

A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas

**Gifted children and the issue of being different:
a look at their social, emotional and cognitive needs**

*Angela Mágda Rodrigues Virgolim **

Resumo

Um dos problemas típicos que ocorrem com crianças e jovens superdotados é a falta de sincronia entre seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. O alto nível de sensibilidade emocional apresentado nesse grupo acentua a noção de que os superdotados são diferentes por se encontrarem frequentemente fora do estágio, fora de fase ou fora de sincronia com relação ao seu contexto social. Este texto se propõe a debater a questão da diferença, enfocada a partir das necessidades sociais, emocionais e cognitivas da criança e do jovem superdotado, e particularizada nos múltiplos mitos que cercam a questão da superdotação. O texto também reflete sobre as definições mais modernas de superdotação, em oposição à visão unicista dos testes psicométricos, enfocando especialmente as teorias de Howard Gardner e Joseph Renzulli, e fornece indicações para pais, professores e para o próprio aluno poderem lidar com os problemas advindos dessas falsas concepções a respeito do tema.

Palavras-chave: Superdotação. Necessidades sociais, emocionais e cognitivas do superdotado.

Abstract

In gifted children, the lack of synchronicity in the rates of physical, cognitive and social development is a common issue. A high emotional sensibility demonstrated by such individuals emphasizes the notion that gifted children are different due to being out of phase or out of sync with their social context. The present paper aims to discuss the issue of being different, focusing on the social, emotional and cognitive needs of gifted children, as well as on the various myths that surround the concept of being gifted. The paper also discusses the most modern definitions of giftedness, as opposed to the inflexible views of psychometric tests, focusing especially on theories from Howard Gardner and Joseph Renzulli. Suggestions on how parents, teachers and students should deal with problems due to related misconceptions are also put forward.

Keywords: Giftedness. Social, emotional and cognitive needs of gifted children.

Résumé (vide p. 31)

* Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e doutoranda em Psicologia Educacional (Superdotação) pelo National Research Center on Gifted and Talented, University of Connecticut, EUA.
E-mail: angela.virgolim@uol.com.br – Site: <http://www.talentocriativo.hpg.ig.com.br>

Introdução

Há, com certeza, em nosso imenso Brasil, professores dedicados e pais extremados que tentam garantir a todos os seus alunos/filhos chances igualitárias de aprender, de crescer com equilíbrio e obter sucesso em todas as suas atividades. Essas crianças estariam sendo encorajadas a desenvolver seus potenciais e suas habilidades, a cultivar uma auto-estima positiva e um sentido de adequação no seu ambiente social e escolar. Apoiadas, amadas e bem direcionadas na vida, são estimuladas, respeitadas e recompensadas por suas conquistas e realizações.

No entanto, milhões de crianças brasileiras vivenciam outro tipo de situação. Sentem-se frustradas, confusas, excluídas, infelizes, e muitas vezes com um sentimento generalizado de que há alguma coisa errada com elas. Elas se sentem diferentes e gostariam apenas que as pessoas as aceitassem como elas são. Algumas desconhecem o alcance de suas próprias habilidades. Outras suspiram pela falta de oportunidade de aprender assuntos diferentes e desafiadores, que geralmente não são vistos no currículo regular. Esses jovens são aqueles que estão sempre nos perguntando: mas para que serve isso que estou estudando? São crianças curiosas, sensíveis, que não sentem prazer no ambiente escolar, pois as coisas que aprendem em algumas áreas são fáceis demais, sem maiores desafios. Elas reclamam: para que tanto dever de casa? para que repetir tudo aquilo que já sei? Reclamam que as aulas são monótonas, os professores são chatos e os colegas não as entendem. Algumas ainda levam para a casa os mais diversos rótulos, às vezes nada lisonjeiros, e que acentuam a questão da diferença. E, em casa, sofrem pressão dos pais para que tirem notas boas, sejam criativos e não cometam erros.

Esse é o padrão típico da realidade de jovens a quem se costuma rotular de superdotados. O termo não é novo, e muitas vezes envolve confusão, até mesmo pelos seus portadores, os quais não se vêem como superdotados. Isto provavelmente se dá porque a palavra os remete aos super-heróis das histórias em quadrinhos, que, com seus poderes sobrenaturais, os fazem se sentir ainda mais diferentes dos demais.

A questão a ser debatida aqui é que essa diferença existe, embora não implique, necessariamente, alguma coisa negativa e que deva ser evitada, modificada, retorcida até se conformar com um padrão estereotipado. A diferença é aquilo que faz cada um de nós únicos, e, como tal, capazes de contribuir para o mundo que nos cerca de uma forma criativa e original. Precisamos, então, sintonizar com nossas capacidades e habilidades e, especialmente, com nossas necessidades emocionais e sociais, que nos moldam como seres únicos e especiais. Este texto se propõe a debater a questão da diferença, enfocada a partir das necessidades sociais, emocionais e cognitivas da criança e do jovem superdotado, e particularizada nos múltiplos mitos que cercam a questão da superdotação.

Dissincronia interna

Um dos problemas típicos que ocorrem com crianças e jovens superdotados é a falta de sincronia entre seu desenvolvimento físico, cognitivo e social, a que Jean-Charles Terrassier (1979) denomina *dissincronia interna*. Com esse termo, Terrassier assinala a grande disparidade que às vezes existe no desenvolvimento das diferentes capacidades da criança, como, por exemplo, ritmos diferentes nas áreas: intelectual, psicomotora, lingüística e perceptual. É comum que essas crianças possam ler em grande velocidade, às vezes desde os três ou quatro anos de idade, mas, em alguns casos, a coordenação psicomotora não segue o mesmo ritmo, tornando-se deficiente; a criança sente dificuldade para escrever e demonstra não ter paciência em fazer os exercícios de ortografia passados pela escola. Ela pode também demonstrar grande habilidade em uma área cognitiva, por exemplo, em matemática, mas um desempenho medíocre em outra, como linguagem. Às vezes, a disparidade aparece na área emocional: como um adulto, pode discutir temas políticos e sociais com uma profundidade muitas vezes não esperada pelo seu desenvolvimento cronológico; mas, em outros momentos, demonstra atitudes típicas de crianças bem menores ao ser frustrada em suas necessidades.

