

Esse pequeno é um gênio: reflexões sobre superdotação e educação na sociedade capitalista

This little boy is a genius: reflections on giftedness and education in capitalist society

Karina Lima da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
FC/Unesp – Bauru/SP – Brasil

Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
IBILCE/Unesp – São José do Rio Preto/SP – Brasil

Resumo

A partir de revisão bibliográfica, este ensaio versa sobre as possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a discussão das Altas Habilidades/Superdotação e apresenta uma análise acerca do estereótipo criado em torno da concepção de *genialidade*, na educação da criança superdotada. Objetiva-se refletir sobre o desenvolvimento da criança superdotada em idade escolar, buscando contrapor o ideal de *pequeno-gênio*, sustentado nos meios de comunicação, no discurso do senso comum e na condução das práticas escolares, reafirmando a função da escola como espaço de humanização e desenvolvimento dos sujeitos, problematizando o utilitarismo educacional da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Superdotação; Psicologia Histórico-Cultural; Educação.

Abstract

Based on a bibliographic review, this study deals with the possible contributions of Historical-Cultural Psychology to the discussion of High Abilities / Giftedness and presents an analysis of the stereotype created around the conception of genius in the education of gifted children. The objective is to reflect on the development of gifted children at school age, seeking to oppose the ideal of little genius sustained in the media, in the discourse of common sense and in the conduct of school practices, reaffirming the role of the school as a space for humanization and development of subjects, problematizing the educational utilitarianism of capitalist society.

Keywords: Giftedness; Historical-Cultural Psychology; Education.

Introdução

Em tempos de sucateamento da educação pública brasileira e, antagonicamente, do refinamento de pesquisas, no campo da Educação Especial, discursos advindos do senso comum centrados em mitos se cristalizam e configuram-se como estereótipos, ganhando contornos pseudocientíficos que se misturam aos reais objetivos da educação das crianças superdotadas. Não raras vezes, educadores, pais, meios de comunicação de massa e os pares das crianças superdotadas compartilham e fazem disseminar a ideia de que o sujeito superdotado, possuindo habilidades acima da média, pode ser considerado um *gênio*, completamente autônomo e suficientemente desenvolvido, para enfrentar os desafios cotidianos como um adulto excepcional, capaz de feitos inimagináveis. Os gênios, na verdade, “[...] são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicos”, sendo raras as pessoas que atingem esses patamares excepcionais (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Antipoff e Campos (2010) listam e discorrem sobre oito mitos que circundam o desenvolvimento e, portanto, os processos de ensino e aprendizagem do sujeito superdotado: a pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar; todo indivíduo superdotado tem um QI elevado; a superdotação é inata ou é produto do ambiente social; as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes; o sujeito superdotado também é psicologicamente bem ajustado; esses sujeitos superdotados provêm de classes socioeconômicas privilegiadas; não se deve identificar pessoas com altas habilidades/superdotadas; as pessoas com altas habilidades/superdotadas não precisam de atendimento educacional especial. As autoras discutem o efeito negativo desses mitos na construção de normativas e práticas de atenção, sobretudo no processo de escolarização e no desenvolvimento das crianças superdotadas.

A partir desses mitos, cunhamos – especialmente para este ensaio – o termo *pequeno-gênio*, designando mais especificamente o estereótipo que emerge da somatória desses diversos mitos e da tentativa de suprir uma necessidade criada pela sociedade capitalista: a de produzir um *miniadulto*, sem demandas específicas, dócil, maduro, produtivo, com capacidades acima da média e com habilidades úteis. Esse estereótipo deturpa as concepções de *genialidade* – as quais tendem a trazer como principais atributos a

criatividade, a originalidade e o empenho – reduzindo o sujeito “genial” a um depósito de habilidades que devem ser exploradas, ao máximo, para o bem de todos.

Apesar de eleger *pequeno-gênio* como o termo que sintetiza os mitos e essa necessidade criada pela sociedade capitalista, produzindo o ideário deturpado de *genialidade* e resultando em um estereótipo facilmente identificável, cabe sinalizar de que ponto estamos partindo. Kant apresenta duas definições de *gênio*: enquanto a primeira afirma que “[...] é o talento (dom natural) que dá à arte a regra”, a segunda aponta para uma “[...] disposição natural inata (*ingenium*) pela qual a natureza dá à arte a regra” (1980, p. 246); a semelhança entre as definições é a origem da disposição ou talento referido – genética ou inata, a qual se amplia conforme o sujeito amadurece, naturalmente.

Shenk (2011) faz uma crítica a proposições inatistas ou exageradamente abstratas, ressaltando que as discussões em torno do talento deveriam tomar como premissa que todos os sujeitos possuem potenciais a desenvolver, os quais, muitas vezes, são desconhecidos ou ignorados pelos sujeitos, pelo simples fato de o termo *genialidade* ou a alcunha de *gênio* terem sido apropriados social e culturalmente de maneira equivocada. Ademais, assevera que essa apropriação equivocada se configura como fuga da responsabilidade de cada sujeito, individualmente – e, por conseguinte, a sociedade como um todo – de buscar alternativas de desenvolvimento máximo de potenciais, em vez de contemplar os feitos dos que, de alguma forma, dadas as condições materiais, biológicas, contextuais, conseguiram se destacar por seus talentos. Acerca disso, o autor assinala:

Pensar no talento como algo congênito torna o nosso mundo mais controlável, mais confortável. Alivia o fardo da expectativa dos ombros do indivíduo. E também nos desobriga a fazer comparações desconfortáveis. Se Tiger Woods¹ é excepcional por natureza, podemos ter uma inveja casual de sua sorte genética, enquanto evitamos nos decepcionar com nós mesmos. Se, por outro lado, todos acreditássemos ser capazes de ter tanto sucesso quanto Tiger Woods, o fardo da expectativa e da decepção seria pesadíssimo. (SHENK, 2010, p. 115).

