 19/11/2020.

Mancuso, Mario. *Mangá e História em Quadrinhos são a mesma coisa!* On-line. Disponível em: <<<http://tudibao.com.br/2010/09/manga-e-historia-em-quadrinhos.html>>>. Acessado em: 19/11/2020.

Ramos, Flávia Brocchetto; Feba, Berta Lúcia Tagliari. (2011). Leitura de história em quadrinhos na sala de aula. In: Souza, Renata Junqueira de; Feba, Berta Lúcia Tagliari (Org). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Rezende, Lucinea Aparecida de. (2009). *Leitura e Formação de Leitores: Vivências TeóricoPráticas*. Londrina: Eduel.

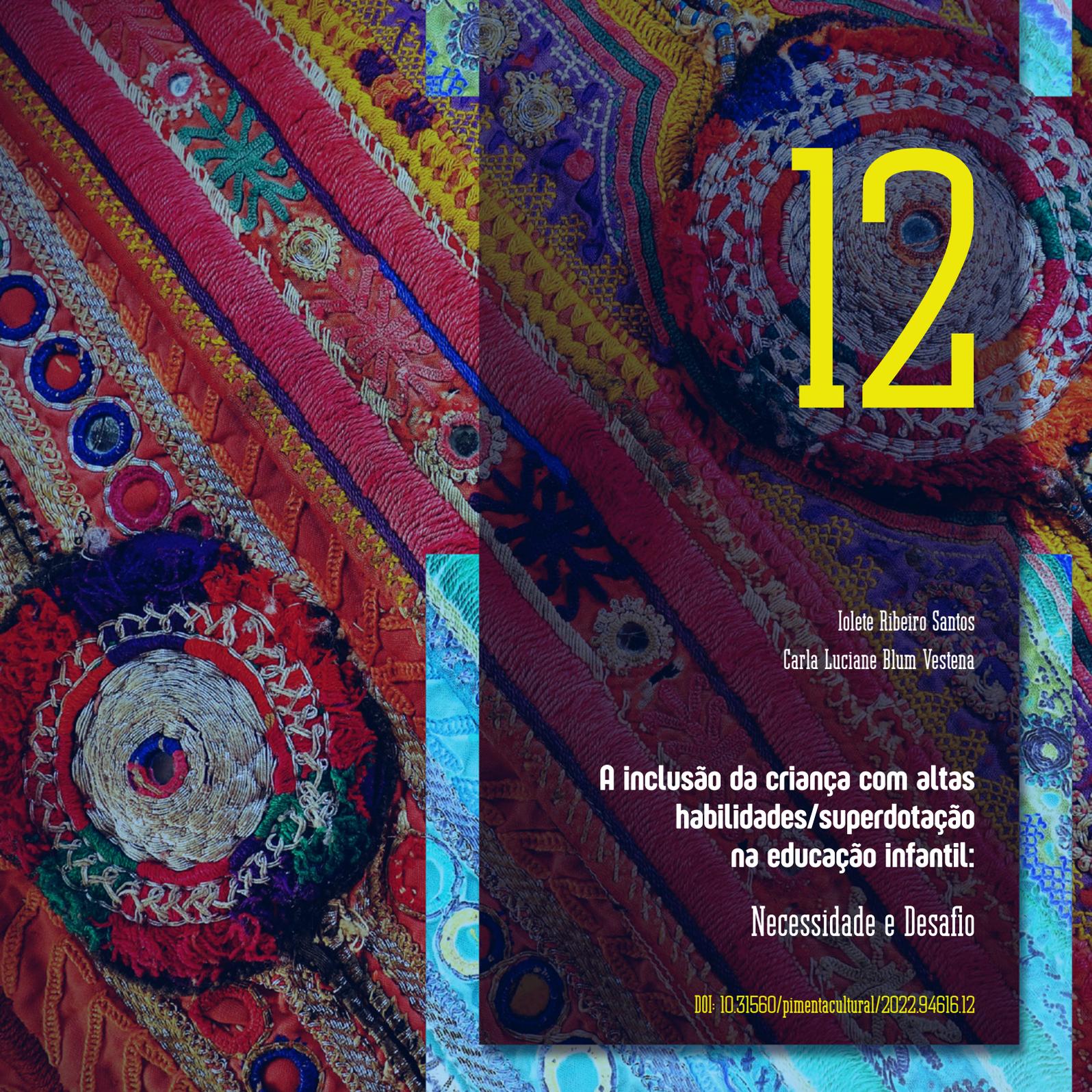
Santos, Júlio César Furtado dos. (2008) *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.

Santoni, P. R. (2017). *Animês e Mangá: a identidade dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Artes. Brasília: Universidade de Brasília. Retirado em 02 de outubro, 2020, de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24480>.

Secco, Marcello; Teixeira, Ricardo R. Plaza. (2008) As leis da física e os desenhos animados na educação científica. *Sinergia – Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo*, v. 9 n. 2. São Paulo. Disponível em: <<http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_asleisdafisicaeosdesenho.trabalho.pdf.>> Acesso em: 10/12/2020.

Vergueiro, Waldomiro. (2010) A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: Rama, Ângela; Vergueiro, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto.

Zaleski Filho, D. (2013). *Matemática e Arte*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.



12

Iolete Ribeiro Santos
Carla Luciane Blum Vestena

**A inclusão da criança com altas
habilidades/superdotação
na educação infantil:**

Necessidade e Desafio

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94616.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94616.12)

INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos um momento de muitas discussões, dúvidas e mesmo temores em vista das definições legais sobre a Educação Infantil na perspectiva da inclusão, especialmente as decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/96) e do documento de Política Nacional de Educação Especial (2008). A referida lei prescreve a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Já o documento de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, publicado em 2008, preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. A partir dessas premissas pressupõe-se que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais aconteça nesse período. Assim, a Instituição de Educação Infantil seria um espaço de convivência entre a criança e seus pares, independente das individualidades que possam ter.

Conforme a Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, Artigo 3º, a Educação Especial compreenderia a modalidade da Educação Escolar como,

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 01).

Cabe frisar que, nesse espaço ocorreria a convivência com a diversidade humana, o que é considerado fundamental, e a exemplo da inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação, considerar-se-ia os aspectos da identificação e o encaminhamento metodológico, para o aprimoramento de suas habilidades.

Sendo assim, um olhar diferenciado para com a identificação de crianças talentosas pode contribuir para um ensino individualizado, desse modo, aprimorá-los, com vistas ao atendimento sob tudo, na perspectiva inclusiva.

No que tange a inclusão escolar, infere-se que

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reformas e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisição acadêmicas dos alunos (Mittler, 2003, p.25).

Nessa perspectiva, nota-se a urgência de pesquisas sobre a Educação Inclusiva na modalidade da Educação Infantil, visto que essa modalidade no Brasil é a etapa inicial da Educação Básica.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir sobre a escassez de estudos no que tange altas habilidades/superdotação na etapa da educação infantil, bem como refletir sobre a utilização de instrumento de identificação desses alunos e desse modo, alertar sobre a necessidade de pesquisas que discutam o direito das crianças com necessidades educacionais especiais serem incluídas no segmento da Educação Infantil, de fato.

EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIFICANDO POTENCIAIS

A Educação Infantil é um período fundamental, para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, portanto conhecer e identificar crianças com AH/SD podem ser os primeiros passos para trabalhar na elaboração de atividades enriquecedoras com o objetivo de estimular e aperfeiçoar as potencialidades desses sujeitos. A este respeito Fleith destaca que, uma criança pré-escolar que apresente um desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e/ ou psicomotor diferenciado e avançado para a idade não pode ser desconsiderada e/ou desqualificada no âmbito escolar. (2006, p.14).

Nesse sentido, o atendimento dos alunos com altas habilidades/ superdotados, desde a Educação Infantil tem se tornado um grande desafio. Vieira (2005) ressalta que a identificação precoce da criança com altas habilidades/superdotação não se trata de uma proposta de identificar para a “criação de gênios” e muito menos, para bombear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva, mas sim, possibilitar que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho /aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

Importante destacar que, o Ministério da Educação e Secretaria de Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial emitiu uma nota técnica nº 40 de 2015 a qual considera,

Estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança; psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2015).

Necessidades diferenciadas requerem atenção diferenciada, quando não existe um olhar diferenciado, pode caracterizar-se em situações de discriminação e isolamento do aluno por não potencializar suas habilidades. A criança com altas habilidades/superdotação ao oposto do que se possa deduzir, não vai desenvolver suas potencialidades sozinhas, espontaneamente. Sem os estímulos necessários, o potencial elevado desse aluno será menosprezado, dessa forma poderá causar-lhe frustração e acabar prejudicando a aprendizagem da criança.

Nesta perspectiva, Virgolim afirma que, torna-se necessário que as escolas encarem o desafio de guiar os alunos para o desenvolvimento de traços de personalidade e atitudes favoráveis ao desenvolvimento do talento; e que este possa ser corretamente identificado, estimulado e potencializado ao máximo. (2007, p.23)

Assim, a atuação do professor no sentido de reconhecer as características da criança com habilidades/superdotação para então, elaborar um planejamento ajustado às suas capacidades, se faz emergente e urgente. Segundo Carneiro (2012) o processo de construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em espaços, tempos, profissionais, recursos e práticas pedagógicas. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (p.6). Pois, acredita-se que a ação pedagógica é um fator fundamental para a construção de espaços inclusivos.

Diante desse contexto, o MEC apoia a realização de programas de formação continuada de professores e disponibiliza aos sistemas de ensino a Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil que traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), do nascimento aos seis anos de idade. Dentre essa coleção pode-se destacar a que se refere às orientações para o atendimento

às crianças com altas habilidades/superdotação, a qual evidencia sobre as características desses alunos, com base em (Cline; Schwartz, 1999; Lewis; Louis, 1991 apud Fleith, 2006), referenciar ao final do trabalho as mais comumente encontradas em crianças superdotadas na etapa da Educação Infantil:

a) alto grau de curiosidade; b) boa memória; c) atenção concentrada, d) persistência; e) independência e autonomia; f) interesse por áreas e tópicos diversos; g) aprendizagem rápida; h) criatividade e imaginação; i) iniciativa; j) liderança; l) vocabulário avançado para a sua idade cronológica; m) riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias); n) habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; o) facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos; p) habilidade para lidar com idéias abstratas; q) habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista; r) interesse por livros e outras fontes de conhecimento; s) alto nível de energia; t) preferência por situações/objetos novos; u) senso de humor; e v) originalidade para resolver problemas. (p.15).