Dissincronia externa

Às vezes, a falta de sincronicidade no desenvolvimento da criança superdotada não se dá apenas dentro da própria criança, mas pode ser observada em relação ao seu ambiente externo. Podemos observar a *dissincronia externa* (TERRASSIER, 1979), por exemplo, quando há uma falta de adequação entre as necessidades da criança e o currículo escolar, que, na grande maioria das escolas brasileiras, não é diferenciado para atender essa população. Se a criança superdotada não se encontra em atendimento especializado, dificilmente terá, em sala de aula, a profundidade e a abrangência de informação que necessita nas matérias escolares que domina ou tem vontade de aprender. Portanto, a falta de sincronicidade entre a necessidade da criança e o que é, na realidade, oferecido pela escola, gera, em muitos casos, frustrações, dando origem a diversas dificuldades sociais e emocionais. A dissincronia externa pode também se revelar por outros fatores, como: falta de conformidade da criança ou do jovem com as expectativas culturais baseadas em sua idade cronológica (a sociedade espera dela determinados comportamentos de acordo com sua idade cronológica, mas ela age de acordo com sua idade mental); problemas relacionados aos colegas (muitas vezes não são aceitas devido aos seus interesses diferenciados; ou por alguns traços de personalidade, como timidez, arrogância ou isolamento; ou, por fazerem muitas perguntas em sala de aula, sendo por isso rotuladas como CDF ou “sabichões”),

com a subsequente preferência por amigos mais velhos, que apresentam interesses mais relacionados aos dela; pressão externa para seguir carreiras mais valorizadas socialmente, muitas vezes em detrimento de aspirações artísticas ou de menor prestígio; e pais superambiciosos que procuram o destaque do filho como meio de atingir a própria realização, deixando, com isso, de atender às reais necessidades da criança (CROPLEY, 1993; EHRlich, 1989; WINNER, 1998).

Desenvolvimento assincrônico e a intensidade das emoções

O desenvolvimento assincrônico é tema de debate dentro do Grupo Columbus, da Universidade de Columbus, Ohio (EUA), e vai além da dissincronia discutida por Terrassier, ao propor que a superdotação contenha tanto uma subestrutura cognitiva, quanto uma emocional; com isso, ressalta-se o fato de que a criança superdotada não somente pensa diferente de seus colegas, mas também *sente* de forma diferente. A preocupação com as necessidades emocionais da criança superdotada é de tal ordem, que este grupo delineou a seguinte definição para abarcar tais particularidades:

Superdotação é um desenvolvimento *assincrônico* no qual habilidades cognitivas avançadas e grande intensidade combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Essa assincronia aumenta com a capacidade intelectual. A unicidade dos superdotados os torna particularmente vulneráveis, e são necessárias modificações na educação parental, no ensino e no aconselhamento psicológico, a fim de que possam alcançar um desenvolvimento ótimo (SILVERMAN, 1993, p. 3).

O desenvolvimento assincrônico resulta, assim, em consciência, percepções, respostas emocionais e experiências de vida completamente incomuns. Uma criança com organização cognitiva bastante avançada pode apresentar, também, um alto nível de sensibilidade emocional. Essa sensibilidade pode variar enormemente – assim, em um momento ela pode demonstrar um grande avanço emocional, e em outros momentos, grande imaturidade.

Talvez seja por isso que encontramos na literatura uma certa discrepância na forma como a criança portadora de habilidades superiores é retratada: em alguns casos, como avançada emocionalmente, e, em outros, como psicologicamente imatura. Na verdade, conforme realça Silverman (1993), ela pode ser os dois, dependendo do momento em que você a observa. Desta forma, os pesquisadores do grupo Columbus assinalam que o superdotado pode encontrar-se em **risco psico-social** se estiver, ao mesmo tempo: (a) fora do estágio

– lidando com conceitos e metas bem além do esperado para sua idade; (b) fora de fase – alienado, distante do grupo de pares ou sem amigos com quem possa interagir; (c) fora de sincronia – sentindo-se diferente, e que não pode, não deve ou simplesmente não se adapta ao seu contexto social.

Em seu livro *Counseling the gifted and talented*, Linda Silverman (1993, p. 4-5) oferece um claro exemplo de desenvolvimento assincrônico, ao descrever o caso de Kate:

Em termos de desenvolvimento cronológico, a idade talvez seja a informação mais irrelevante para se levar em consideração. Kate, com um QI de 170, tem 6 anos de idade, mas apresenta uma idade mental de 10 anos e meio... Como toda criança altamente superdotada, Kate é um amálgama de muitas idades desenvolvimentais. Ela talvez tenha seis anos quando anda de bicicleta, 13 quando joga xadrez ou toca piano, nove quando debate regras, oito quando escolhe seus *hobbies* e livros, cinco (ou três) quando exigem que fique quieta no lugar. Como se pode esperar que uma criança como esta tenha comportamentos adequados em uma sala de aula cujas normas foram feitas para crianças de seis anos?.

Casos como o de Kate tornam-se um real desafio para aqueles que se dispõem a trabalhar com a criança portadora de altas habilidades, sejam eles professores, pais ou psicólogos. É preciso compreendê-la em todas as suas facetas, se quisermos atender às suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas.