Diante disso, pensamos que a grande questão da discussão acerca da *genialidade* neste ensaio não é definir se ela existe ou não existe – a despeito de essas especulações inevitavelmente surgirem, durante as ponderações –, mas delimitar o que, nas concepções de *genialidade* com as quais nos deparamos, cotidianamente, tem se mostrado prejudicial ao processo de formação da criança superdotada.

Para tanto, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural (MARSIGLIA, 2011) a qual se fundamenta no materialismo histórico dialético, se centra na compreensão das

determinações sócio-históricas no desenvolvimento humano e enfoca a relação entre o sujeito e o ambiente, em um processo que leva em conta a historicidade, os sentidos e os afetos produzidos nas relações do sujeito com outros sujeitos, em seus períodos de desenvolvimento, ao longo de sua vida.

Assim, ressaltamos que não é pretensão deste ensaio discorrer de forma mais específica sobre o fenômeno da superdotação, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, e cunhamos o termo *pequeno-gênio*, em uma tentativa de não só sintetizar as características estereotipadas muitas vezes atribuídas à criança superdotada, mas para nos colocar categoricamente avessas à concepção puramente inatista de talento ou habilidade, que independe de aspectos sócio-históricos e culturais. Desse modo, nós nos posicionamos em concordância que uma concepção a qual ignora esses fatores resultaria na proposição de uma discussão que já se inicia dispensável, pois uma habilidade inata sobre a qual nenhum aspecto histórico, social ou cultural incide, não deve ser pauta de discussões no campo da educação, que trata justamente da possibilidade de os processos de ensino e aprendizagem promoverem mudanças qualitativas no desenvolvimento dos sujeitos.

Buscando tanto apresentar conceituações da Psicologia Histórico-Cultural que corroboram a discussão acerca do desenvolvimento da criança superdotada quanto discorrer sobre a formação da criança superdotada, na escola da sociedade capitalista, empenhamo-nos em focalizar apontamentos a respeito da criança superdotada, na perspectiva da teoria supramencionada. Realçamos, ainda, reflexões sobre a formação e os horizontes possíveis no desenvolvimento da criança superdotada, expressando a complexidade da tarefa, a qual se mostra em acolher a diversidade e valorizar os sujeitos por suas características, em uma sociedade que utiliza os potenciais genérico-humanos como mercadoria, tomando processos educacionais como investimento que resultará em produtos lucrativos.

Altas habilidades, Superdotação, Dotação? Apontamentos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da criança superdotada

Cotidianamente, seja no contato com as pessoas, em nossas atuações como profissionais da educação, seja na grande mídia ou na relação com nossos pares, nós nos deparamos com discursos, os quais, baseados em impressões e anseios da vida prática, passam a nortear hegemonicamente a forma de apreender a realidade. Esse processo de

apreensão da realidade, enviesado pelo caráter imediato que estrutura o senso comum, pode colaborar com a cristalização de discursos equivocados, que colocam em descrédito toda a produção de conhecimento em áreas específicas da ciência.

Não por acaso, pesquisas recentes, como a de Pinheiro (2018), demonstram que, muito embora esteja em progresso a pesquisa a propósito da superdotação, em todo o mundo, esses progressos têm sempre a companhia incômoda de mitos e estereótipos, os quais dificultam o acesso a informações confiáveis sobre o fenômeno, tornando menos populares do que poderiam ser as conceituações que auxiliam na resolução de problemas reais enfrentados por sujeitos nessa condição.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta que tais sujeitos “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentarem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” A política ressalta que, de modo geral, a superdotação é caracterizada pela elevada potencialidade de aptidões, habilidades e talentos que se evidenciam no alto desempenho, em diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança.

As pesquisas desenvolvidas por Fuhr e Ximenes (2019), sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, utilizam o termo *dotação* – embora com ressalvas – tomando-o como construto hipotético e classificam essa condição de desenvolvimento como complexa. As autoras mencionam Vygotsky – um dos principais autores da Psicologia Histórico-Cultural – e destacam que ele não desenvolveu um estudo amplo e aprofundado sobre dotação, todavia, referiu-se a uma situação de desenvolvimento diversa entre crianças, diferenciando crianças-prodígio de crianças talentosas.

Vigotski (2018) enfatiza que os estudos disponíveis – ao menos até o momento de suas produções – sobre a dotação eram de caráter sintomatológico, portanto, descritivos, nos quais a origem do fenômeno deixava de ser estudada. O autor ressalta que, muito embora existisse a palavra em russo *Одарённый*, podendo ser traduzida para o inglês como *gifted* e, a partir de então, corresponder a *dotado*, em português, o termo não foi assumido em suas proposições teóricas.

