

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO E PESQUISA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

A RELAÇÃO ENTRE SUPERDOTADO, INTELIGÊNCIA MAQUIAVÉLICA E
CONSCIÊNCIA MORAL

Viviane Teles Ribeiro

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO E PESQUISA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

A RELAÇÃO ENTRE SUPERDOTADO, INTELIGÊNCIA MAQUIAVÉLICA E
CONSCIÊNCIA MORAL

Viviane Teles Ribeiro

Orientador: Dwain Phillip Santee

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado / Departamento de
Psicologia, como cumprimento parcial
dos requisitos para obtenção do Grau de
Mestre em Psicologia.

Goiânia-GO

Dezembro de 2004

Dedico este trabalho á Universidade
Católica de Goiás, por ter sido a
patrocinadora desta produção.

Agradecimentos

Os agradecimentos serão feitos na seqüência com que estas pessoas surgiram na minha vida, tornando-a cada vez mais **Bela**.

Meu Pai, que representa a minha paz. Fazendo-me lembrar, que a vida é sempre melhor do que aparenta ser. Através de seus olhos, aprendi a grandeza do que é ser uma criança. Você é lindo!

Mãe, com a chegada da Isabela, você foi o meu grande suporte para que eu pudesse continuar minha caminhada. Não imagino como seria sem você. Obrigada, sempre! Te amo!

Flávia, a força de uma mulher positiva e alegre que me apóia independente da sinuosidade do caminho. Minha irmã, minha companheira!

Ric, a minha confiança e o companheirismo. Principalmente nos momentos que exigem coragem e escolha. Você é meu grande amigo!

Tia Lalinha, a minha admiração. A certeza em seus olhos de que o caminho estava certo. Admiro sua força! Obrigada!

Rafaela, a minha motivação. A inspiração para a busca do meu conhecimento. Você é especial!

Débora, meu reconhecimento pela ajuda na busca do patrocínio. Obrigada!

Crianças do Programa, a minha alegria. Como o sol que aquece os dias mais difíceis!

Bebela, minha Hatunamatata. Tudo só tem sentido com você!

Luiz Armando, o meu Bem. Com você a vida tem sempre a doçura de momentos inesquecíveis! Te Amo!

Professor Márcio Barreto, meu primeiro orientador. Levando-me para o melhor caminho, a Psicologia Evolucionista. Você foi a peça fundamental para minha escolha. Obrigada!

Cida Barreto, os conselhos de uma amiga que acalmaram meus passos. Obrigada! Os sorrisos foram ótimos!

Dwain, os conhecimentos compartilhados sempre com a cumplicidade de amigos, tornando um caminho, que apesar das dificuldades e limitações, passou a ser extremamente agradável e transformador. Minha admiração e respeito!

Vocês foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho!

Índice

Índice.....	i
Lista de anexos.....	iii
Lista de tabela.....	iii
Lista de apêndice.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução	1
1. Superdotado.....	2
2. Liderança.....	3
2. 1. Um líder precisa entender bem os custos sociais.....	4
3. “Inteligências”, a base do modelo de superdotado e liderança.....	6
4. Teoria da Mente (TM) eficaz, manipulação eficaz.....	9
Métodos e Resultados.....	12
Discussão Geral.....	23
1. Consciência, a base das relações sociais.....	24
2. Homens e mulheres são diferentes.....	26
3. Consciência de si.....	27
4. Consciência do outro.....	29
5. Consciência da relação.....	34
6. Consciência moral, liderança (inteligência maquiavélica) e superdotado.....	37
7. Consciência moral.....	39
8. Consciência universal.....	41
9. Seção de aplicação.....	42
Conclusão.....	43
Referências Bibliográficas.....	45
Anexo 1.....	60
Anexo 2.....	66
Anexo 3.....	72
Anexo 4.....	76

Tabela 1.....	81
Apêndice 1.....	82

Lista de Anexos

1. Principais autores que contribuíram para o desenvolvimento do conceito de superdotado.....	60
2. Características dos superdotados apresentada ao longo da história.....	62
3. Critérios de identificação de superdotados.....	72
4. Definição de liderança e tipos de líder ao longo da história.....	76

Lista de Tabela

1. Tabela das escolhas dos personagens por gênero.....	81
--	----

Lista de Apêndice

1. Autor, Metodologia e Histórico das Ferramentas.....	82
--	----

Resumo

A pesquisa foi desenvolvida no Programa Aprender a Pensar, considerada uma sala especial com características de Pull-Out Program fundamentado no Programa CORT 1 de pensamento de Edward de Bono, que trabalha a tomada de decisão em crianças de cinco a 14 anos, através da verbalização. Parte desta dissertação teve como objetivo elaborar uma maneira para que se pudesse operacionalizar estratégias de liderança através das interações sociais de crianças superdotadas. Para os registros desta situação, se utilizou a observação naturalística, para identificar características de liderança em superdotados, considerando que a liderança seja a característica mais importante para relações sociais bem sucedidas, ou seja, maximizadas, de acordo com uma proposta evolutiva. Para a avaliação dos dados destas observações foi considerado o gênero e o tempo de convivência. E para o critério de seleção das crianças consideradas superdotadas nesta pesquisa, utilizou-se como indicativo o percentil no Teste Raven Matrizes Progressivas igual ou superior a 95. As duas primeiras observações foram feitas somente com meninos, entretanto com os resultados percebeu-se a necessidade de observar meninos e meninas. De acordo com a metodologia aplicada e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, foi esperado encontrar tanto nas crianças reconhecidas como superdotadas, como nos comportamentos de liderança que são descritos na literatura: uma liderança sobre a forma de dominância. Então a partir dos resultados o trabalho propõe um modelo de liderança e superdotado, em que ambos têm na sua base a inteligência maquiavélica e que só terão uma função evolutiva se conterem a consciência moral.

Abstract

The research was development in Aprender a Pensar Program, which is a especial class with Pull-Out Program characteristics, based on Edward de Bono's Thinking Program CORT 1. This program works the process of decision in children from five to fourteen years old through verbalization. Part of this research had as an objective operate strategies of leadership through social interactions with gifted children. To register the situation, naturalistic observation was used in order to identify characteristics of leadership in gifted children, considering that leadership is the most important characteristic for successful social relations, maximized, according to evaluative purpose. In these observations were considered: gender, time of socializing and the gifted's selection, was utilized like indicative the percentile at Raven Progress Matrices equal or more than 95. The first two first observations were performed boys only, however with the results, it was need to observe boys and girls. According to the used with methodology and individuals of this research, it was expected to find gifted person and the leadership behavior as well as in the cientific books describe: a leadership by gifted to dominance. So with the results of this work it was proposed a model of leadership and gifted based on machiavellian intelligence, that will have a evaluative function only if there is moral counciouness.

Introdução

Na população humana existem indivíduos que se destacam por serem mais assertivos na resolução de problemas e obtenção de recursos, por suas habilidades e aprendizado acima da média geral da população. Esses são socialmente reconhecidos como “superdotados”. Apesar de se diferenciarem exatamente por seus comportamentos, a caracterização do superdotado não é específica na literatura, pois a definição permite o alargamento do conceito, de tal modo que chega a confundir superdotados com não-superdotados. A partir desta falha conceitual, buscou-se neste trabalho identificar características específicas, como a liderança, deste grupo de pessoas, por ser este um comportamento social muito importante em termos de vantagem adaptativa, que maximiza as relações sociais. Para o registro de comportamentos sociais manifestados por superdotados, foi utilizada a observação naturalística, com o objetivo de operacionalizar e discutir a função adaptativa da liderança e do superdotado.

A introdução do trabalho foi dividida didaticamente em quatro partes. Na primeira, será feita a apresentação da proposta de redefinição do conceito de superdotado com o objetivo de apontar uma nova visão tomada da perspectiva evolucionista. Na segunda parte, será apresentada a proposta de liderança, mediante o custo-benefício da sociabilidade com a análise das estruturas sociais, o que permitirá perceber a necessidade da cognição social neste processo. Na terceira parte discutirei a importância das “inteligências” na manipulação social, com fins de relações sociais bem sucedidas, assim como a importância da liderança neste processo. Na quarta parte será apresentada, a função da teoria da mente no fundamento do modelo de superdotado e da liderança.

Na metodologia farei uma proposta para a operacionalização de comportamentos sociais maximizados (a exemplo da liderança), na identificação dos indivíduos mais bem sucedidos, como os superdotados. A discussão formulada neste trabalho procurará apresentar um conceito para o modelo de liderança e do superdotado, que envolve a inteligência maquiavélica e a consciência moral, que se desenvolvem em meio aos estágios de consciência, através da teoria da mente que, por serem lineares, caracterizam o desenvolvimento social humano à medida que seguem seu curso.

1. Superdotado

A contribuição deste trabalho para o contexto da superdotação será de redefinir o conceito de superdotado, e que apresentará como características principais, a liderança e a consciência moral. Estas características foram escolhidas para a fundamentação do conceito, por serem relevantes em termos adaptativos, contribuindo para atuações sociais bem sucedidas no ambiente moderno em que vivemos.

Os conceitos desenvolvidos ao longo da história demonstram que, apesar de pontos convergentes, a generalidade traz dificuldades na identificação em razão da baixa precisão medidora das características, se identificando pessoas muito inteligentes ou portadoras de habilidades especiais como superdotadas, o que influencia também nos critérios de identificação. Para apresentar como estas idéias se desenvolveram, foi criado os anexos 1, 2, 3, que destaca a trajetória e a riqueza dos conceitos que envolve a superdotação, sendo a minha intenção a partir desta diversidade, colaborar através de meus dados com a visão evolucionista.

Inovar o conceito, as características e a identificação do superdotado sob o foco evolucionista, significa reconhecer no superdotado competências sociais complexas e vantajosas (com relevância adaptativa), de acordo com o gênero. Reconhecendo assim os verdadeiramente superdotados, de acordo com a idéia de Tredgold (1952). Segundo este autor, a identificação da amênia (retardamento mental) deveria ser feita puramente em termos de competência pessoal-social e de realização, como o único critério lógico e adequado, já que a meta principal do diagnóstico para a avaliação do status mental é a solução de problemas sociais, ou seja, ter circunstâncias sociais melhoradas (Telford & Sawrey 1988). De acordo com esta idéia, proponho que o superdotado seja reconhecido por maximizar relações sociais por meio da liderança e consciência moral, acreditando que a precisão da identificação será aumentada, a partir do momento em que lançarmos mão de medidores de comportamentos que envolvam: competências pessoais-sociais e comportamentos diferenciados quanto ao gênero, desenvolvendo assertivamente suas habilidades, assim como detectar possíveis desajustamento.