Os riscos da falta de atendimento

Todos esses fatores podem vir a ser potencialmente danosos à criança, no sentido de colocá-la “em risco” emocional, conforme já mencionado. Crianças superdotadas são, por natureza, mais sensíveis que a população em geral. Desta forma, reagem com muito mais força e expressão a um ambiente onde suas habilidades não são percebidas e suas necessidades especiais não são atendidas. Suas reações podem se dirigir ao mundo externo, em forma de comportamento social inadequado, revelando hostilidade e agressão com relação aos outros (pais, professores, figuras de autoridade) ou se entregando a atos de delinquência social. Ou podem ser atos dirigidos a ela própria, como a formação de um autoconceito negativo, insegurança, frustração e raiva por não atingirem a perfeição, e sentimentos gerais de inadequação (ALENCAR; VIRGOLIM, 2001; BUTLER-POR, 1993; LANDAU, 1990; WINNER, 1998). Voltaremos a este tema mais à frente neste texto.

Partimos da premissa de que grande parte dos problemas emocionais que a criança superdotada apresenta pode também ser proveniente de inúmeros mitos a respeito da superdotação, que são agravados pela desinformação que, em geral, a nossa sociedade tem a respeito desse tópico.

Em seu livro *Psicologia e educação do superdotado*, de 1986 (re-editado por Alencar e Fleith em 2001, sob o título *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*), a professora Eunice Soriano de Alencar, pesquisadora do assunto há mais de duas décadas, ressalta várias idéias errôneas a respeito da superdotação. Vamos enfocar algumas dessas falsas concepções discutindo-as à luz das modernas teorias a respeito da inteligência e das habilidades superiores.

Falsas concepções sobre a superdotação

1. **Todo superdotado é um gênio.** É muito comum, em nosso meio, ouvirmos as pessoas se referirem a uma criança como um gênio, devido à sua precocidade em uma área específica, como na música, na matemática, ou por sua facilidade em memorizar fatos, nomes e acontecimentos. O termo gênio foi por muito tempo utilizado por Lewis Terman, que, em seu livro *Genetic Studies of Genius*, de 1926, definia como gênio qualquer criança com um QI superior a 140, conforme medido pelo teste Stanford-Binet (EHRlich, 1989). O que os pesquisadores da atualidade sugerem é que o termo “gênio” deva ser reservado para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo (ALENCAR, 2001; FELDHUSEN, 1985; FELDMAN, 1991), enquanto o termo “superdotado” denota apenas uma criança ou adolescente que mostra sinais ou indicações de habilidade superior.

Feldman (1991) faz uma importante distinção entre “crianças prodígios” e “gênios”. Segundo o ponto de vista desse autor, o termo *prodígio* se refere àquelas crianças que demonstram um desempenho em um nível extremamente alto dentro de um campo específico, em uma idade precoce. Assim, prodígio corresponderia a uma criança de até 10 anos de idade com um desempenho ao nível de um profissional adulto em algum campo cognitivo (FELDMAN, 1991; MORELOCK; FELDMAN, 1993). Gênio, por outro lado, implica a transformação de um campo de conhecimento com conseqüências fundamentais e irreversíveis. Seria aquele que, além de deixar sua marca pessoal no seu campo de atuação, leva as pessoas a pensarem de forma criativa e diferente.

Feldhusen (1992) discute a superdotação em uma perspectiva interacionista. Para esse autor, os talentos surgem de uma habilidade geral, sendo o resultado de uma confluência de disposições genéticas, experiências no lar e na escola,

estilos de aprendizagem e interesses únicos do estudante. Nessa perspectiva, as habilidades, aptidões e inteligências emergem como resultado das experiências, motivações e estilos de aprender de cada um. No entanto, como os fatores genéticos são determinantes das forças potenciais do indivíduo, é a genética que estabelece os limites do desenvolvimento dos talentos. Sendo assim, os indivíduos que atingem níveis superiores de desenvolvimento do talento já os exibirão em idades precoces.

Como ressaltam Alencar e Fleith (2001), o fundamental aqui é reconhecer que a superdotação pode se dar em diversas áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artística etc.), num *continuum* de habilidades. Essa opinião é também compartilhada por Passow (1981), para quem a superdotação se manifesta em uma grande variedade de formas, feitios e tamanhos, em pessoas com diferentes graus de talento, motivação e conhecimento. Assim, enquanto algumas pessoas demonstram um talento significativamente superior à população geral em algum campo, outras demonstram um talento menor, nesse mesmo *continuum* de habilidades, mas o suficiente para destacá-las ao serem comparadas com a população geral (VIRGOLIM, 1997).

Esses dois termos, superdotação e talento, nem sempre são vistos de forma intercambiável. Pra Gagné (1993), por exemplo, a *superdotação* corresponde à **competência** distintamente acima da média em um ou mais domínios da aptidão humana, enquanto o *talento* diz respeito ao **desempenho** distintamente acima da média em um ou mais domínios da atividade humana. A emergência de um talento resulta da aplicação de uma ou mais aptidões ao domínio de um conhecimento e habilidades em um campo particular, mediado pelo suporte de catalisadores intrapessoais (motivação, autoconfiança), ambientais (família, escola, comunidade), assim como pela aprendizagem sistemática e prática extensiva.

Nessa mesma linha de raciocínio, outros pesquisadores (DAVIS; RIMM, 1994; MARLAND, em RENZULLI, 1986a; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1995) propõem ampliar o nosso conceito de superdotação, de forma a abarcar tanto aquele aluno que se destaca por suas habilidades intelectuais (tira boas notas em algumas matérias na escola – não necessariamente em todas –, tem facilidade com as abstrações, compreensão rápida das coisas, demonstra facilidade em memorizar etc.), como aquele que se destaca por suas habilidades criativas (é curioso, imaginativo, gosta de brincar com idéias, tem respostas bem humoradas e diferentes do usual), por suas habilidades de liderança (é cooperativo, gosta de liderar os que estão a seu redor, é sociável e prefere não estar só), pela motivação que demonstra em realizar algumas tarefas (torna-se totalmente envolvido pela atividade do seu interesse, resiste à interrupção,

facilmente se chateia com tarefas de rotina, esforça-se para atingir a perfeição, e necessita pequena motivação externa para completar um trabalho percebido como estimulante), por suas competências nas artes (habilidade em expressar sentimentos, pensamentos e humores através da arte, dança, teatro ou música, boa coordenação) e, finalmente, por suas habilidades psicomotoras, como no esporte.

