

Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida

*Juan José Mouriño Mosquera**

*Claus Dieter Stobäus***

*Soraia Napoleão Freitas****

Resumo

O artigo tem como temática básica fundamentar as bases empíricas da temática das Altas Habilidades/Superdotação- AH/SD, a partir de estudos realizados e de discussões e reflexões que realizamos, para possibilitar melhor entender sua abordagem em termos de Infância, Adolescência e Vida Adulta, dentro da denominada Abordagem ao Longo da Vida (Lifespan Approach), levando em conta autores destacados na área, na Educação e na Psicologia, com nexos para as Neurociências e estudos do desenvolvimento do cérebro (cognição, inteligência, aprendizagem) e a cultura em que o sujeito evolui e atua. Procuramos aprofundar em aspectos do desenvolvimento humano e o da personalidade ao longo da vida, em relação direta com a aprendizagem social, para conseguir aprofundar na temática do processo contínuo de aprender comentando ao final algumas possibilidades de atenção a estas pessoas, conectando com a Psicologia Positiva.

Palavras-chave: Altas habilidades; Superdotação; Adulterez; Abordagem ao longo da vida.

* Professor Doutor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e na Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da PUCRS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

** Professor Doutor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e na Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da PUCRS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. e no UNILASALLE.

*** Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria e no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/CE/UFMS. Santa Maria, Rio Grande do Sul.

High abilities/giftedness: lifespan approach

Abstract

The article empirically substantiate the theme of the High Ability/Gifted, from studies and discussions and reflections that we do, to enable better understand their approach in terms of Childhood, Adolescent and Adulthood within the so-called lifelong approach (lifespan approach), taking into account outstanding authors in the field, in Education and Psychology, with links to the Neurosciences and studies on brain development (cognition, intelligence, learning) and the culture in which the subject develops and operates. We seek to delve into aspects of human development and personality throughout life, in direct relation to social learning, to achieve profound theme of the ongoing process of learning, ending with some possibilities on attention to these people, connecting with Positive Psychology.

Keywords: High abilities; giftedness; adulthood; lifespan approach.

Altas habilidades/superdotação

Nossa preocupação inicial, ao discutirmos como abordaríamos a temática, nos pareceu poder realizar um aprofundamento em termos do ideário da área, levando a reflexões do que sejam Altas Habilidades/ Superdotação, no sentido de dar uma visão panorâmica de como são abordadas na Infância, Adolescência e Vida Adulta, de detalhar um pouco os processos psicológicos, pedagógicos e sociais que se encontram presentes.

Arroyo, Martorell e Tarragó (2006) perguntam: quem são os superdotados? Elas respondem que são aquelas pessoas com potencial intelectual muito elevado e com uma alta capacidade de idéias novas e originais. Nas suas publicações, as autoras se aproximam do mundo das altas habilidades/superdotação a partir das experiências dos próprios superdotados. Entendem a superdotação como um perfil complexo, que se define em torno de três eixos, e que não basta uma única característica para determinar AH/SD: Inteligência, Personalidade e Criatividade.

Quanto à **Inteligência**, para essas autoras, a superdotação intelectual implica dispor de um grande potencial em pelo menos uma das áreas que compõem a inteligência humana, acompanhado de uma alta

capacidade para as tarefas criativas e um pensamento capaz de combinar estes aspectos com um resultado inovador e diferente, o que distingue de 'alta capacidade intelectual'; e há que se distinguir entre a precocidade intelectual e a superdotação.

A precocidade intelectual é parte do fenômeno evolutivo, um desenvolvimento intelectual inicial maior, em comparação a outras pessoas com a mesma idade cronológica. Já pessoas com altas habilidades/superdotação (pessoas com AH/SD) têm uma grande capacidade em relação a um/mais aspecto(s) de inteligência ou, ainda, uma grande destreza para uma habilidade, ou um comportamento específico. Possuem uma inteligência excepcional, que os diferencia daquela que consideramos normal, pela rapidez e facilidade que têm para aprender, combinar e utilizar os conhecimentos, com estrutura de sistemas de processamento de informação e de seus conteúdos, superior a seus pares.

No que diz respeito à **Personalidade**, Arroyo, Martorell e Tarragó (2006) afirmam que não existe um padrão de personalidade comum e invariável para as pessoas com AH/SD. Cada pessoa, além de contar com uma carga genética determinada e única, vive experiências que fazem com que sua personalidade se configure de determinada maneira. Entre as características de personalidade do superdotado cabe destacar: (a) sentido ético e moral muito desenvolvido: estão preocupados com os conceitos abstratos de bem e de mal, de correto e incorreto e de justiça e injustiça; são sensíveis ante os problemas sociais. (b) capacidade de liderança: muitos superdotados são capazes de influir nos seus companheiros e podem vir a ser muito populares e respeitados; (c) grande perfeccionismo: quando realizam uma tarefa, especialmente se está dentro de algum de seus campos de interesse, costumam colocar objetivos demasiadamente elevados; (d) auto-conhecimento muito desenvolvido: costumam compreender seus processos intelectuais e sabem quais são suas principais faculdades cognitivas; (e) elevada sensibilidade: mostram sensibilidade ante o mundo do conhecimento e são suscetíveis de experimentar emoções junto às pessoas que os rodeiam. Segundo as autoras, pode-se destacar ainda: perseverança, sensação de sentir-se diferente, tendo conceito de si mesmos, acrescentadas de inconformismo, engenhosidade e imaginação.