Portanto, para identificar os possíveis superdotados da amostra deste trabalho, optei pelo Raven Matrizes Progressivas. Mesmo tendo o conhecimento dos vários tipos de testes e das diferentes maneiras de identificação e validação de percentil (anexo 3), a escolha deste

teste se deu pela sua utilização na seleção das crianças que participam do Aprender a Pensar (local em que foi realizado a pesquisa) e a sua eficácia na distinção de pessoas com boas relações lógicas. Então, examinando os padrões do próprio teste do que seria um nível elevado de pontuação, optei pelo percentil 95 no Raven para ser um dos indicadores das crianças que fariam parte da amostra e a partir daí a busca de quem seria considerado superdotado por meio da discriminação dos comportamentos de liderança, além da inteligência intelectual. Pois, de acordo com o relato de Gaulin e McBurney (2001), o potencial de inteligência deveria incluir a habilidade para o reconhecimento de face e o reconhecimento de emoções na face, bem como a habilidade para enganar, para a detecção de trapaceiros, para a imitação, para o planejamento do futuro, para o diagnóstico de doenças, a fabricação de trabalhos artísticos, a capacidade de contar histórias, de localizar e caçar animais, de decidir o que é comestível e de identificar plantas medicinais por serem estes os problemas de nossos ancestrais com relevância adaptativa.

Ainda assim que tenhamos medidores mais eficazes, não há exatidão quanto à porcentagem ou ao momento em que superdotados surgirão, pois além da herdabilidade do fator inteligência (que tem características de herança multifatorial), o desenho pelo qual o superdotado foi modelado pela seleção natural é o que irá diferenciá-lo de uma pessoa que é extremamente inteligente (Plomin, Defries e Fulker 1988; Wilson 1993). De acordo com Lima (1996), a enorme variabilidade dessas características se deve ao fato de que, na sua determinação, estão envolvidos vários pares de genes que contribuem para a variação da inteligência, cujos efeitos se somam ou se subtraem, combinados a diversos agentes ambientais que também desempenham papel relevante na determinação do fenótipo. Portanto, a probabilidade de um conjunto de genes resultar em um indivíduo superdotado é aleatória e, conseqüentemente, a chance de um superdotado se encontrar com outro pelo mundo é mínima.

2. Liderança

De acordo com a organização social humana, que se baseia na hierarquia e nas diferenças de atuação conforme o gênero, o conceito de liderança ao longo da história e na literatura foi altamente correlacionado ao papel do dominante. Portanto, em vez de criar um

novo modelo de atuação para o líder, o que se fez foi mascarar a atuação do dominante, nomeando-o também de líder. O que diferencia o dominante do líder nestes conceitos, são atuações mais refinadas e diversificadas, porém ainda vinculadas basicamente a duas características essenciais da dominância: (a) a relações baseadas em quem manda e quem obedece; e (b) a influência exercida sobre um grupo com um certo propósito (geralmente estratificando relações). Em virtude desta fusão dominância/liderança, temos sempre a sensação de que é necessário um tipo de líder ou processo de liderança para cada situação estabelecida, conforme a literatura discrimina entre líderes autocráticos, democráticos, condutor, de status, liderança direta, indireta, partidária, científica (Anexo 4). Este recurso ameniza a noção de dominância e camufla a de liderança, demonstrando assim a falta de um modelo que realmente diferencie os dois conceitos. Portanto, tomando como ponto de partida a função evolutiva de um líder no grupo e a coleta de dados deste trabalho, o que aqui se propõe é um conceito para liderança, sendo a base deste conceito a inteligência maquiavélica, visto que, de acordo com o modelo pelo qual fomos desenhados, seria anti-adaptativo “cuidar” de todo um grupo em razão do custo muito elevado.

Então, a partir do que foi apresentado acima, já se pode fazer uma diferenciação clara da noção de dominância que se fundamenta nas idéias de hierarquia e poder. A liderança se baseia na inteligência, que exige um desenho de relação social muito mais rebuscado, e que evolui um bom entendimento do custo-benefício das relações, alta percepção dos recursos que tem e que pode disponibilizar na busca de seus benefícios, utilizando a cognição social, o que, principalmente, resulta em relações bem-sucedidas. Para isso, será apresentado o custo-benefício da sociabilidade, com o intuito de mostrar que a manutenção de relações sociais por meio da liderança não é tão simples como aparenta.

2. 1. Um líder precisa entender bem os custos sociais

É preciso entender muito do custo-benefício das relações antes de se ajudar alguém ou, principalmente, a um grupo. A evolução da vida social ou do indivíduo depende do balanço de custos e benefícios para este último, não para o grupo como um todo. Ou seja, se o custo da sociabilidade superasse os benefícios, a evolução se daria em direção a hábitos solitários.

Todo organismo capta recursos do ambiente, sendo que, para os humanos, os benefícios da sociabilidade vêm de outras pessoas que tornam parentes, amigos, aliados e parceiros um recurso social. Então, é crucial para nossa aptidão que sejamos capazes de avaliar outras pessoas como recurso em potencial, visto que o humano é uma espécie social e as habilidades sociais são requisitos para a aquisição de muitos recursos vindos dos outros.

No entanto, a habilidade social mais importante é a capacidade de reconhecer nas outras pessoas o potencial cooperativo e competitivo. Como por exemplo, reconhecer membros do sexo oposto como parceiros em potencial, ou recém-chegados a um grupo como um líder em potencial, um trabalhador, um encrenqueiro ou um trapaceiro. Por isso, o que as pessoas representam umas para as outras envolve reconhecer importantes características individuais como a inteligência cognitiva e a liderança, que são grandes recursos sociais em potencial (Gaulin & McBurney 2001).

Com base em uma sociabilidade que evoluiu no ambiente de nossos ancestrais, é adaptativamente importante que as pessoas atualmente respondam ao jogo das relações sociais com habilidades que lhes permitam driblar o custo destas interações, pois a interação com não-parentes constitui-se numa fonte de conflito e estresse (Flinn & England 1995). Em razão disto, o mais provável é que os parentes próximos se ajudem e, quanto maior a ajuda, maior a probabilidade de ter ela vindo de um parente, sendo esta a base mais importante para o altruísmo. Portanto, a relação de parentesco é de fundamental importância para todos os tipos de interações na sociedade, sendo que a estrutura social advém principalmente destas interações, que são feitas de ações individuais em um contexto cooperativo e competitivo (Essock-Vitale & McGuire 1985).

Pensando em termos evolutivos, seria muito mais vantajoso para o líder se ele fosse capaz de conduzir pessoas ou grupos sem que isso fosse percebido pelos liderados, o que redundaria em benefícios para ele próprio. Como sugeriu o Modelo de Trivers, a ajuda é mais provavelmente dada quando o custo é baixo e, além da disposição em ajudar, o ato de pedir ajuda é uma importante parte do jogo. No entanto, não é qualquer um que consegue pedir ajuda. As pessoas são relutantes quanto a isto, quando se sentem incapazes de prover o retorno, isto é, participar da reciprocidade (Greenberg & Shapiro 1971; Yion & Dovrat 1987).

Trivers (1971) argumentou a respeito das implicações cognitivas na seleção por reciprocidade, considerando que a ampla escala do sistema emocional que apóia a amizade

resulta do altruísmo recíproco em humanos. Sugeriu o autor que as emoções de simpatizar e antipatizar evoluíram para motivar o altruísmo adaptativo e facilitar a formação de parceria somente com reciprocadores, pois somos desenhados para nos sentirmos indignados quando nosso altruísmo não é recíproco, quando então somos capazes de reconhecer com facilidade um “trapaceiro”. Confirmando Trivers, Mealey (1997) afirmou que as pessoas se lembram mais de faces relacionadas a um a rótulo de “trapaceiro”, do que a rótulos neutros e positivos, sendo que, neste caso, a reputação afeta a disponibilidade de ajuda dos outros. No mundo real, este tipo de capacidade permite às pessoas minimizar a quantidade de altruísmo que irão gastar com indivíduos com quem, provavelmente, nunca manterão algum tipo de reciprocidade. Aproveitando a idéia de Hoffman *et al.* 1994; Frank, Gilovitch e Regan 1993, de que as pessoas são muito mais altruístas quando estão sendo observadas e que o anonimato reduz consistentemente a bondade, para o superdotado isto não seria relevante. Pois em termos adaptativos, considero importante para um líder ter reciprocidade e ser altruísta sem ser percebido, eliminando principalmente o custo da ajuda de uma pessoa que talvez se sentisse incapaz do retorno.

3. “Inteligências”, a base do modelo de superdotado e liderança

Para o desenvolvimento de uma organização social baseada na inteligência, o conceito de Inteligência Maquiavélica proposto por Byrne e Whiten (1988) torna-se bastante atraente, pois remete ao fato de a inteligência entre os primatas ser usada deliberadamente para manipular outros membros do grupo, requerendo um profundo conhecimento do complexo sistema de relacionamento que interliga os membros do grupo e, em particular, das características de cada um. Considere-se ainda que, durante o curso evolutivo, existiu também uma forte pressão seletiva que favoreceu alguns indivíduos, como os de baixo *rank*, que, embora não pudessem se destacar pela robustez, ainda assim apresentavam um mecanismo desenhado para vantagens maximizadas nas interações, como as alianças dos chimpanzés para a recombinação de *rank*, exigindo destes indivíduos não a força, mas a inteligência. Sendo que, esta habilidade confere ao primata a utilização deste conhecimento para aumentar seu sucesso

reprodutivo ou para formar alianças visando a obter vantagens em detrimento de outros (de Waal 1982; Cheney & Seyfarth 1990).

A estas situações que envolvem a manipulação e a inteligência com o objetivo de obter ganhos pessoais, frequentemente contra o interesse dos outros, dá-se o nome de maquiavelismo. Da perspectiva da teoria evolucionista, estas estratégias se destinariam a maximizar o ganho pessoal em decorrência última do sucesso reprodutivo e da aptidão, enquanto que, do ponto de vista biológico, o termo descreve complexas estratégias sociais voltadas para a obtenção de ganhos últimos. Ou seja, Inteligência Maquiavélica é uma expressão usada para ser contrastada a repertórios sociais simples, a partir de uma variação de mais ou menos maquiavélico, conforme a própria descrição de Nicolao Machiavelli, pensador que deu origem à expressão (Wilson, Near & Miller 1996).