Dessa forma, as modernas teorias no campo da superdotação, que não estão presas à noção de genialidade para definir o talento, acreditam que QI e superdotação nem sempre correspondem à mesma coisa. Gardner, Kornhaber e Wake (1998) argumentam que os testes psicométricos centram-se primariamente na linguagem e na matemática, abarcando apenas a *inteligência acadêmica*, deixando de fora outras capacidades humanas fundamentais para a resolução de problemas. Os testes de QI também não são ecologicamente válidos (para usar a expressão cunhada por Urie Bronfenbrenner), no sentido de que não se assemelham aos ambientes do cotidiano em que as pessoas comumente pensam (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998), assim como não processam as diferenças existentes entre culturas e países, ou mesmo entre subculturas dentro de um mesmo país (HETHERINGTON; PARKE, 1999). Outras críticas válidas enfatizam a natureza artificial dos testes, uma vez que requerem que a pessoa resolva problemas sem referência à sua base usual de conhecimento e experiência. No contexto de vida real, as pessoas geralmente não encontram problemas tão claramente definidos e ordenados como estão nos testes; podem se preocupar apenas com as questões que têm alguma significação pessoal para elas; podem gastar um maior tempo na sua resolução; podem fazer perguntas e buscar conselhos com outros quando estão em uma situação crítica; e também podem usar livros e recursos tecnológicos, incluindo uma ampla variedade de ferramentas e instrumentos à sua disposição (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). Além disso, conforme argumenta Vigotski quanto a seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKI, 1991), uma pontuação num teste padrão de inteligência não revela o que uma criança é capaz de fazer quando é orientada por outras ou trabalha em colaboração com outras pessoas em uma situação social. Feldman (2001) acrescenta ainda que o teste penaliza aquelas crianças que pensam de forma criativa ou imaginativa, ou que tendem a demorar-se analisando com profundidade uma questão. As perguntas nos testes de QI, além de serem apresentadas fora do contexto, enfatizam mais a memória e a lembrança de fatos, em detrimento do pensamento de ordem superior e das habilidades de solução de problemas que lhes poderão ser úteis no mercado de trabalho no futuro.

Winner (1998) argumenta ainda que, se buscarmos apenas por resultados de QI, até mesmo os jovens notavelmente aptos em artes ou música não seriam reconhecidos, por terem habilidades que não são medidas em um teste convencional. Além disso, os *savants*, que demonstram um severo retardo, mas habilidades espantosas em artes, cálculos matemáticos e de calendário, música, habilidades mecânicas, memória prodigiosa e discriminação sensorial acurada, podem mostrar a superdotação na ausência de uma inteligência normal (MORELOCK; FELDMAN, 1993).

Howard Gardner e seus colegas do “Harvard Project Zero” desenvolveram uma teoria pluralística da inteligência como um desafio direto à visão clássica, a qual afirmava que a inteligência é uma capacidade unitária de raciocínio lógico, uma energia mental subjacente que seria utilizada em graus variados em toda atividade intelectual (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). A Teoria das Inteligências Múltiplas define *inteligência* como uma habilidade ou conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou modelar produtos como consequência de um ambiente ou cultura particular (GARDNER, 1994, 1995; RAMOS-FORD; GARDNER, 1991). Sua teoria estabelece que a competência cognitiva humana pode ser melhor descrita como sendo um conjunto de sete habilidades, talentos ou capacidades mentais, estabelecidas como universais na espécie humana: a inteligência lingüística; a lógico-matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a interpessoal e a intrapessoal (*vide*, VIRGOLIM, 1997).

Recentemente, em um artigo intitulado “*Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual and existential intelligences*” (GARDNER, 1999), esse autor incorporou à esta estrutura mais duas inteligências: a *naturalista*, que seria a capacidade de reconhecer e classificar espécies de flora e fauna em seu ambiente; de reconhecer padrões em um estímulo (por exemplo, reconhecer problemas de mecânica em um carro pelo seu barulho), detectar um novo padrão em um experimento científico, o discernimento de um estilo artístico, a distinção de membros entre espécies etc.; e a *espiritual* ou *existencial*, envolvendo a preocupação com conteúdos cósmicos, a obtenção de certos estados de consciência e os profundos efeitos que determinadas pessoas, possuidoras dessas capacidades, exercem sobre outros indivíduos.

Desta forma, a inteligência deve ser entendida em sua forma plural, intrinsecamente relacionada ao contexto em que a pessoa trabalha, ao seu meio social, e se encontra distribuída entre vários recursos além do próprio indivíduo.