Em relação ao eixo **Criatividade**, Arroyo, Martorell e Tarragó (2006) argumentam que os superdotados possuem um elevado potencial criativo; trata-se de uma aptidão para gerar ou inventar algo novo e original, com espírito de invenção e produção de novas ideias. O potencial criativo implica em: originalidade (produção de novas ideias); fluidez (capacidade de gerar diferentes alternativas); flexibilidade (capacidade de gerar soluções

diferenciadas ante problemáticas diversas); pensamento independente (não se deixar dominar pelo comum e estabelecido); e, finalmente, possuem pensamento integrador, que faz com que consigam fazer sínteses de extraordinário valor.

No que diz respeito ao desenvolvimento humano como um todo, podemos afirmar que as capacidades que os seres vivos possuem para desenvolver-se ocorre desde muito antes do seu nascimento, abrangendo todos os momentos da vida; assim, a infância, de certa maneira, é um preparo extremamente importante para as etapas posteriores, e para toda a vida adulta.

A complexidade de pessoas com AH/SD não foi suficientemente esclarecida ainda, pois biólogos do desenvolvimento estudam a intersecção entre a superdotação e os estímulos ambientais visando uma nova dinâmica que leve a melhores níveis de produtividade e criatividade.

Considerando as relações interpessoais como uma rede na qual cada um de nós é 'um ponto do nó', qualquer atuação tem, inevitavelmente, consequência para todos os demais. Os seres humanos movem-se diariamente em uma infinidade de redes, o que os leva a interagir entre os seus princípios de nós e os nós das outras personalidades, tendo cada vez mais necessidades de adaptar-se, em qualquer fase da vida, mormente a vida adulta.

Na vida adulta, pessoas intelectualmente superdotadas também dispõem de capacidades, potencialidades e recursos que facilitam sua adaptação ao meio. Porém, devemos levar em conta a importância das relações com o entorno, no qual as pessoas se desenvolvem, favorecendo (ou não) o seu desenvolvimento global. Gostaríamos de chamar a atenção para a ideia de que existiriam dois tipos de adultos com altas habilidades/superdotação, os superdotados adaptados e os não-adaptados. Esta diferenciação cria a grande expectativa de que é necessário educar estas pessoas desde crianças, para que possam ter um melhor encaminhamento em suas vidas desde cedo.

Renzulli, Sytsme e Berman (2003) afirmam que a história/cultura humana deve muito às contribuições criativas, feitas pela maioria de pessoas que, acreditamos, sejam superdotadas e talentosas. Também ampliam a ideia de que, para melhorar a experiência educativa dos jovens potencialmente superdotados, é necessário que educadores possuam a capacidade de dirigir criativamente o ensino das pessoas com AH/SD por meio do incentivo à liderança e criatividade.

Renzulli (apud RENZULLI, SYTSME e BERMAN, 2003) descreveu sua concepção dos três anéis da superdotação, esclarecendo o papel dos fatores da personalidade e do ambiente, representados por um modelo inicialmente descrito de campos básicos, com seis fatores, resultado de revisões da literatura e de resumos de suas investigações: otimismo; valor; paixão por um tema ou disciplina; sensibilidade para temas humanos; energia mental ou física; visão e sentido do destino. Esses elementos são extremamente importantes para o desenvolvimento da ideia de uma superdotação socialmente construtiva, com fatores potencialmente críticos para o desenvolvimento de pessoas com AH/SD. Assim, o cultivo de futuros líderes e pessoas relevantes, para o progresso de/em uma determinada sociedade, centra-se em melhoria da condição humana, incremento do potencial criativo social e o êxito futuro de nossa sociedade global, pois serão líderes valiosos, com interesses humanos que transcendem aos considerados puramente egoístas e mesquinhos.

Também Sternberg (2005), em um de seus últimos trabalhos, enfatiza o que determina o 'sucesso' de uma pessoa, em termos de seu desenvolvimento humano, está nas interações com os outros, especialmente seus pares mais próximos, em sua sociedade e que inteligência está unida a aspectos de emoções e afetividade.

McClelland (1989) abordou a criatividade dentro estudos sobre várias facetas relacionadas ao desenvolvimento da personalidade, como uma das mais importantes em termos do desenvolvimento humano.

Levemos ainda em conta que melhores relações interpessoais e aspectos de afetividade levam a entender a complexa natureza humana, conforme salientam Mosquera e Stobäus (2006a, 2008).

