

ENSAIOS CONTEMPORÂNEOS - 02



ESTUDOS DO FUNCIONAMENTO INTELIGENTE: REPERCUSSÕES NO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DA EDUCAÇÃO, ABORDANDO ALTAS HABILIDADES E CRIATIVIDADE

Marsyl Bulkool Mettrau

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5055-8198>.

E-mail: marsylmettrau@gmail.com.

Resumo: Este trabalho é um ensaio que, através de uma revisão da literatura, pretende contribuir para a discussão sobre altas habilidades e criatividade entre todos os personagens envolvidos na prática da educação. Seu objetivo é promover reflexões sobre as diferentes expressões da inteligência humana e sobre como ela pode ser abordada para a melhor condução do desenvolvimento individual e social. Propõe-se que compartilhar com a sociedade em geral as habilidades de cada indivíduo constitui-se em um exercício de cidadania e que inteligência pode ser compreendida como Patrimônio Social. Cabendo, então, à sociedade oferecer todos os recursos, a fim de que todos, com deficiência ou eficiência especial, possam desenvolvê-la plenamente, contribuindo para o desenvolvimento individual e coletivo.

Palavras-chave: Funcionamento inteligente. Criatividade. Aspectos educacionais. Educação.

STUDIES OF INTELLIGENCE FUNCTION: REFLECTION IN THE THEORY-PRACTICE FIELD OF EDUCATION, APPROACHING HIGH ABILITIES AND CRIATIVITY

Abstract: This work aims, through a literary review, contributes to a discussion about high abilities e creativity among all the characters involved in the educational practice. The main objective is to create reflections about the different expression of human intelligence, and how it could be approached for conduct in a better way the individual and social development. This essay proposes to share with society in general that the abilities of each individual could became an exercise of citizenship and intelligence can be understood as social patrimony. So, it is the society role to offer all the resources, so everyone, with special deficiency or efficiency, could develop individually and socially.

Keywords: Intelligent functioning. Creativity. Educational aspects. Education.

Introdução

A educação é essencialmente uma relação e, enquanto tal, não teria sentido sem expectativas (BARROS, 1992, p. 8). Retorna-se, assim, ao estudo polêmico que Rosenthal e Jacobson (1968) realizaram sobre o tema: “Pigmalião na sala de aula”. Vale a pena uma referência à mitologia grega subjacente (METTRAU, 1995).

Pigmalião era o rei de Chipre que se enamorou pela estátua de uma donzela, denominada na obra de Ovídio como Metamorfose. O rei, que também era escultor, representou seu ideal de mulher em uma estátua, e se apaixonou por ela. Em resposta às suas preces, a deusa Afrodite deu vida à estátua, que passou a se chamar Galatéia, podendo assim o artista desposá-la.

Aplicando esta história aos aspectos educacionais atuais, percebe-se que o professor, qual Pigmalião, apaixonou-se pela obra que vai criando, o aluno. Assim, dá-lhe vida, isto é, alimenta as expectativas positivas dele e faz com que renda mais intelectualmente. Foi, portanto, o livro de Rosenthal e Jacobson (1968) que tornou popular o Efeito Pigmalião, livro este que, segundo algumas opiniões, é precioso e popular, e constitui o trabalho mais original sobre o comportamento do professor para com os alunos no cotidiano educacional.

O professor é um dos profissionais que lida mais próxima e mais precocemente com cada um de nós. Portanto, cabe-lhe, muitas vezes, um papel decisivo na vida dos cidadãos. Assim, deve desempenhar um papel fundamental na busca e no acompanhamento das investigações dos grandes problemas da contemporaneidade, contribuindo para uma sociedade na qual se estimula a busca por soluções criativas.

Ostrower (1989/2013) e Rodari (1982) sustentam que “a função criativa da imaginação pertence tanto ao homem comum como ao cientista e ao técnico; tanto é essencial para descobertas científicas como para o nascimento da obra de arte ou a criação de novas técnicas; é realmente condição necessária à vida cotidiana” (RODARI, 1982, p. 141).

É magistral a afirmação: “Mesmo desencantados, mesmo desenganados não nos podemos subtrair à continuidade das gerações a que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem”. E conclui, com peculiar lucidez, “não porque o mundo se tornará mais feliz nem melhor, nem justo ou sábio, mas simplesmente porque o mundo continua” (FORQUIN, 1993, p. 173).

Petraglia e Morin (1995) consideram que a humanidade está vivendo um momento crítico a que chamam de agonia planetária e advertem-nos para a necessária tomada de consciência de que a ética está associada à solidariedade – única arma que dispomos para que a humanidade possa efetivamente tornar-se humana neste início de milênio. O bom, o correto, o digno e o justo pareciam claramente definidos em épocas anteriores, nas sociedades plurais, abertas e democráticas. Hoje, estas mesmas sociedades põem em xeque o conteúdo desses mesmos conceitos, ampliando a riqueza e a variedade de pontos de vista, no que se refere a costumes, hábitos, escolhas, maneiras de entender o mundo e formas de relacionar-se com os demais: confusão no terreno dos valores (PUIG, 1998). Novas perspectivas são apresentadas por estudiosos e autores significativos ligados à temática da moral como: Dewey (1975), Piaget (1987), Kohlberg (1984), Puig (1998); e as situações dilemáticas que hoje se apresentam demonstram claramente elementos morais em jogo (DE LA TAILLE, 2006).