Dessa forma, acredita-se que os procedimentos para a identificação de crianças com AH/SD devem incluir etapas bem definidas e instrumentos apropriados, e que devem formar uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da instituição escolar, permitindo assim avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho da criança.

Sendo assim, elaborar e utilizar um instrumento com base nas características gerais e indicadores de altas habilidades/superdotação comumente encontrados na literatura mundial e brasileira é fundamental para com a população infantil.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para a realização do estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa e pesquisa participante por se tratar de um enfoque de investigação

social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. “*Estes participantes são os oprimidos, os marginalizados os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social*”. (Brandão, 1984, p.34).

PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente investigação teve como público-alvo educadores infantis que atuam com crianças de 3 a 4 anos de idade no Município de Guarapuava-Pr. A preocupação inicial foi propiciar a formação desses profissionais, quanto ao conhecimento de indicativos de AH/SD em crianças na faixa etária mencionada.

No que tange a formação do professor, Alencar enfatiza que,

Um aspecto que tem sido foco de muita atenção é a formação de professor. Este sem sombra de dúvida tem um papel de maior importância, tanto para a descoberta e reconhecimento das potencialidades de cada aluno, como para a provisão de condições favoráveis a seu desenvolvimento. Sobretudo o professor que se propõe atuar diretamente com alunos que se destacam por suas habilidades superiores necessita de uma formação especializada. (2001, p.147).

Percebe-se a importância do professor nesse contexto, haja visto que esse exerce um papel fundamental quanto a observação de indicativos de AH/SD nas crianças desse segmento para que assim possa potencializar as habilidades desses alunos.. Importante ressaltar que os educadores foram orientados sobre a participação voluntária com liberdade de não participar ou então desistir, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo para o participante,

clarificando aos educadores que para participar da pesquisa era necessário participar da formação oferecida.

A formação continuada desses profissionais se deu por meio de um minicurso, os quais aconteceram em dois encontros presenciais no mês de agosto de 2016, intitulado de “Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil: identificando crianças talentosas”. Essa formação teve como intuito, proporcionar instrumentos que oriente o olhar do educador a compreensão e observação de indícios de AH/SD nas crianças dos centros de educação infantil, importante enfatizar que no curso presencial a adesão foi bastante significativa, mais de noventa profissionais participaram.

Desse modo, visou também esclarecer os educadores quanto ao preenchimento do instrumento de identificação de AH/SD, assim como orientar quanto às diferentes formas de enriquecimento curricular nesse segmento e processo de aceleração.

Posteriormente nos meses de agosto, setembro e outubro de 2016 deu-se continuidade à formação dos educadores oferecendo curso online, com discussões de textos e vídeos referentes à temática com objetivo de esclarecer dúvidas quanto ao olhar diferenciado desse profissional sobre as crianças talentosas bem como orientá-los quanto à observação das características dessas crianças matriculadas nas instituições participantes da pesquisa, todavia, nessa continuidade de formação profissional não houve muita interação dos participantes nas leituras e discussões dos textos propostos, dos noventa profissionais participantes do minicurso presencial apenas 14 ou 15 participaram das discussões, os demais apenas visualizavam os materiais, no entanto, não interagiram, refletindo ou discutindo sobre a identificação de crianças com AH/SD na educação infantil. Fato esse, que demonstra que o objetivo da continuidade da formação dos professores não foi atingido, pois, não foi possível perceber as dúvidas, anseios ou a presença de crianças talentosas atendidas por esses profissionais. Todavia, acredita-se

que ao realizar entrevista e acompanhar o preenchimento do instrumento de identificação de indicativos de crianças com AH/SD, poderemos sanar nossas dúvidas quanto aos anseios e a presença de crianças talentosas nas instituições participantes da pesquisa.

Importante enfatizar que nos meses de outubro e novembro serão realizadas as entrevistas semiestruturadas com Educadores Infantis, os quais participaram do minicurso, com o objetivo de verificar o que esses entendem por altas habilidades/superdotação e se percebem talentos nas crianças de sua unidade de ensino, com a finalidade de compreender se a formação oferecida a esses profissionais atingiu os objetivos propostos. Logo após, será acompanhado o preenchimento do instrumento de identificação das crianças com indicativos de AH/SD, para esclarecer possíveis dúvidas e esclarecer o instrumento quanto aos indicativos dessas crianças ou qualquer outra dúvida que surgir no momento do preenchimento do instrumento.

Posterior a coleta de dados, realizaremos a pré-análise, ou seja, organização do material, depois será realizado um estudo dos dados extraídos e finalizamos com o tratamento e interpretação dos dados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante a necessidade de propiciar experiências educacionais que considerem e estimulem as potencialidades do educando com indicativos de altas habilidades/superdotação (AH/SD) desde a modalidade de Educação Infantil, faz-se necessário conhecer as características individuais dessas crianças, inclusive as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de um processo com etapas que contemplem as várias inteligências do sujeito, nesse sentido o papel do professor é fundamental, pois caberá a este observar as

diferentes manifestações dos talentos do educando, as preferências e facilidades de cada um em diferentes áreas do conhecimento, outro aspecto importante nessa etapa de observação é quanto às limitações da criança, pois é um grande equívoco acreditar que os alunos com altas habilidades/superdotação não apresentem limitações, já que as potencialidades dessas crianças não se manifestam em todas as áreas do conhecimento, portanto, essas crianças necessitam de condições educacionais apropriadas a elas.

Dessa forma, é fundamental a elucidação no Projeto Político Pedagógico da instituição a modalidade de ensino de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a formação do professor para que este possa identificar essas crianças bem como propiciar o enriquecimento curricular nessa etapa. Nesse contexto a escola tem o grande desafio de constituir-se num ambiente de encontro e respeito à diversidade, num espaço inclusivo, de fato.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Educação Especial na Educação Básica*. Brasília.

_____, Ministério da Educação. LDB. Lei 9394, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

_____, Ministério da Educação (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

_____, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial Esplanada dos Ministérios. *O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação*. Nota Técnica Nº 40 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE de 2015. Brasília, Distrito Federal.

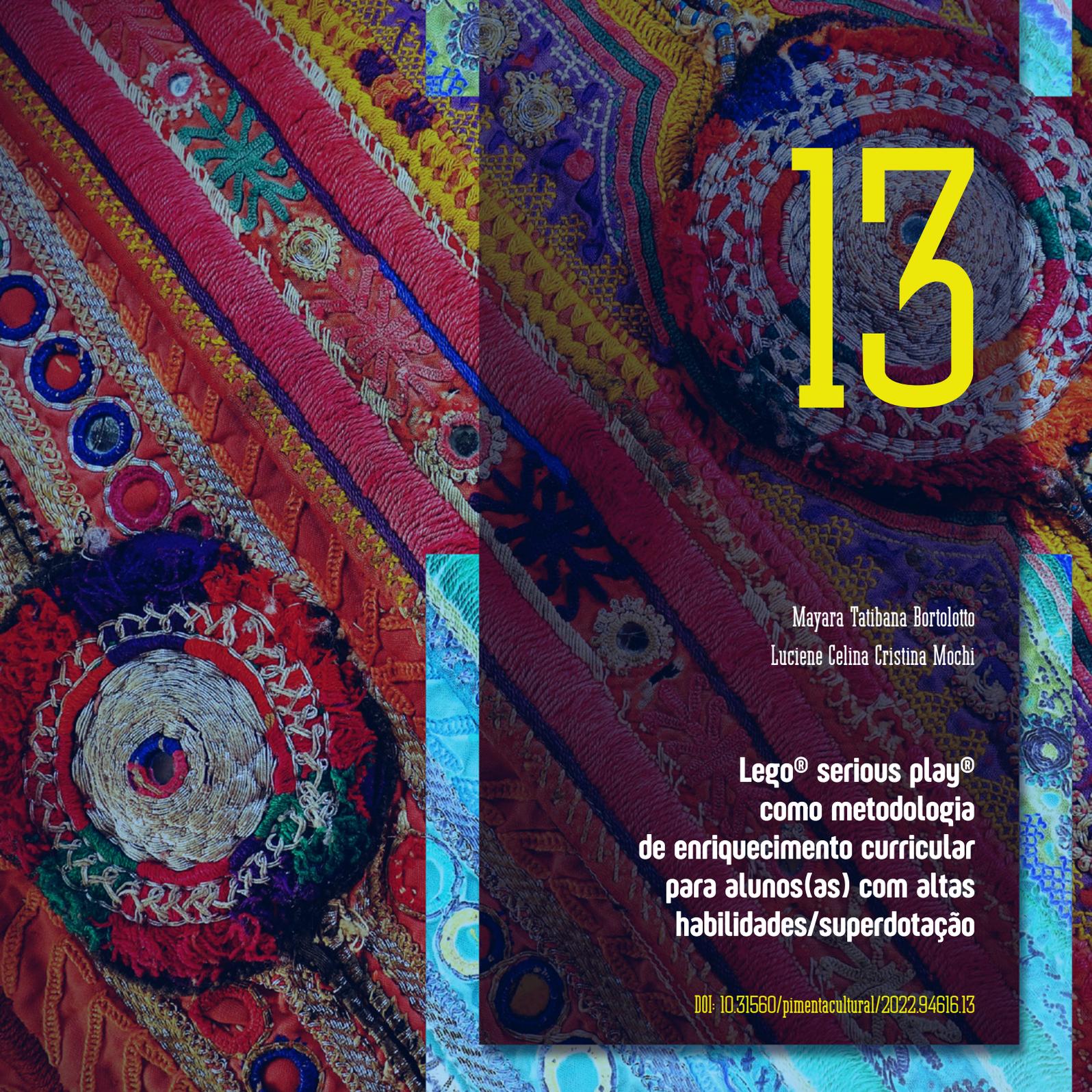
Carneiro R. U. C. *Educação inclusiva na educação infantil*. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

Fleith, Denise de Souza. (2006). Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. [4. ed.]. Brasília. 26 p.: Il. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2019.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, N, J. W. (2005). Viagem a “Mojave-Óki!” Uma trajetória na identificação das altas habilidades / superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado em Educação), *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*.