“Para um príncipe... não é necessário ter todas as (virtudes) qualidades, mas é necessário parecer tê-las...É proveitoso, por exemplo, parecer piedoso, digno de confiança, sem culpa e religioso – e *sê-lo* – e ainda ter tal medida preparada na mente, que se você precisa não *sê-lo*, você pode e deve mudar ao contrário” (Machiavelli, 1514 / 1961, itálico de Byrne & Whiten 1988)

Então neste trabalho considerarei a inteligência cognitiva, como a condição primária na identificação do superdotado, que trabalha relações lógicas de situações e que inclui segundo Byrne e Whiten 1988, a capacidade de direcionar objetivos e ações ótimas, atendendo a uma adaptação biológica para lidar efetivamente com o ambiente, como, por exemplo, a que foi dada por Alfred Binet e Simon em 1915, quando relataram a inteligência como a faculdade mental que tem o indivíduo de adaptar-se às circunstâncias. A inteligência maquiavélica será considerada um tipo de inteligência social. Ou seja, não basta ser inteligente, a habilidade social é fundamental. E para que a inteligência e a habilidade social maquiavélica do superdotado não seja confundida, o modelo de atuação social destas pessoas deverá conter a consciência moral, que se trata de um estágio de consciência permeado por um alto altruísmo e baixa reciprocidade.

Embora muitas atuações de animais pareçam inteligentes, a inteligência humana se tornou única desde o momento em que passou a ser uma consequência da comunicação verbal. O grau de inteligência pode ser simplificado pela separação das ações em categorias discretas classificadas como “inato” e “aprendido”, sabendo-se que todos os animais sofrem as

influências tanto dos genes quanto da aprendizagem. Portanto, a aprendizagem difere de espécie para espécie, variando quanto à flexibilidade e às informações que não são igualmente aprendidas, em particular a aprendizagem do contexto social. Considere-se, a este respeito, que a inteligência humana deve ir além da aprendizagem social, envolvendo termos como o pensamento claro, resolução de problemas considerados difíceis e boa argumentação (Heim 1970).

Estas capacidades combinadas de uma grande e investida memória ampliam a eficiência computacional, ou seja, utilizando uma metáfora relacionada à função cerebral dos animais, o “software” permitiria informatizar o “hardware” do cérebro com planos e programas que se tornam cruciais para a sobrevivência e a reprodução animal. Portanto, em termos representacionais, a inteligência animal implica na capacidade de obter conhecimento das interações com o ambiente e com os outros indivíduos, usando o conhecimento para organizar comportamentos efetivos dos contextos familiares e originais e lidar com problemas utilizando a capacidade de pensar, argumentar e planejar, ou seja, unir partes separadas do conhecimento e criar ações originais (Dawkins 1976a). Assim, as computações mentais são simples na medida que a informação é encontrada na mesma forma que a do ambiente no qual nossos ancestrais evoluíram, sendo necessário identificar quais os problemas do ambiente que foram selecionados, para então proporcionar ou treinar o aumento da habilidade cognitiva, e não da inteligência (Gigerenzer 1998).

Para Cords (1987), a inteligência primata evoluiu em resposta às demandas da vida social, requerendo dos primatas humanos mais do que identificar os aspectos da sociabilidade nos outros, mas ter um sistema social que os diferencie dos outros animais. Sabe-se que os aspectos mais nítidos que caracterizam as sociedades dos primatas são o reconhecimento e a interação dos indivíduos, o relativamente longo tempo de vida que passam juntos e as interações que os influenciam com o passar do tempo. Estas interações são individualizadas e únicas, porque a ocorrência e o resultado das interações entre os indivíduos em um momento podem influenciar o acontecimento e o resultado de interações subsequentes. No entanto, as histórias dos pares se tornam fatos relevantes para prever o curso futuro das relações vistas por observadores e pelos animais envolvidos. De acordo com Krummer (1978), esta relação é um investimento que beneficia os indivíduos envolvidos, com benefícios gerais e especiais, como a “amizade”.

Então as relações não-familiares, são muito complicadas, visto que a relação altruísmo-recíproco, de dar e receber, se torna ainda mais exigente, como a manutenção das “amizades”. Pois, para que esta amizade se estabeleça, é necessária a presença de alguns fatores, como a tolerância entre si mais do que a média dos pares do grupo, apoio de uns aos outros, apoiar um ao outro em encontros agressivos e a possibilidade de interagir mutuamente com um terceiro (de Waal 1991; Cheney, Seyfarth & Smuts 1986). Sendo esta uma forma conspícua de interação social que tem conseqüências de aptidão significativa para quem recebe apoio (de Waal & Harcourt 1992). Além do parentesco, a reciprocidade é uma forte ligação entre os indivíduos que provavelmente irão apoiar parceiros dos quais eles recebem apoio com maior freqüência (de Waal & van Roosmalen 1979). De Waal e Luttrell (1988) e Hemelrijk (1990b) procuraram mostrar que tanto a reciprocidade quanto a formação de coalisões parecem surgir que os reciprocadores ficam com o registro mental das interações prioritárias, que serão usadas para determinar seus papéis atuais ou em interações futuras, sendo uma reciprocidade “calculada”.

Para compreender o modelo de atuação do superdotado e a sua relação com a inteligência maquiavélica e a consciência moral, apresentarei esta pessoa como alguém que atua em benefício próprio, maquiavelicamente, evitando disrupções sociais e sendo altamente altruísta, em um ambiente desenhado para o altruísmo recíproco, tendo como base de desenvolvimento deste processo, a teoria da mente. Pois mediante a complexidade das interações, em especial o jogo altruísmo-recíproco, é necessário uma Teoria da Mente eficaz com um profundo entendimento do outro, além da capacidade individual de responder diferentemente de acordo com a opinião e o desejo destas pessoas e, de acordo com seus comportamentos públicos (Premack & Woodruff 1978).

4. Teoria da Mente (TM) eficaz, manipulação eficaz

Porém, a teoria da mente nos humanos deve englobar a capacidade cognitiva, mecanismo que, sem a fraude, é incompreensível. Impensável em primeiro lugar porque, sem um mecanismo individual semelhante, torna-se impossível criar um estado de falsa confiança no outro, ou seja, induzir o outro a acreditar em algo falso porque ele não pode criar em si

próprio uma representação satisfatória das crenças dos outros, sendo este um impedimento óbvio para a manipulação daquela pessoa que ele teria a intenção de enganar. Além do mais, o indivíduo que quer enganar, antes de se dirigir a alguém com o propósito de criar uma crença falsa no outro, deve primeiro se preocupar em convencer a pessoa a interagir consigo. Então, sem a teoria da mente não é possível fazer inferências dos desejos, crenças e motivações que induziriam alguém a participar de uma interação que se revelaria fraudulenta, lembrando que a teoria da mente não é o único mecanismo em que se apóia o comportamento da fraude. Um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento da teoria da mente é a descrição sobre a coordenação entre o comportamento privado (mental) em sua relação com o comportamento social. A manipulação que o indivíduo faz da mente do outro pode tornar-se mais importante, à proporção que a coordenação dos comportamentos vai se tornando mais difícil, o que significaria admitir que todas as respostas comportamentais entre a pessoa e o outro começariam neste ponto a divergir, principalmente em termos de recursos (Adenzato & Ardito 1999).

Admitir uma teoria da mente significa compreender que os seres humanos possuem desejos, emoções, intenções e pensamentos. Significa aceitar que o indivíduo é capaz de referir-se à sua própria mente e à mente dos outros para esclarecimento e predição de comportamentos (Leslie 1987; Astington, Harris & Olson 1988; Wellman 1990; Povinelli & Preuss 1995).

A Teoria da Mente tem como essência central compreender as razões pelas quais os homens evoluíram, como um mecanismo que primariamente se refere a fazer inferências a respeito da Índole Motivação e Intenção (IMI) de outras pessoas, sendo necessário um bom entendimento e discriminação do contexto social do comportamento, por ser ambíguo e vasto. Quando, por exemplo, alguém ergue o punho fechado, pode-se interpretar este gesto como uma ameaça, uma saudação ou um gesto de encorajamento, sendo necessário, para o entendimento, contexto para a avaliação de uma inferência, as diferenças entre os humanos e as diferentes maneiras pelas quais estes diferentes humanos se interagem. Então, sabendo o IMI de alguém, nós podemos deduzir se é provável que ele seja um amigo ou não, decidindo em quem acreditar e a quem evitar, sendo esta a base da construção das alianças que dão o suporte à sociedade humana, em especial nas pequenas tribos das quais evoluímos (Walston, David & Charlton 1998).

A esta boa capacidade de fazer inferências, chamamos de Estratégias Sociais Inteligentes (ESI) (Charlton & McClelland 1999; Charlton 2000). Tem o nome de estratégia porque é usada para o planejamento futuro de atuações sociais, como um “modelo interno”, um jeito no qual o cérebro pode “simular” possíveis cenários que poderão ocorrer. Portanto, por mais espertos que formos para a leitura de expressão facial, gestos e entonação vocal, correremos sempre o risco de sermos enganados, caso não levemos em conta o contexto social da interação e alguma evidência do IMI das pessoas envolvidas. (Charlton 2003). Mas algumas destas inferências que fazemos de outras pessoas monitoram diretamente nossos estados corporais e, conseqüentemente, nossos comportamentos públicos. Este processo deve ocorrer para que tenhamos o entendimento de outros humanos. Por isso, interpretamos outras pessoas à luz de nossas emoções, sendo as emoções a representação cognitiva dos estados corporais. Concluo então que a teoria da mente é a capacidade de usar nosso próprio estado emocional para fazer inferências sobre a Índole-Motivação-Intenção (IMI) das pessoas. Ou seja, ela não se baseia no conhecimento dos pensamentos dos outros, mas na suposição do seu carácter e propósitos.

Provavelmente, a teoria da mente seja a base de toda consciência e inconsciência cognitiva do comportamento humano, isto é, além de perceptual, é um sistema de processamento que classifica, infere, prediz e esclarece quem o utiliza (Malle 2002). Portanto, os humanos não nascem com uma TM madura, acredita-se que o seu desenvolvimento seja cíclico, que o sistema perceptual seja abastecido pelo sistema cognitivo e vice-versa, sendo um parte do outro, como o olho é parte do cérebro. Então, qualquer falha ocorrida em um destes dois sistemas causará prejuízos a quem o utiliza, já que se desenvolvem como se compusessem um *continuum*, englobando desde uma pessoa que seria altamente deficitária no uso destes sistemas (como os autistas), até pessoas altamente habilidosas (como os superdotados), que teriam na base de seu sistema a liderança, ao maximizar a teoria da mente (TM).

Então, as relações podem ser maximizadas ou incorrerem em erros, pois as inferências a respeito do estado de outras mentes dependem muito das informações que as pessoas têm de suas próprias respostas emocionais, ou seja, atingir um conhecimento refinado de outra mente depende do conhecimento de seu próprio estado corporal. Isto porque quando o emocional (estado corporal) responde inapropriadamente e até patologicamente, como acontece com

autistas e psicopatas, provavelmente também serão erradas as inferências aos estados mentais dos outros (Charlton 2000).