Características da personalidade infantil

A ideia de personalidade tem sido focalizada frequentemente como uma entidade interna ou processo que determina o comportamento do ser humano. Mas o problema com esta conceituação é que, na mudança de comportamento, seria então necessário unicamente levar em conta esta necessidade mais **interna**. No entanto, é difícil conhecer a internalidade, especialmente de uma criança, para poder agir sobre ela e educá-la. Torna-se necessário levar em conta um novo ângulo, isto é, as condições genéticas que o ser humano apresenta e também as variáveis **externas**, no qual estabelece seus comportamentos, levados a efeito em algum ambiente.

Esta nova posição, no sentido de personalidade, representa um intento de estudar, de maneira mais cuidadosa, como a pessoa com AH/SD age, enriquece as suas manifestações e apresenta os seus comportamentos. A relação existente entre o agir humano e o meio cultural provém de uma concepção também existente entre a atividade da criança e a influência da comunidade e da sociedade como um todo organizado sobre seus atos, colocando limites sociais.

A personalidade partiria de um histórico que se situa nas interações que acontecem entre sociedade/cultura e as relações humanas, com nuances de significado central para o desenvolvimento infantil, a partir de comportamentos adquiridos e os significados a eles dados.

O desenvolvimento da concepção pessoal decorre da aprendizagem que realizamos a cada momento, uma aprendizagem socializada que compõe-se de uma constelação de comportamentos que desenvolvemos e socializamos através dos estímulos que vem do ambiente. Os seres humanos, embora possam obedecer às mesmas leis, comporta-se diversamente, o que define sua personalidade. Este comportamento está diretamente relacionado com experiências levadas a efeito desde os primeiros momentos de desempenho e tendo, conseqüentemente, adquirido um significado e uma história, expressa na sua socialização.

Temos, pois, que comportamentos aprendidos são o núcleo da personalidade, a capacidade criadora de uma pessoa com AH/SD (e sua vulnerabilidade) ou aspectos contraditórios que possam existir, ocorrendo aprendizagens por vezes frustradoras, em interações sociais.

Este enfoque de personalidade, com ênfase na infância, enfatiza a clássica *Teoria da Aprendizagem* com a aproximação da chamada *Psicologia Cultural*. cremos que a Psicologia da Personalidade deve abarcar três dimensões fundamentais: o desenvolvimento da aprendizagem, o processo de socialização e as influências culturais.

Existe uma íntima união entre a aprendizagem da criança com AH/SD e o desenvolvimento de seus comportamentos mais inteligentes e a estruturação da sua personalidade. Esta colocação envolve diferentes perspectivas, intimamente unidas pelo que supomos ser a função determinativa das ações das pessoas em circunstâncias de desempenho e mudança.

A concepção orgânica, que nos ajuda a entender o desenvolvimento da qualidade pessoal, tem íntima relação com ações determinadas na

ambiência e, através das necessidades (satisfeitas ou não), poder-se-ia estabelecer um marco quanti-qualitativo para pessoas com AH/SD. Este enfoque, que foi muito enfatizado pelos autores neocomportamentalistas, encontra-se hoje bastante difundido entre os autores sócio-históricos, o que nos ajuda a entender o possível manejo de ambientes e de dimensões semióticas.

Tem significado central o tentar compreender a personalidade da criança com AH/SD como um sistema de ação, de tal modo que nos leve a fundamentações básicas, que implicam um conhecimento da referência cultural em que ela se insere. Os autores clássicos Parsons e Shils (1968) deram significado à personalidade através do conhecimento, do impulso e das necessidades, estudando o comportamento em determinados níveis, que levam à sua satisfação. Esta satisfação traria, como consequência, o equilíbrio entre a necessidade e a disposição para desenvolver formas mais precisas e refinadas de comportamento. Para eles, a personalidade representaria uma orientação comportamental que vai-se modificando de acordo com as novas possibilidades ambientais e culturais que a pessoa encontra. Dinamismo integrativos, atributivos e avaliativos representam comportamentos qualitativos pessoais.

A aprendizagem infantil pode ser considerada como tentativa de estabelecer as bases da integração e ajustamentos individuais dentro de um grupo de referência, oferecendo elementos que expliquem mais clara e precisamente as respostas de pessoas em sua cultura.

O sistema da personalidade na criança representa um conjunto organizado de necessidades e disposições que, partindo de um aspecto mais primário, tornam-se complexas e generalizadoras, oferecendo coerência, hierarquia e propiciando estrutura à personalidade. A dinamicidade e desenvolvimento da personalidade, assim como seus estilos típicos (e atípicos), dependem especificamente da integração a estrutura genética individual e as dinâmicas culturais/sociais em que está imersa, que poderão redundar na integração (ou não) entre o sistema da personalidade e o sistema social.

São interessantes as contribuições oferecidas por Dollard e Miller (1950), que destacavam o papel relevante da aprendizagem para o desenvolvimento da personalidade, explicando e dando coerência à mesma em relação à sociedade e, em última análise, à cultura.

A maior parte do comportamento humano é aprendido; o comportamento caracteriza-se por dar sentido àquilo que Vygotsky (2001)

entende como mediação entre a cultura/pessoa. Aprendemos medos, culpas e outras motivações sociais, que são características apresentadas por qualquer indivíduo. Conhecendo melhor como foi realizada sua socialização, teremos uma das ‘chaves’ para melhor entender o comportamento como um todo (STOBÄUS e MOSQUERA, 2003).