Virgolim, Angela. M. R. (2007). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.



13

Mayara Tatibana Bortolotto
Luciene Celina Cristina Mochi

**Legó® serious play®
como metodologia
de enriquecimento curricular
para alunos(as) com altas
habilidades/superdotação**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.13

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar uma experiência com a metodologia LEGO® SERIOUS PLAY® como ferramenta de expansão e conectividade para alunos/as com Altas Habilidades/Superdotação a partir do minicurso ministrado na Universidade Estadual do Centro Oeste (**UNICENTRO**), durante o **II Seminário Internacional de Criatividade, Talento e Superdotação e II Jornada Paranaense de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)**¹⁹, em outubro de 2019 na cidade de Guarapuava/PR. A oficina facilitada teve 4 horas de duração e utilizou o método LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP®) para discutir os desafios educacionais enfrentados na área de AH/SD. Entre os/as participantes estavam professores/as, graduandos/as, estudantes com AH/SD e profissionais da área que expressaram seus pontos de vista e experiências pessoais durante o período da oficina. A partir dos relatos acolhidos, ficou evidente a necessidade de propor e estender essa discussão para outras escolas, associações e instituições que se dedicam ao trabalho com o Enriquecimento Curricular desses/as estudantes com o objetivo de ampliar o debate sobre a área no país.

Segundo a Association of Master Trainers²⁰ (2019), o método LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP®)

É uma técnica facilitada de pensamento, comunicação e resolução de problemas para uso com organizações, equipes e indivíduos. Baseia-se em extensas pesquisas das áreas de negócios, desenvolvimento organizacional, psicologia e aprendizagem, e se baseia no conceito de “conhecimento manual” (Association of Master Trainers, 2019 s/p).

19 Para este artigo optamos por denominar as alunas e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação–LDB (Lei 9394/96) – Artigos Nº 58 a 60 – 20/12/96. Doravante aparecerá no texto como AH/SD.

20 A Associação foi fundada em 2010 em resposta à decisão da LEGO® Company de tornar a oferta de LEGO® SERIOUS PLAY® disponível através de sua Licença Creative Commons, o que levou a um maior interesse pelo método. O objetivo da Association of Master Trainers é determinar e observar padrões globais de qualidade para o treinamento facilitador, evitando o risco de diluir o método e infringir outros direitos de cópia.

Com o intuito de ampliar o conceito manual e estender a metodologia LEGO® SERIOUS PLAY® para o campo da educação, no ano de 2020 foram realizadas oficinas direcionadas em uma escola estadual do município de Maringá/PR que possui duas Salas de Recursos em Altas Habilidades/Superdotação. A ferramenta, que é frequentemente utilizada em empresas, se configurou em excelente material pedagógico para expandir e conectar alunos/as com AH/SD, proporcionando inovação para o enriquecimento curricular. Proposto por Joseph Renzulli (Renzulli; Reis, 1997), o modelo de enriquecimento curricular consiste na oferta de múltiplas experiências com os conteúdos para os/as alunos/as com AH/SD de modo que aos/as professores/as ofereçam um *pool* de atividades dentro e fora da escola para que as habilidades dos/as estudantes possam ser desenvolvidas e ampliadas. Desse modo, o enriquecimento curricular tem como objetivo apresentar ao/a aluno/a com AH/SD contato com diversas áreas de interesses, ampliando assim seu desenvolvimento intelectual e potencial criativo (Renzulli; Reis, 1997).

Nesse relato de experiência trazemos, em um primeiro momento, os fundamentos teóricos que embasaram nossa prática sobre a metodologia LSP® como ferramenta pedagógica e inovadora de enriquecimento curricular para alunos/as com AH/SD. Na sequência, relatamos as oficinas do projeto LEGO® SERIOUS PLAY® e Altas Habilidades. Por fim, refletimos sobre como a metodologia LSP® em interface com o campo da educação, pode auxiliar às e aos estudantes, o contato com diferentes experiências reais, transformando as atividades cotidianamente vivenciadas por eles e elas em sala de **aula**, a partir de provocações que conectam pensamento e criatividade de em desafio prático de fortalecimento coletivo.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DIMENSÃO TEÓRICO PRÁTICA

Em 2005 no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial por meio do Ministério da Educação (MEC), implementou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todos os estados da federação. Esse programa passou a interligar as Secretarias de Educação o que possibilitou avanços significativos nos estudos da área, não só ampliando a visibilidade para o atendimento especializado das/os alunos/as com AH/SD mas, principalmente, auxiliando debates científicos sobre essa parcela da população.

Como aporte teórico, o MEC elegeu o “Modelo de Enriquecimento Escolar [...]”, resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli na década de 70” (VIRGOLIN, 2014, p. 583). Esse modelo é denominado “Modelo dos três Anéis” que compreende a superdotação no resultado da confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli; Reis, 1997). Esse **modelo** visa a identificação e desenvolvimento de enriquecimento curricular para os/as alunos/as com AH/SD no contexto escolar. Baseado nessa referência, compreendemos que as AH/SD podem ser divididas em dois grupos: superdotação acadêmica e superdotação criativo-produtiva. Dentre essas duas categorias, a habilidade acadêmica normalmente é mais facilmente identificada, pois, os/as estudantes demonstram suas potencialidades por meio das notas escolares, comprometimento com as diferentes áreas acadêmicas e, também, através dos testes de Quociente de Inteligência (QI). De outro modo, alunos/os que possuem AH/SD na área criativa-produtiva, necessitam de motivação e experiências que implicam “[...] no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais (Virgolin, 2014, p. 583).

Assim, a metodologia LEGO® SERIOUS PLAY® pode ser uma ferramenta inovadora para auxiliar na identificação e atendimento dos/as alunos/as produtivos-criativos. Por meio do incentivo ao pensamento crítico e na construção individual e coletiva de seus protocolos, são motivados/as a exercerem conexões criativas. Para Renzulli (2004) o/a aluno/a produtivo-criativo pode ser considerado como um/a “aprendiz de primeira mão” pois necessita desenvolver suas habilidades de pensamento criativo por meio do desenvolvimento de ideias e/ou produtos que poderão causar transformações reais em suas vidas e da sociedade. Virgolim observa que “historicamente, as pessoas criativas e produtivas do mundo têm sido os produtores de conhecimento, mais do que os consumidores de conhecimento, os reconstrutores do pensamento em todas as áreas do esforço humano [...]” (2014, p. 583).

As AH/SD podem ser desenvolvidas em diferentes momentos da vida, por essa razão é imprescindível que professores/as e familiares tenham acesso a variadas formas de estímulos e, consequentemente, de materiais que incentivem que as crianças demonstrem seus conhecimentos e habilidades criativas e que conectem seus sentimentos, crenças e dúvidas de modo dinâmico. Nesse sentido, as AH/SD “envolvem aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade do indivíduo, nos quais os talentos emergem a medida em que as diferentes habilidades (latentes ou manifestas) de uma pessoa são reconhecidas e apresentadas [...]” (Virgolim, 2014, p. 583).

Assim sendo, o atendimento educacional especializado para alunos/as com AH/SD possui como princípios norteadores a estimulação e o enriquecimento curricular que auxiliam os/as estudantes no avanço e no aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, intelectuais e criativas e, em consequência, estimulam o potencial criativo. Estudos e pesquisas na área expressam que embora distintas, inteligência e criatividade estão correlacionadas e cabe especialmente aos/às especialistas do campo da educação, buscar metodologias que promovam e possibilitam esse desenvolvimento.

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS LSP®: DIMENSÃO PRÁTICA

A primeira oportunidade de utilizar a metodologia LEGO® SERIOUS PLAY® na área de Altas Habilidades/Superdotação foi durante o minicurso “Os desafios educacionais enfrentados na área de AH/SD”, onde estiveram presentes 8 estudantes com AH/SD, além de alunas de Pedagogia, professoras e psicólogas, totalizando 15 pessoas. O *workshop* fez parte da programação do “II Seminário Internacional de Criatividade, Talento e Superdotação” e “II Jornada Paranaense de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)”, realizado em outubro de 2019 na cidade de Guarapuava/PR.

As oficinas com a metodologia LEGO® SERIOUS PLAY® são compostas por um processo central que é o coração do método e devem ser utilizadas em todos os casos:

1. pergunta/desafio: são parte crucial das oficinas e não devem ter soluções óbvias ou corretas. O/a facilitador/a lança o desafio e pede aos/as participantes que construam um modelo para expressarem seus pensamentos sobre a pergunta formulada.
2. construção: em resposta ao desafio, os/as participantes constroem um modelo 3D com blocos de LEGO®, usando metáforas, narrativas e figuras de linguagem para se expressarem através da construção.
3. compartilhamento: o/a participante tem o direito de contar a história do seu modelo aos/as demais colegas.
4. reflexão²¹: ponderação sobre o que foi compartilhado a fim de internalizar os conhecimentos adquiridos.

21 O documento Open-source: Introduction to LEGO® SERIOUS PLAY® descreve o processo central da versão 1.0 da metodologia que era constituído por três etapas. Durante o programa de formação de facilitadores em 2017, tive contato com a versão 2.0 que descreve o processo central com quatro etapas.

Quando o processo central é utilizado, garante-se a participação 100–100, ou seja, todos/as constroem, falam e ouvem os/as colegas. O *storytelling* e a utilização de metáforas ajudam a explorar as possibilidades do modelo e a compartilhar percepções, sentimentos e ideias, além de propiciar o surgimento de *insights*. Ao elaborar a história sobre o que construiu, o/a participante precisa organizar suas ideias em uma sequência lógica, que facilite a comunicação de sua história, atribuir significados aos símbolos que ele representou no modelo, cativar os/as demais participantes e produzir sentido.