Considero que a assertividade nas relações sociais com base na teoria da mente passa por estágios que instituí de “*consciência de si*”, “*do outro*”, “*da relação*”, “*moral*” e “*universal*”, (baseados nos estágios do desenvolvimento da moral de Kohlberg 1964), que se desenvolve juntamente com o crescimento físico e que, com o passar do tempo, vai tomando forma graças tanto ao potencial individual, quanto às experiências e aprendizagem social. Neste contexto, a linguagem assume um papel importante no refinamento da teoria da mente. Nas crianças, a melhor direção de influência se move da TM para a linguagem e, em estágios mais avançados (na adolescência, por exemplo), a habilidade lingüística verbal influencia a teoria da mente, contribuindo para seu refinamento. Então, ambos os componentes – a linguagem e a TM – se influenciam em uma escala gradual (de Villiers 2000), dando suporte à proposta deste trabalho de um desenvolvimento mental baseado na teoria da mente, sendo este mecanismo o que daria a função evolutiva da consciência humana, que se desenvolve por meio de estágios.

Métodos e Resultados

Nesta seção, são apresentados as situações-tarefa utilizadas para verificar os comportamentos que envolvem a liderança e a forma de participação dos superdotados. Nas observações também foram registrados comportamentos que diferiam do que a literatura apontava como características da liderança e do superdotado. Com apoio da teoria evolucionista, percebeu-se a necessidade de elaboração de novos conceitos que permitissem melhor compreender a liderança e o superdotado, assim como um modelo que envolvesse estes conceitos em relações sociais maximizadas, pois os modelos atuais são insuficientes.

Os participantes da pesquisa foram selecionados entre crianças do Programa Aprender a Pensar (Apêndice 1) da Universidade Católica de Goiás, que atendeu em 2003 a 72 meninas e 102 meninos, perfazendo um total de 174 crianças com percentil do Teste Raven Matrizes Progressivas maior ou igual a 75 e discrepância variando entre +2 e -2. Pela avaliação, foram considerados superdotados 33 meninos que fizeram parte da amostra por terem percentil igual

ou superior a 95 e discrepância variando entre +2 e -2 (o percentil 95 no Teste Raven, foi o indicativo utilizado para a seleção da amostra nesta pesquisa). A escolaridade dos participantes variava entre o primeiro ano do ensino fundamental e o segundo ano do ensino médio. Estes estavam distribuídos em 13 turmas, formadas de acordo com a escolha do horário feito pelos pais de acordo com as turmas: sete a nove, 10 a 12 e 13 a 14 anos.

A escolha inicial da amostra, usando apenas meninos, foi influenciada pelo artigo “Leadership in groups of school-age girl” (Edward 1994), no qual o autor discute as diferenças de comportamentos de lideranças em meninas de idade escolar. A escolha por meninos foi motivada pelo fato de haver maior quantidade destas crianças com percentil igual ou superior a 95 nas turmas que seriam observadas. As seqüências temporais para se fazer os registros das observações (primeiro, quinto e décimo quarto encontro das crianças) teve como base as formulações apresentadas por Schneider *et al.* (1989), no artigo intitulado “Social relations of gifted children as a function of age and school program”, que discute o aumento da popularidade de crianças com superdotação, depois de passarem um período em salas especiais, de acordo com o qual o tempo de convivência modificaria comportamentos de interações sociais.

Os registros dos comportamentos de liderança foram feitos (papel branco A4 e caneta e para monitorar o tempo da tarefa, foi usado cronômetro Technos Cronus) em situação espontânea, com situações-tarefa, no “momento da criatividade” ambicionando um instrumento padronizado de avaliação.

Os exercícios realizados para o registro dos comportamentos serão apresentados na seqüência em que foram elaborados. Antes destes exercícios foram feitos registros sob a forma de *ad libitum* (registro de todos os comportamentos das interações sociais) com os participantes do Programa em 2002. O intuito destes registros era preparar o exercício final a ser utilizado na coleta de dados com os participantes do Programa em 2003. Segue a descrição dos exercícios realizados e uma breve apreciação das informações obtidas a partir destes.

“Passar a Folha”

Fez-se a observação por 10 minutos de um menino de seis anos e sete meses, com percentil superior a 95. O objetivo deste exercício era registrar comportamentos individuais que indicassem liderança no momento da criatividade. De acordo com a proposta, cada menino começaria um desenho qualquer e, a um sinal, a folha seria passada para o colega à direita, devendo a outra criança continuar o desenho na folha do colega e assim sucessivamente até chegar no seu desenho novamente. A intenção era que os desenhos das crianças sofressem modificações feitas pelos demais colegas.

O exercício denominado “Passar a Folha” foi aplicado com o objetivo de que fossem percebidos comportamentos verbais relacionados a comandos que se aplicavam ao desenho, como: “Cuidado com meu desenho!”... “Faça direito!”... “Vamos todos fazer com cuidado!”... Ou ainda pegar o desenho de volta, olhar para o desenho do colega e passar comandos e interferir na maneira como o outro desenhava.

A criança observada ficou envolvida em situações como apontar o lápis, olhar o desenho ao lado, subir na cadeira, e levantar do seu lugar sem efetuar a tarefa proposta. Constatou-se que a tarefa foi limitada, pois não havia um objetivo grupal, dependendo a execução de uma atuação individual, com o quê as interações sociais não ocorreram.

“Outra Metade”

Foram observadas duas crianças de sete anos, com percentil superior a 95, durante 20 minutos. Neste exercício, as crianças recebiam a metade de uma face humana (retirada de revistas) que era colada em um papel e com que deviam fazer um CTF¹ (considerar todos os fatores) com o objetivo de completar a outra metade do desenho, depois do quê era escolhido o desenho mais bonito.

Nesta etapa, o objetivo foi observar a reação das crianças da amostra quanto a comportamentos esperados como aqueles direcionados aos outros trabalhos, comandos ou imposição a respeito da forma como o outro desenvolvia o trabalho, expressões do tipo: “O

¹ CTF é uma das ferramentas apresentadas às crianças no Programa.

seu está feio!”... “Prefiro o meu!”... “Faça como eu!”... Acompanhando os relatos da literatura a respeito do problema, acreditava-se que, ao estimular a competição, os comportamentos de liderança poderiam surgir através de comportamentos competitivos, pois a preocupação em ser o melhor do grupo era o mais importante.

O que mais foi observado nesta etapa foi o comportamento de olhar o desenho do colega e a verbalização para si mesmo, sendo que ambos ao final da tarefa mostraram o trabalho para o colega.

“O Melhor Desenho”

Neste exercício, foram observadas oito crianças de cinco e seis anos em uma situação de competição criada a partir da seguinte proposta: “Agora vocês vão fazer um desenho!” Passados 10 minutos, os desenhos foram recolhidos e, logo em seguida, foi feita a seguinte observação: “Ah! Me esqueci de dizer que virá aqui uma pessoa especialista em desenho, que vai escolher o mais bonito. Alguém quer melhorar o que fez, ou fazer outro?” Esperavam-se comportamentos a partir dos quais se pudesse perceber que alguém queria melhorar seu desenho, ou se levantava, ou olhava no desenho do outro, ou fazia algum comentário a respeito, ou não se importava, ou olhava o outro desenho e fazia novamente igual, ou mandava alguém fazer algo, ou usava de algum expediente para melhorar o desenho.

Este procedimento foi elaborado com o objetivo de criar uma situação competitiva visando ao surgimento dos comportamentos de liderança, através da situação surpresa de se escolher o desenho mais bonito para que as crianças pudessem expressar uma liderança ativa de se destacar no grupo exercendo comportamentos de interação social, com comandos ou inibição do outro na disputa do desenho mais bonito.

As duas crianças consideradas superdotadas foram as primeiras a pegar o desenho, fazer alguns traços e devolvê-lo rapidamente, enquanto que os outros três ficaram com os desenhos até o final, dispensando mais tempo ao trabalho e fazendo modificações significativas na segunda fase.

“Fazer Nada”

O exercício “Fazer Nada” teve como objetivo criar uma situação em que a criança estaria monitorada pelo seguinte comando: “Agora vocês vão fazer nada e fingir que eu não estou aqui!”, com a possibilidade de uma atuação deliberada, pois tinham o espaço e tempo. Esperava-se que eles assumissem os comportamentos típicos de liderança, como: se levantar primeiro, chamar alguém para brincar, iniciar algum tipo de jogo e passar comandos para os colegas a respeito do que poderia ser feito; isto é, usar formas de atuação que conduzissem os integrantes do grupo. Esse exercício foi feito com crianças de cinco e seis anos, seguido da anotação de todos os comportamentos de liderança que surgissem a partir da instrução. As crianças consideradas superdotadas nesta turma (duas meninas e dois meninos) permaneceram sentados e em silêncio o tempo todo, seguindo corretamente a regra do comando. O restante da turma, composto só de meninos, começou a gritar aleatoriamente, jogando-se ao chão e ficando uns em cima dos outros, até que se esgotasse o tempo.

“Ensaio do Reino do Cabelo em Pé”

O exercício intitulado “Ensaio do Reino do Cabelo em Pé” foi concebido com base na estrutura hierárquica de atuação social, expressando o desenho de dominância para o qual fomos modelados, pois já estava claro pelas outras observações que nem o superdotado e nem a liderança surgiam conforme a literatura descrevia. De acordo com esta, eles eram os que mais apareciam no grupo por serem os mais capazes, os que incentivavam o grupo a fazer algo, ou os que eram os primeiros a realizar algo. Porém, estes comportamentos são tipicamente de dominantes, conforme descreve a literatura evolucionista, ficando óbvio que os comportamentos de dominância poderiam ser registrados com facilidade, não sendo, na maioria das vezes, expressos por superdotados. Em razão disto, percebeu-se a necessidade de investigar e buscar quais seriam os comportamentos que os superdotados expressariam em uma situação claramente estratificada, ou seja, como eles iriam se comportar.

Assim, o Reino do Cabelo em Pé tinha o objetivo de constatar: (a) quais seriam os comportamentos expressos por superdotados em detrimento dos comportamentos de

dominância; (b) como e em que momento se daria a atuação destas pessoas; e (c) qual seria a influência da sua participação no grupo que tinha uma tarefa a ser cumprida. Com relação à liderança, procurou-se fazer um elo entre o que a literatura evolucionista dizia a respeito do que seria inteligência (pois estavam sendo investigadas crianças consideradas muito inteligentes) e sua relação com a manipulação de comportamentos que maximizam relações sociais por meio da teoria da mente, relações que só podem ser maximizadas por intermédio da cognição, o que neste caso se daria pela inteligência maquiavélica.