Existe, por outro lado, nas AH/SD, um ‘equipamento interno’ que fornece a base para as respostas ulteriores, enraizado possivelmente também em suas condições genéticas, e que poderão oferecer (ou não) respostas por meio destes seus aspectos genéticos, inatos a cada ser humano.

Portando, repetimos, o comportamento infantil parte desta base genética oferecida pelos fatores inatos, que propiciam a detecção e reconhecimento de impulsos primários pelo próprio sujeito, que são estímulos internos de grande força e persistência, ligados aos processos fisiológicos cerebrais que começamos a conhecer melhor com as Neurociências. Estes impulsos levam a pessoa à ação, embora não guiem ou a dirijam, cabendo, portanto, esta qualidade da ação à sua resposta ao processo de aprendizagem. Portanto, é necessário conhecer o ponto de integração entre a base genética e a dinâmica cultural. É muito interessante entender que o estudo qualitativo das respostas infantis esteja integrado com o espaço que leva à dinâmica cultural e ao universo simbólico.

Para Parsons e Shils (1968), o sistema da personalidade depende das relações diretas estabelecidas pela aprendizagem e socialização, em uma cultura, de tal modo que a aprendizagem de padrões comportamentais característicos da cultura infantil e da cultura adulta inclui discriminações e generalizações através de símbolos, evidenciado em ações. Nos parece interessante chamar a atenção também sobre o papel da recompensa, enfatizado por Dollard e Miller (1950), que acreditavam ter o mesmo efeito que aquele dos estímulos provocadores do impulso e que estivesse operando para o aumento ou redução do comportamento. Hoje, as Neutociências desvendam estas ideias através de neuroimagens, com a complexa (re) organização cerebral a partir dos mecanismos de recompensa/evitação.

Outra posição, na qual os autores clássicos e os da Psicologia Cultural encontram-se é o intento de analisar a influência do contexto social. Por isto, dizem, não se possuiria uma visão completa da personalidade somente através da aprendizagem, mas é fundamental entender as *condições da aprendizagem*. Assim, teríamos que os princípios da aprendizagem, para serem válidos, devem ser examinados à luz de uma realidade cultural, para estabelecer bases compreensivas de desempenhos de pessoas e de comportamentos em uma sociedade.

Estas ideias tiveram extremo valor nos anos trinta do século XX e, hoje, voltam com a *Psicologia Cultural*, analisada por Cole (1999), quando fala sobre a validade ecológica e sua influência na atividade do ser humano em seus diferentes âmbitos.

No nosso entender, no desenvolvimento da personalidade as forças ambientais jogam, sem dúvida, papel significativo. Por isto, pode-se compreender que os psicanalistas afirmem que os conflitos inconscientes, adquiridos durante a infância, sirvam como base para os problemas emocionais da vida adulta dessas pessoas com AH/SD.

Miller e Dollard (1941) tentaram operacionalizar algumas ideias anteriormente desenvolvidas por Freud, ao não rejeitarem aspectos como processos inconscientes, determinantes do comportamento e alguns dos denominados *mecanismos de defesa*. Para eles, o mais significativo foi entender as propostas de Freud, traduzi-las à linguagem da teoria da aprendizagem, ao mesmo tempo que realizaram grande esforço para compreender o papel de cultura/ambiente na vida humana.

A análise da *imitação* também propicia um enfoque suficientemente interessante da personalidade, com repercussões na teorização contemporânea e que teve seu aparecimento no ano de 1941, com grandes semelhanças com as teorias sócio-históricas e com a moderna psicanálise cultural. O comportamento imitativo, segundo estes autores, apresenta três classes ou tipos de manifestação. A primeira classe é o comportamento idêntico, que consiste na emissão da mesma resposta através do mesmo indício. Na segunda classe, encontra-se o comportamento imitativo, é denominado de dependente do modelo/mentor, e que requer que exista um par ou díade; acontece quando a pessoa identifica-se com um líder/pessoa significativa, cuja resposta provoca a resposta do seguidor, desde a imitação mais simples até a imitação mais complexa e refinada. É fascinante analisar o comportamento de crianças AH/SD, a partir da dinâmica da imitação e como ela é levada a efeito, na medida que desenvolvem-se como seres sociais. Atualmente, em Neurociências tentamos entender este desenvolvimento desde a mais tenra idade através de descobertas como, por exemplo, as cadeias neuronais que possibilitam estas imitações, os 'neurônios-espelho'.

Kagan (1987) também destaca o desenvolvimento da criança como um processo intimamente ligado a diferentes âmbitos socio-culturais e muitas de suas ideias encontram-se integradas às teorias neocomportamentais, com implicações em aspectos cognitivos e possibilidades de elementos de crescimento e socialização pessoais.

O terceiro tipo de comportamento imitativo é denominado de *cópia*; é quando alguém esforça-se para apresentar uma resposta que seja idêntica à de outra pessoa. Isto aparece especialmente em situações de aprendizagem de habilidades, tanto pessoais como culturais, no desporto ou mesmo em atividades artísticas (exemplo interessante é o de *cover*).