Durante o minicurso da UNICENTRO, foi solicitado aos participantes que construíssem o que seria “o pesadelo para um/a aluno/a na sala de aula ou no contexto do aprendizado”. Na rodada de compartilhamentos, os/as estudantes com AH/SD expuseram sentimentos complexos e experiências desagradáveis pelas quais haviam passado. O aluno²² 1, construiu uma prisão ao redor de si, exemplificando a maneira como se sente em sala de aula, conforme a Figura 1. Outra participante, aluna 2, se colocou no centro do modelo, cercada por olhares e barreiras que não a deixavam sair daquela posição vulnerável e desconfortável, conforme Figura 2.



Figura 3. Fotografia do modelo de pesadelo na sala de aula construído pelo aluno 2.



Figura 4. Fotografia do modelo de pesadelo na sala de aula construída pela aluna 3.

Fonte: arquivo pessoal de Mayara Tatibana Bortolotto

22 Neste caso e em outros, escreveremos de acordo com o gênero do/a participante.

Um terceiro estudante, aluno 3, comentou sobre o *bullying* sofrido e o representou como uma lâmina giratória. Enquanto manipulava essa parte do modelo, explicou:

Isso representa realmente um, algo para cortar mesmo, algo para ferir. Isso é o bullying, está na visão da professora, mas ela não se importa, deixa acontecer. E isso machuca, mas no fim não importa, porque é assim que o professor se sente. Quanto mais essa lâmina fica querendo atacar esse indivíduo, quanto mais ela destrói esse indivíduo, menos essa parte aqui, que fica escondida debaixo de tudo, a luminosidade do aluno, perde o brilho, mais ela fica fraca. E é recuperável, mas quase impossível de se recuperar. Isso, para mim, foi o pesadelo da escola.

No próximo desafio, eles/as construíram um modelo para contar uma história a partir da seguinte pergunta: “quem é você no seu melhor momento na sua relação com a educação?”. Os/as estudantes falaram sobre as lutas que enfrentavam com as matérias e do sentimento de triunfo quando conseguiam transformar o conteúdo passado pelos professores em conhecimento. Nas demais rodadas de construções e compartilhamentos ao longo da oficina, falou-se sobre a necessidade de novas formas de ensinar: aulas mais dinâmicas e alinhadas com os conteúdos atuais. As demandas presentes no contexto escolar citadas foram: comprometimento dos/as professores/as, comunicação escola-família, respeito à individualidade, educação criativa e divertida, autoritarismo, capacitação de professores/as, saúde mental e cultura escolar. Surgiu uma discussão importante a respeito da relação aluno/a e professor/a dentro da sala de aula. Os/as estudantes puderam externar seus sentimentos e percepções, expondo como não se sentiam percebidos/as ou ouvidos/as pelos/as professores/as. A professora 1 também expressou a frustração do corpo docente e a falta de comprometimento dos/as colegas. Além das reflexões durante o *workshop*, o trabalho teve grande repercussão no evento e surgiu a ideia de fazer

um congresso apenas para os/as alunos/as com AH/SD em Cascavel, iniciativa dos/as estudantes que participaram da dinâmica. Infelizmente o evento não pode ser realizado devido a pandemia da COVID-19.

A partir da experiência na UNICENTRO, nasceu o desejo de continuar o trabalho com jovens com AH/SD em Maringá /PR, levando à aplicação de duas oficinas em um colégio estadual da cidade em março de 2020. Os desafios propostos nos dois *workshops* no Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), foram mais sobre o processo de aprendizagem e as motivações dos/as estudantes. Dessa vez, também tivemos a participação de mães nos grupos, totalizando 29 participantes nos dois períodos, sendo que muitos nunca haviam tocado peças LEGO® antes dessa oportunidade. Os familiares e educadoras presentes puderam aprender sobre os pensamentos e sentimentos a respeito da educação externalizados pelos/as jovens e como facilitar seu processo de aprendizagem. Além disso, através dessas dinâmicas nota-se que se estreitam as relações afetivas familiares, bem como entre família e escola e professor/a e aluno/a.

A maioria dos/das participantes eram alunos/as, não apenas jovens com AH/SD, mas também com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras dificuldades de aprendizagem. Como a idade dos participantes estava entre 11 e 18 anos, reformulamos as perguntas para que todos/as pudessem acompanhar as etapas do *workshop* e não gerássemos frustração nos/as participantes mais novos/as e nem tédio nos/as mais velhos/as. A preocupação com a diferença de idade e como isso impactaria o *workshop* transformou-se em um experimento interessante. Em pouco tempo notou-se que os estudantes mais novos/as estavam se espelhando nos/as mais velhos/as e que os/as maiores estavam apadrinhando os/as menores.

O último exercício proposto na oficina foi a construção de um cenário com os desafios enfrentados pelos/as participantes, formando a “história dos desafios do grupo”. Esse momento é diferente de todos

os anteriores, porque até então os/as participantes haviam construído apenas modelos individuais. As construções compartilhadas **exigem que todos colaborem, façam concessões e entrem em acordo em favor do coletivo**. O grupo precisa usar todos os modelos para formar uma só narrativa, onde as diversas visões sobre o tema **devem** ser contempladas sem perder o sentido individual dos modelos, como ilustrado na Figura 3. Foi solicitado que os/as membros do grupo escrevessem a história final do cenário e a entregassem à facilitadora. A professora 2, que coordenava a sala de Altas Habilidades naquele período, relatou que essa foi sua parte favorita do *workshop*, porque muitos/as alunos/as tem dificuldade em escrever textos e formar histórias e ela sabe que essa é uma habilidade importante na vida escolar, por isso ficou emocionada ao vê-los colaborando e produzindo a história juntos.

Figura 5. Fotografia dos modelos do grupo posicionados no cenário.



Fonte: arquivo pessoal de Mayara Tatibana Bortolotto

Os/as participantes saíram satisfeitos/as com o que construímos durante as oficinas. Além de terem mais clareza sobre o modo como aprendem e quais são os desafios enfrentados por cada um/a durante a aprendizagem, as pessoas sentem-se pertencentes a um grupo, construindo um senso de comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método LSP® foi criado para facilitar reuniões em empresas, favorecendo a solução de problemas de maneira criativa. Utilizar a metodologia com alunos/as de 11 a 18 anos no campo da educação é uma aplicação inovadora e viabilizar oficinas para uma parcela vulnerável da população brasileira, especialmente alunos/as com AH/SD que frequentam as escolas públicas, é uma maneira concreta de produzir mudanças significativas nas vidas de jovens, suas famílias e comunidades. Ao utilizar o LEGO® SERIOUS PLAY® nas oficinas do projeto, asseguramos que todos/as construam, falem e sejam ouvidos/as, garantindo seu direito de expressão e participação na dinâmica. O método ajuda a construir um ambiente seguro de fala e trocas de experiências, onde os/as participantes se sentem mais dispostos/as a compartilhar vulnerabilidades com os demais, visto que todos/as são convidados/as a partilhar também, as histórias de seus próprios modelos. Além disso, ao olhar para a construção 3d, o/a dono/a do modelo pode ter *insights* sobre os eventos e atingir outro entendimento sobre o acontecimento no tempo vivido, trazendo uma solução inovadora para a questão.

Os/as participantes experimentam empatia pelos/as colegas e formam laços, a observação e escuta ativas durante os compartilhamentos dos modelos possibilitam identificar quem está sofrendo e precisa de ajuda, oportunizando um acompanhamento mais próximo do/a estudante. Foi possível identificar casos de sofrimento decorridos de violências vividas por estudantes, tanto nas oficinas do IEEM quanto na UNICENTRO, essa identificação permite encaminhamento para profissionais especializados/as que irão ensinar o/a aluno/a a lidar com suas emoções e com os desafios vividos, além de se sentir acolhido/a. O acompanhamento também é importante para a família que poderá compreender melhor o que se passa com o/a jovem para auxiliar no processo e apoiá-lo/la.

Outra situação constatada foi a diferença acerca do número de meninas e meninos entre os/as alunos/as com AH/SD que participaram das oficinas. Dos oito estudantes presentes em Guarapuava, havia apenas uma menina, enquanto nas oficinas em Maringá recebemos duas alunas no período da manhã e nenhuma à tarde. Essa constatação nos alertou a respeito das desigualdades de gênero e suas representações no âmbito escolar, especialmente quando se trata da identificação de alunas superdotadas. Observamos que o não reconhecimento pode impactar diretamente suas vidas, tanto no aspecto da produção de cientistas mulheres como também no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas.

A oportunidade de discutir os sentimentos e pensamentos de diversas pessoas sobre a educação, proporcionou encontros transformadores ao longo do primeiro ano da iniciativa LSP® e Altas Habilidades. Durante as oficinas, construiu-se uma comunidade que segue crescendo e se fortalecendo. Essa rede tornou possível o arrecadamento de verba para a segunda etapa do projeto e vai ajudar a custear viagens pelo estado do Paraná no período de um ano para facilitar oficinas gratuitas onde houver demanda. Um dos objetivos da iniciativa é dar visibilidade e voz para as pessoas com AH/SD, o que já está sendo conquistado através da expansão do projeto e da produção de conteúdos sobre o que acontece nas oficinas, fazendo-se conhecer as necessidades e preferências dos/as jovens com AH/SD.