No contexto do Reino do Cabelo em Pé, a atuação dos integrantes dependeria muito do que o outro estava fazendo, com a consistência entre a escolha do personagem e a sua atuação, ou seja, se quem escolhesse ser o Rei realmente atuaria como tal. Sendo outro ponto importante da observação quais os personagens escolhidos pelas crianças com percentil elevado, a seqüência de quem escolheria primeiro, as escolhas feitas de acordo com o gênero, as estratégias utilizadas para cumprir a tarefa (a elaboração e apresentação da peça de acordo com os personagens) e se os comportamentos mudavam com o tempo de convivência. Com isso foi feito um piloto, nomeado “Ensaio do Reino do Cabelo em Pé”, fazendo a observação em todas as crianças, superdotadas ou não no grupo de cinco e seis anos, com duas meninas e nove meninos, durante 20 minutos, para certificar o entendimento dos comandos e se o objetivo de elaborar uma peça e apresentá-la estava claro, para então originar a metodologia desta pesquisa.

A idéia de se elaborar uma situação imaginária, foi a preocupação do procedimento ser interessante e principalmente lúdico por estar lidando com crianças e a necessidade de ser motivador tanto para as crianças de cinco anos como para os adolescentes de 14 anos.

Foram colocados 12 fantoches da “Família Negra” e da “Família Branca” em uma mesa, sendo passado a seguinte instrução: “Era uma vez o Reino do Cabelo em Pé, neste reino todos eram muito felizes com seus cabelos em pé, pois podiam enfeitar como queriam tornando o lugar mais alegre. O Rei era quem mandava em todos, todos faziam somente o que ele queria. A Rainha era a esposa do Rei, que também mandava em todos, só obedecendo as ordens do Rei, fazendo tudo que ele queria. O Capitão do Exército comandava todos os soldados recebendo as ordens do Rei e da Rainha, protegendo todo o palácio contra os inimigos. O Soldado obedecia as ordens do Capitão do Exército, do Rei e da Rainha, e eram os que realmente enfrentavam as dificuldades e os inimigos. O Faxineiro mantinha a limpeza e

a ordem do reino, todos mandavam nele e gostavam dele. O Inimigo levava a desordem para o palácio, então os soldados tentavam impedir sua entrada pois eles faziam com que os cabelos grudassem na cabeça das pessoas , tornando o Reino do Cabelo em Pé um lugar triste e sem graça”.

Após esta instrução as crianças se levantavam espontaneamente cada uma escolhendo um fantoche para representar seu personagem, verbalizando em voz alta sua escolha e em dupla iriam interpretar seu personagem, porém esta etapa não foi registrada, somente a ordem que se levantavam e o personagem escolhido.

De acordo com a literatura que se refere à criança com superdotação e características de liderança, esperava-se que seriam os primeiros a se levantarem para a escolha dos personagens que estivessem no topo da hierarquia, porém foram os últimos a escolherem e os personagens foram: soldado por duas crianças um menino e uma menina, faxineira e inimigo. Sendo que para se chegar a instrução final, foi considerado somente os dados relevantes para o entendimento dos comandos.

Observações do Reino do Cabelo em pé

As observações foram feitas nos últimos 30 minutos de aula, a informação de que eles fariam uma peça só era passado no momento da execução. Para que a peça fosse executada, passava-se por três etapas: a primeira foi a leitura dos comandos, a segunda foi a escolha dos personagens feita pelas crianças que foi utilizado caneta e folha A4 para registros das escolhas, a terceira foi a execução da peça que foi necessário cronômetro Technos Cronus para monitorar o tempo da tarefa, folha A4 para registro e 20 fantoches de pano com o nome de “Família Branca” e “Família Negra” com características masculinas e femininas podendo ser reconhecidos pelo gênero e como adultos e crianças, que foram escolhidos pelas crianças para representarem seu personagem na tarefa. (Tabela 1).

A primeira etapa que é a leitura da peça acontece a descrição de cada personagem: “Era uma vez o Reino do Cabelo em Pé, neste reino todos viviam muito felizes com seus cabelos em pé, pois podiam enfeitar como queriam, tornando o lugar mais alegre. Neste reino existia o **Rei**, que era quem mandava em todos, todos faziam o que ele queria, a **Rainha**

também mandava em todos, só obedecendo as ordens do rei, fazendo tudo que ele queria. O **Capitão do Exército** recebia as ordens do rei e da rainha, o **Soldado**, obedecia as ordens do rei, da rainha e do capitão do exército. O **Faxineiro**, mantinha a limpeza do reino e todos mandavam nele e o **Inimigo**, levava a desordem para o palácio, pois ele fazia com que os cabelos grudassem na cabeça das pessoas, tornando o Reino do Cabelo em Pé, um lugar triste e sem graça.”

Após a leitura dos personagens era passado o seguinte comando: “Agora vocês vão escolher os personagens, escolham o personagem que vocês quiserem independente se alguém já escolheu o que você queria ser. Depois de todos terem escolhido, todos juntos devem fazer uma peça com os personagens escolhidos. Todos juntos, ninguém pode ficar de fora. E vocês vão ter um tempo para a realização da peça. Podem levantar, escolher e fazer a peça”. Para que fosse anotado a seqüência de cada um e a escolha feita, foram colocados os fantoches em cima de uma mesa, as crianças se levantavam, falavam o personagem que queriam ser na estória, pegavam um fantoche para representar seu personagem e voltavam para seus lugares, após a escolha de todos eles iniciavam a peça.

Na terceira etapa, que foi a realização da peça, foram feitos os registros dos comportamentos, como: o que cada um fazia, o que falava, com quem falava, negociações que ocorriam, quem organizava as atividades, quem não fazia nada, quem se recusava a fazer e se a escolha do personagem realmente tinha relação com a atuação, quem obedecia quem e dentre outros, quem se recusava a seguir as regras. Registrava-se também os comportamentos de interferências físicas e verbais do tipo: passar na frente do colega para falar, ficar na frente de quem estava falando, empurrar o colega, puxar o colega para sair de sua frente, colocar o colega em alguma posição ou local de sua preferência sem pedir permissão, pedir para o colega ficar calado, falar mais alto que as pessoas do grupo chamando a atenção para si, falar algo repetidamente até que os outros olhassem para ele, determinar o que cada um falaria, determinar a seqüência dos fatos, fazer críticas, elogios e sugestões. Foram registrados os comandos verbais, de convocar o grupo para se fazer algo e alter-comandos, que eram comandos diferentes do que era proposto por quem estava na direção da tarefa, do tipo: “Vamos começar!”, “Quem vai começar!”, “Fica quieto!”, “Não vou fazer mais!”, “Fala!”, “O Rei começa!”, “A Rainha começa!”, “Começa você, você que está falando!” e gritos aleatórios.

Na primeira observação, que ocorreu no **primeiro encontro** dos grupos, não foi transmitido o comando de tempo de um em um minuto: "Vocês devem fazer a peça, o tempo está passando!". Este passo foi introduzido para que eles pudessem perceber que era necessário realizar a tarefa dentro de um determinado tempo. Cerca de 10 minutos antes do final do tempo de 30 minutos, eu informava: "Faltam 10 minutos e vocês devem fazer a peça!". Seguiam-se, então, os outros comandos: "Falta um minuto!" e "O tempo acabou!".

A segunda observação foi realizada no **quinto encontro**, quando participaram somente os grupos que não haviam feito a peça no primeiro momento.

Na terceira observação, ocorrida no **14º encontro**, estes comandos não foram passados, pois as crianças já conheciam todas as etapas. Neste momento final, foi introduzida uma mudança: fazer a peça sem os fantoches. A alteração teve como objetivo certificar-se de que os fantoches não alteravam os comportamentos significativos que estavam sendo observados.

Primeira Observação

No primeiro encontro foram observados meninos de sete a 14 anos em 13 turmas, com percentil igual ou superior a 95, levando-se em consideração as faltas das crianças aos encontros por motivos particulares. Tanto era variável o número de crianças da amostra quanto o total de crianças por observação feita. Nesta primeira observação, a amostra compunha-se de 31 do total de 33 meninos.

Das 13 turmas, 10 não fizeram a peça. Três turmas, portanto, fizeram a peça, independentemente da qualidade. Entre essas, duas aparentavam não haver concluído, por isso foi necessário questioná-las se a peça havia terminado e, se a resposta fosse positiva, a peça era tida como finalizada.

Quanto à escolha dos personagens, entre os 31 meninos observados foram identificados: sete reis, cinco capitães do exército, oito soldados, seis faxineiros e cinco inimigos.

Nas três turmas que concluíram a peça, a organização da encenação e a transmissão dos comandos ficaram sob a responsabilidade de uma menina, cuja personagem era a rainha. Nas outras 10 turmas, os comandos foram passados de forma aleatória e os meninos que

faziam parte da amostra tiveram comportamentos individualizados de movimentar o fantoche para si e para o colega, sem haver participação no grupo.

Segunda Observação

No quinto encontro, ocorreu o segundo momento de observação, quando foram observados meninos de sete a 14 anos, com percentil igual ou superior a 95, divididos em 10 turmas. O número de meninos variava entre no máximo seis e no mínimo um por turma, com uma amostra de 28 meninos.

Das 10 turmas, três não fizeram a peça e sete fizeram-na com participação mais ativa dos meninos da amostra assim distribuídos: seis reis, sete capitães do exército, cinco soldados, quatro faxineiros e seis inimigos. Os meninos da amostra passavam comandos do que deveria ser feito e falado, separando as pessoas do grupo por personagem escolhido. Quando foi transmitido o comando de tempo, os meninos da amostra foram os primeiros a se manifestar com frases do tipo “Vamos fazer logo!”. A frase mais verbalizada foi “Quem é o rei?” e quando a pessoa se apresentava, era dada a ordem: “Então começa!”. As crianças se movimentavam aleatoriamente e as peças, quando realizadas, tiveram participação individualizada, sem interação com o grupo. Os comandos para se fazer algo eram passados aos gritos pelos integrantes da amostra que, na sua maioria, tinham o capitão como personagem. As turmas que não fizeram a peça não manifestaram comportamentos de incentivo como comandos, por exemplo, e cada integrante, mesmo os da amostra, manifestaram comportamentos individualizados, movimentando o fantoche para si ou em dupla.

Terceira Observação

Este momento ocorreu no 14º encontro com a participação das 13 turmas. Foi feita observação *scan* dos participantes da amostra e *oportunistica* de quem apresentasse os comportamentos já relatados. A amostra compunha-se de 33 meninos.

Todas as 13 turmas fizeram a peça, envolvendo o número total dos meninos da amostra, assim distribuídos conforme a escolha dos personagens: quatro reis, 11 capitães do exército, 13 soldados, um faxineiro e quatro inimigos. Em três turmas o comando não foi assumido pelos integrantes da amostra, mas por meninas que tinham a rainha como personagem. Esta foi uma etapa na qual ocorreu muita verbalização entre os meninos da amostra. Eles perguntavam a seus colegas quais eram seus personagens e, assim que identificavam o rei, era dito que ele começasse.