O aspecto de cópia é sumamente importante em termos sociais, porque nos leva a entender como a percepção do comportamento de alguém pode apresentar para nós um modelo típico, provocado no ambiente na qual precisamos nos desenvolver e nos superar.

A partir destas idéias, gostaríamos de trazer algumas implicações para um novo paradigma de personalidade, especialmente refletidos na infância. Nossa preocupação passa pela revalorização da teoria neocomportamentalista e sua aproximação à psicologia cultural, com implicações nas formas atuais da psicologia. Seria interessante, nesse momento, chamarmos a atenção para o fato de que tudo o que foi trabalhado até agora, representa uma possibilidade de compreender pessoas com as AH/SD, unidas às problemáticas de teorias da aprendizagem e as culturais.

Não podemos descartar a grande contribuição científica dada pelos autores citados, especialmente porque na segunda década do século XXI nos damos conta de que muito desconhecemos sobre o potencial humano, o talento e a capacidade de expressar tudo aquilo que está internalizado e que se expressa em formas específicas de agir.

Gostaríamos, ainda, de dedicar algum espaço a Robert Sears, que enfatiza a ação diádica como base da ação interior. Desde 1943, Sears preocupou-se com o estudo das concepções da psicanálise e convenceu-se da significativa importância das relações progenitor-filho e de seu fecundo potencial sobre a teoria da aprendizagem. Sears (apud SEARS, MacCOBY e LEWIN, 1957) organizou a teoria da aprendizagem sobre a base da teoria psicanalítica e em forma paralela a esta; preocupou-se com os temas da *dependência* e da *identificação* durante os primeiros anos da infância. Ao citá-lo, estamos preocupados em entender o processo de identificação que foi construído por Freud, que parece agir sobre os primórdios da aprendizagem e, ao mesmo tempo, na construção das melhores e mais válidas altas habilidades. Está aqui mais uma constatação da importância das AH/SD serem identificadas como tal.

Portanto, um bom desenvolvimento baseia-se na preparação de condições apropriadas de permissividade e oportunidade de depender (ou

de agredir) e na determinação de limites adequados para promover atos e formas de controle cada vez mais independentes.

A criança começa a comportar-se de acordo com a orientação e controle dos progenitores e, mais adiante, de outras pessoas no contexto, como cuidadores e educadores. À medida que esta se conduz, consegue desenvolver-se. O comportamento é um produto das experiências sociais imediatas de sua criação. Portanto, o desenvolvimento infantil é o resultado visível dos esforços de criação de pais (e outros adultos). Ou seja, o desenvolvimento da criança é uma consequência da aprendizagem (no social). Por isto, as diferenças entre os seres humanos estariam radicadas nas aprendizagens diferenciadas levadas a efeito em sua cultura; da mesma forma, os níveis de exigência e pressão que a sociedade coloca através dos adultos próximos a ela provocariam a diferença comportamental e a diversidade de tipos personalógicos.

Tudo isto nos leva a concluir que um maior rigor no estudo da personalidade infantil pode ser estabelecido na medida que trabalharmos com comportamentos aprendidos em situações verdadeiras (diferente de 'laboratório'), desenvolvendo, deste modo, um sentido mais real do comportamento das AH/SD, evitando sua exagerada 'idealização', tentando compreender como essa pessoa desenvolve-se em determinada sociedade/cultura e como suas respostas podem provocar comportamentos que, muitas vezes, não bem entendemos.

Gostaríamos de encerrar estas considerações citando Kagan (1987), quando chama a atenção sobre a fascinação do determinismo na infância e deixa claro que o problema do desenvolvimento encontra-se muito na intersecção do que conhecemos como herança genética e influência sociocultural. Não é fácil, segundo este autor, determinar como as pessoas podem e devem reagir nas suas culturas; temos que aprender sobre as experiências das crianças e as respostas que são dadas nas ambiências, pois, na medida em que conhecemos melhor as dinâmicas como a ordem de nascimento, identificação e época histórica, aprendermos mais sobre a qualidade de comportamento e criatividade.

Vida adulta

Após termos chamado a atenção sobre o desenvolvimento da infância, focando as AH/SD, nos preocuparemos agora em ressaltar a etapa da vida adulta, sem deixar de lembrar a adolescência, pois as AH/SD são um contínuo ao longo de toda a vida.

Estamos convencidos que a problemática das AH/SD é uma problemática desafiadora para os séculos vindouros. Vanderplas-Holper (2000) assinalam que o desenvolvimento da vida humana, especialmente na idade adulta, é um ‘tecido de relações’ complexas e imbricadas. A partir dos anos 70 do século XX, uma rede de investigadores, da qual Paul Baltes pode ser considerado o líder, envolveu-se muito ativamente na formulação dos princípios teóricos que orientam o estudo do desenvolvimento ao longo de toda a vida, e na realização de muitas investigações científicas que inserem-se no quadro conceitual assim elaborado. Entre os investigadores destacam-se Schaie, Willis e Lenner, que trabalhavam em diferentes universidades dos Estados Unidos. Também destacou-se como pesquisador muito criativo Klaus Riegel (1925-1977), um investigador alemão emigrado para os Estados Unidos e que deixou uma obra extremamente interessante e meritória.