REFERÊNCIAS

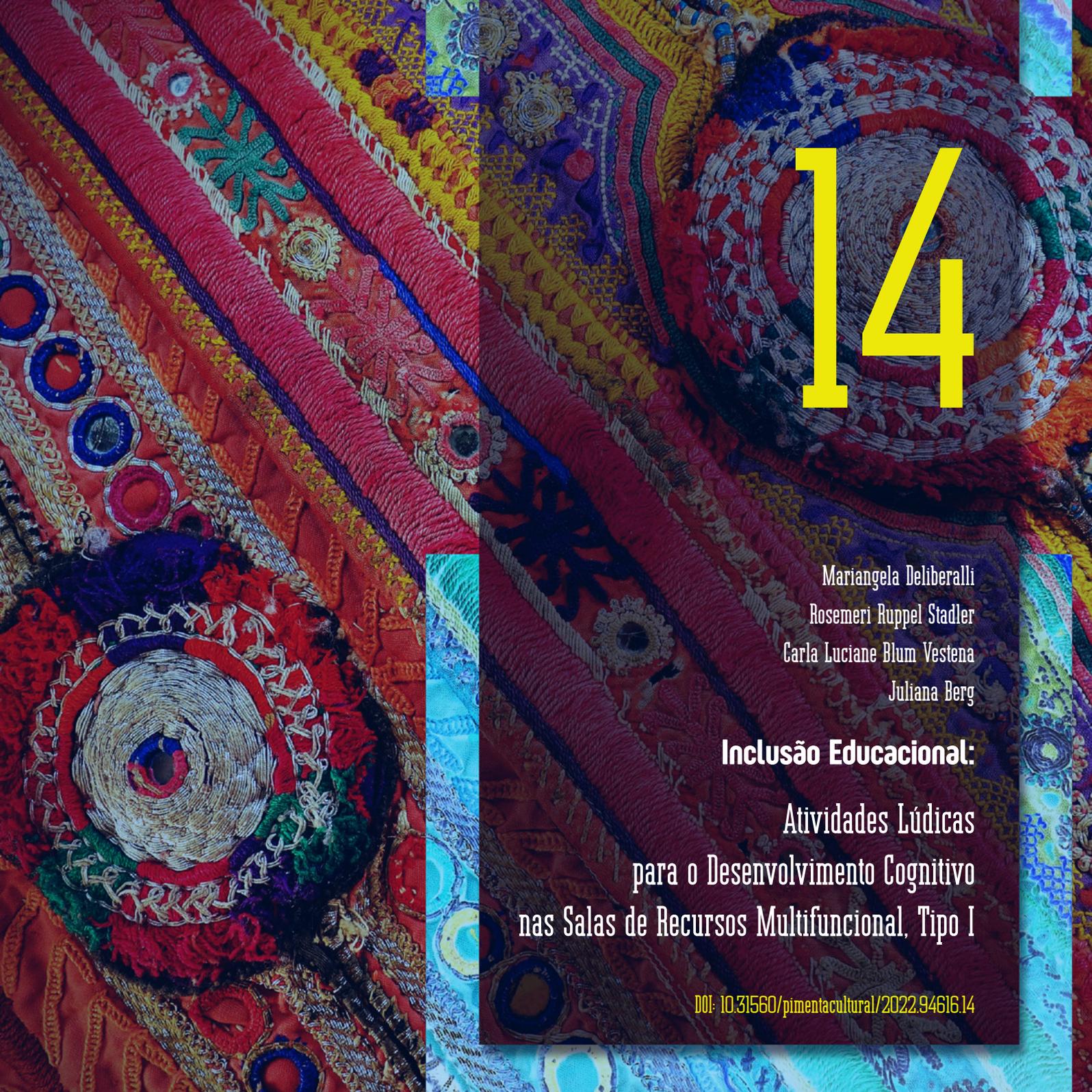
Association of Master Trainers. (2019). *THE LEGO® SERIOUS PLAY® METHOD*. Dinamarca. Disponível em: <https://seriousplay.training/lego-serious-play/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEGO Group. (2010). *Open-source: Introduction to LEGO® SERIOUS PLAY®*. Disponível em: <https://seriousplaypro.com/about/open-source/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (1997). *The school enrichment model: how to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2006). O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>

Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação *Revista Educação Especial*, vol. 27, núm. 50, pp. 581-609. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313132120004> Acesso em: 20 de dez de 2021.



14

Mariangela Deliberalli
Rosemeri Ruppel Stadler
Carla Luciane Blum Vestena
Juliana Berg

Inclusão Educacional:

Atividades Lúdicas
para o Desenvolvimento Cognitivo
nas Salas de Recursos Multifuncional, Tipo I

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94616.14](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94616.14)

INTRODUÇÃO

O conceito de “Sociedade Inclusiva” torna-se favorável à pluralidade cultural, diversidade, diferença étnico-racial, gênero e necessidades educacionais especiais. O desafio de implantar um sistema inclusivo a todas as crianças exige uma reestruturação política, estrutural, formação profissional e respeito às diferenças. Incluir é muito mais que colocar alunos na sala de aula, é dar condições de aprender, é capacitar profissionais com metodologias coerentes as necessidades de cada sujeito epistêmico.

Para compreender o Atendimento Educacional Especializado este artigo analisa o relato de experiências de docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I localizado em Candói – PR, Brasil, onde se realiza um trabalho com jogos de tabuleiro para efetivar a aprendizagem matemática de estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado.

No ano de 2014 havia sessenta e um estudantes matriculados e avaliados. Destes trinta e um estudantes apresentavam Deficiência Intelectual, dezesseis Distúrbios de Aprendizagens, três com baixa visão, três com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade e oito com Altas Habilidades/Superdotação. Este estudo prioriza a observação nos alunos com Deficiência Intelectual, público maior neste contexto pesquisado.

Para fundamentar esse relato de experiência utilizamos revisão bibliográfica, na qual buscamos na epistemologia genética de Piaget elementos para entender como os estudantes constroem conhecimentos e a partir da qual pudemos compreender e empregar o trabalho com os jogos sempre colocando desafios para os estudantes e questionando-os sobre suas respostas.

A epistemologia genética nos permitiu ver que todos os sujeitos são capazes de aprender, basta que saibamos fazê-los serem sujeitos da própria aprendizagem, sem fazer por eles, mas sim provocá-los a criar e experimentar o objeto de conhecimento. Nas Salas de Recursos Multifuncional I não há espaço para cópia e memorização esse é o lugar de aprender a criar, recriar e transformar.

Organizamos o trabalho em duas etapas: 1) buscamos demonstrar brevemente como ocorre o desenvolvimento humano, buscando explicar como os estudantes aprendem e quais intervenções precisam para o sucesso deste processo. E, 2) expomos um pouco da experiência de trabalhar com jogos, demonstramos um pouco do material utilizado na Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I–do Colégio Estadual Santa Clara no Candói-PR e analisamos as formas como esse material tem nos auxiliado para efetivarmos a aprendizagem escolar dos alunos frequentadores deste ambiente.

DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O desenvolvimento do raciocínio lógico depende do equilíbrio das interações entre sujeito e objeto, ou seja, trata-se de um processo de autorregulação do organismo aos estímulos do ambiente. Assim, os processos mentais são fruto de reações orgânicas aos estímulos externos, em uma busca pela coordenação, equilíbrio e reversibilidade dos conhecimentos.

Apresentamos, durante muito tempo, esta reversibilidade como um produto da equilibração, que a isto conduz, passo a passo, durante os estágios de formação, e concebida a operação como uma regulação tornada “perfeita no sentido de antecipação de todas as transformações e de uma pré-correção dos erros”. (Piaget, 1976, p.150).

É necessário entender que nesse processo de desenvolvimento das estruturas mentais há diversas estruturas que estão interligadas de modo dinâmico. Isso significa que cada estágio de desenvolvimento necessita da adaptação de diferentes aspectos como a ampliação das noções operatórias e, só haverá a consolidação das noções operatórias se a criança for capaz de na ausência de um objeto de conhecimento, criá-lo mentalmente para usá-lo numa nova necessidade.

Durante suas pesquisas Piaget dividiu o curso total do desenvolvimento em unidades chamadas períodos, subperíodos e estágios por acreditar que a propriedade do funcionamento do processo adaptativo permanece o mesmo ao longo do desenvolvimento e possivelmente em todos os níveis de idade. O Quadro 01 traduz essa divisão do desenvolvimento construído por Piaget ao longo de seus estudos e valoriza a capacitação do profissional no AEE.

Quadro 01. Teoria Piagetiana sobre os Estágios do Desenvolvimento

ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR 0 A 18 MESES
ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO 18 MESES A 7 ANOS
ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES FORMAIS 12 ANOS EM DIANTE
ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS 7 A 12 ANOS

Fonte: A Autora, 2015. Piaget, 1973.

Os estudos piagetianos compreenderam a intelectualidade humana por meio dos discursos mentais desenvolvidos por estágios em busca de respostas para o processo do raciocínio que a criança desenvolve. O sujeito aprende por meio da exploração e manipulação do objeto concreto e quando necessitar realizar uma operação sem a presença do objeto ela deve ser capaz de retomar a ação mentalmente. Como explica Piaget (1967, p. 165) o “jogo” enquanto metodologia

no processo de ensino e aprendizagem valoriza a interação do sujeito com o objeto lúdico na elaboração de imagens mentais.

Em resumo, há um fluxo de imagens sem ligações reversíveis. Para que haja reversibilidade, é preciso que haja operações propriamente ditas, isto é, construções ou decomposições, que sejam manuais ou mentais, tendo como finalidade prever ou reconstituir os fenômenos. Uma simples sucessão de imagens, sem nenhuma outra direção senão a que lhe imprime um desejo inconsciente, não será, portanto, suficiente para criar um processo reversível (Piaget, 1967, p.165).

A imagem mental se constitui em um símbolo e não tem poder sobre os resultados da exploração empírica. Contudo, com a estruturação dos esquemas mentais, a imagem converte-se em um significante para o próprio esquema sensório-motor. Essa significação toma corpo e se transforma em imitação, o que anuncia a existência de estruturas inteligentes que deflagram a aprendizagem, principalmente quando um modelo assimilado é utilizado para diferentes fins. Embora a imagem mental não proceda do processo perceptivo puro, ainda assim ela surge da exploração sensório-motora. O aluno é levado a pensar na ação e reagir ao estímulo realizado pelo professor.

A função do professor do AEE consiste em propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular. Essa ação, certamente, terá uma repercussão positiva no desempenho do aluno na sala de aula comum. O acompanhamento do AEE se organiza a partir de um plano de atendimento educacional especializado que o professor deve elaborar com base nas informações obtidas sobre o aluno e a problemática vivenciada por ele através do estudo de caso (Brasil, 2010 p. 15).