A função das observações no modelo de liderança e superdotado

As observações feitas no “Reino do Cabelo em Pé”, foram direcionadoras para o desenvolvimento deste modelo que relaciona: o superdotado, a inteligência maquiavélica e a consciência moral. O Reino do Cabelo em Pé, foi elaborado com uma hierarquia altamente estratificada na intenção de que ficasse claro a atuação do superdotado no grupo. Com a identificação de comportamentos que iam desde a escolha dos personagens até a condução do grupo como um líder. Apresentando comportamentos de dominante, posição hierárquica alta (escolhendo o Rei ou a Rainha como personagem) e o grupo acatando seus comandos com a finalidade de se atingir o objetivo comum a todos.

Os resultados foram surpreendentes, pois estes padrões de comportamentos não surgiram. Ao contrário do que foi esperado, os meninos considerados superdotados, escolheram os personagens de nível hierárquico mais baixo (como o faxineiro) e conduziam os comportamentos dos que lhe estavam próximos em função de sua própria história. Além de identificarem o Rei, em voz alta para o grupo, exibiam outros padrões de comportamentos altamente manipulativos, como: enquanto o Rei tentava passar suas idéias e organizar as pessoas para executá-las, o Faxineiro (meninos da amostra), começava a apresentação com as pessoas que lhe estavam próximas fisicamente, sendo que ao mesmo tempo em que atuava, passava comandos do que deveria ser feito. A tarefa era finalizada, sob os comandos do Faxineiro, comandos estes, que talvez não foram percebidos como ordens pelas outras crianças, pois eram passados como se fizesse parte da atuação do personagem e a história se desenvolvia até ser considerada como tarefa executada. A tarefa era considerada realizada

quando: era feito o desfecho da peça, o grupo falava que tinha acabado e também quando ao final do tempo era perguntado “O tempo acabou, vocês terminaram a peça!” e a resposta do grupo era positiva.

Esta atuação manipulativa sem a disrupção social, principalmente com o Rei, apontou para uma característica de habilidade social complexa, que exige uma inteligência com finalidade de manipulação bem sucedida para não romper as relações com o grupo, transformando aliados em possíveis concorrentes. Então o grupo era conduzido por um integrante que passava despercebido, principalmente por ter um nível hierárquico muito baixo, representado por um papel de status social irrelevante. E era com este custo, representando um baixo nível hierárquico, que o maquiavelismo se dava, pois era esta a situação que lhe conferia benefícios.

A idéia da consciência moral surgiu, porque foi observado nos meninos que pertenciam á amostra, comportamentos que os faziam romper com o grupo, ou seja, eram muito inteligentes, mas nas relações sociais eram inábeis. Estas crianças tinham regras próprias, que prejudicavam tanto a sua própria atuação, quanto a do grupo, impedindo a conclusão da tarefa e mantendo uma relação contra-cooperativa com os outros integrantes, como por exemplo, se recusando a fazer algo ou falando alto aleatoriamente dispersando a atenção para si. Portanto, de nada adianta a inteligência, acompanhada da inabilidade social. É preciso ser inteligente, maquiavélico, para manipulações sociais bem sucedidas e ter consciência moral, para que o maquiavelismo, não seja somente o fato de manipular, mas de ter uma função altruística, que beneficie também quem faz parte das relações.

Discussão Geral

Com base nos modelos conhecidos sobre inteligência, liderança e maquiavelismo, apresentadas na introdução deste trabalho e das atividades lúdicas acima descritas proponho um modelo que inclui relações sociais e consciência moral nos conceitos de liderança e de superdotado. Considero a liderança como base da superdotação e como base da liderança a inteligência maquiavélica, mas elas somente terão uma função evolutiva se contiverem a consciência moral, já que a função da liderança e da superdotação seria a otimização das

relações sociais. Descarta-se deste modelo a dominância, pois, segundo o que propomos, na liderança não se busca hierarquia e posição social. Então, ao falar de dominância, estamos nos referindo à hierarquia e, ao falar de liderança, nos referimos à inteligência, porém o líder deve ser altamente sensível ao *rank*, pois reconhecer e seguir regras de um dominante é essencial para a manutenção da relação.

Este modelo apresentará o desenho de quem obtém sucesso social, como o superdotado, mediante comportamentos sociais otimizados, em um ambiente moderno e modificado, tendo a plasticidade comportamental como seu ponto mais forte. Nossos comportamentos foram modelados, no início, pela seleção natural no ambiente de nossos ancestrais que resolviam um conjunto básico de problemas sociais como: cuidar de filhos, relacionar-se e colaborar com parentes (de preferência pais) e não-parentes (pessoas que estavam sempre próximas, visto que os grupos eram pequenos), buscar alimentos e buscar o parceiro para se acasalar. Grandes aglomerações humanas são contra-adaptativas, pois requerem habilidades sociais mais complexas do que as que já dispomos naturalmente pela filogenia. Elas exigem *comportamentos sociais* que nos qualifiquem como adequados para resolver problemas sociais modernos, como nos aliar a não-parentes ou deles nos afastar, garantindo, no mínimo, nossa integridade e nossa sobrevivência. Portanto, as etapas de consciência serão exemplificadas com situações do mundo atual, ocorridas em um ambiente completamente diferente daquele vivido por nossos ancestrais.

1. Consciência, a base das relações sociais

Na interação com outras pessoas, o cérebro trabalha com um módulo social que envolve diferentes partes cerebrais e funciona como um *software*, incrementando o *hardware* com informações que são importantes apenas porque nossos cérebros foram projetados para processá-las e analisá-las com tal valor. Estas informações, que são importantes para um relacionamento social adequado, são: atenção e memória para recordar e reconhecer pessoas de situações anteriores, percepção de interações, aptidões motoras e linguagem. Podemos nos certificar da importância da modulação destas características pela quantidade de conversas informais que temos ao longo de todo um dia, o que exige que tenhamos, no mínimo,

capacidade de manter a distância correta, postura neutra, linguagem corporal adequada, bom contato ocular e equilíbrio entre falar e ouvir (Ratey 2002). Com base nestes comportamentos, reconhecemos o grau de habilidade social do indivíduo e percebemos desde déficits sociais de pessoas que precisam de monitoramento até talentos especiais de outras que são capazes de entender, perceber e envolver-se em condutas sociais com grande assertividade, ou seja, ter êxito no que faz, sentir orgulho e não vergonha, inspirar respeito e não desprezo (Wright 1996).

A manifestação destes comportamentos nos confere capacidade ou incompetência social e, para que ocorram relações sociais, o primeiro passo é que ambos os integrantes estejam, no mínimo, no estágio da *consciência de si*. O que anteceder a este momento será considerado como um primeiro estágio social - as interações - no qual não há necessariamente a consciência (processo mental sobre o qual não se tem controle, mas que pode ser reconhecido pelos indivíduos) de ambos, tal como acontece na interação mãe-bebê, em que o bebê é classificado em um estágio que antecede à consciência – ou o estágio de **awareness**². Neste trabalho, considera-se que há relação social quando houver ao menos o reconhecimento de si, ou individual descrito por Heyes (1994a); um estágio mais avançado inclui a interpretação de estados emocionais (reconhecer alegria, tristeza, raiva), a intenção de manipulação e a previsão dos próprios comportamentos e dos outros.

É importante que esta distinção seja feita porque o relacionamento social é complexo. As perspectivas de dois parceiros, principalmente quanto ao gênero, podem ser diferentes e estes valores assimétricos têm importância quando um indivíduo tem qualidades e comportamentos proveitosos que faltam no outro, ou quando simplesmente um é mais disponível (Krummer 1978; Noë, van Shaik & van Hooff 1991). Estas assimetrias constituem base de negociações e são passíveis de manipulações, já que pode haver a troca de benefícios ou serviços de uma maneira mutuamente vantajosa, ou não. Desse modo, dar o primeiro passo com o fim de participar de relações sociais requer um certo estágio de consciência ao qual se chega por um desenvolvimento linear, que escala níveis e tem como assimetria essencial o gênero.

² *Awareness* - distinto de *consciência*, pode ser percebido em muitos animais, pois é a capacidade de, seletivamente, direcionar a atenção para o ambiente como se fosse “segurar na mente” os aspectos selecionados. É um mecanismo de integração para convergir e combinar informações e, neste trabalho, será considerado antecessor da consciência, fazendo parte das interações sociais (Charlton 2000b).

2. Homens e mulheres são diferentes

Vale ressaltar a assimetria do gênero tendo em vista que é principalmente neste ponto que os recursos se diferem, alterando toda a estratégia de atuação de machos e fêmeas nas relações sociais. O “Reino do Cabelo em Pé” também apresentou esta alteração refletida na escolha de personagem das 72 meninas. Esta afirmação é feita com base na primeira observação quando houve a participação de todas: 35 meninas escolheram ser rainha (mesmo tendo mais de uma rainha na mesma peça); duas escolheram ser rei; três, capitão do exército; 10 soldados; 12 faxineiros e 10 inimigos. Os dados da primeira observação revelaram que entre os 102 meninos a escolha de personagens ficou assim: 16 reis, uma rainha, 28 capitães do exército, 33 soldados, 11 faxineiros e 13 inimigos.

A história da humanidade reflete este desenho moldado pelas diferenças de gênero. Homens fazem guerra, esta é a realidade humana e também o reflexo exato de que a busca de posição social entre os homens é primordial e, para fazer guerra, precisamos de soldados e capitães. As mulheres estão voltadas para o cuidado da prole, elas criam e cuidam dos homens. Afinal, o que fazem as rainhas senão gerar os príncipes que vão governar? Esta relação ficou clara no "Reino do Cabelo em Pé", ou seja, ocorreu a materialização desta estrutura mental. Todos nós, em qualquer lugar do mundo, temos pais, professores, chefes, reis, rainhas, capitães, soldados e inimigos e precisamos reconhecê-los para atuar com maior assertividade. Por exemplo, se não sou chefe, como vou controlar e mandar em pessoas de um grupo? Elas não aceitarão, se indignarão e provavelmente serei reconhecido como um fraudador.

No primeiro encontro, quando ninguém se conhecia, as três turmas que realizaram a peça tiveram o comando de meninas que representavam a rainha na história e que, nos momentos em que estiveram no comando dos grupos, verbalizavam muito mais do que os meninos. Como se o processo natural fosse falar primeiro e fazer depois, os meninos simplesmente faziam.

No segundo encontro, dez turmas fizeram a peça e três não fizeram. Nesta etapa, a atuação à frente dos trabalhos foi somente dos meninos da amostra.

No terceiro encontro, os 13 grupos fizeram a peça e três rainhas conduziram os trabalhos, as mesmas que comandaram as peças realizadas no primeiro encontro. Quando havia participação ativa dos meninos no comando dos trabalhos, as meninas não se

manifestavam, tal como na história da humanidade: à frente das batalhas e das conquistas estão os homens, as mulheres estão em casa cuidando da vida de seus filhos.