Baltes criou, a partir de 1980, uma equipe importante de investigadores no instituto Max-Planck, em Berlim. Por meio dos seus trabalhos, Baltes e seus colaboradores definiram a Psicologia do Desenvolvimento ao Longo de Toda a Vida (Lifespan Approach) e formularam um corpo de proposições que constituem os princípios diretores que orientam os trabalhos empíricos. Podemos afirmar, como coloca Baltes (apud BALTES, STAUDINGER e LINDENBERGER, 1999), que a Psicologia do Desenvolvimento ao longo de toda a vida interessa-se pela descrição e explicação das mudanças ontogenéticas, da concepção até a morte. Como consequência, o desenvolvimento passa a ter um sentido fundamental sem um único estatuto explicativo verdadeiramente psicológico da idade somente baseada na parte cronológica; esta não passa de uma variável ‘bruta’, cujo significado psicológico tem de ser precisado pela referência aos processos psicológicos que constituem o desenvolvimento e as condições que o modelam, no contexto social em que a pessoa vive. Baltes define, ainda, mais explicitamente na Psicologia do Desenvolvimento ao longo de toda a vida, como ocorre um estudo da constância e da mudança que manifestam-se no comportamento humano ao longo da ontogênese, da concepção até a morte.

Essas idéias extremamente interessantes foram básicas para delinear o sentido da vida adulta e o seu desenvolvimento, em culturas em constante transformação. É evidente que os adultos vivem, hoje, maiores expectativas de vida e melhores possibilidades de futuro, pois os avanços na área médica e farmacológica, a tecnologia, a melhoria na qualidade de vida e a reconceitualização do sentido vital fazem com que eles possuam melhores condições em sua existência e mais possibilidades de desenvolvimento cognitivo por meio das suas próprias experiências vitais. Tudo que foi exposto até o presente momento pode ser incluído dentro das chamadas influências ontogenéticas normativas ligadas à idade, que são constituídas por

determinantes biológicos e ambientais fortemente ligados à idade biológica. Cabe esclarecer que os determinantes biológicos referem-se à maturação do organismo (ou ao declínio) em certos domínios que os caracterizam a partir de certa idade. Já os determinantes ambientais referem-se às expectativas que a sociedade provoca nos seus membros, e que também estão ligados aos níveis motivacionais e cognitivos.

Nos anos 60 do século passado, a socióloga Neugarten (apud MOSQUERA, 1986), da Universidade de Chicago, pesquisou as expectativas de mulheres adultas em relação ao seu desempenho vital, criando a ideia de 'relógio social', que determinaria as possibilidades que os adultos têm na sua própria existência em um mundo social; enquanto Levinson (apud MOSQUERA, 1986) estudou homens, chegando a conclusões semelhantes.

Outro aspecto importante são as influências normativas, ligadas à história. São constituídas por determinantes biológicos e ambientais associados ao contexto histórico em que evoluem os diferentes grupos de adultos. Por isto, determinada geração é importante para poder compreender o nível de pensamento e o nível de motivação que aparece em determinado momento histórico.

Outro aspecto muito importante são os acontecimentos significativos da vida, de natureza não normativa, que podem aparecer como fissuras ou cortes em determinado momento da existência, em que cada pessoa reage de maneira única, de modo singular.

É evidente que o quadro de referência relativo ao desenvolvimento ao longo de toda a vida esboçado por Baltes constitui-se em uma dimensão paradigmática e não uma teoria. No entanto sabemos que existem aspectos teóricos e metodológicos de especial relevância, levando em consideração as conquistas realizadas pelas pesquisas, que possibilitam visões de desenvolvimento desde perspectivas como a cognitiva, ressaltando sua estruturação e seu declínio. Antes de entrar nessa temática, é interessante apresentar algumas características pelas quais passa o ser humano.

Podemos afirmar, segundo Schaie e Willis (2003), que a transição para a idade adulta está marcada por uma série de acontecimentos, sendo os mais comuns o final da escolarização, trabalhar e ser economicamente independente, viver fora da família, o ter um matrimônio e praticar a paternidade/maternidade.

Estes acontecimentos podem ocorrer de forma sequencial ou simultânea e, na verdade, o momento e o padrão podem variar segundo indivíduos e sua geração. Como já apontávamos anteriormente, esses acontecimentos estão determinados pelas expectativas sociais e os cenários históricos.

Devemos recordar que Erikson, segundo explicam Schaie e Willis (2003), introduziu o conceito de crise de identidade para descrever o período que amiúde transcorre na adolescência, na qual a pessoa em desenvolvimento deve integrar novas habilidades, sentimentos, papéis e uma nova aparência física. Detacamos que o desenvolvimento cognitivo tem extrema relevância para poder detectar a possibilidade de AH/SD, ao mesmo tempo em que se aguçam os motivos que levam os seres humanos a desenhar sua própria vida.