As quatro futuras aprendizagens

Apresentam-se, a seguir, as quatro aprendizagens fundamentais, segundo o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS *et al.*, 1996): Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser.

- APRENDER A CONHECER diz respeito não à aquisição de um grande repertório de saberes codificados, mas sim, é muito mais voltada para compreender o mundo que nos rodeia através de conhecer e desenvolver as suas capacidades para alcançar plenamente este mundo. Sempre que possível, com o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. O aumento dos saberes pelo qual nosso mundo passa atualmente deve levar, também, cada um e todos nós a compreender melhor o ambiente, favorecer o despertar e a ampliação da curiosidade intelectual, estimular o sentido crítico e entender o mundo real, adquirindo autonomia na capacidade de discernir cada pensamento, cada conceito.
- APRENDER A FAZER. Deveria ser indissociável do aprender a aprender, mas... não tem sido assim. Poucos, bem poucos, sabem fazer as coisas que aprenderam. É um salto natural, porém não é conseguido e, nem mesmo perseguido, por uma grande maioria de pessoas e de profissionais. Não se dá o justo valor ao fazer. Dá-se muito mais valor,

ainda hoje, ao conhecer. Então, nosso ensino e nossa aprendizagem também devem estar focados nesta relação, aparentemente clara, mas, realmente, não tão assimilada quanto parece. Usualmente, não se verifica após o aprender a aprender, se as pessoas podem, realmente, fazer, pois só, então, poderiam demonstrar real aprendizagem.

- **APRENDER A VIVER JUNTOS.** Aprender a viver com os outros é o mesmo que aprender a viver juntos. Hoje em dia, é esta forma de aprender um dos maiores desafios da educação pois o mundo atual é um mundo de violência. Talvez a educação devesse tentar usar meios ou vias complementares: a descoberta progressiva do outro e, ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns. A descoberta do outro só pode ocorrer, se houver a descoberta de si mesmo, para ser possível, então, colocar-se, verdadeiramente, no lugar dos outros. Desenvolver atitude de empatia, na escola, está usualmente esquecido, mas é muito útil para toda a vida e em qualquer faixa etária.
- **APRENDER A SER.** Um princípio fundamental, defendido e publicado no Relatório da Comissão da Unesco é que: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total de cada pessoa, incluindo: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal.

Com um mundo em constantes e aceleradas mudanças, necessitamos, de forma essencial e especial, da imaginação e da criatividade respeitando e aceitando a diversidade pessoal de talentos e de personalidades. As pessoas deveriam, portanto, dispor de todas as ocasiões possíveis para a descoberta e a experimentação: estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, pois são formas saudáveis do uso de nossas energias.

Sugere ainda este Relatório que na escola, a arte e a poesia, aliadas à ciência e à tecnologia, deveriam ocupar lugar de destaque, a fim de impulsionar e expandir o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, no decorrer do desenvolvimento humano desde o nascimento até o final da vida.

A educação constitui-se em um conjunto de práticas mediante as quais o grupo social promove o crescimento de seus componentes, ou seja, a educação deve ajudar a assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada, a fim de que os participantes se tornem membros ativos do grupo e agentes de mudança e de criação cultural (COOL, 1996).

Uma das finalidades da educação escolar é a de promover determinados aspectos do crescimento pessoal considerados importantes na cultura de um grupo. Tais atividades devem ser, portanto, intencionais, sistemáticas e realizadas em instituições específicas. O crescimento pessoal resultante dessa intencionalidade é também o resultado da participação do aluno em um conjunto de atividades educativas oriundas de diferentes naturezas e não está reduzido, é claro, somente à educação formal acadêmica. Como os alunos podem criar em conjunto se eles sequer falam entre si? O projeto curricular institucional deverá estar aberto às modificações e às correções necessárias surgidas em decorrência de seu uso, aplicação e avaliação, atuando sempre na ótica de um processo de enriquecimento progressivo, pois, em sua finalidade última, a intervenção pedagógica deverá desenvolver, em cada aluno, a capacidade de realizar, por si mesmo, aprendizagens significativas (aprender a aprender), já apontadas como um dos pilares na proposta de educação para o século XXI (DELORS *et al.*, 1996).

Acreditamos, ainda, que a educação ético-social deve ficar inserida na totalidade da vida infantil bem como ser concomitante à educação intelectual através dos currículos escolares, desde níveis mais elementares até os níveis mais altos na universidade.

O Funcionamento Inteligente

A inteligência humana é, talvez, o mais complexo capítulo do ser humano. Somente vendo-a em seu funcionamento global, podemos compreender suas inúmeras dimensões e suas diferentes expressões, estejam ou não relacionadas ao estudo das altas habilidades (METTRAU, 2013).

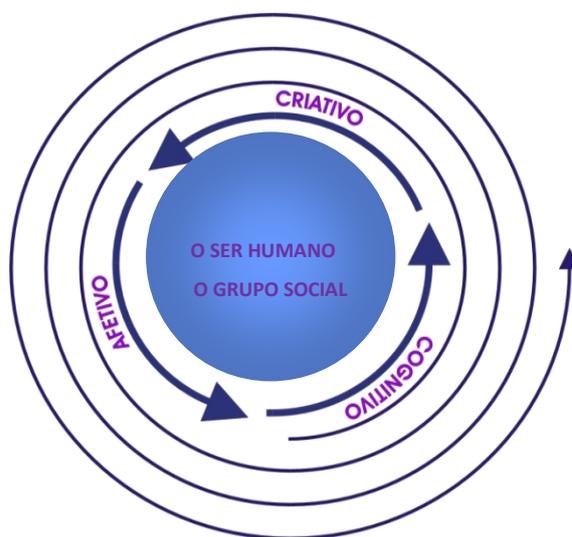
Precisamos desenvolver uma proposta que aprecie e trabalhe a inteligência humana, de forma que sejamos capazes de nos autoconhecer, segundo Sternberg (2000), a ponto de desenvolver os pontos fortes e aperfeiçoar os pontos fracos, a fim de transpor os desafios e realizar nossos projetos quer pessoais, quer grupais ou comunitários, isto é, sociais e éticos.