Neste sentido, os jogos contribuem para a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Seu aspecto colorido, sua proposta desafiadora e seu caráter lúdico fazem com que os estudantes, assimilem as ações decorrentes dos jogos em imagens mentais e com isso, transformem essas imagens em conhecimentos reversíveis

mediante situações nas quais precisem retomar a ação empírica mentalmente. Ao propor uma atividade desafiadora, o professor da Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I, otimiza a relação do aluno com o objeto de estudo, acredita no potencial cognitivo, rompe com as barreiras existentes entre ensinar e aprender.

O Quadro 02 apresenta estudos dos conceitos piagetiano durante a elaboração mental das crianças diante de estímulos concretos e abstratos. Piaget escreveu que encontrou adiantamento e atrasos cognitivos. Os Deficientes Intelectuais representam os atrasos descritos por Piaget. Estes alunos necessitam de mais estímulos para desenvolver suas capacidades.

Quadro 02. Conceitos Concretos e Abstratos na Criança durante a Elaboração Mental

IDADE	CONCEITO CONCRETO/ ABSTRATO	COMPREENSAO DA CRIANÇA
2 A 6 -7 ANOS	CONCRETO	Facilidade, a criança raciocina concretamente acerca dos objetos oferecidos a sua ação.
7 – 8 ANOS	CONCRETO	Reversibilidade adquirida nas operações concretas, atingindo seu equilíbrio.
7 – 8 ANOS	CONCRETO ($B > A + B < C$)	Facilmente compreendido quando na manipulação espontânea.
7- 8 11-12 ANOS	ABSTRATO	Dificuldade apresenta impedimento para resolver a situação problema no plano verbal.
9 – 10 ANOS	ABSTRATO	Reversibilidade não adquirida no plano das operações formais (plano verbal).
12 ANOS	ABSTRATO ($B > A + B < C$)	Assimilável às vezes aos 12 anos quando traduzida em termos formais, verbal.

Fonte: Adaptado de Piaget, (1967).

As pesquisas de Piaget contribuíram para a compreensão e qualidade do ensino nas escolas e resultados significativos nas práticas pedagógicas fundamentadas na epistemologia. Esta ciência leva em conta os fatores internos e externos vivenciados pela criança no seu dia a dia e na representação mental realizada pela criança, a imagem mental pode ser definida pela evocação dos objetos ausentes. Com isto, Piaget define a passagem da inteligência eminentemente motora, ou sensório-motora, para a inteligência operatória, lógico-matemática. Essa representação é o componente que leva o sujeito a tomar consciência do objeto de conhecimento, em nosso caso a aprendizagem matemática.

Neste aspecto, a aprendizagem perpassa pelas experiências físicas até chegar às abstrações mentais e isso ocorre graças às trocas interindividuais e interações sociais. Nessa perspectiva, a aprendizagem passa pela proposição de ações reflexivas, isto é, pela resolução de conflitos, análise de problemas e pela progressão de diferentes estruturas mentais em uma diligente autorregulação.

A imagem mental se constitui em um símbolo e não tem poder sobre os resultados da exploração empírica. Contudo, com a estruturação dos esquemas mentais, a imagem converte-se em um significante para o próprio esquema sensório-motor. Essa significação toma corpo e se transforma em imitação, o que anuncia a existência de estruturas inteligentes que deflagram a aprendizagem, principalmente quando um modelo assimilado é utilizado para diferentes fins. Embora a imagem mental não proceda do processo perceptivo puro, ainda assim ela surge da exploração sensório-motora.

Quanto à representação, a primeira que se manifesta é a representação imagética, que pode ser definida pela evocação dos objetos ausentes. Define, portanto, a passagem da inteligência eminentemente motora, ou sensório-motora, para a inteligência operatória, lógico-matemática.

OS JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, TIPO I

A metodologia aplicada em sala de aula é o que define o desempenho do aluno na sua vida escolar. Em virtude das muitas dificuldades de aprendizagem existentes na contemporaneidade, os professores precisam ter claro como ocorre o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem, para desenvolver o método de ensino e adequá-la para cada necessidade educacional especial existente dentro da sala de aula. O professor deverá organizar suas aulas de maneira que os estudantes construam seus conceitos e desenvolvam seu raciocínio lógico de forma criativa.

Tendo em vista que os estudantes de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I possuem uma necessidade educacional ainda maior que os alunos da sala regular, o professor precisa motivar o seu aluno. Estimular nele o interesse pelo aprender, já que de forma geral quando os estudantes são encaminhados para a sala de recursos já estão desanimados, sem vontade, por acharem que não possuem condição de aprender o conteúdo, principalmente na área da matemática. É neste momento que a metodologia do professor faz a diferença na aprendizagem do aluno, seja para o sujeito²³ com dificuldade de aprendizagem e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

O fato de querer aprender garante à criança um maior sucesso na aquisição de conhecimentos, habilidades ou técnicas. O interesse é, portanto, a mola propulsora da aprendizagem. Os motivos que a criança tem para aprender situam-se nos vários níveis de desenvolvimento humano (níveis biológicos, psicológicos e sociais) (Drouet, 2006, p.10).

23 Ao falar em sujeitos, estamos falando de sujeitos psicológicos.

É nesta perspectiva que entra em cena o professor de matemática e a ludicidade. Aprender matemática, de uma forma geral, não é nada prazeroso para a maioria dos estudantes de sala regular, imagina para um aluno da Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I. Deste modo, trabalhar com jogos pode facilitar o processo de aprendizagem ao criar um ambiente lúdico para os estudantes e desperta neles o desejo pela aprendizagem, principalmente quando coloca-os diante de desafios e mostra a eles que são capazes de solucioná-los.

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Isso ocorre porque a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução (Smole; Diniz; Milani, 2007, p.10).

Através dos materiais lúdicos, tais como: jogos, resolução de problemas direcionados ao cotidiano de cada um, brincadeiras, desafios, histórias, materiais concretos, construção de materiais, a aprendizagem com certeza será muito divertida, propiciando assim aprendizagem. O aluno(a) quando estimulado e sensibilizado para receber a aprendizagem por meio de atividades lúdicas ficará atento a informação e isto possibilitará a assimilação.

O jogo beneficia o potencial criativo por isso é um conhecimento a ser dominado, já que colabora tanto o desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante além de propiciar a interação entre professores e estudantes, favorece a expressão e a linguagem. Mas, é preciso antes de tudo, definir o objetivo da aprendizagem e mais ainda como alcançar tal objetivo, demonstraremos alguns modos, por meio de alguns jogos que podem ser adotados para efetivar essa perspectiva.

Como o exemplo das imagens de jogos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncional do CESTAC²⁴.

Fotos 01. Jogos



Fonte: Sala de Recursos Multifuncional Tipo 1 do Colégio Estadual Santa Clara. Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal

Tangram: É um quebra cabeça originário da China que é composto por 7 figuras geométricas²⁵. O trabalho docente demonstrou que este quebra cabeça é capaz de desenvolver a criatividade e a imaginação da criança que com sete peças podem construir quantas figuras quiser, de modo que se torna um bom meio de desenvolver a noção de espaço, atenção, criatividade, cálculos mentais e espaciais, reversibilidade e irreversibilidade.

Sobre isso, Furth (2007, 20) diz que “Embora o desenvolvimento da inteligência se faça de maneira espontânea, o meio pode auxiliar ou retardar esse desenvolvimento”. É extremamente necessário nutrir a inteligência dos estudantes, isso pode ser feito a partir de estímulos do professor, que deve fazer com que os estudantes pensem sobre a

²⁴ Colégio Estadual Santa Clara. Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal.

²⁵ Dois triângulos maiores, dois triângulos menores, um triângulo médio, um quadrado e um paralelogramo.

sua criação, questionem-se a si mesmo sobre esse processo. Desta forma, aos poucos eles vão perceber que podem ir além, entender o conteúdo de modo ativo, expressivo e reflexivo.

Piaget (1976) demonstra que a aprendizagem só ocorre quando há reversibilidade de pensamento, isto é, quando a criança é capaz de fazer o movimento inverso, observando o próprio pensamento e recriando-o.

Torre de Hanói: Composta por três pinos, uma base e alguns discos com diâmetros diferentes. A torre mais simples é formada por quatro discos diferentes e a torre mais complexa 64 discos. Este é um jogo complexo. Tem como objetivo o desenvolvimento da atenção, concentração, planejamento, estratégia e habilidade do jogador, pois é preciso ordenar os discos de maneira crescente em um só pino com o menor número possível de movimentos.

Charles (1975, p. 15) lembra que:

[...] a criança atua no estágio das operações concretas, quando é capaz de: organizar as experiências num todo consciente, fazer juízo racional de suas experiências, fazer classificações e agrupamentos, conservar estas classificações e agrupamentos, torna reversíveis as operações que efetua sobre eles e pensar sobre um evento de diferentes perspectivas, simultaneamente.

O aluno com dificuldade de aprendizagem precisa de estímulo para melhorar a concentração, a capacidade de assimilação, interpretação de dados e amadurecer cognitivamente em alguns casos. Com o jogo o professor consegue auxiliar o aluno a desenvolver estes fatores, uma vez que o jogo possibilita ao estudante interagir de maneira mais intensa com o professor, pois se sentem mais seguros com estas atividades e conseqüentemente há um avanço significativo no desenvolvimento cognoscitivo do estudante.

Um bom exemplo disso, foi um aluno com DI (14 anos) que apresentava uma idade cognitiva de 10 anos, melhorou muito seu

desempenho escolar após iniciarmos o trabalho com jogos. Devido ao trabalho que iniciou com a seriação feita com os blocos lógicos o aluno aperfeiçoou sua capacidade de concentração que é a maior dificuldade do aluno e dos professores que muitas vezes deixavam ele de lado pela sua falta de atenção. Ele não conseguia desenvolver as atividades e, esse problema está sendo superado com o uso dos jogos.

Blocos Lógicos: Desenvolve o raciocínio lógico, o conhecimento das figuras geométricas, trabalham com espessura, tamanho e cores, aprendendo a relacionar as peças e diferenciando cada uma delas. É composto por 48 peças, sendo triângulos, quadrados, retângulos e círculos, nas cores azul, amarelo e vermelho, nas formas grandes e pequenos e, espessuras fino e grosso. Este material é muito importante para trabalhar com os estudantes o conceito de seriação descrito como primeiro conceito piagetiano para a compreensão do pensamento reversível.