Apesar de termos clareza de que muitos avanços foram alcançados, nas pesquisas

sobre superdotação, nas últimas décadas, concebemos que a ponderação feita por Vigotski não deve ser descartada, pois parte das discussões sobre superdotação gira em torno de como deve ser realizado o diagnóstico, como se caracteriza a criança superdotada, como atender a suas demandas, como desenvolver seus potenciais e, muito menos frequentemente, a respeito da origem do fenômeno da superdotação, dos possíveis talentos inatos frente à formação psíquica ou à formação da personalidade.

De acordo com Fuhr e Ximenes (2019), Vigotski, em seus estudos voltados ao desenvolvimento infantil, preconiza que a investigação sobre o desenvolvimento da criança deve ater-se ao processo de como ele transcorre, procurando compreender a dinâmica e não apenas restringir-se a sintomas, atentando para a importância de examinar as manifestações observadas no processo do desenvolvimento infantil, intuindo analisar as características e as peculiaridades na relação entre a criança e o ambiente. Além de sinalizar as implicações de a discussão sobre superdotação se ater aos sintomas, aponta a relevância das condições sociais, materiais e históricas, em face de um potencial inato, sem as quais qualquer habilidade hereditária seria suprimida no curso de desenvolvimento do sujeito, sem que este pudesse se aproximar do desenvolvimento máximo de seu potencial.

Piske, Stoltz e Camargo (2016) afirmam que a criança superdotada extrapola os limites do ensino que lhe é ofertado e citam Vigotski (2010), para sublinhar que essa criança necessita de mudança de procedimentos e atenção, durante o desenvolvimento dessas formas especiais de talento, por apresentar uma maneira diferente de agir e de pensar, de se apropriar dos conceitos e de conduzir suas relações.

Tendo em vista que o contexto e as relações da criança com o ambiente são decisivos, em seu processo de desenvolvimento, e que, no momento em que ela é escolarizada, os indicadores de suas habilidades superiores passam a representar demandas às quais as instituições de ensino devem responder, de forma específica, superando os limites inicialmente encontrados pela criança superdotada, discorreremos a seguir sobre o papel da escola em sua formação.

A formação da criança superdotada e o papel da escola

A falsa premissa sustentada pela ideia desumanizadora da criança superdotada como um *pequeno-gênio* coopera para a aceitação do discurso de que uma criança com tais habilidades “amadurece” antes que as outras, é mais autônoma e autossuficiente. Fleith

(2007) problematiza o uso do prefixo *super-* e frisa que o termo *superdotado* é assumido, no Brasil – não sem questionamentos –, com base na justificativa de que tal prefixo contribuiria para fortalecer a ideia da presença de um desempenho excepcional, “[...] um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais.” (FLEITH, 2007, p. 19).

A despeito disso, Paludo, Stoltz e Loots (2012) asseguram que, não raramente, estudos pautados nas premissas vigotskianas que enfatizam o papel do contexto cultural, do papel do “outro” na formação do sujeito, refutam afirmações que sustentam o mito do sujeito pronto que se autoconstitui, o qual tem em si todas as possibilidades para desenvolvimento de seu potencial e lança mão, de forma independente, de recursos ambientais, sejam recursos suficientemente estimuladores ao seu desenvolvimento ou não. Segundo as autoras, a visão de que o superdotado pode suprir suas necessidades de desenvolvimento é análoga à do super-herói, posição caracterizada por proezas e poderes inatos que independem das relações sociais e intersubjetivas, das condições materiais e culturais que se apresentam.

De acordo com Vigotski (1984), a constituição humana se dá a partir da inter-relação dos aspectos biológico e ambiental, em que os fatores sociais, culturais e históricos exercem uma função essencial na formação do sujeito, sendo este passível de humanização apenas em função das relações estabelecidas com os objetos e com outros seres humanos. A construção dessas relações sociais, culturais e históricas se dá desde a mais tenra idade e, através delas, o sujeito se apropria dos conteúdos historicamente acumulados pelo gênero humano, constituindo-se psiquicamente, apreendendo a realidade e se desenvolvendo. O autor sublinha que, em cada etapa de seu desenvolvimento ontogênico, o homem encontra, nos ambientes em que se insere, condições específicas para se desenvolver, de sorte que, para a criança, o momento da escolarização representa um dos períodos decisivos para a formação da psique, além de ensejar mudanças significativas nas relações sociais que a criança passa a viver.

Vigotski (2003) pontua ainda que a formação da psique acontece no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, consciência, imaginação, memória, percepção, raciocínio, assim como das emoções, as quais, de início, são funções elementares, como uma carga genética e biológica, que advém do processo

evolutivo dos sujeitos, ao longo do desenvolvimento da humanidade, contudo, transitam para as emoções superiores, caracterizando um processo desenvolvimentista, tendo um caráter ativo e se distanciando de toda representação de passividade do organismo, frente ao meio social e cultural. Assim, fica claro o prejuízo ao desenvolvimento da criança superdotada, quando ela, no processo de sua escolarização, é posta no lugar de sujeito emocionalmente maduro ou autossuficiente.

Faz-se oportuno ressaltar, com veemência, que, além de oportunizar condições de apropriação do conteúdo científico e formal, por meio dos conceitos e na formação do pensamento teórico, é tarefa da escola proporcionar condições para que a criança se expresse e seja colocada em contato com signos e instrumentos, a fim de constituir as bases de seu desenvolvimento psíquico, na relação com outros sujeitos e com os objetos. Isso implica discutir, além de práticas e estratégias pedagógicas da Educação Básica e do *enriquecimento educacional*, o desenvolvimento emocional, criativo e da sociabilidade da criança superdotada, no contexto escolar, haja vista que o estereótipo a coloca em um lugar de autossuficiência – noção falsa e injusta – inalcançável a esse *outro* sujeito que, através das relações sociais, é imprescindível para seu desenvolvimento humano.