O tema da inteligência humana deve ser motivo constante de atenção para nós estudiosos e profissionais da Educação, pois o mundo caminha, se constrói e se destrói através da inteligência das pessoas, principalmente, através do modo como essa inteligência é usada, que pode ser a favor ou contra o grupo social ou a si próprio.

Desta forma, a inteligência deixa de ser somente individual para ser coletiva e, como tal, é um bem social. Como bem social, é de propriedade de todos e, neste sentido, deve ser encorajada e desenvolvida o mais plenamente possível (METTRAU, 1997; 2013), a fim de que possa ser, por conseguinte, uma forma de aperfeiçoamento de cada um de nós, também. É nossa competência descobrir os talentos e auxiliar o seu pleno desenvolvimento e uso, que será benéfico a todo grupo social, pois tudo que é belo e bom deve ser compartilhado.

O funcionamento da inteligência humana é a expressão de um processo dinâmico, profundamente impactado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto (Figura 1) e, em que cada um de nós, é único e diferente em sua complexidade (METTRAU, 2000). O Diagrama no qual se apresentam as diferentes expressões do funcionamento da inteligência humana é apresentado a seguir. A autora entende que o funcionamento da inteligência humana é um processo dinâmico que englobaria três expressões distintas, mas indissociáveis e sem hierarquia. São elas: a criação, a cognição e a emoção. Estas diferentes expressões se iniciam, se realizam e se desenvolvem no contexto do grupo social, isto é, o homem não existe, não se realiza e nem se desenvolve fora do grupo social (METTRAU; GONÇALVES, 2002; METTRAU, 2013).

Figura – 1: Diagrama do Funcionamento da Inteligência



Fonte: METTRAU, 2013.

A inteligência não é, somente, uma capacidade particular e individual, mas uma construção pessoal que se dá em um processo de convivência entre o indivíduo e os outros indivíduos. Assim sendo, pode ser comparada a um bem social e, então, denominada e compreendida como Patrimônio Social (METTRAU, 2000).

O criar, o conhecer e o sentir são as diferentes expressões da inteligência humana, pois é possível ao homem expressar sua inteligência de variadas maneiras e formas, porque ele é capaz de criar (criação), perceber e conhecer o que cria (cognição) e sentir emoções. (METTRAU, 2013).

Aspectos teórico-práticos

O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação vem sendo, no Brasil, uma preocupação de autoridades governamentais, quanto ao interesse de implementar políticas públicas que favoreçam uma ação integrada entre órgãos públicos e particulares, com vistas a aprimorar a prática do planejamento e da atuação docente, a fim de que se possa promover a adequada qualificação dos recursos humanos (METTRAU; REIS, 2007).

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em todos os Estados e no Distrito Federal, foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação, para o atendimento educacional especializado na orientação às famílias e na formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (MEC/SEESP, 2008).

Optamos, neste momento, por examinar duas categorias amplas de superdotação encontradas na literatura: superdotação escolar e superdotação criativa produtiva.

Para Renzulli e Fleith (2002, p. 13), é relevante enfatizar que: “[...] ambos os tipos são importantes; usualmente há interação entre os dois tipos; e programas especiais deveriam encorajar ambos os tipos de superdotação, bem como promover numerosas ocasiões de interação entre eles”. Os autores afirmam que a superdotação escolar é o tipo mais usualmente avaliado pelos testes de Q. I. e/ou outros Testes de Habilidades Cognitivas, o que os tornam os tipos mais frequentemente usados na identificação de alunos que irão participar de programas especiais. Isto ocorre devido ao fato de que determinadas habilidades medidas nos testes de Q. I. e de aptidão são as mais valorizadas em situações de aprendizagem na escola. Ou seja: “[...]”

as tarefas requeridas nos testes de habilidades são similares às que os professores solicitam na maioria das situações de aprendizagem escolar” (RENZULLI; FLEITH, 2002, p. 13).

A superdotação criativa produtiva corresponde àqueles aspectos da atividade e envolvimento humanos nos quais se “[...] enfatiza o desenvolvimento de materiais e produtos originais, intencionalmente elaborados para produzir um impacto numa ou mais audiências alvo” (RENZULLI; FLEITH, 2002, p. 14). Os autores afirmam que, para promover a superdotação criativa produtiva, devem-se organizar situações de aprendizagem que enfatizem o uso e a aplicação da informação (conteúdo) e as habilidades de pensamento (processo) de maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais. A precocidade representa sinal indicador de alerta, alvo de observação. Em alguns casos, é indicativo de talento especial, alto potencial e aptidões específicas. Os pais devem ser alertados para casos de precocidade no desenvolvimento de seus filhos; isto requer, necessariamente, observação continuada por profissionais e familiares.