Uma das atividades mais utilizadas é a construção da Árvore de Blocos Lógicos. Nesta atividade os grupos de estudantes receberam a caixa com as peças e uma árvore. Os estudantes terão que analisar como deverão ordenar as peças, relacionar o símbolo e as cores da árvore com as peças dos blocos lógicos.

Os blocos lógicos são por excelência um dos jogos de base do trabalho docente, pois a partir do momento em que a criança reconhece e diferencia as partes do todo, fica mais fácil ela fazer relações, estendendo esse conhecimento para outras áreas e ações.

[...] quanto mais uma classe é estruturada, mais as relações que a definem (propriedades) são, com efeito, determinadas umas em conexão às outras; elas são então componíveis e não mais simplesmente dadas, o que enriquece ainda mais o elemento formal, que consiste então em verdadeiras “leis de formação”, não mais em simples encaixes intensivos (Piaget, 1973, p.72).

É importante entender que quando se trata de desenvolver a cognição e, conseqüentemente consolidar a aprendizagem é necessário

respeitar a maturação intrínseca do sujeito, mas, sobretudo as interações deste com o meio.

[...] existem escalas sucessivas de estruturação lógica, isto é, de inteligência prática, intuitiva ou operatória. Por outro lado, cada uma das escalas (sendo que várias podem coexistir numa mesma sociedade) é caracterizada por certo modo de cooperação ou de interação social, cuja sucessão representa o progresso da socialização técnica ou intelectual mesma (Piaget, 1965, p.103).

Material Cuisenaire: São barras coloridas ordenadas de 1 a 10. Através das barras os estudantes poderão fazer a comparação entre as barras, realizar as quatro operações básicas, realizar a construção de gráficos, cálculos de áreas e volumes, cálculos de frações e números decimais. Desenvolve o raciocínio lógico, habilidades matemáticas, atenção, cálculo mental e memória. A seriação pode ser explorada por meio das cores, tamanho, formas e espessuras. Há muitos materiais lúdicos, como mostram as fotos acima, que podem ser utilizados dentro da Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I os quais contribuirão para atender as características específicas de cada aluno. Esse material permite os estudantes utilizar outra habilidade importante como a concentração, raciocínio lógico matemático e cálculos mentais.

Sabemos que a aprendizagem ocorre de forma gradual e, se torna mais complexa conforme os estudantes vivenciam novas experiências, por isso o Material Cuisenaire é um dos últimos jogos a ser trabalhado na Sala de Recursos. Ele exige pensamento abstrato e conceitual.

Não deixa de ser verdade que essa coordenação inferencial ou conceituada é extraída da coordenação sensoriomotriz das ações através de abstração 'refletidora', visto que sem os êxitos da ação a conceitualização permaneceria inoperante. Acontece, porém nesse caso particular, que se percebem claramente as duas características fundamentais, mas distintas, da propriedade 'refletidora' de tal abstração. Por um lado,

trata-se de uma projeção ou de reflexão no sentido físico (reflexo), que consiste em transpor do plano motor para o das representações a unicidade das duas ações realizadas no nível anterior. Mas, por outro lado, trata-se da reflexão no sentido de uma reorganização conceitual, pois a coordenação sensório motriz a coordenação inferencial acrescenta um elemento novo e essencial: a compreensão de suas condições e de suas razões, o que equivale a inserir o êxito prático, como caso singular, no conjunto das suas possibilidades realizáveis em condições análogas, e a construir dessa forma um referencial nocional de uma natureza totalmente diferente do sistema sensório-motor inicial (Piaget, 1978, p. 38).

Os jogos têm contribuído para ensinar regras aos estudantes, uma vez que por natureza os jogos são cheios de regras e convenções que se forem bem empregadas podem ajudar os sujeitos refletirem sobre suas próprias ações, como de fato temos observado que após utilizarmos os jogos, alguns alunos que demonstravam se irritar facilmente com os colegas passaram a perceber o outro de descentrar-se de si, de modo que passou a ser um importante elemento para elaboração de ações trabalho cooperativas entre os estudantes.

Piaget (1932, p. 177) retrata que “o indivíduo é o equilíbrio de sua própria adaptação e a realização do equilíbrio social por ele efetivada”. Assim, quanto mais a criança estiver centrada em si, menos consciência tem de si, em relação a seu próprio eu e em relação aos demais, falta-lhe reversibilidade de pensamento. Em outras palavras, a criança precisa descentrar-se de si para ter uma relação de equilíbrio com “o social” e se colocar em posição de alteridade.

Outrossim, observamos que na prática cotidiana da sala de recursos o trabalho com esses jogos proporcionou a melhoria da concentração dos estudantes; o desenvolvimento da concentração; percepção espacial do jogo e acompanhamento de estratégias, também os jogos auxiliaram no desenvolvimento do raciocínio lógico, amadurecimento cognitivo ao perceber que o aluno avançou nos níveis

de dificuldades para a realização das situações problemas; melhora na sala de aula regular quando os professores comentam que houve compreensão do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão educacional se faz com formação, conhecimento, teoria científica e compreensão sobre as diversidades. Para que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) se concretize na Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I, enquanto apoio pedagógico é necessário a adaptação curricular de acordo com a necessidade do aluno.

Lopes (2010) diz que o caminho para que a educação inclusiva aconteça de fato e de direito é por meio da adequação curricular. A dificuldade da adequação curricular para o êxito acadêmico do aluno da Sala de Recursos e na sala regular de ensino está diretamente ligada à falta de conhecimento dos professores, dadas as lacunas na formação inicial e a incipiente capacitação continuada que lhes é oferecida.

A experiência em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I revelou que o uso de jogos torna as vivências escolares mais intensas, além de ser uma importante ferramenta para promover reflexões nos estudantes.

Desta forma, verificamos que esse material ao ser utilizado na Sala de Recursos favoreceu a construção, desconstrução e reconstrução de noções lógicas de forma lúdica. O que fez com que houvesse uma mudança no paradigma de estudante – professor, neste novo paradigma houve uma criação afetiva positiva em relação ao conteúdo matemático. Impulsionando a aprendizagem e direcionando os estudantes com dificuldade de aprendizagem para a superação das limitações preexistentes no processo de aprendizagem matemática, de modo que observamos a aceleração no processo de construção do conhecimento

e de respeito às regras sociais, propiciando a vivência de um ambiente muito favorável ao desenvolvimento das estruturas cognitivas.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação Básica deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos.

O atendimento educacional especializado prioriza a individualidade de cada aluno e valoriza o “jogo” enquanto recurso metodológico para o desenvolvimento cognitivo. É compreendido que os materiais e jogos lúdicos são muito importantes para esses estudantes, pois melhora a autoestima e motivação para aprender. Cada material utilizado é capaz de desenvolver o raciocínio lógico, habilidades matemáticas, atenção, autoconfiança, ensina os estudantes a respeitar regras, a memorizar os conteúdos trabalhados. Cabe ao professor da Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I desenvolver atividades lúdicas, criativas, dinâmica e envolvente.

Neste caminho, construir uma metodologia para trabalhar com os alunos da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I requer capacitação, conhecimento, teoria para a construção de uma prática tridimensional: professor, metodologia e acompanhamento pedagógico.

É por meio dos materiais lúdicos, tais como: jogos, resolução de problemas direcionados ao cotidiano de cada um, brincadeiras, desafios, histórias, materiais concretos, construção de materiais, a aprendizagem com certeza será muito divertida, propiciando assim a aprendizagem. Este trabalho buscou contribuir para revelar a importância do “jogo” enquanto recurso pedagógico no amadurecimento cognitivo do aluno com Deficiência Intelectual, Transtorno Global de Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.

Gomes (2010) no fascículo 02 do material para a inclusão educacional diz que toda atividade proposta para o aluno da Sala de Recursos deve almejar o desencadeamento de conflito cognitivo no aluno e que este só se efetivará mediante o reconhecimento do conflito pelo aluno.

A experiência nos faz inferir que os jogos são importantes para que as crianças possam aprender, já que esse método possibilita a elaboração de inúmeras e mais complexas construções, que por sua vez remetem ao desenvolvimento de operações mentais até chegar ao nível das operações concretas.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 21 Jun. 2015.

Charles, Carol M. (1975). *Piaget ao alcance dos professores*. Trad. Prof. Ingeborg Strake. Rio de Janeiro. 1975.

Drouet, Ruth Caribe da Rocha. (2006). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Furth, Hans G. (2007). *Piaget na sala de aula*. Trad. Donaldson M. Garschagen. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense.

Gomes, Adriana Leite Lima Verde. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual*. VOL. 02. Universidade Federal do Ceará.

Lopes, Esther. (2010). *Adequação Curricular: Um Caminho Para a Inclusão do Aluno Com Deficiência Intelectual*. Dissertação de Mestrado Londrina, 2010

Piaget, Jean. (1932). *O julgamento moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Editora MestreJou.

Piaget, Jean. (1967). *O raciocínio na criança*. Trad.3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record.

Piaget, Jean. (1973). *Estudos Sociológicos*. Trad. Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, Jean. (1976). *Ensaio de lógica operatória*. Trad. Maria Angela Vinagre de Almeida. Porto Alegre: Globo.