2. Uma vez superdotada, sempre superdotada. Aqueles que acreditam nessa falácia dão pouca importância às condições do meio para o desenvolvimento da superdotação. Muitos acreditam que a criança superdotada sempre terá sucesso na vida, independente das condições ambientais a que está sujeita. Joseph Renzulli, diretor do Centro Nacional de Pesquisas sobre o Superdotado e Talento da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, defende a ideia de que os comportamentos de superdotação podem ser exibidos em certas crianças (mas não em todas elas) em alguns momentos (não em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (e não em todas as circunstâncias de sua vida). Esses comportamentos aparecem quando a criança apresenta uma interação entre três conjuntos de traços: habilidade acima da média (em qualquer área e não necessariamente muito superior à média), envolvimento com a tarefa (motivação para realizar alguma tarefa, perseverança) e criatividade (RENZULLI, 1986a; RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI; REIS; SMITH, 1981). A Teoria dos Três Anéis, revolucionária mesmo entre os teóricos da área, nos remete à questão da potencialidade. Uma criança altamente motivada a fazer um trabalho, ou a querer saber mais sobre um tópico, técnica ou atividade, poderá se esforçar e vir a dominar, em algum momento, o conhecimento associado a essa área de interesse, mesmo que não tenha demonstrado anteriormente uma capacidade intelectual especial ou superior. Talvez sejam a persistência em atingir um resultado ou ideal, a autoconfiança e a vontade de realizar alguma coisa que verdadeiramente façam esta criança se tornar um adulto produtivo (RENZULLI, 1986b). É por isso que muitas pessoas desabrocham mais tarde, às vezes já adultas, quando reuniram suficiente coragem nelas próprias para aprender mais sobre uma área em que nunca puderam se aplicar, e descobrem que possuem habilidades inesperadas e, muitas vezes, superiores, como aconteceu com Darwin e com o compositor Igor Stravinsky, que tiveram um desabrochar tardio (WINNER, 1998). Por outro lado, a falta de incentivo, de experiências de aprendizagem (e de vida) enriquecedoras, a falta de reconhecimento das capacidades e potencialidades de uma criança, poderão, por sua vez, concorrer para o desuso dessas habilidades e sua conseqüente estagnação (GALBRAITH; DELISLE, 1996).

Decorre ainda dessa questão sobre a importância do ambiente enfatizar que, segundo a Teoria dos Três Anéis, os comportamentos de superdotação são, em parte, influenciados por fatores de personalidade (como auto-estima, auto-eficácia, coragem, força do ego, energia, etc.), por fatores ambientais (nível sócio-econômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte, etc.) e, em parte, também por fatores genéticos. Criatividade e envolvimento com a tarefa são traços variáveis, não permanentes,

que podem estar presentes em maior ou menor grau em uma atividade, sendo que, quase sempre, um traço estimula o outro. Ao ter uma idéia criativa, a pessoa se sente encorajada e é reforçada pela aceitação da sua idéia, e, ao colocá-la em ação, seu envolvimento com a tarefa começa a emergir, podendo ativar o processo de resolução criativa de problemas (REZULLI; REIS, 1997).

Pesquisas indicam que a criatividade e o envolvimento com a tarefa podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas (GUBBINS, 1982; REIS; RENZULLI, 1982; RENZULLI, 1986a; RENZULLI; REIS, 1997). Assim, talentos e habilidades superiores podem e devem ser desenvolvidos naqueles jovens que têm o maior potencial para se beneficiar de serviços de educação especial, através de programas cujo foco se encontrem na produtividade criativa (REZULLI, 1986b). Visto sob este ângulo, é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas (VIRGOLIM, 1998).

3. Se é superdotado, tem que tirar boas notas. Essa é mais uma das concepções errôneas que as pessoas comumente têm a respeito do superdotado. O superdotado tem sido, tradicionalmente, em nossa sociedade, apresentado como aquele indivíduo que se destaca dos demais por suas habilidades intelectuais. Portanto, seria um paradoxo falar do superdotado com problemas de aprendizagem. Em um texto apresentado em co-autoria com a professora Eunice Alencar (ALENCAR; VIRGOLIM, 2001), discutimos a problemática de crianças que demonstram dificuldades, às vezes severas, no âmbito da aprendizagem, mas que revelam – muitas vezes fora do ambiente escolar – desempenho superior em alguma atividade particularmente motivadora (como fotografia, computação, esportes ou artes). Por suas dificuldades em assimilar e reter o material escolar (como ocorre, por exemplo, na dislexia), essas crianças têm poucas chances de serem identificadas como superdotadas e, por conseguinte, de receberem uma educação voltada para suas necessidades enquanto tal. Disléxicos como Einstein, Tomas Edison, Auguste Rodin, Cher, Arnold Schwarzenegger e Tom Cruise, apenas para citar alguns personagens eminentes, são alguns exemplos de pessoas que demonstraram fortes talentos e habilidades em áreas específicas, enquanto em outras demonstraram fraquezas e deficiências, o que não as impossibilitou, em absoluto, de alcançarem um elevado grau de excelência em suas áreas de atuação.

O artista gráfico neerlandês Maurits Cornelis Escher, que encantou o mundo com a simetria de seus desenhos, expressos em uma repetição rítmica de formas semelhantes, teve um mau desempenho na escola regular. Escher tinha dificuldades com as abstrações dos números e das letras e, embora fosse melhor

em geometria, devido ao uso da imaginação que a disciplina permitia, nunca foi excelente nessa disciplina enquanto estava na escola. Apesar do desempenho medíocre, a matemática desempenhou um papel fundamental na sua arte posterior (SCHATTSCHEIDER, 1990). Escher tinha uma compreensão intuitiva da matemática, de sobreposições, dimensões e simetria, de tal forma que acadêmicos usam hoje sua arte para ilustrar conceitos matemáticos e físicos. Embora medíocre na escola, a obra posterior desse artista demonstra que ele entendia a matemática, mas de uma forma que seus professores não esperavam ou não valorizavam (ROOT-BERNSTEIN; ROOT-BERNSTEIN, 2001).