O processo de identificação das altas habilidades/superdotação é complexo, demorado e requer maior esforço por parte da equipe de avaliação. Estas informações devem ser coletadas com a observação sistemática do aluno, preferencialmente, no dia a dia escolar, acompanhando momentos de aprendizagem, produção intelectual e relacionamento social. É através de um estudo comparativo no grupo de igual faixa etária que o professor visualiza a manutenção e intensidade dos indicadores de altas habilidades/superdotação e talento apresentados pelo aluno, duas condições necessárias na sua identificação.

Outro aspecto que também vem sendo observado mais intensamente nos dias de hoje, é que a educação ou a tarefa de educar vem sendo confundida com a de transmitir conhecimento com pouquíssimas chances e possibilidades para o novo, o criativo, o transformador, além de não incluir claramente a preocupação com o afeto que é um ingrediente tão necessário e importante. Constata-se, nos planejamentos curriculares e no cotidiano de algumas salas de aula, pouca valorização da dimensão humana e social no processo de desenvolvimento (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 12). Cada sujeito social constrói de modo único e criativo sua compreensão individual e coletiva dos significados sociais. Estes significados sociais, por sua vez, são representados tanto pela linguagem falada como pelos gestos, sinais e linguagem corporal. Por meio de um processo ininterrupto de construção de experiências

compartilhadas com outros membros do grupo social “são criados lugares pessoais, para viver e brincar e formas criativas e diferenciadas de entender e dialogar com o mundo físico e social” (METTRAU, 1995, p. 133).

Atenção educacional e orientação familiar ao talento e à criatividade

Na conjuntura difícil do cotidiano, o grupo social tem sido impedor ou dificultador da expressão da criatividade e do reconhecimento das expressões do processo criativo em muitas pessoas, sejam adultas, crianças ou adolescentes. Dentre os gênios reconhecidos pela humanidade temos, por exemplo, Charles Darwin, que fez suas pesquisas em casa e foi muito afortunado socialmente, uma vez que sua família lhe proporcionou o ambiente especial de que necessitava para ler e escrever, refletir e fazer experimentos. Note-se a importância do suporte afetivo, seja ele familiar, individual ou social.

Ainda há muita desinformação, desconhecimento e, conseqüentemente, pouca pesquisa sobre o campo de estudos referente à pessoa criadora e à criatividade. Boa parte da sociedade, ainda nos dias atuais, apresenta certo temor em relação ao desenvolvimento e ampliação dos traços criativos, e relaciona algumas características da criatividade à doença mental, atos de loucura, ou mesmo, delinquência, o que não corresponde à realidade.

Neste texto, o talento e a criatividade não são concebidos como dom, mas sim como conjunto de características e comportamentos que podem e devem ser desenvolvidos e ampliados na interação com o mundo e que se apresentam em grande variedade de possibilidades. Para os talentosos nem sempre tem sido fácil demonstrar ou expressar suas capacidades diferenciadas, pois há uma tendência à conservação e à padronização dos comportamentos e criações.

Os conceitos de talento e de criatividade se relacionam, mas não têm o mesmo significado nem se apresentam de formas idênticas, pois a criatividade envolve imaginação e o talento envolve aprendizagem. O talento vem sendo definido de forma mais específica enquanto a criatividade, de forma mais global. Pensando no campo educacional, ressaltamos que o talento, muitas vezes, é reconhecido pelo grupo social, mas não incentivado nem desenvolvido por este.

Gagné (1997) e Moon (2003) vêm estudando e compreendendo o talento como algo que aparece ligado, de alguma forma, à criatividade e ao processo criativo. O suporte afetivo e o acolhimento familiar são necessários para o seu desenvolvimento, pois, se a pessoa não tiver a possibilidade de conhecer ou usar os materiais e os produtos necessários ao ato criador em alguma área, dificilmente poderá expressar sua criatividade. É reconhecida a importância dos elos afetivos criados pela passagem de referências significativas na vida pregressa de uma pessoa criativa: um treinador, um professor, um amigo, entre outros.

Gagné (1997) conceitua o talento como um domínio superior de habilidades sistematicamente desenvolvidas e aplicadas a, pelo menos, um campo da atividade humana, podendo ser percebido em uma pessoa, quando comparada a outras atuantes no mesmo campo. Este autor agrupa essas habilidades superiores em cinco domínios: intelectuais (raciocínio, memória etc.); criativos (originalidade, invenção, humor etc.); socioafetivos (liderança, empatia etc.); sensório-motor (força, resistência etc.) e outros (as habilidades sociais). Assim, a expressão superior de apenas um desses domínios e habilidades poderia ser chamada de talento natural. Tais habilidades, que devem sempre ser desenvolvidas, estão ligadas à motivação, temperamento, personalidade e meio social, e sua maior expressão se realiza ao longo da vida pela aprendizagem, pelo treinamento e exercício, enfim, em possibilidades educacionais e familiares variadas. Os talentos implicariam em sete campos mais especialmente definidos: acadêmico, jogos de estratégia, uso da tecnologia, arte, grupo social, os negócios e os esportes. Já Moon (2003) define o talento pessoal como uma capacidade excepcional de selecionar e atingir metas difíceis que se relacionem a interesses, habilidades, valores e contextos onde a pessoa vive e convive.

Muitas pessoas perdem o potencial e não realizam sua participação social por não haver um meio social favorável e estimulador para que seu talento se desenvolva. Podem se ressentir, também, por não receberem o reconhecimento social de suas produções, atividades, propostas oferecidas ou possibilidades individuais e pessoais no campo das ideias acadêmicas ou não acadêmicas ou no campo social.