Smole, Kátia Cristina Stocco; Diniz, Maria Ignês; Milani, Estela. (2007). *CADERNOS DO MATHEMA – jogos de matemática de 6º a 9º ano*. Porto alegre: Artmed.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Araújo Pereira Borges

<https://orcid.org/0000-0003-0493-0099>

Alberto Rocha

<https://orcid.org/0000-0002-5570-9872>

Alejandro Prieto Ayuso

<https://orcid.org/0000-0002-6228-5473>

Ana Isabel S. Almeida

<https://orcid.org/0000-0002-9623-5394>

Angela Magda Rodrigues Virgolim

<https://orcid.org/0000-0001-5493-080X>

Carla Luciane Blum Vestena

<https://orcid.org/0000-0002-8655-7840>

Carla Sant'ana de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-6262-5749>

Carmen Ferrandiz

<https://orcid.org/0000-0002-4066-4595>

Elena Teresa López Cobeñas

<https://orcid.org/0000-0002-5781-6954>

Helga Loos-Sant'Ana

<https://orcid.org/0000-0003-3892-6928>

Iolete Ribeiro dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-3801-9829>

Joseph S. Renzulli

<https://orcid.org/0000-0002-5370-9633>

Juliana Berg

<https://orcid.org/0000-0002-9729-7626>

Karina Inês Paludo

<https://orcid.org/0000-0002-4685-4525>

Kelly Furlanetto Soares

<https://orcid.org/0000-0003-2874-9681>

Lola Prieto

<https://orcid.org/0000-0003-3149-3197>

Luciene Celina Cristina Mochi

<https://orcid.org/0000-0003-4451-898X>

Maria de Fátima Moraes

<https://orcid.org/0000-0001-8180-6687>

Mariangela Deliberalli

<https://orcid.org/0000-0003-0763-6258>

Mayara Tatibana Bortolotto

<https://orcid.org/0000-0001-8241-2401>

Mercedes Ferrando

<http://orcid.org/0000-0001-9198-1390>

Onofre Ricardo Contreras-Jordán

<https://orcid.org/0000-0002-8034-0245>

Ramón Garcia Perales

<https://orcid.org/0000-0002-7123-1485>

Rebeca del Prado

<https://orcid.org/0000-0003-2825-446X>

René Simonato Sant'Ana-Loos

<https://orcid.org/0000-0003-1130-8441>

Rosemeri Ruppel Stadler

<https://orcid.org/0000-0003-3259-6243>

Wesley Kozlik Silva

<https://orcid.org/0000-0002-0545-6280>

ÍNDICE REMISSIVO

A

acadêmico 17, 80, 142, 243
activities 19, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30
adolescentes 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 93, 94, 95, 96, 99, 138, 139, 140,
141, 142, 144, 193, 203
affectfullness 134, 135, 141, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 157, 158, 160, 162,
165, 166
altas habilidades 16, 17, 51, 61, 65, 72,
81, 83, 97, 98, 101, 123, 127, 134, 146,
147, 149, 207, 208, 209, 210, 213, 214,
215, 219
alunos 50, 52, 55, 59, 60, 65, 66, 67, 69,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 98,
101, 105, 107, 108, 111, 122, 123, 124,
125, 126, 127, 138, 139, 142, 192, 193,
195, 196, 200, 201, 202, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 214, 217, 218, 219, 220,
224, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234,
236, 242, 244
aprendizagem 52, 63, 71, 78, 79, 84, 93,
94, 103, 108, 123, 142, 166, 202, 203,
206, 208, 209, 210, 217, 224, 225, 230,
231, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 241,
243, 244, 245
arte 50, 88, 89, 90, 98, 203, 204
artística 51, 93, 95, 98
assincronismo 134, 135, 137, 144, 146,
147, 151, 152, 158, 159, 165

C

Candói 62, 65, 66, 74, 75, 76, 78, 192,
230, 231
ciência 63, 67, 103, 123, 135, 150, 151,
152, 153, 159, 235

cognitivo 34, 64, 94, 115, 121, 134, 135,
136, 151, 153, 156, 160, 163, 171, 208,
234, 236, 237, 242, 244, 245
conhecimento 16, 17, 52, 68, 69, 79, 83,
102, 109, 111, 112, 119, 120, 122, 126,
134, 143, 146, 149, 150, 151, 152, 153,
156, 160, 162, 165, 166, 191, 210, 211,
214, 217, 220, 223, 231, 232, 235, 237,
240, 243, 244
contemporânea 50, 53, 54, 55, 60, 94, 98
creative thinking 19, 20, 21, 29, 31, 32,
47, 127, 128
criatividade 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 45, 47, 127, 128, 130, 131, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
177, 179, 180, 181, 183, 185, 186
creativity 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28,
29, 31, 32, 46, 47, 48, 116, 127, 128,
129, 131, 186, 187, 188, 189
crianças 17, 50, 63, 64, 69, 83, 84, 85,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
99, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108,
109, 111, 112, 122, 144, 193, 206, 207,
208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
220, 230, 233, 234, 245
criatividade 50, 71, 79, 84, 90, 91, 95,
101, 103, 107, 109, 112, 118, 124, 208,
239, 243
criativos 50, 52, 53, 54, 57, 60, 93, 116,
118, 120, 122, 124, 126, 220
curricular 29, 65, 70, 71, 97, 118, 212,
214, 218, 219, 220, 243

D

dança 50, 53, 54, 55, 57, 60, 69, 94, 98
desenho 93, 105, 138, 142, 193, 195,
201, 202, 203

desenvolvimento 16, 17, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 76, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 113, 115, 123, 125, 126, 129, 130, 135, 136, 138, 145, 147, 150, 151, 153, 154, 160, 193, 206, 208, 209, 210, 211, 217, 218, 219, 220, 227, 229, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 242, 244, 245
developing 19, 126, 127
diversidade 16, 17, 54, 101, 108, 111, 115, 154, 207, 214, 230

E

educação 16, 17, 51, 52, 61, 64, 67, 72, 73, 78, 80, 81, 83, 97, 98, 99, 102, 112, 113, 125, 129, 130, 131, 186, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 224, 228, 244, 245
educação infantil 207, 209, 212, 214
emocional 17, 84, 86, 94, 95, 117, 134, 135, 136, 143, 147, 151, 185, 193
esquizofrenia 145, 151, 152, 158, 159, 164
estudar 73, 74, 102
experiência 55, 69, 73, 74, 87, 89, 90, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 146, 149, 195, 217, 218, 224, 230, 231, 243, 245

F

Fazenda do Rosário 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112
futebol 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 182

H

habilidades 16, 17, 34, 36, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 63, 65, 68, 69, 71, 72, 78, 81, 83, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 123, 127, 134, 142, 146, 147, 149, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 186, 196, 206,

207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 227, 236, 241, 244

I

inclusão 17, 51, 64, 206, 207, 209, 215, 229, 233, 245
intelectual 17, 34, 51, 52, 69, 84, 87, 88, 105, 106, 112, 121, 152, 156, 159, 170, 193, 206, 208, 218, 233, 241
inteligencia 168, 169, 170, 174, 177, 187, 189

J

Jean-Jacques Rousseau 102, 103, 104, 112
jogos 57, 60, 93, 110, 230, 231, 233, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246

L

linguística 63, 65, 78, 80
lúdico 64, 233, 237

M

mangá 193, 195, 196, 197, 198, 202
matemática 192, 194, 203, 204, 231
mentais 63, 108, 231, 232, 233, 235, 238, 241, 245
metodologia 65, 79, 102, 104, 109, 118, 121, 202, 217, 218, 220, 221, 226, 232, 236, 244
motor 17, 48, 125, 233, 235, 242

P

pedagógica 61, 64, 65, 78, 193, 203, 206, 209, 218
pensamiento 35, 40, 41, 42, 43, 176, 178, 186
pesquisa 50, 53, 56, 60, 61, 66, 71, 73, 78, 104, 109, 113, 138, 139, 140, 141, 210, 211, 212, 213
práctica 41, 44, 175, 176

processo 50, 52, 53, 54, 57, 60, 71, 87,
93, 118, 135, 159, 219, 231

processo criativo 56, 59, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 121, 122

professores 16, 51, 63, 64, 71, 76, 101,
104, 106, 109, 111, 125, 126, 138, 139,
140, 141, 142, 192, 193, 194, 196, 202,
208, 209, 212, 217, 218, 220, 223, 236,
237, 240, 243, 245

psicologia 64, 90, 101, 104, 105, 111,
217

R

recursos multifuncional 74, 79, 192, 201,
229, 230, 231, 234, 236, 237, 238, 241,
243, 244

S

social 11, 16, 17, 31, 36, 46, 50, 51, 52,
57, 61, 63, 68, 85, 86, 87, 88, 89, 94,
95, 96, 98, 106, 110, 111, 118, 126, 127,

129, 134, 137, 143, 146, 158, 163, 206,
211, 241, 242

sociogênese 145, 150, 151, 152, 158,
162, 163, 165

subjetividade 54, 56, 150, 162

superdotação 16, 17, 51, 61, 65, 67, 68,
69, 70, 72, 80, 81, 83, 97, 134, 137, 146,
147, 149, 151, 152, 158, 159, 206, 207,
208, 209, 210, 213, 214, 215, 219

T

talento 61, 81, 83, 202, 215, 217, 221

teachers 19, 20, 21, 22, 29, 30, 31, 81,
97, 128, 146

V

vulnerabilidade 84, 85, 86, 87, 88, 89, 95,
96, 134, 145

SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

VO LUME 5



ACADEMIA
BEATRIZ RIBEIRO



UAM
Universidad Autónoma
de Madrid



Neste quinto volume oferecemos a reflexão relativa às altas habilidades/superdotação com artigo do professor Doutor Joseph S. Renzulli, pioneiro em educação de superdotados, nomeado pela American Psychological Association como um dos 25 psicólogos mais influentes do mundo. Recentemente recebeu o Prêmio Harold W. McGraw, Jr. de Inovação em Educação, considerado por muitos como o "Nobel" para educadores, e foi consultor da Força-Tarefa da Casa Branca para Educação de Superdotados e Talentosos.

Somado a ele são apresentadas pesquisas brasileiras premiadas e estudos advindos de pesquisadores da ANEIS de Braga em Portugal, instituição portuguesa modelo de entidade com foco no apoio de crianças, jovens e a suas famílias nas múltiplas áreas de capacidade e atividade humana - intelectual, motor, acadêmico, social, artístico, mecânico e emocional - tendo em vista o desenvolvimento integral, a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social e escolar.

Além dessas, trazemos a importância relativa a Fazenda Rosário no Brasil, iniciativa de Helena Antipoff que chegou ao país em 1929, assim como questões educativas, afetivas e cognitivas são abordadas na intenção de ampliar o conhecimento científico em cooperação internacional para que a superdotação / altas habilidades participe em inclusão e possa ser compreendida em toda sua diversidade.