Paludo, Stolts e Loots (2012) enfatizam que o potencial acima da média não é sinônimo de eminência, sendo imperativo o papel do *outro*, dos sujeitos com os quais se relaciona, já que o processo de formação psicológica acontece da mesma maneira que no sujeito não superdotado, isto é, na unidade dialética dos aspectos intra e interpsíquico. Entretanto, as autoras reiteram a necessidade de reconhecimento e valorização do potencial dos sujeitos superdotados na organização do ensino, para que as práticas propostas no cotidiano escolar não sejam por si só promovedoras de uma visão reducionista, a qual, em vez de proporcionar situações estimuladoras de aprendizagem, fomentem fracassos, ignorando necessidades de desenvolvimento e considerando apenas os potenciais de desenvolvimento.

Nesse sentido, ponderam sobre a importância de a criança superdotada ter todas as esferas de seu desenvolvimento contempladas e não somente desenvolvidas as habilidades que emergem como acima da média:

Assim, o ensino não pode se resumir à transmissão de conteúdo, mas precisa antes atuar no sentido de potencializar o pensamento dos educandos, possibilitando que estes se desenvolvam de maneira “global”, tendo como objetivo supra a formação unitária do sujeito. Para tanto, todas as esferas de seu desenvolvimento precisam

ser valorizadas: emotivas, volitivas e cognitivas, de modo que as características próprias do sujeito sejam centrais no processo educativo, já que se enfatiza um processo monista, no qual o sujeito precisa ser visto em sua totalidade. (PALUDO; STOLTS; LOOTS, 2012, p. 9).

Juntamente em face da incontestável importância de levar em conta os aspectos emocionais, criativos e de sociabilidade da criança superdotada, aspectos esses suprimidos na educação escolar capitalista pelo estereótipo do *pequeno-gênio*, podemos aderir ao que pontua Pinheiro (2018), quando explana acerca da invisibilidade da criança superdotada resultante de várias condições da estrutura social, entre as quais a abordagem do fenômeno da superdotação como algo exótico e o fortalecimento do ideário da *genialidade*, por parte da mídia e da indústria cultural.

O autor identifica, em sua pesquisa voltada aos meios de comunicação, jornais publicando artigos que, em geral, apoiam as batalhas de algumas famílias pela garantia dos direitos aos seus filhos altamente habilitados, porém, denunciam a forma como o país desperdiça talentos, que, uma vez “utilizados”, poderiam contribuir com o desenvolvimento da nação, principalmente o econômico:

[...] os mesmos veículos que denunciam o subatendimento de alto-habilitados apresentam reportagens, artigos, folders, biografias, em grande quantidade, que salientam feitos memoráveis, impensáveis para crianças tão jovens, incomuns para pobres, [...] e reportagens sobre biografias de gênios contribuem para reforçar a ideia de altas-habilidades/superdotação ligada ao imaginário de genialidade, tornando, assim, a invisibilidade ainda mais eficaz. (PINHEIRO, 2018, p. 449).

Torna-se evidente que, no discurso hegemônico acerca da superdotação – discurso esse produzido a partir de concepções muitas vezes antagônicas de *genialidade* –, ao mesmo tempo que defende e cobra uma educação humanizada capaz de promover o desenvolvimento da criança, em sua integralidade, passa contraditoriamente a conceber o estereótipo da criança extraordinária, cujas características atestam seu nível de autonomia e independência. Tem-se, assim, como numa reação em que elementos opostos unidos se anulam, a criança superdotada invisibilizada, que ora é entendida como sujeito que precisa de atendimento diferenciado, pois apresenta necessidades diferenciadas, ora é percebida como sujeito que sequer precisa de atendimento, pois, sozinho, consegue tudo – ou quase tudo – que as outras crianças não conseguem.

Mesquita, Fantin e Asbahr (2016) afirmam que a escola se constitui como espaço e ambiente educativos que proporcionam a ampliação da aprendizagem humana, sendo lugar

de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania. Portanto, a escola é o lugar onde a criança superdotada deve encontrar um ambiente que a estimule a explorar seus potenciais e a construir, junto aos seus pares e por meio da mediação do professor, estratégias para o suprimento de suas demandas educacionais, para que suas habilidades acima da média sejam úteis não necessariamente a quaisquer propósitos outros que seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de suas relações.

Em paralelo com a ideia do *pequeno-gênio* e do risco de forjar na escola uma estrutura tecnicista, a qual sufoca a subjetividade dos sujeitos, em detrimento de uma lógica de consumo, surge a premissa de que um *enriquecimento escolar* deve ser prioridade para essa criança, pois uma educação que não corresponda à demanda desse sujeito tão peculiar pode resultar em *desperdício de potencial*, prejudicial à criança, em seu desenvolvimento – questão geralmente posta em segundo plano –, e à sociedade, que não poderá explorar esse potencial em seus níveis máximos. Ademais, não nos esqueçamos da abordagem mercadológica do capital, que suprime processos e concebe que toda produção humana deve ser geradora de lucro; portanto, questionar em que nível esse potencial será explorado e para quê é, no mínimo, relevante nessa análise.