Podemos ilustrar a diferença das estratégias de gênero com nossos sistemas hierárquico, monárquico, político e reprodutivo, regidos pelo poder masculino. Por outro lado, a representatividade feminina no sistema educacional, sobretudo no período fundamental (dois a seis anos), reflete os processos mentais para os quais fomos desenhados. É de se esperar, portanto, que superdotados se diferenciem quanto ao gênero e ao estilo de liderar de meninos e meninas, fazendo uma previsão de que, os meninos seriam mais realizadores, enquanto as meninas passariam mais comandos, teriam a tendência de ensinarem mais, como fazem as mães e as professoras.

3. Consciência de si

Para o desenvolvimento de relações sociais com função adaptativa, deve-se considerar também a emoção, termômetro de toda convivência social. A convivência é que demonstra o quanto somos hábeis socialmente no contato com as pessoas, visto que por intermédio de nossos comportamentos revelamos a fase de consciência na qual nos encontramos e o grau de inteligência social de que dispomos. Por isso, para que ocorra engajamento em relações sociais bem sucedidas, deve haver uma relação entre consciência e inteligência social, reconhecendo nossos próprios estados corporais. Este é o elemento direcionador entre os sociais e anti-sociais.

A *consciência de si* é o ponto de partida para todos os outros níveis de consciência (uma analogia aos estágios de desenvolvimento da moral de Kohlberg 1964), que se estendem até a *consciência universal*. As etapas desse processo envolvem bioquímica e funções cerebrais com um desenvolvimento social linear e, em cada etapa, o ser humano adquire e reconhece pistas sociais importantes para a regulação de suas relações sociais. Pistas estas que vão desde a capacidade de manter contato visual, regular tom de voz, manter conversações, reconhecer expressões faciais e linguagem corporal até, na vida adulta, ser capaz de escolher um bom parceiro sexual provedor de recurso; manter o sucesso da prole, acompanhado ou não do comportamento mais indicativo de consciência moral, e ajudar muito, principalmente, a

quem não conhece. Estas etapas serão exemplificadas com situações sociais atuais, tendo em vista que o comportamento social é tido como o melhor indicador de pessoas bem sucedidas. Entre nossos ancestrais os mais bem sucedidos eram qualificados como os mais inteligentes.

Portanto, a *consciência de si* é o passo inicial e se desenvolve até por volta de **sete anos**³. Esta é a fase quando a criança expressa comportamentos adequados como seguir regras impostas por figuras de autoridade, por exemplo pais e professores, e comporta-se de acordo com normas sociais aceitáveis, discriminando que pode ser recompensada ou punida por suas ações. Nesta fase, porém, a criança ainda não consegue dispor de mecanismos para punir ou recompensar alguém com o intuito de manipular comportamentos para a pessoa se sentir feliz ou triste.

Alcançado este nível de consciência, a criança já sabe diferenciar quando, por exemplo, a mãe brinca de dar uma bronca e quando ela realmente o faz. Identifica precariamente a leitura da mente (a intenção), mas ainda não a utiliza. Isso decorre do fato de que, na relação com seus pares, ainda desconhece o efeito do altruísmo recíproco e a manipulação não é necessária para que as relações se estabeleçam. Isso assim ocorre porque, em grande parte, suas relações são mediadas por um adulto, seja em casa pela mãe ou na escola pela professora. Ainda não reconhece as sensações de agrado ou desagradado que é capaz de produzir nas pessoas e necessita ainda ser monitorada, por exemplo, para dizer "Oi!" ao encontrar um colega e "Até logo!" quando estiver indo embora. Desconhece a importância destes dois sinais nos encontros sociais e também que mentir é somente algo diferente da realidade. Já reconhece, porém, as sensações que o certo e o errado provocam ao sentir vergonha quando um comportamento seu é repreendido em público.

Neste caso, a criança que já tivesse predisposição para a consciência moral não teria vergonha da sua reputação perante os outros, ou seja, do que os outros iriam achar dela, mas do insucesso de seu próprio comportamento. Esta é uma característica importante e faz com que um superdotado não sofra forte influência do meio. Um exemplo disso foi observado no exercício “O melhor desenho”, aplicado entre as crianças de cinco anos, quando foram informadas de que o desenho que fariam seria avaliado por um especialista para então ser escolhido o mais bonito. Somente as crianças com características de superdotação pegaram o desenho rapidamente e em seguida o devolveram, as demais gastaram tempo com mudanças

significativas no desenho, ou seja, nesta etapa de desenvolvimento, para a maioria das crianças é importante fazer bonito e certo, pois é assim que professores e pais as recompensam, é assim que a criança avalia o mundo, com situações lógicas, tudo é certo ou errado, bonito ou feio, é tudo ou nada.

Estas passagens de um estado de consciência para o outro não são estanques. Elas vão se desenvolvendo e são percebidas como diferentes a partir da mudança de comportamento concretizada nas novas maneiras de atuar ante os mesmos problemas sociais. Por exemplo, a criança começa a mentir para não ser punida e, em outro momento, começa a mentir para enganar o outro, o que revela mudança no estágio de consciência. Para as crianças com superdotação, estes estágios ocorrem precocemente em comparação com seus pares e esta característica de precocidade é uma vantagem evolutiva para o superdotado.

4. Consciência do outro

O segundo estágio de consciência, denominado *consciência do outro*, que ocorre entre sete e 11 anos, envolve relações sociais que exigem o reconhecimento de pistas sociais mais refinadas, pois é nesta etapa que se inicia a manipulação intencional do comportamento do outro em benefício próprio e também quando se começa a utilizar o altruísmo em função da reciprocidade, colocando em prática o princípio do “Olho por Olho”. Esta etapa geralmente coincide com o desenvolvimento da leitura na escola. A correlação é plausível porque ler nada mais é que traduzir sinais e o entendimento destes sinais em uma relação direta com aquilo que é diferente pode ser entendido como uma analogia com a descentração de Piaget (*in* Goulart 1993), em que a criança passa a elaborar o seu conhecimento do mundo levando em conta os sujeitos com os quais convive e que são ao mesmo tempo exteriores e análogos ao eu.

Por isso, entre outros, bons indicativos de que esta fase começou são a leitura e o entendimento de textos e, de forma particular, o entendimento, porque é por meio dele que as histórias infantis, contos de fadas e fábulas, adquirem um novo significado e se entende, por exemplo, a moral de cada história, ou seja, aquilo que está subentendido, que não foi dito. Assim, os pais podem reconhecer que seus filhos já estão nesta fase se acompanharem as

³ As idades foram colocadas de acordo com as observações feitas durante dois anos consecutivos: um ano antes de iniciar a coleta de dados do

interpretações que estes fazem dos textos propostos pelas escolas. É importante também que saibam da necessidade de seu filho ser um bom interpretador de textos, pois isso credencia seu potencial de interpretar conexões sociais do tipo: *se sou amigo de Pedro e Pedro é amigo de João que é amigo de Luís, então ficará mais fácil de me aproximar de Luís*. Porém o desenvolvimento cognitivo só será espetacular e estará à frente de um potencial médio, quando acompanhado do desenvolvimento da consciência que confere o nível de “esperteza” ao indivíduo, uma vez que se fundamenta na teoria da mente.

Nesta etapa do desenvolvimento mental, a educação parental, que ainda se baseia em ensinar à criança o que é certo e errado, deve ser feita usando-se comandos claros, ou seja, não adianta recorrer a ironias ou metáforas como, por exemplo, quando a criança pede para comprar um brinquedo e os pais respondem: "Você acha que sou um pé de dinheiro?". Certamente ela não entenderá que eles estão querendo dizer a ela que não têm dinheiro, portanto a resposta deve ser clara: "Agora não tenho dinheiro para comprar este brinquedo!". E logo depois deste evento, se os pais necessitarem comprar um sabonete na presença da criança, é importante que sejam bem mais explícitos: "Hoje, o dinheiro que tenho é só para comprar sabonete!".

Nesta fase, o comportamento certo corresponde à prática de ações de seu próprio interesse. A criança começa a tirar vantagem da mentira e mentir deixa de ser somente algo diferente de sua realidade para ser algo diferente do que seria a verdade. Agora ela tem a intenção de mudar os fatos em benefício próprio. Inicia-se, aqui, a manipulação de comportamento que somente pode ocorrer com a leitura de mente na qual se coloca em prática a teoria da mente, envolvendo a capacidade cognitiva (considerando que a inteligência é estável e a habilidade cognitiva não) com estratégias de inteligência social (Charlton 2003). Estas estratégias consistem em fazer inferências *predizendo* o que acontecerá com a relação social (já que não se pode ter acesso direto à mente de outras pessoas), porém isso só é possível a partir de informações sobre nossa própria mente, de um suposto conhecimento sobre o mundo externo interpretado pelos sentidos e do monitoramento do mundo interno das emoções, ou seja, do monitoramento do estado do corpo.

Então, só é possível ao indivíduo entender outras pessoas quando existir leitura de mente. Se este módulo por algum motivo estiver defasado, as relações sociais também serão

"Reino do Cabelo em Pé" e no período da coleta de dados.

precárias. Por isso, só “sei” o que acontece com o outro por que “sei” o que acontece comigo, daí a relação do estágio de consciência do outro com a leitura de mente, que é aquilo que deduzimos que as outras pessoas sabem ou não, por meio da compreensão de pensamentos e sentimentos revelados por gestos, expressões faciais e tom de voz. Estes sinais sociais só têm sentido quando percebemos seu efeito sobre nosso comportamento e o efeito daquilo que fazemos sobre o comportamento de outras pessoas; se não for assim, empatia e blefe terão o mesmo sentido e fazer amizades será desnecessário. Esta situação pode ser reconhecida em grau elevado no autismo.

A partir dos dez anos, aproximadamente, ou seja, no final desta fase que acabamos de descrever, começam os “segredos”. Os diários, por exemplo, passam a ter muita importância para as meninas e, mesmo com toda a revolução da Internet, as crianças ainda sentem necessidade de esconder os recursos, pois já entendem que muitos destes recursos não são confiáveis como elas mesmas não o são, já que podem enganar e ser enganadas com a intenção de manipulação. Nesta etapa já têm percepção clara de quando não são desejadas por uma pessoa ou grupo, mesmo que isso não seja verbalizado, mas expresso apenas por expressões faciais e gestos. São facilmente identificáveis os famosos clubes da “luluzinha” e do “bolinha” onde os meninos falam a respeito de meninas e vice-versa, o que já caracteriza as estratégias de competição na seleção de parceiros. É nesta fase que se inicia a pubescência período crítico principalmente para as meninas, pois, com a menarca, estão biologicamente aptas à reprodução e isso muda tudo em termos comportamentais. Tem início a busca por prosperar seus genes e tem se tornado muito comum a gravidez na adolescência (denominação usada atualmente para os juvenis). Por isso, é nesta etapa que a educação deve se voltar para as responsabilidades. A criança já tem noção do que é certo e errado, agora deverá começar a assumir o ônus de suas ações. Se não fizer as tarefas escolares, por exemplo, o prejuízo será somente dela, pois seus colegas poderão achar que ela é “burra”, ou ainda, se responder ao pai ou à mãe, poderá magoá-los e eles poderão escolher ficar sem lhe dirigir a palavra, o que representará um custo altíssimo.