Mosquera (1986) tem destacado que, na adultez jovem, acompanhando o pensamento de Erikson, dá-se o estado de intimidade x isolamento, que marca a transição para a idade adulta. Nesta fase, a tarefa primordial consiste em estabelecer relações íntimas, sem perder a identidade e a independência, sendo que o isolamento ocorre quando as defesas de uma pessoa são demasiadamente rígidas para permitir-lhe a união com o outro.

Seria interessante falarmos agora sobre a problemática do amor, que Mosquera (2004) tem trabalhado desde 1979. Poderíamos afirmar que o desenvolvimento emocional ocorre imediatamente após o nascimento e percorre um longo caminho através das etapas determinadas pela idade e pela cultura, que caracterizam a evolução do ser humano. Se as primeiras experiências relevantes têm grande importância, assim como as experiências subsequentes, todas configuram a dinâmica da vida na sua estruturação vital. O amor é um sentimento único, porém multifacetado, expressando a necessidade de viver e permanecer nas outras pessoas. A liberdade do amor é condição única para sua permanência e qualidade, que consiste na espontaneidade da doação e no desejo de transcender aos outros, sem necessidade de manipulá-los ou torná-los continuidade de nossas apetências. Lembremos da importância da (auto)motivação para o desenvolvimento, e a aprendizagem, como destacávamos (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006b), ao mencionarmos as ideias de Maslow (1954).

O adulto jovem com AH/SD também defronta-se com a tarefa de determinar sua relação com a comunidade. Pode ser que a identidade e o compromisso político religioso sejam importantes para ele sentir-se implicado na comunidade. Outro aspecto fundamental é a tentativa de elaborar um

projeto de vida, de cunho filosófico e epistemológico, que o faça penetrar de maneira mais adequada no chamado período da adultez média.

Existem controvérsias a respeito de quais idades são determinantes dos períodos da vida. Assim, a adultez jovem estaria aproximadamente os 18-20 e os 35 anos, enquanto a adultez média, segundo vários critérios, pode começar entre 35 e 40 anos e terminar entre 65 e 70 anos. Devemos lembrar que, segundo as ideias anteriormente expressas, a idade é uma variável 'bruta', por isto podemos afirmar que, segundo apontam vários autores, é um período que implica na geratividade e produtividade na família e no trabalho.

Por outro lado, em vários momentos da vida adulta média as pessoas se vêem implicadas no cuidado de seus filhos adolescentes e jovens, e conseqüentemente, dos seus pais que envelheceram, além de terem de cuidar de si mesmos. Essas três gerações frequentemente estão em estreito contato, em nossa sociedade; por isto cuidar dos pais mais idosos converteu-se em uma parte normativa da adultez média.

Temos trabalhado frequentemente com adultos médios, o que nos revela uma possibilidade de compreender os dramas e as alterações que se dão nessa etapa da vida. Pode ser um momento de grande crescimento e possibilidade de auto-atualização e, ao mesmo tempo, um período de depressões e crises. De qualquer maneira, termos como 'menopausa' e 'andropausa' nos revelam as transformações orgânicas e psicológicas que as pessoas experimentam, ao lado de determinados conflitos que estão intimamente ligados às satisfações/insatisfações e crises enfrentadas nesta etapa.

Na vida adulta média é extremamente importante o poder criativo e a capacidade de desenvolver idéias mais engenhosas e produtivas; por isso é muito importante o estimular e o desenvolver melhores condições e habilidades de imaginação, fantasia e criatividade.

O terceiro momento da vida adulta, denominado por autores de adultez tardia ou envelhecimento, segundo Schaie e Willis (2003), pode dividir-se em três sub-estágios: os vigorosos anciãos jovens, os mais lentos anciãos e os muito anciãos. Segundo esses autores, os três grupos diferem de forma significativa.

Os anciãos jovens permanecem ativos e comportam-se em muitos aspectos como na idade adulta média. Isto prova, de certa maneira, que

podemos estender nossa capacidade de permanecermos ativos e jovens por muito mais tempo.

Os anciãos mais lentos mostram também uma maior incidência de debilidades físicas, porém muitos são capazes de viver uma vida plena, recorrendo a ajudas. Os muito anciãos, hoje caracterizados como os acima de 90 anos de idade cronológica, frequentemente estão incapacitados física e mentalmente, e precisam de um sistema de ajuda intensiva, algumas vezes em instituições, sendo, portanto mais dependentes.

Em termos gerais, a preocupação é tentar permanecer íntegros e não 'cair no desespero', e também ter segurança emocional e econômica. Isto é desejável para poder alcançar maior produção criativa, científica e artística.

O envelhecimento pode ser um período de grande realização pessoal, em que pode-se propiciar a oportunidade de estar implicado na exploração de opções que antes não eram possíveis por questões familiares ou laborais. O envelhecimento mais saudável consiste em um processo de otimização e compensação seletiva. Por outro lado, esse processo implica em maximizar o apoio interpessoal e ambiental; por isto a maioria dos idosos que tem envelhecido melhor possui capacidade de reserva que os leva a serem mais sábios.