Já criatividade se refere, neste texto, a cada nova forma de dizer, fazer, pensar ou construir qualquer coisa, ideia, produto, atitudes ou conjugadamente todos estes aspectos.

Vale ressaltar, também, que o tema dos estudos da criatividade vem, nos últimos anos, recebendo atenção ampliada e relacionando-se às questões de outras áreas, tais como Educação, Psicologia e, até mesmo, Área Empresarial, devido à interdisciplinaridade do assunto e à crescente e visível necessidade de novas soluções e novas respostas para a humanidade continuar seu caminho, no natural crescimento e evolução da vida.

“O vício de se pensar que a criatividade só existe nas artes deforma toda a realidade humana” (OSTROWER, 1989/2013, p. 39) e é uma maneira de excluir as inúmeras condições criativas existentes em outras áreas. A maioria das pessoas possui uma representação sobre o que é ser criativo como, apenas, uma pessoa que toca, que pinta, que desenha, dança etc. Os cientistas, os pensadores, os filósofos e os técnicos, os professores, entre outros, também são criadores, embora seus produtos não sejam sempre concretos e visíveis em um primeiro olhar, em um primeiro momento.

Perceber a criatividade: como fazer?

A brincadeira e o jogo não são uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas. A imaginação é um processo pelo qual o homem, desde criança, combina os dados da experiência, no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. É preciso, portanto, que cada pessoa possa crescer e se desenvolver em um ambiente pleno de experiências e estímulos em todas as direções socioeducacionais possíveis para nutrir sua imaginação e aplicá-la em novas atividades.

Usualmente, a criatividade pode ser percebida mediante alguns comportamentos, tais como: motivação extremamente alta em determinado campo de esforço; inconformidade (variando em graus); facilidade para quebrar algumas convenções; manutenção de altos padrões de excelência e autodisciplina relacionados ao trabalho de criação. Nas pessoas que demonstram ter criatividade, nota-se profundo compromisso com o esforço criativo, podendo aparentar até certo desligamento em relação a outras tarefas que não sejam aquelas de seu interesse específico, isto é, seu campo de criação. Às vezes, a pessoa criativa torna-se difícil, tanto no grupo social quanto no grupo de trabalho ou familiar, pois a mesma se apresenta com múltiplos e variados aspectos nem sempre facilmente entendidos.

No processo criativo, devemos elencar outro aspecto que faz parte do seu funcionamento: trata-se do *insight*, que corresponde a uma aparente e súbita compreensão da natureza de alguma coisa, resultando, na maior parte das vezes, em uma abordagem inédita. Essa compreensão súbita é, na verdade, só aparentemente súbita, pois muito esforço, motivação, concentração e conhecimentos já existentes, relacionados à tentativa de uma nova descoberta, são acionados durante este processo. O que é súbito é a própria descoberta e um profundo e extenso esforço direcionado ao alvo que se pretende atingir. Há no processo criativo um período de repouso ao qual se segue um período de intenso esforço, em que se percebe a explosão de mais flexibilidade mental, a fim de favorecer a emergência do *insight*. Logo, o *insight* não é súbito. O resultado da incubação e emergência da ideia, o ato ou objeto criado é que nos é apresentado de forma súbita, isto é, quando não se está esperando.

No passado, falava-se de criatividade referindo-se, quase sempre, às atividades artísticas praticamente em oposição à outras experiências, como a conceituação matemático-científica ou qualquer tipo de pesquisa e habilidade técnica ou motora. Entretanto, podemos chamar também de criativa uma pessoa que sempre faz perguntas, descobre problemas onde outros encontram respostas satisfatórias; é capaz de juízos e julgamentos autônomos e independentes (da família, da escola, da sociedade etc.), recusa o já codificado e remanuseia objetos e conceitos, sem se deixar inibir pelo conformismo de aceitar os produtos como já se apresentam. Há, portanto, um leque variado de comportamentos, ações, ideias e produtos que configuram criatividade. Os artistas também podem ser analíticos porque dedicam muita atenção e tempo até chegar ao produto final, aos materiais e à tecnologia que seus trabalhos e suas produções artísticas exigem. Para a maioria dos estudiosos e autores deste tema, a motivação é muito importante no pensamento criativo, pois funciona como fonte para a criação. Assim, ter motivação ou estar motivado para alguma coisa significa que você poderá passar cinco anos, cinco horas, semanas ou muito tempo, enfim, investindo seu pensamento, na tentativa de descobrir a melhor maneira de fazer ou resolver determinadas situações, apresentar ideias, propostas, projetos etc. Isso significa dedicar tempo e esforço em relação a algo em que se acredita e que se deseja realizar.

É importante entender que o processo criativo implica, portanto, esforço, atenção dirigida e motivação. Fazem parte desse conjunto de múltiplos fatores não só o contexto ambiental, mas, também, as variáveis de personalidade e de processos intelectuais, os níveis

adequados de conhecimento, conjugados à flexibilidade cognitiva e à alta concentração na tarefa, os traços de prontidão para assumir riscos, as crenças flexíveis e a confiança pessoal na busca criativa. É verdadeiramente um processo complexo.