Galbraith e Delisle (1996, p. 12) confeccionaram uma lista interessante de nomes famosos que certamente ilustram este ponto de vista. John F. Kennedy, por exemplo, recebia constantemente, em seus boletins, anotações sobre seu fraco rendimento escolar, e tinha dificuldades em soletrar corretamente as palavras. O professor de música de Beethoven disse uma vez que ele, como compositor, era “sem esperança”. Winston Churchill foi reprovado na sexta série e era o último colocado da sala. Walt Disney foi despedido por um editor de jornal porque não tinha boas idéias e rabiscava demais. Paul Orfaela, fundador da grande rede de copiadoras Kinko’s nos Estados Unidos, foi colocado em uma sala para retardados, depois de ser reprovado por duas vezes na segunda série devido à sua dislexia. Isaac Newton – que descobriu o cálculo diferencial integral, formulou o teorema binomial e a teoria da gravidade – tirava notas baixas na escola. Robert Jarvick foi rejeitado por 15 escolas de medicina – o que não o impediu de, mais tarde, inventar o coração artificial.

Podemos utilizar esses e outros exemplos notáveis para demonstrar o ponto de vista de Renzulli de que as pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiram memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas (REZULLI, 1986c), expressas em concertos, ensaios, filmes, descobertas científicas etc., o que nos permite perceber a extensão da mente criadora. Nem sempre é a habilidade acima da média, expressa por altos índices de QI, a responsável por uma produção de qualidade e excelência. Gubbins (1982), por exemplo, em um estudo sobre a produção criativa de alunos escolhidos para fazer parte de um programa de enriquecimento, concluiu que a habilidade acima da média é uma condição necessária, mas não suficiente para altos níveis de produtividade. Neste caso, a motivação em fazer determinada tarefa ligada aos interesses do aluno teve papel preponderante na qualidade do seu desempenho produtivo. Para serem produtores de conhecimento (e não meramente consumidores de conhecimento, como é a

tônica do nosso sistema educacional), nossos alunos devem ter a oportunidade, ainda na escola, de desenvolver materiais e produtos originais, como *aprendizes em primeira-mão*, no sentido de terem a oportunidade de trabalhar em problemas que têm alguma relevância para eles e que são considerados desafiadores e interessantes, e de poderem pensar, sentir e agir como o profissional da área em que seu interesse se manifestou (RENZULLI, 1986a, 1986c). Nesse sentido, uma proposta como esta teria, provavelmente, evitado que as pessoas citadas na lista de Galbraith e Delisle (1996) tivessem vivenciado situações de fracasso na escola e no início de suas vidas profissionais.

4. O aluno não pode saber que é superdotado. Alguns pais e educadores têm expressado o temor de que seus filhos/alunos se tornem convencidos e arrogantes ao serem comunicados sobre sua superdotação, e de que seus atos espelhem a crença de serem melhores do que os outros (ALENCAR; FLEITH, 2001). Conforme discutem Schmitz e Galbraith (1985), a sociedade é rápida em concluir que inteligência, talento ou habilidade superior significam pessoas superiores, o que implica que o resto da humanidade seja inferior. Ora, esse aspecto se acha intimamente associado às questões mais gerais da educação, e à percepção do que seja, em nosso entendimento, a superdotação. O desconforto com a situação ou com o rótulo pode levar os adultos a não tomarem as devidas atitudes para proporcionar ao superdotado a oportunidade de participar de programas educacionais especiais (GALBRAITH; DELISLE, 1996) ou de tomar providências para desenvolvê-las no âmbito particular.

Talvez seja interessante discutir com a criança – e muitas vezes até com a família como um todo, pois a indicação de um dos filhos para um programa especial pode criar ciúmes, tensões e conflitos entre irmãos – a idéia de que todos nós, indiscutivelmente, temos nossas áreas fortes e nossas áreas fracas. Nem todo mundo é competente em tudo, e cada um, numa mesma família ou numa mesma classe, apresenta habilidades diferenciadas. Mesmo entre aqueles que apresentam *multipotencialidades* (mostrando habilidades em várias áreas), há sempre uma área em que o desempenho é superior, e uma ou várias áreas em que o desempenho pode ser “normal”, ou mesmo inferior (como discutimos na questão das dissincronias). Outra questão a ser lembrada é que, ao ser informada de que possui uma habilidade superior, a criança/adolescente poderá começar a canalizar esforços para desenvolver, ao máximo, suas próprias habilidades. Ela vai estar trabalhando, por um lado, o desenvolvimento de um potencial que poderá reverter, no futuro, para o benefício da sua comunidade ou mesmo de seu país; e, por outro lado, no sentido de sua própria realização pessoal

(lembrando que, segundo a Psicologia Humanística, no ápice da pirâmide das necessidades humanas está a necessidade de auto-realização, que implica a realização das potencialidades próprias do indivíduo). Estes dois fatores, a necessidade de ser útil à sociedade e de buscar a realização pessoal, são fundamentais para o equilíbrio emocional do superdotado (DAVIS; RIMM, 1994; FELDHUSEN, 1985).

Galbraith e Delisle (1996) propõem que o próprio jovem faça uma lista das possíveis vantagens e desvantagens de ser esperto, inteligente, talentoso, enfim, de ser superdotado; isto os ajudará a decidir quais traços poderão ser mantidos, ou mais trabalhados, quais traços deverão ser mudados e quais aqueles com que talvez eles tenham simplesmente que aprender a conviver.

Outro ponto importante é compreender que, em geral, a criança e, especialmente, o adolescente experienciam uma maior quantidade de estresse e ansiedade em algumas situações, a exemplo do que Terrassier (1979) discute na questão da dissincronia externa, e que o Grupo Columbus (SILVERMAN, 1993) discute ao focalizar o desenvolvimento assíncronico como parte da superdotação. Adolescentes superdotados freqüentemente se queixam de se sentirem estressados quando:

...sofrem um excessivo medo do fracasso; não se adaptam a seus pares; tentam fazer coisas demais; sentem que têm opções e escolhas em demasia em suas vidas; estão “presos” em aulas e deveres-de-casa rotineiros e entediante; têm dificuldades em encontrar amigos que os aceitem como são; sentem que têm que competir com irmãos e colegas de classe; têm poucos desafios na escola; se sentem ridicularizados por serem superdotados; e se sentem compelidos a dar o melhor de si em tudo que fazem (GALBRAITH; DELISLE, 1996, p. 124).