O *enriquecimento escolar*, segundo as elaborações de Renzulli e Reis (2000), tem como principais características a dinamicidade das atividades, favorecendo a autonomia, incentivando a tomada de decisões, por parte dos estudantes, e promovendo o envolvimento da comunidade, na medida em que os orienta a empregarem sua rede de relacionamentos no desenvolvimento das atividades. Quanto à proposição de um modelo de enriquecimento nesses moldes, acreditamos ser de grande valia e corroboramos o que propõe Renzulli (2014), posteriormente, quanto à viabilidade de esse modelo ser estendido a todos os estudantes e não só aos estudantes com comportamentos superdotados – e vamos além, apontando que cremos ser tão necessária quanto a extensão desse modelo, a todos os estudantes, a aceção desse modelo como uma perspectiva da qual podemos partir, a fim de organizar o ensino, e não mais como medida de compensação.

Fica evidente que tal modelo só é possível de ser empregado na prática pedagógica, na qual o estudante seja percebido como sujeito em formação, cujo desenvolvimento integral dependa do planejamento de atividades envolvendo mediação, que sejam motivadoras e instigadoras, que criem necessidades, de sorte que, em sua atividade de

estudo, se aproprie do conhecimento teórico por meio dos conceitos. Entretanto, o que desejamos ponderar é se, no âmbito da proposição ou implementação desse modelo, estão claros os objetivos pelos quais o estaremos fazendo: será pelo desenvolvimento da criança como sujeito de processos que o humanizam ou será para que tiremos proveito disso, enquanto sociedade que visa ao lucro advindo dos produtos humanos?

Essa ideia de *desperdício de potencial* e a concepção de uma criança superdotada como um *pequeno-gênio* falam-nos diretamente da estrutura educacional brasileira – e de outras realidades, onde o capitalismo também impera como sistema econômico –, como reprodutora de relações produtivistas entre os sujeitos e a educação, representada pelas instituições educacionais. O fato de a escola funcionar como uma entidade, a qual atende aos interesses do Estado capitalista – que contém os corpos e os molda, domestica e silencia – e como espaço de preparação dos sujeitos, para que respondam às demandas da sociedade de consumo, resulta em secundarização da preocupação genuína com o desenvolvimento da criança, que busca romper com o movimento de negligência em relação às necessidades educacionais desse público.

Tendo em vista que a escola representa ou deveria representar esse lugar de desenvolvimento, no qual deve constar como prioridade o desenvolvimento integral da criança, mesmo em face das exigências do Estado (que impõe metodologias e ideologias capazes de produzir, nos sujeitos, os operários perfeitos à manutenção do sistema), faz-se oportuno refletir sobre a produção do *pequeno-gênio*, na sociedade capitalista, e apresentar, brevemente, horizontes possíveis a partir da explicitação dos reais objetivos nas estratégias previstas para a educação básica da criança superdotada.

A produção do *pequeno-gênio* na sociedade capitalista: horizontes possíveis no desenvolvimento da criança superdotada

Retomando a discussão a respeito da *genialidade*, iniciada no primeiro tópico deste ensaio, apresentamos uma concepção do termo um tanto mais correspondente à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e que nos auxilia na reflexão a propósito do fenômeno que estamos chamando de *produção do pequeno-gênio*.

Delou e Bueno (2001), sobre a trajetória escolar de alunos considerados superdotados, desenvolveram um rastreamento digital em diferentes bibliotecas estrangeiras, públicas e universitárias e traduziram um texto que corresponde ao verbete

Genialidade, escrito por Vygotskyⁱⁱ, nas colunas 612 a 614, do Tomo VI, na Grande Enciclopédia de *Medicina*, editado pela Companhia Enciclopédia Soviética, em 1929, em Moscou. Nesse texto, Vygotski aponta a *genialidade* como um grau superior de talento, o qual se manifesta em elevada criatividade, cujo significado histórico para a vida em sociedade se mostra extraordinário, podendo esse grau superior de talento surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana – dentre elas, a ciência, a arte, a tecnologia e a política – e distinguindo-se do *talento*, principalmente, pelo nível e pelas características dos produtos de seus processos, uma vez que os sujeitos entendidos como *gênios* podem ser concebidos como pioneiros de uma nova época histórica, em seu campo.

De acordo com Vygotsky, é um equívoco propor a centralidade da formulação psicológica da genialidade em uma única função, identificando essa formulação, de modo extremo, como o desenvolvimento da atenção ou da atividade consciente, ou da memória, ou da vontade, e, assim, com outras funções psicológicas superiores. O autor pontua ainda que a questão da origem hereditária da genialidade não pode ser considerada definitivamente esclarecida, pois o que se conhece, em geral, em relação ao mecanismo da hereditariedade e à genealogia dos gênios permite admitir, de forma probabilística, que a formulação hereditária da genialidade é extremamente complexa e conflui a um conjunto enorme de peculiaridades hereditárias singulares, concluindo que genialidade não se constitui em uma unidade genética fechada e não se herda em inteireza:

A transmissão hereditária de características isoladas ainda não traz consigo a herança do modo pelo qual estas se combinam. Em razão disso, é pouco provável a ocorrência de repetição da mesma combinação ou de uma complexa combinação muito semelhante nos descendentes. Por isso mesmo, particularmente, aqueles talentos que tem base evidente em conjuntos relativamente simples de características elementares (por exemplo, musical), herdam-se com mais frequência do que os mais complexos por sua constituição psicológica (por exemplo, talento de poeta). (VYGOTSKY, 1929, p. 612-613, apud DELOU; BUENO, 2001).