Desenvolvimento da criatividade: participação e construção

A importância de encorajar e oferecer variadas experiências no cotidiano e no ambiente acadêmico é uma prioridade educacional cada vez mais visível, pois as pessoas passam a conviver, nos dias de hoje, mais constantemente com as diferenças e com os diferentes, através das possibilidades tecnológicas. Oferecer um ambiente facilitador para o desenvolvimento do potencial criativo que existente em todos nós atende à necessidade de saúde mental, além de facilitar, ampliar e qualificar nosso viver cotidiano. Delors *et al.* (1996) sugerem que, nos diversos espaços sociais e âmbitos educacionais, a arte e a poesia, aliadas à ciência e à tecnologia, devem ocupar lugar de destaque, a fim de impulsionar e expandir a imaginação e a criatividade, ao longo do desenvolvimento humano, e esta seria uma grande questão de preocupação educacional, pois o interesse pela criatividade (enquanto produção e inovação) como sendo agente de crescimento econômico social é constante.

A criatividade tornou-se um objeto de estudo de muitos campos científicos, específicos e interdisciplinares, e a sociedade pós-industrial se apresenta como um sistema programado e criativo, tendo como centro a invenção, a cientificidade, os valores, os símbolos e a estética (DE MASI, 2003).

As consequências e repercussões dos estudos voltados mais especificamente para a criatividade têm sido intensas e temos uma expressão de Einstein que bem o demonstra: “Quando observo a mim mesmo e os meus métodos de pensamento, chego à conclusão de que o dom da imaginação foi mais importante para mim do que a minha capacidade de assimilar conhecimentos”. Ainda nessa perspectiva, Niemeyer diz: “Na arquitetura, a intuição desempenha um papel tão importante quanto o conhecimento. A imaginação e a espontaneidade são para mim as fontes da arquitetura” (*apud* DE MASI, 2003).

Finalmente, é este estudioso no tema quem resume: a criatividade foi considerada como capacidade de construir e destruir; de revelar segredos; de ver antes dos outros e de fazer ver aos outros; de apresentar originalidade marcada pela avaliação social; de ser regido por um

pensamento dotado de originalidade, unidade e qualidade rara; de conquistar alto grau de subjetividade na arte e na ciência; de usar um modo para liberar-se das escolhas habituais e obrigatórias; de ser capaz de enriquecer, não apenas, os aspectos criativos mas todo o gênero humano; de ser um método diferente do pensamento comum, capaz de chegar a resultados que o pensamento comum poderá entender, aceitar e apreciar somente num segundo momento (DE MASI, 2003).

Novos desafios no campo educacional se apresentam através da multiplicidade de sujeitos, saberes, espaços e tempos. Quantas vezes a “zorra” de uma sala de aula ou o “caos instalado”, segundo os professores mais formais, não serão, apenas, um rico momento de explosão, de energias reprimidas, de criatividade à procura de expressão, de desorganização que, se não abortada, pode detonar uma nova organização (LENT, 2001 *apud* METTRAU, 2004).

Estamos pensando uma aprendizagem com amor e com afeto. Chamamos atenção, também, de que os efeitos mais cruéis sobre o ser humano não são oriundos só da fome e da pobreza, mas, sim, da falta de diálogo, de compreensão e aceitação das diferenças e do afeto (que são gratuitos).

Tentar estabelecer conexões entre os currículos e os programas com a vida cotidiana dos alunos não é proposta fácil, mas é possível e deve ser tentado até a sua conquista. Preservar continuamente a forte relação professor-aluno, centrar esforços, não só no dia a dia, mas estar sempre atento às bases das competências do futuro é outro objetivo a ser atingido.

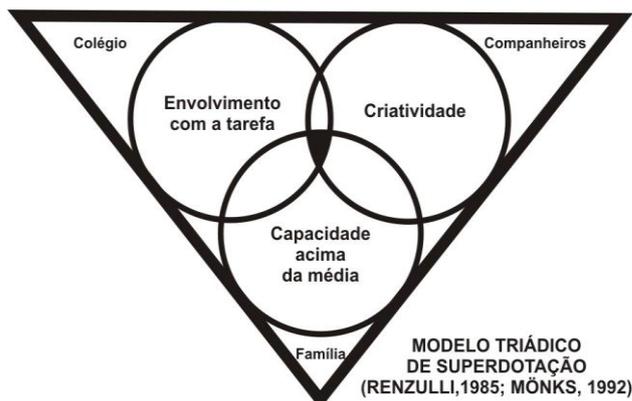
Altas habilidades e superdotação: atenção educacional

Altas Habilidades/Superdotação, assim nomeada pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC/SEESP, 2007), seriam um conjunto complexo, manifesto em realizações excepcionais, isto é, especiais em qualquer área do fazer e do saber. Nesse momento, no campo educacional, a identificação das altas habilidades está baseada no Modelo Triádico de Superdotação de Renzulli (1985) e Mönks (1992). Este modelo apresenta três aspectos a serem verificados concomitantemente: envolvimento com a tarefa, criatividade e habilidade acima da média em qualquer área dos conhecimentos ou de realização. Trata-se de uma aproximação

multidimensional que inclui o aspecto cognitivo e, também, os aspectos sociais: escola, companheiros e família.

O diagrama apresentado (Figura 2) mostra o conjunto expresso nos três círculos, sendo a pessoa com altas habilidades aquela que está representada na área hachurada, isto é, no local correspondente à interseção dos três círculos.

Figura – 2: Modelo triádico de superdotação



Fonte: FREEMAN, 1985.