Somados a isso os estressores normais da adolescência – pressão exercida pela escola, família e colegas; relacionamentos; mudanças físicas e emocionais; sexualidade; preocupações sobre a violência, assuntos da comunidade e problemas mundiais; a procura do significado da vida, entre outros –, não é de se estranhar que o jovem superdotado se sinta, por vezes, oprimido e depressivo. Além disso, jovens que não encontram os mecanismos adequados para lidar com a ansiedade e o estresse emocional podem exibir um ou mais dos seguintes comportamentos: nervosismo, devaneio em excesso, apatia, preguiça, retraimento, abuso químico, vandalismo, hostilidade e pensamentos suicidas (GALBRAITH; DELISLE, 1996).

É bom lembrar que, de acordo com Silverman (1993), o desenvolvimento mais acelerado da criança pode ser uma fonte de trauma emocional, com pouco suporte proveniente dos colegas, cujas mudanças desenvolvimentais são mais consistentes entre si. Assim, num contexto como este, pode acontecer de a criança superdotada se sentir diferente, estranha, fora de contexto, pois não consegue se fazer entender. Voltamos aqui à questão da diferença. O problema, como já foi dito, não é ser ou não ser diferente – a criança superdotada *sabe que é diferente* – mas, sim, de como ela se sente a respeito da diferença. Se os adultos a tratam com indiferença, não reconhecem (nem gratificam) suas habilidades especiais, e escondem dela a questão da superdotação, ela poderá desenvolver o sentimento de que essas diferenças devem ser escondidas, e delas deve se envergonhar. Mas, ao contrário, se os adultos a ajudarem a reconhecer e entender a natureza das próprias habilidades, ela terá muito mais chances de obter sucesso na vida, através de um planejamento efetivo da própria aprendizagem e de sua carreira profissional, no futuro.

5. Os pais não devem saber que o filho é superdotado. A idéia subjacente a esse mito diz respeito à possibilidade de os pais exigirem muito mais da criança, elevando suas expectativas a respeito do seu desempenho, ao tomarem conhecimento de que seu filho/filha é superdotado/a. Alencar e Fleith (2001) afirmam que os pais são figuras fundamentais para ajudar a criança a cultivar certos traços de personalidade favoráveis ao desenvolvimento do potencial humano. Curiosidade, autoconfiança, persistência nas tarefas que se propõe a realizar, independência de pensamento e de julgamento são alguns dos fatores que devem ser valorizados e facilitados pela família. Essas autoras sugerem que pais e professores devem buscar fornecer à criança uma educação em que os seguintes fatores sejam ressaltados: a) dedicar tempo à criança, ouvindo e discutindo com ela suas idéias, respondendo com interesse às suas perguntas, valorizando sua curiosidade, sua independência de pensamento e tomada de decisões; b) valorizar a criança como pessoa, deixando-a ser ela mesma, transmitindo-lhe amor e confiança em suas capacidades, e demonstrando aceitação mesmo quando ela fracassa em alguma tarefa; c) encorajá-la a buscar fontes diversificadas de conhecimento, através de visitas a museus, bibliotecas, exposições, e outros locais do seu interesse, oferecendo-lhe materiais de leitura e oportunidades de desenvolver *hobbies*; d) encorajar suas habilidades físicas e sociais, como esportes, jogos de grupo, e atividades que impliquem socialização.

Conclusão

Os pais e os professores devem estar conscientes de que a estimulação deve ocorrer desde bebê. A Dr^a. Marian Diamond, renomada pesquisadora da Universidade da Califórnia, em Berkeley, ressalta em seu livro *Árvores maravilhosas da mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções do seu filho, do nascimento até a adolescência* que, com a devida estimulação mental, sensorial e física, os neurônios cerebrais interligados crescem e se ramificam, trazendo conseqüências sociais e educacionais positivas para a criança. Trabalhando com ratos em laboratório a partir da década de 60, os pesquisadores do grupo de Diamond conseguiram provar que a camada exterior do cérebro pode crescer se uma pessoa ou animal viver em um ambiente estimulante, mas essa mesma camada pode se atrofiar em um ambiente monótono e pouco desafiador. As conseqüências dessas descobertas são profundas, pois, se em nível molecular podem nos dizer como as células nervosas que permitem a uma criança escutar e enxergar poderiam ser ativadas e afinadas, em nível familiar e social podem nos indicar o melhor modo de educar as crianças em uma época em que as habilidades diminuem e a tecnologia aumenta. A mensagem que esse tipo de pesquisa produz também é clara: o cérebro, com sua arquitetura complexa e seu potencial ilimitado, é um órgão em constante mudança, e que pode ser moldado por nossa experiência durante a infância e idades posteriores (DIAMOND; HOPSON, 2000).

Diamond defende a idéia de que um ambiente enriquecido, especialmente preparado para a criança, é aquele que: inclui uma fonte constante de apoio emocional positivo; fornece uma dieta nutritiva com proteínas, vitaminas, minerais e calorias suficientes; estimula todos os sentidos (mas não necessariamente todos ao mesmo tempo); tem uma atmosfera sem estresse exagerado e repleta de prazer intenso; apresenta uma série de novos desafios, nem tão difíceis, nem tão fáceis, para o estágio adequado de desenvolvimento da criança; permite interação social em uma porcentagem significativa de atividades; promove o desenvolvimento de uma série de habilidades e interesses mentais, físicos, estéticos, sociais e emocionais; fornece a oportunidade de a criança escolher suas próprias atividades; dá chance à criança de ver os resultados do seu esforço e modificá-los; tem uma atmosfera agradável que promove a exploração e o prazer de aprender; e, acima de tudo, os ambientes enriquecidos permitem que a criança seja um participante ativo e não um observador passivo do seu próprio desenvolvimento (DIAMOND; HOPSON, 2000, p. 103-105).