Vygotsky ressalta ainda que condições econômicas e sociais favoráveis podem acabar concorrendo para um excelente aproveitamento dos talentos considerados inatos, assinalando que, se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social, isto é, o sujeito em suas relações, pode concretizar esse potencial e criar o *gênio*, enaltecendo o desenvolvimento humano do sujeito – levando-se em conta o nível cultural da época em que esse desenvolvimento se dá, bem como suas necessidades e imposições – como requisito para a genialidade e destacando:

O determinismo histórico das grandes descobertas e de todas criações das pessoas geniais revela-se ainda em mais um fato notável: propriamente na contemporaneidade de muitas descobertas científicas [...] A genialidade representa, assim, toda uma teia de questões biológicas, psicológicas e sociais, ainda distantes de estarem resolvidas pela ciência, com a devida clareza e plenitude. (VYGOTSKY, 1929, p. 612-613, apud DELOU; BUENO, 2001).

A partir dos apontamentos de Vygotsky, reforçamos que nosso enfoque não é se a discussão acerca do fenômeno da superdotação tem sido condicionada à discussão da *genialidade*, mas o fato de que as inúmeras concepções sobre a *genialidade* afastam do consenso as abordagens do fenômeno da superdotação, contribuindo para a cristalização de discurso que desumaniza a criança superdotada, o qual encontra, nas instituições educacionais, o subsídio necessário para se difundir: o senso comum misturado aos anseios da prática escolar cotidiana, que produção teórico-conceitual acadêmica não alcança.

Nesse sentido, acreditamos na produção de um estereótipo que ganha contornos pseudocientíficos, à medida que as teorias que fundamentam a superdotação deixam de discutir que tipo de escola promoverá as ações de enriquecimento educacional, onde essa escola está, a que propósitos ela serve, enquanto instituição mantida e dirigida pelo Estado. Assim, e percebendo o estereótipo do *pequeno-gênio* como produto do modelo de educação imposto pelo sistema capitalista, discorreremos brevemente sobre o que nos parece ser a premissa desse modelo educacional: educar para produzir.

Segundo Bastos (2005), com a implantação do capitalismo como sistema econômico, os processos de trabalho foram se organizando e sendo geridos, buscando impulsionar a produtividade e, em consequência disso, a redução de custos, consolidando o regime de acumulação do capital. A autora aponta que, muito embora os modos de organizar a produção tenham sofrido modificações, ao longo do tempo, o objetivo do sistema sempre foi o de adequar as tecnologias, as formas de organização do trabalho e os requerimentos de qualificação do trabalhador ao processo de valorização do capital (BASTOS, 2005, p. 19). A educação, por sua vez, por meio das instituições escolares, veio a servir a esses interesses, sendo ferramenta para a construção do trabalhador-modelo, apto a desempenhar o trabalho, sendo então os processos educativos moldados para atender a essa demanda.

À vista desse recorte histórico, considerou-se que seria pertinente desenvolver uma análise crítica desse modelo de educação, com base em um referencial teórico que levasse em conta a impossibilidade de refletir sobre processos de ensino e aprendizagem,

ignorando o contexto nos quais estão inseridos os espaços formais onde esse ensino e essa aprendizagem se dão, e como esse contexto é decisivo para as formas de o homem pensar, se constituir, portanto, existir no mundo. De acordo com Constantino, Gomes e Rossato (2017), a Perspectiva Histórico-Cultural tem alcançado destaque como uma teoria crítica da Psicologia, capaz de romper com a visão tradicional de natureza humana que tende a aprisionar modos de pensar e fazer a educação das crianças, admitindo, apoiada nos pressupostos marxianos, a materialidade dos processos psicológicos humanos marcados pela temporalidade e historicidade social e cultural em que cada criança vive, se desenvolve, aprende e se constitui como sujeito cultural.

Davidov e Markova (1987) reforçam essa premissa, sustentando que o processo de apropriação realizado pela criança, através da educação e da experiência elaborada socialmente, permite-lhe a reestruturação da sua experiência individual, isto é, constitui a condição essencial para o surgimento de neoformações no desenvolvimento da personalidade e, ao mesmo passo, sua conversão em sujeito da atividade que realiza.

Por outro lado, uma educação estruturada dentro do sistema capitalista tende a basear-se no modelo de escola como espaço de preparação do futuro operário, no caso da criança tida como comum, e como uma *máquina de fazer gênio*, no caso da criança superdotada – criança superdotada como matéria-prima bruta de qualidade, escola como máquina que transforma a matéria-prima em produto altamente vendável.

De sorte a sustentar a conclusão acima destacada, recorreremos aos apontamentos realizados por Batista (2011), para quem os interesses da educação remontam ao advento do capitalismo, momento em que o processo de trabalho foi sendo organizado e gerido, de forma a incrementar a produtividade, a redução de custos e a consolidação do regime de acumulação do capital. Embora muito tenha se modificado, ao longo da história, o objetivo da educação, nesse contexto, foi adequar a produção de conhecimento e das tecnologias ao processo de valorização do capital:

Para que os modos de produção obtivessem sucesso, era preciso ‘produzir’ o perfil do trabalhador adequado às atividades. Dessa forma, a escola se adequava às exigências do mundo do trabalho organizando, o trabalho pedagógico de forma rigidamente hierarquizada e centralizada, a fim de assegurar a disciplina necessária à vida social e produtiva. [...] o capital espera que, através da educação, sejam moldados os novos perfis de trabalhadores para se adaptarem às novas exigências dos mesmos. (BATISTA, 2011, p. 6).