Inclusão

Antes de pretender entender e discutir a superdotação, devemos estar em dia com o conhecimento adequado sobre o desenvolvimento de TODA e qualquer pessoa; só assim será possível examinar, com certa clareza, as características diferenciais das pessoas com altas habilidades. Atender e compreender estas pessoas (crianças ou adultos) pressupõe estar em dia com leituras atuais sobre os estudos de inteligência humana, desenvolvimento biológico e desenvolvimento mental, entre outros. Seria ainda necessário saber que a espécie humana está dotada da possibilidade de criar e de apresentar comportamentos inteligentes cada vez mais diferenciados. Legalmente, este grupo de alunos com altas habilidades é categorizado como aquele que apresenta necessidades educativas especiais, quer a nível de currículo, quer a nível de forma de aprender e/ou de ensinar, quer no grupo social geral, quer na escola regular, conforme a LDB: 9394/96 (BRASIL, 1996). Pertencem, portanto, à Educação Especial (com fins de atendimentos especiais) e à Educação Regular, onde, usualmente, estão todos os estudantes e estes também.

Um outro grande equívoco muito presente entre os profissionais da educação e a sociedade em geral se refere ao pressuposto de que há tantos problemas gerais da educação (alfabetização; insucesso; fracasso; evasão) que não haveria espaço para se incluir neste conjunto um atendimento diferenciado às pessoas com altas habilidades, supondo-se que elas serão capazes de resolver todos os seus problemas ou dificuldades sozinhas em função das altas habilidades. Grande equívoco educacional e social.

O termo “sociedade inclusiva” foi registrado em julho de 1994 na Declaração de Salamanca e, desde então, tem-se tentado analisar, divulgar e compreender o sentido referente à inclusão, para que esta não seja, apenas, mais um termo ou um conceito, mas, sobretudo, uma atitude crítica. A intervenção educativa e social, programada e sistemática, para estes alunos e os que apresentam talentos variados refere-se, especialmente, a uma otimização do seu desenvolvimento afetivo, emocional e curricular. Trata-se de atender ao direito de cada cidadão, portanto, à cidadania e à inclusão, sem a perda da identidade dentro do espectro da diversidade, do reconhecimento e da aceitação das diferenças. Isto é inclusão. Inclusão não pode ser, apenas, mais uma palavra usual e moderna. Mais que isto, deve ser um valor cultivado, a fim de que a naturalidade da convivência e da aceitação das diferentes características e especificidades entre todos possa realmente ocorrer sempre em nosso cotidiano. Esta é a perspectiva inclusiva. Necessita uso, compreensão e um olhar criativo e, por isto, é tão difícil ser realizada e acontecer.

Relações entre inteligência, cidadania, inclusão e atenção

As representações que o professor tem a respeito da inteligência humana são determinantes na forma como se relaciona afetiva e cognitivamente com seus alunos. O profissional que deseja trabalhar como professor precisa, antes de mais nada, conhecer as concepções que ele possui sobre a inteligência, para, a partir destas, argumentar e mostrar novas formas de pensá-la (METTRAU, 1995). Gardner (1995) e Sternberg (1995), entre outros, introduzem a noção de que a inteligência só pode ser entendida dentro de um determinado contexto social. Diferentes culturas definem, de forma própria, o que pode ser considerado comportamento inteligente. Pennings e Span (1991) escrevem sobre as formas pessoais de apreensão, integração e análise dos acontecimentos externos, organização, processamento da

informação e experiência ou resolução de problemas, ou seja, inúmeros componentes fazem parte deste construto.

Quanto aos alunos especiais apresentarem maior ou menor autonomia significa que a pessoa com deficiência ou eficiência especial terá maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais que ela frequenta, para atingir seus objetivos. Daí os conceitos de autonomia física e autonomia social para ambos os grupos acima descritos. “As propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino regular comum [...]” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 80).

A Educação Especial, quando presente no ensino escolar, de acordo com essa nova concepção, atinge necessariamente a escola comum em seus fundamentos e práticas. (MANTOAN, 2007). Percebe-se, assim, a visível relação inteligência e cidadania. Esta relação se baseia na maneira como se dá a interação do indivíduo com o grupo social. Pensa-se cidadania como uma conquista constante. Nas palavras de Mettrau (1997, p. 95), “é no contexto social que o indivíduo interage sendo, portanto, a inteligência a expressão de um processo dinâmico profundamente afetado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto”. O pleno desenvolvimento das potencialidades e habilidades individuais é direito de cada indivíduo, para que possa exercer sua cidadania entendida como a construção do bem comum, superando interesses individuais ou grupais.

Conclusão

Os dias de hoje nos permitem e solicitam viver com intensidade e liberdade no sentido de poder criar.

Cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente papel do(s) homem(s) no Universo (COVRE, 1995, p. 11).

Podemos dizer que a oportunidade de compartilhar com a sociedade em geral as habilidades de cada indivíduo constitui-se em um exercício de cidadania e que inteligência pode ser compreendida como Patrimônio Social como um todo.

As diferentes expressões da inteligência humana (uma e não múltiplas) estariam agrupadas em três grandes possibilidades: a cognição (o conhecer), a criação (o criar) e a emoção (o sentir), segundo Mettrau (1996). Esta obra traz diversos olhares sobre essa abordagem. Devemos interpretar a inteligência humana convergindo sempre para o social enquanto um patrimônio. Vista como Patrimônio Social, a inteligência além de individual, é, também, de todos. Cuidemos dela.