Diamond e Hopson comentam ainda que “não é necessário dinheiro para se criar um ambiente que permita o crescimento de mentes maravilhosas. Só é

necessário informação, imaginação, motivação e esforço. Quando o hábito de um desenvolvimento ativo se instala e a experiência se destaca, as mentes estimuladas se encarregam do restante de forma surpreendente e maravilhosa” (DIAMOND; HOPSON, 2000, p. 19). Estimulação variada, riqueza de oportunidades em áreas diversas, estímulo à leitura e à criatividade, e, fundamentalmente, amor, carinho e atenção são elementos que estão em nossas mãos e constituem, com toda a certeza, a resposta adequada para os pais e os professores que querem ajudar seus filhos e alunos a atingir sua plena auto-realização, conforme suas potencialidades, e a crescerem como indivíduos sadios e integrados.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. O superdotado: derrubando um preconceito. In: ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade e educação dos superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 119-130.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade e educação dos superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 174-205.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades, superdotação e talentos*. Série Diretrizes n. 16. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BUTLER-POR, N. Underachieving gifted students. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 649-668.
- CROPLEY, A. J. Giftedness and school: new issues and challenges. *International Journal of Educational Research*, v. 19, n. 1, p. 1- 98, 1993.
- DAVIS, G. A. ; RIMM, S. B. *Education of the gifted and talented*. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- DIAMOND, M. C.; HOPSON, J. *Árvores maravilhosas da mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções de seu filho do nascimento até a adolescência*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- EHRlich, V. Z. *Gifted children: a guide for parents and teachers*. 3. ed. Monroe, NY: Trillium Press, 1989.
- FELDHUSEN, J. F. *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love Publishing, 1985.
- FELDHUSEN, J.F. *Talented Identification and Development in Education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.
- FELDMAN, D. H. *Nature's gambit: child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press, 1991.

FELDMAN, D. H. Como o *spectrum* começou. In: CHEN, J. Q.; KRECHEVSKY, M.; VIENS, J.; ISBERG, E. *Utilizando as competências das crianças* (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, v. 1, p. 17-31.

GAGNÉ, F. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). *International handbook and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 69-87.

GALBRAITH, J.; DELISLE, J. *The gifted kid's survival guide: a teen handbook*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1996.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas* (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In: KANE, J. (Ed.). *Education, information, and transformation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1999, p. 111-131.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. *Inteligência: múltiplas perspectivas* (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GUBBINS, E. J. *Revolving door identification model: characteristics of talent pool students*. Tese de doutorado não publicada, University of Connecticut, Storrs, 1982.

HETHERINGTON, E. M.; PARKE, R. D. *Child psychology: a contemporary viewpoint*. 5. ed. Boston, MA: McGraw-Hill College, 1999.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED, 1990.

MORELOCK, M. J.; FELDMAN, D. H. Prodigies and savants: what they have to tell us about giftedness and human cognition. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). *International handbook and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 161-181.

PASSOW, A. H. The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, v. 25, n. 1, p. 5-10, 1981.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, H. Giftedness from a multiple intelligence perspective. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 1991, p. 55-64.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, v. 63, n. 4, p. 619-620, 1982.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986a, p. 53-92.

RENZULLI, J. S. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: we regret to inform you... In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). *The triad reader*. Mansfield, CT: Creative Learning Press, 1986b, p. 27-30.

RENZULLI, J. S. (Ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986c.

- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1997.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M.; SMITH, L. H. *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1981.
- ROOT-BERNSTEIN, R.; ROOT-BERNSTEIN, M. *Centelhas de gênios: como pensam as pessoas mais criativas do mundo*. São Paulo: Nobel, 2001.
- SCHATTSCHEIDER, D. *Visions of symmetry: notebooks, periodic drawings, and related work of M. C. Escher*. New York: W. H. Freeman, 1990.
- SCHMITZ C. C.; GALBRAITH, J. *Managing the social and emotional needs of the gifted*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1985.
- SILVERMAN, L. *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love, 1993.
- TERRASSIER, J. C. Gifted children and the syndrome of dyssynchrony. In: GALLAGHER, J. J. (Ed.). *Gifted children. Reaching their potential*. Jerusalem: Kollek & Son, 1979, p. 434-440.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n. 1, p. 173-183, 1997.
- VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *Cadernos de Psicologia*, v. 4, n. 1, p. 97-111, 1998.
- WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades* (trad. Sandra Costa). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Résumé

L'enfant surdoué et la question de la différence:

un coup d'oeil sur ses besoins émotionnels, sociaux et cognitifs

Un des problèmes typiques des enfants et jeunes surdoués est le manque de synchronie quant à son développement physique, cognitif et social. Le haut niveau de sensibilité émotionnelle que présente ce groupe accentue la notion que les surdoués sont différents du fait d'être fréquemment hors du stage, hors de la phase ou hors de synchronie en relation à leur contexte social. Ce texte propose débattre la question de la différence, focalisée à partir des nécessités sociales, émotionnelles et cognitives de l'enfant et du jeune surdoué et particularisé par les multiples mythes autour de la question de personnes surdouées. Le texte réfléchit aussi sur les définitions plus modernes du surdoué, en opposition à la vision d'unicité des testes psychométriques, qui focalisent spécialement sur les théories de Howard Gardner et Joseph Renzulli et fournissent des indications pour que les parents, professeurs et étudiants eux-mêmes puissent traiter des problèmes qui adviennent des fausses conceptions au sujet du thème.

Mots clefs : Surdoué. Nécessités sociales, émotionnelles et cognitives du surdoué.

Recebido: 08.10.2002

Aceito: 10.12.2002