Se, para Guenther (2003), por exemplo, a educação deve incumbir-se de evitar que o talento humano seja perdido ou desviado, proporcionando a estimulação e a orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado do sujeito, grande parte da sociedade é imbuída da noção de que a educação deve se dar para que as atividades humanas sejam produtivas e úteis, portanto, lucrativas. A escola, bem como os sujeitos que a estruturam, por meio de planos, normativas, projetos e práticas, muitas vezes acabam por se apropriar dessa noção como norteadora das práticas pedagógicas, cada vez mais voltadas a atender à expectativa do desenvolvimento de habilidades cognitivas, reduzindo os alunos a esse domínio, e com poucos programas voltados para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Chagas (2008) assinala que, para além do perigo que representa suprimir outros domínios e habilidades da criança superdotada, existe o risco de transformar seu processo de desenvolvimento em uma resposta a demandas que não são da criança ou intrínsecas ao seu desenvolvimento.

Na tentativa de não “perder” esse talento humano, são promovidas estimulações, para que a criança se desenvolva, a fim de responder ao investimento dos pais – os quais podem vir a criar a expectativa de que o mesmo venha a se desenvolver para ser bem-sucedido materialmente – ou de responder à demanda da instituição de ensino na qual a criança está inserida – pois um aluno superdotado pode fazer com que se voltem as atenções para essa instituição, de modo a promovê-la, passando a imagem de uma escola efetiva, quanto aos seus processos de ensino (ou até mesmo a demandas mais diretas de mercado), porque uma criança com tais características pode vir a se desenvolver, a ponto de suas habilidades serem úteis à economia, à ciência, à arte, à sociedade capitalista como um todo.

À guisa de conclusão, propomos o questionamento: o que é que pode ser feito pela criança superdotada, na escola pública brasileira? E, em função dessa questão, refletir a propósito de horizontes possíveis, isto é, expor, brevemente, o que se entende serem os reais objetivos das estratégias previstas para a educação básica da criança superdotada, com o intuito de combater a acepção dos discursos (mesmo que aparentemente carregados de boa intenção) e a abordagem mercadológica hegemônica que produzem o estereótipo

do *pequeno-gênio* e fortalecem a exclusão, a desumanização e o sufocamento criativo da criança superdotada.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a Educação Especial visa à formalização do direito à igualdade de oportunidades educacionais, tendo surgido, em decorrência, transformações que foram ocorrendo na abordagem e no atendimento às pessoas com deficiência e, posteriormente, às pessoas superdotadas, sendo essas transformações norteadas pelo respeito às diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades (BRASIL, 2001).

Conforme Antipoff e Campos (2010), a construção de políticas públicas para embasar a Educação Especial almeja garantir educação para todos, amparando ações que enfrentem desigualdades sociais, democratizando o acesso a bens e serviços públicos, como a educação, mas fazem a ressalva de que, apesar de as diretrizes legais (assim como os Parâmetros Curriculares) atentarem para os alunos superdotados, há algumas décadas, é perceptível que, na prática, somente as leis se mostram insuficientes, quando o assunto é a superdotação:

É necessário ir além do que está definido no papel e que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades, cursos de capacitação continuada para professores, palestras informativas etc. para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados, e para que o atendimento a esta clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação, ou pela informação equivocada (como, por exemplo, de que o superdotado não necessita de atendimento especial). (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 307).

Parece-nos inegável que haja a necessidade de medidas de apoio e atendimento eficazes aos sujeitos que se destacam, não só por exibirem um potencial acima da média, quando comparados com outros de mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento, mas porque a escola pública brasileira, tal como se apresenta, em seus moldes e estratégias, não favorece a implementação desse cuidado, simplesmente porque procura, com seus processos de ensino, contemplar objetivos que nem de longe correspondem aos que as políticas educacionais mencionam como objetivos a alcançar, ou seja, ainda que a intenção seja boa, a Política Nacional de Educação Especial aponta seus objetivos e o que deve ser priorizado na educação da criança superdotada, contudo, a escola em si tem, historicamente, perseguido outras finalidades.

Entendendo que, além de discutir a efetividade e o alcance das políticas e estratégias até então implementadas, no campo da educação especial, especialmente no que tange ao

atendimento da criança superdotada, é urgente pontuar com que objetivo essas proposições são construídas, alinhavamos algumas considerações gerais.

Considerações Gerais

Diante dessas formulações, inferimos que a ideia de *desperdício de potencial* pode não apenas interferir no olhar que lançamos sobre as crianças superdotadas, mas pode, também, nos conduzir a equívocos de ordem motivacional, quanto à nossa atuação, sendo educadores, pais, profissionais das áreas de Psicologia e Educação. Ou seja, acreditamos que, quando olhamos para um estudante superdotado e enxergamos um potencial que materialmente não pode ser desperdiçado, porque pode representar um ganho para o mundo dos adultos, antes mesmo de se revelar um ganho para o desenvolvimento humano da criança – e nos agarramos a essa ideia, como se ela expressasse tudo o que se pode fazer por, com e para esse estudante –, deixamos de enxergar nele o que ele é: uma criança, cuja atividade principal nessa fase de seu desenvolvimento é a atividade de estudo, mediada pela atividade de ensino e pelas relações que estabelece, na escola, donde poderão advir as vivências mais inusitadas e instigantes.