Referências

- ANDRADE, M. S. de. Estudos sobre dificuldade de aprendizagem da escrita de adolescentes em situação de risco. In: SOUZA NETO, J. C.; ANDRADE, M. S. de (Org.). **Múltiplas visões sobre aprendizagem e convivência humana**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 105-112.
- BARRETO, M. S. L.; METTRAU, M. B. (Org.). **Rumos e resíduos da moral contemporânea**. Niterói, RJ: Muiraquitã, 2007.
- BARROS, J. H. **Professores e alunos pigmaleões**. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- COOL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução de Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.
- COVRE, M. L. M. **O que é cidadania?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DE LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, 1996.
- DE MASI, D. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2003.
- DEWEY, J. **Moral principles in education**. Londres/Amsterdam: Leffer & Simons, 1975.
- FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociológicas e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREEMAN, J. **Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos**. Madrid: Ed. Santillana, 1985.
- GAGNÉ, F. De la superdotacion al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje. **Ideación: la revista en español sobre superdotación**, n. 10, p. 13-23, mayo 1997.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas. A teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KOHLBERG, L. **Essays in moral development**. São Francisco: Harper and Row, 1984. V. 2.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: CERED, 1990.

- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de Neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2001.
- LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, Editora SENAC, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. Sobre o especial na e o especial da educação – breves considerações. In: MEC; SEESP. **Ensaio pedagógico**. IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, SEESP, 2007. p. 49-54.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MEC. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: História, ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- MEC/SEESP. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A construção de práticas educacionais com altas habilidades/superdotação**. Orientação a professores. Brasília, DF: MEC, 2007. V. 1.
- MEC/SEESP. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007b, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- METTRAU, M. B. **Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica**. 1995. 362 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1995.
- METTRAU, M. B. **Nos bastidores da inteligência**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.
- METTRAU, M. B. Enfoques atuais de inteligência e questões da prática pedagógica. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 16, p. 327-346, 1997.
- METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000.
- METTRAU, M. B. Representação social dos portadores de altas habilidades: inclusão e exclusão. **Revista PRISMAS da Educação**, Niterói, RJ, v. 1, n. 1, p. 14-21, 2003.
- METTRAU, M. B. Aprendizagem: direito de todos? Aprendizagem com amor e com AFETO. **Fórum**, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 22-29, jan./jun, 2004.
- METTRAU, M. B. Educação Moral, Inteligência e Altas Habilidades. In: BARRETO, M. S. L.; METTRAU, M. B. **Rumos e resíduos da moral contemporânea**. Niterói, RJ: Muiraquitã, 2007. p. 128-147.
- METTRAU, M. B. Imaginário, criatividade e processo criativo. In: AZEVEDO, N. S. N.; SCOFANO, R. G. (Orgs.). **Recortes do imaginário**. Campinas: Alínea, 2009. p. 53-76.
- METTRAU, M. B. Aposentadoria e potencial criativo. In: FRANÇA, L.; STEPANSKY, D. **Propostas multidisciplinares para o bem-estar na aposentadoria**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2012. p. 251-281.
- METTRAU, M. B. **O Funcionamento Inteligente de adultos com Altas Habilidades**. Curitiba: Ed. PRISMAS, 2013.

- METTRAU, M. B. Educação e violência na contemporaneidade. In: MONTEIRO, A.; SANTI, A.; AZEVEDO, N. **Educação, violência e contemporaneidade**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2013.
- METTRAU, M. B.; GONÇALVES, V. M. F. Efeitos de um programa de enriquecimento: descrição e resultados parciais. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 36, p. 331-340, jul./set. 2002.
- METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: Altas Habilidades/Superdotação e a literatura especializada no contexto da Educação Especial/Inclusiva. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 331-340, out./dez. 2007.
- MOON, S. M. Personal Talent. **High Ability Studies**, n. 14, p. 5-21, jun. 2003.
- MÖNKES, F. J. Desarrollo de los adolescentes superdotados. In: BENITO, Y. (Ed.). **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1992.
- OSTROWER, F. (1989). **Criatividade e processo de criação**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.
- PENNINGS, A. H.; SPAN, P. Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In: ALMEIDA, L. (Org.). **Cognição e aprendizagem escolar**. Porto: APPORT, 1991. (Coleção Temas de Psicologia).
- PETRAGLIA, I. C.; MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. esp., p. 763-785, out. 2007.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.
- RENZULLI, S. J. Modelo Triádico da Superdotação. In: FREEMAN, J. (Ed.). **Los niños superdotados: aspectos pedagógicos y psicológicos**. Madrid: Ed. Santillana, 1985.
- RENZULLI, J. S.; FLEITH, D. O modelo de enriquecimento escolar. In: CONGRESSO ANUAL DA ANEIS, 3., 2002, Braga. **Actas...** Braga, PT: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, 2002. V. 3.
- RODARI, G. **Gramática da fantasia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, M. M. P.; MENANDRO, P. R. M. (Org.). **Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia**. Vitória: UFES - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, GM Gráfica Ed., 2007.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, 1968.
- SOUZA NETO, J. C. Os processos de socialização e aprendizagem. In: SOUZA NETO, J. C.; ANDRADE, M. S. de (Org.). **Múltiplas visões sobre aprendizagem e convivência humana**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 161-171.
- STERNBERG, R. J. **Metaphors of mind: conceptions of the nature of intelligence**. Cambridge, New York: Editora Cambridge University Press, 1995.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas**: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRANCE, E. P. **Gifted children in the classroom**. New York: Macmillan, 1965.

VASCONCELLOS, V. M. R; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Imaginación y realidad. In: VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: AKAL, 1982. p. 15-29.

Recebido em: 31/08/2021.

Aceito em: 27/12/2021.