Vanderplas-Holper (2000) assinala que as investigações de Riegel se referiam ao desenvolvimento das capacidades cognitivas durante o período da existência adulta, que foram realizadas entre a década de 50 até os anos da sua morte. Riegel propôs diferentes explicações sobre o fato de que, ao longo da vida adulta, houvesse maiores ou menores declínios na capacidade cognitiva e, por isto, chegou à conclusão de que pode-se admitir que certas pessoas teriam capacidades cognitivas superiores e uma longevidade superior. Isto estaria associado a fatores biológicos, bem como a fatores psicológicos. Esta possibilidade estaria intrinsecamente ligada a termos dialéticos e, por isto, poderíamos chegar à conclusão de que o organismo não é um 'receptáculo passivo' de estimulações ambientais. Pelo contrário, imprime sua marca sobre o meio, modificando-o e sendo por ele modificado. Ainda referindo Riegel, afirmamos que organismo/meio influenciam-se recíproca e dialeticamente.

Como conclusão dessa sessão, podemos chamar a atenção de que existe cada vez mais refinamento nas pesquisas e nas teorias, sendo muito possível compreender que a dimensão cognitivo-existencial é de relevância fundamental, para poder entender a evolução da potencialidade

humana, não apenas na infância e adolescência mas, sobretudo, no caminho da vida adulta até a morte.

Comentários finais

O nosso trabalho partiu da abordagem psico-social, com a Psicologia Positiva de transfundo, que consideramos de enorme importância e abrangência. Além de rever alguns aspectos do desenvolvimento da vida humana numa perspectiva holística, apresentamos o desenvolvimento infantil e adulto através de grandes características, como uma abordagem em dois momentos da vida, da infância à vida adulta, com seus desafios, suas fortalezas e possíveis crises.

Acreditamos que podemos encontrar pessoas com Altas Habilidades/Superdotação motivadas para sua realização e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Creemos também que é necessária uma Educação para o futuro que nos traga maiores possibilidades de estimular o talento, alcançando soluções viáveis para tornar um mundo melhor, e que tenhamos em conta elementos mais positivos para aceitar, entender, conviver e auxiliar em seu desenvolvimento aquelas pessoas com AH/SD, que merecem (con) viver saudavelmente e bem desenvolver suas capacidades e habilidades.

Referências

ARROYO, S.; MARTORELL; M.; TARRAGÓ, S. **La realidad de una diferencia: los superdotados – diagnóstico, asesoramiento, atención escolar, integración social.** Barcelona: Terapias Verdes, 2006.

BALTES, P.; STAUDINGER, U.; LINDENBERGER, U. Lifespan Psychology: theory and application to intellectual functioning. **Annual Reviews Psychology**, n. 50, p. 471-507, 1999.

COLE, M. **Psicología cultural.** Madrid: Morata, 1999.

DOLLARD, J.; MILLER, N. E. **Personality and psychotherapy.** New York: McGraw-Hill, 1950.

KAGAN, J. **El niño hoy.** Madrid: Espasa-Calpe, 1987.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality.** New York: Harper and Row, 1954.

McCLELLAND, D. C. **Estudio de la motivación humana**. Madrid: Narcea, 1989.

MILLER, N. E.; DOLLARD, J. **Social learning and imitation**. New Haven: Yale Univ. Press, 1941.

MOSQUERA, J. J. M. **Vida adulta**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, v. 58, n. 1, p. 123- 133, jan./abr., 2006a.

_____. Vida Adulta: superdotação e motivação. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 28, p. 233- 246, 2006b.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PARSONS, T.; SHILS, E. A. **Hacia una teoría general de la acción**. Buenos Aires: Kapelusz, 1968.

RENZULLI, J. S.; SYSTME, R. E.; BERMAN, C. Ampliando el concepto de superdotación en cara a educar líderes para una comunidad global. ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual internacional de superdotados**. Manual para Profesores y Padres. Madrid: Artedis, 2003. p. 71- 87.

SCHAIK, K. W.; WILLIS, S. **Psicología de la edad adulta y la vejez**. Madrid: Pearson Educación, 2003.

SEARS, R. R.; MacCOBY, E. E.; LEWIN, H. **Patterns of child rearing**. New York: Harper, 1957.

STENBERG, R. **Inteligência de sucesso**: como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso. Lisboa: Ésquilo, 2005.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. A criança com necessidades educativas especiais: uma visão ampla e aportes educacionais. KREBS, R.; COPETTI, F.; BELTRAME, T.; PINTO, R. **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém-PA: GTR Gráfica, 2003, p. 13-28.

VANDENPLAS-HOLPER, C. **Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice** (maturidade e sabedoria). Lisboa: ASA, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Correspondência

Claus Dieter Stobäus – Av. Ipiranga 6681, Partenon, CEP: 90619-900 – Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

E-mail: mosquera@pucrs.br – stobaus@pucrs.br – soraiafreitas@yahoo.com.br

Recebido em 10 de julho de 2012

Aprovado em 23 de outubro de 2012