Não queremos, com as reflexões que trouxemos neste ensaio, assumir uma postura derrotista e apontar a irreversibilidade de um processo que historicamente se constituiu, mas destacar que, além de levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de cada criança superdotada, priorizando mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos como básicos na educação formal, é necessário não perder de vista por qual razão o fazemos. Quer dizer, é imperioso partir do pressuposto de que o estudante precisa e merece participar ativamente de seu processo de constituição psíquica e da personalidade, ser instrumentalizado para apreender a realidade e entrar em contato com novos modos de ação no mundo, e não porque, identificando-se com o processo de ensino e aprendizagem, ele se tornará mais dócil e produtivo.

Mais que estimular a motivação, para que esta possa gerir a atribuição de sentidos pessoais das crianças superdotadas, em relação à atividade de estudo, devemos atentar para o que isso representa para a criança: a possibilidade de conhecer, aproximar-se da essência das coisas, ter condições que viabilizem e promovam sua humanização. Os objetivos reais da educação da criança superdotada devem ser, por conseguinte, transpor as tantas possíveis definições de genialidade e acolher – para desenvolver – o potencial da

criança superdotada, sem que, para isso, a criança seja transformada em matéria-prima, cujos produtos servirão mais a outrem que a ela mesma.

O papel da escola que se propõe construir modelos teórico-metodológicos, na estruturação da educação para a criança superdotada, deve atender não só às demandas de conhecimento teórico e científico que o estudante apresenta, mas dar espaço à criatividade, mediando suas relações dentro da escola, a fim de que, no curso de seu desenvolvimento, ele não seja privado de suas descobertas autônomas – as que são possíveis, no contato com outros estudantes, na atividade de estudo. Entendemos, por fim, que abandonar o estereótipo do pequeno-gênio que envolve a criança superdotada é dar espaço e voz à criança que existe para além de expectativas e utilitarismos, a qual anseia e busca as ferramentas para seu desenvolvimento, como qualquer outra criança.

Referências

- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- BASTOS, J. C. **Trajetória de egressos do ensino médio público do município de Juiz de Fora: a questão da escolha profissional**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2005 (Biblioteca Digital Ação Educativa).
- BATISTA, F. A. B. A. A relação entre Educação e Capitalismo: o aluno como "produto" da "indústria" escola. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Pedagogia - n. 10, jan./jun. 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09/10/2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 2008. 224f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de desenvolvimento Humano e Saúde, UnB, Brasília, 2008.
- CONSTANTINO, E. P.; GOMES, C. A. V.; ROSSATO, S. P. M. Educação escolar e infância: reflexões na perspectiva histórico-cultural. In: RONDINI, C. A. (org.). **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação**. São Paulo: UNESP – Núcleo de Educação a Distância, Cultura Acadêmica, 2017.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. (Antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337. (Biblioteca de Psicología Soviética).
- DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 11, p. 97-99, 2001.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FUHR, I. L.; XIMENES, P. Dotação: o que a teoria histórico-cultural tem a dizer. **Teoria e prática da educação**, v. 22, n. 1, p. 50-63, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47429>. Acesso em: 20 set. 2021.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2003.

KANT, I. **Textos selecionados**. Tradução de Tania Maria Bernkopf, Paulo Quintela, Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores, v. II).

MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. S. (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico]. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

PALUDO, K. I.; STOLTZ, T.; LOOS, H. A constituição do ser na perspectiva vygotskyana: um olhar para o sujeito com altas habilidades/superdotação. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, IX., 2012.

PINHEIRO, L. N. **A (in)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção o fracasso escolar: faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira**. 2018. 512p. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

PISKE, F. H. R.; STOLTS, T.; CAMARGO, D. A Compreensão de Vigotski sobre a Criança com Altas Habilidades/Superdotação, Genialidade e Talento. In: PISKE, F. H. R. et al. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 207-217.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>. Acesso em: 20 set. 2020.

RENZULLI, J.; REIS, S. The schoolwide enrichment model: a focus on student strengths & interests. **Gifted Education International**, v. 26, ed. 2-3, p. 140-156, maio 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>. Acesso em: 20 set. 2020.

SHENK, D. **O gênio em todos nós: por que tudo que você ouviu falar sobre genética, talento e QI está errado**. Tradução de Fabiano Moraes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Esse pequeno é um gênio: reflexões sobre superdotação e educação na sociedade capitalista

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

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

Notas

ⁱ Eldrick Tont Woods, popularmente conhecido como Tiger Woods, é um jogador profissional de golfe dos Estados Unidos, considerado o melhor golfista de todos os tempos.

ⁱⁱ Por se tratar de um autor de origem soviética, tendo seus textos sido traduzidos para diversos idiomas, o sobrenome desse autor pode aparecer, neste ensaio, com as seguintes grafias: Vygotsky, Vigotski ou Vigotskii.

Sobre as autoras

Karina Lima da Silva

Mestranda do Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FC/Unesp – Bauru/SP, Graduada em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAR e Mestranda no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP/Bauru. E-mail: karina_limsi@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3919-1161>

Carina Alexandra Rondini

Bacharel e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ibilce), doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru). E-mail: carina.rondini@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>.

Recebido em: 15/01/2021

Aceito para publicação em: 23/01/2021