No final desta fase, as relações já são baseadas no altruísmo-recíproco e as escolhas e os bens materiais como o caderno mais caro e bonito, o pai mais rico, o tênis mais caro, a viagem que se fez ou ser amigo(a) do menino mais bonito da sala são os recursos mais comuns que permeiam o custo-benefício das relações sociais nesta etapa. Estes recursos auxiliam no

grau de reputação e funcionam como reguladores para a aproximação de outras pessoas para quem os tem e de afastamento para quem não os possui. Isto ocorre porque as crianças não necessitam e não têm o módulo social completamente apto para a manipulação. Elas não reconhecem o que seria uma relação social bem sucedida. Sabem apenas se gostam ou não de alguém, mas não conseguem detectar o que especificamente é indesejável e faz com que se afastem de um colega e se aproximem de outro. Conseqüentemente, não assumem os custos sociais das relações que ainda são altamente mediadas por adultos, geralmente pais e professores, pois passam o maior tempo de suas vidas em casa ou na escola, sob vigilância. O custo de ser chato e antipatizado pelos colegas não será minimizado por sua condição de riqueza e é muito elevado o custo para a manutenção de relações não-familiares, ou seja, as relações se estabelecem, mas não se mantêm.

Os superdotados se sobressaem nesta fase porque têm maior entendimento e habilidade social, já se mostram diferenciados na manipulação de recursos em situações sociais e utilizam eficazmente a inteligência cognitiva e a liderança. Porém, são pouco vistos porque se encontram no extremo da curva normal da população e foram desenhados para o sucesso social, para serem bem sucedidos e para serem altamente altruístas. Esta condição é o que confere função evolutiva a sua atuação.

Mealey (1997) considera o psicopata como “[...] produto de pressões evolutivas que, pelo processo de interações complexas entre genes e ambiente, levam alguns indivíduos a perseguir uma estratégia de vida manipulativa e interações sociais predatórias”. O superdotado também se encaixa nestas condições, porém com um desenho para a execução do bem. Portanto, a liderança é uma característica que oferece grande plasticidade comportamental, pois lança mão da inteligência maquiavélica para funcionar, eliminando o custo de relações com baixa reciprocidade nas quais o indivíduo faria muito e receberia pouco e não é esta a base do altruísmo recíproco, modelo segundo o qual a sociabilidade foi desenhada pela evolução. Então, somente uma pessoa com elevada inteligência e liderança se envolveria em relações aparentemente custosas para a maioria das pessoas; pois, quem dispõe destes recursos sociais necessita de menos reciprocidade, menos informações a respeito de si mesmo, menos monitoramento e ajuda do outro, sendo, conseqüentemente, mais independente. O fato de ajudar alguém, o que seria dispendioso para a maioria (gasto de energia e tempo), assume um caráter altruístico verdadeiro, portanto muitas vezes livre da exigência de reciprocidade. Sendo

um comportamento espontâneo pelo qual o indivíduo, na maioria das vezes, é capaz de assumir o custo desta relação, se apresenta na relação direta de quanto maior o altruísmo, menor a reciprocidade. Decorre desta regra, como característica marcante, um forte senso de justiça com base na alta sensibilidade de suas emoções, tendo o próprio indivíduo como referência.

Portanto, em relação às crianças desta fase, já podemos lançar mão de medidores eficazes na identificação dos mais capazes, como os superdotados, pois estes estariam em um nível superior de consciência. Já se encontrariam no estágio de *consciência da relação*, utilizando características da *consciência moral* aliada a uma inteligência elevada e maquiavélica (base da liderança). Características como elevada inteligência cognitiva, liderança e consciência moral devem estar juntas, somente nesta condição é que as situações sociais não fariam do superdotado um “bobo” dispondo somente de inteligência e consciência moral, ou um psicopata, tendo liderança e inteligência, porém sem a consciência moral. A junção dessas três características faria, sim, ser reconhecido como um estrategista, para quem fazer muito e receber pouco não significa perder no momento, mas ganhar numa perspectiva de longo prazo. A precocidade de consciência e de inteligência é uma característica importante para a manutenção da consistência destes comportamentos diferenciados da média e vêm acompanhados do maquiavelismo, o qual só terá sentido se for altruístico, objetivando vantagens de longo prazo.

O "Reino do Cabelo em Pé" foi um bom exemplo desta situação. As crianças de percentil elevado, que escolhiam como personagem o faxineiro (o mais baixo na hierarquia), imediatamente perguntavam quem era o rei e, ao identificá-lo, diziam: “Então começa, você é o rei!”. Ao mesmo tempo, porém, também passavam comandos aos que estavam próximos, em voz baixa e com poucos movimentos, pois já haviam delegado o poder ao rei para dar início, então era o rei quem deveria mandar. Esta era uma boa estratégia de declarar o dominante, pois se algo desse errado o custo seria dele, e de, simultaneamente, desempenhar a mesma tarefa que seria desenvolvida pelo rei, porém sem ser reconhecido como o chefe. Se o rei falhasse, essas crianças já teriam a tarefa pronta, tal como aconteceu. A história sempre girava em torno do personagem escolhido pelas crianças com percentil elevado, embora pertencessem aos degraus mais baixos da hierarquia, como o faxineiro e o soldado.

5. Consciência da relação

Este estágio apresenta o modelo segundo o qual a seleção natural atuou para desenhar as relações sociais dos seres humanos - a *consciência da relação* – que tem início por volta de 12 anos e vai até a fase adulta. Nesta etapa, se inicia um contato maior com as regras da sociedade e são testadas a capacidade e a habilidade do jovem para acatar regras e leis, responder de acordo com suas obrigações e zelar por sua reputação perante a sociedade, pois agora está fora de casa e suas companhias freqüentes são os amigos, não os pais.

As atuações são estabelecidas basicamente pelo impulso de retribuição, que é o fundamento do altruísmo recíproco governado pelo senso de justiça e molda a vida humana em todo lugar. Estabelecendo relações do tipo "o bem com o bem se paga", "olho por olho" e "dente por dente", o que equivale a dizer que oferecem benefícios sociais esperando receber algo em troca, as pessoas, quando se sentem iludidas, reúnem indignação suficiente para retribuir com a mesma moeda (Wright 1996).

Porém, a verdadeira ameaça moral é bem menos direta e extrai suas forças não apenas do princípio "Olho por Olho", mas também de sistemas morais que vão além destas normas e evoluem os códigos morais que se apóiam em “metanormas”. Estas consistem na desaprovação social tanto dos que violam os códigos como daqueles que toleram os violadores e não os desaprovam (Axelrod 1987). De acordo com Cosmides (*in* Ratey 2002), as pessoas não identificam tão facilmente os altruístas como aos trapaceiros. Conseqüentemente, em situação de conflito, elas não oferecem a seus oponentes informações verdadeiras sobre seu próximo movimento, mas tentam manipular o comportamento dele em benefício próprio. Portanto, o blefe pode ser esperado, pois “dizer a verdade” não é uma estratégia evolutivamente estável (Maynard 1974; Dawkins & Krebs 1978). A seleção natural criou condições favoráveis para que determinados indivíduos pudessem, com sucesso, manipular outros para seus próprios fins, mas ela também selecionou a habilidade de resistir a tal manipulação, daí decorre nossa boa habilidade em reconhecer os trapaceiros.

E como sugeriu Trivers (1971, *in* Wright 1996) sobre o altruísmo recíproco, o lucro que se obtém por ajudar os outros depende do ambiente social, e ambientes sociais mudam. Por isso, o mais importante é que a evolução modelou a plasticidade tanto do altruísmo quanto da desonestidade, bem como as respostas das pessoas a essas tendências, pois melhor que ser

altruísta é ser reconhecido como tal. Envolver-se em relações altruísticas não é, necessariamente, perceber comportamentos altruísticos na relação. Talvez a seleção natural não haja desenhado nosso módulo social para relações tão subjetivas, ou seja, pouco explícitas em termos de altruísmo. As pessoas realmente esperam ver estes comportamentos altruísticos acontecendo e, preferencialmente, em curto espaço de tempo. Se não for assim, a relação se torna pouco confiável, ocorrem disrupções e elas ficam com a sensação de que estão sendo enganadas. Desse modo, se não presenciarmos comportamentos altruísticos, automaticamente colocamos em prática a habilidade de reconhecer o blefe.

Contudo, o vínculo e a linguagem são os grandes enganadores e camufladores de possíveis conflitos, tornando-nos mais tolerantes com parentes, parceiros e amigos. Esta estratégia de camuflar uma situação foi claramente observada em um **experimento**⁴, quando as crianças escolheram dentro de seu grupo alguém para ser o chefe de uma brincadeira e, para isso, um voto era secreto e o outro verbalizado para todo o grupo. O que se pôde perceber, nesse momento, foi que metade dos votos, quando verbalizados, eram diferentes do que a criança havia colocado no papel, o que caracteriza uma estratégia de “blefe”. Neste caso, o vínculo com seus colegas pode ter sido a grande variável, pois, na hora de verbalizar sua escolha, estaria em jogo sua reputação entre seus colegas mais próximos ou ante o próprio grupo. Isso foi percebido em crianças de cinco a 14 anos e demonstra uma situação em que mentir pode ser a melhor estratégia quando buscamos que as pessoas interpretem nossa escolha como a mais altruística.

De acordo com o modelo de Hoffman (*in* Mealey 1997), comportamentos pró-sociais têm motivações egocêntricas de reduzir sentimentos avessos ao desconforto desde a mais tenra idade. Assim, à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo habilidades cognitivas e de reconhecimento do outro (como a Teoria da Mente descreve), torna o desconforto, que é empático, em simpático e comportamentos pró-sociais provavelmente serão interpretados como intencionais, altruísticos e morais.

A habilidade de agir intencionalmente está altamente ligada à habilidade cognitiva que resulta em uma leitura de mente maximizada nas estratégias sociais (Humphrey 1976, *in* Mealey 1997), conferindo aos melhores estrategistas a dupla capacidade de gerar empatia com precisão e de prever a estratégia mais vantajosa em uma relação social. A isso denominamos

⁴ Experimento realizado por mim no Programa Aprender a Pensar em 2004 e ainda sem publicação.

inteligência maquiavélica (Byrne & Whiten 1988), que, maximizada, seria a liderança, que é alcançada por poucos. A ocorrência da liderança é alta entre psicopatas e superdotados. A grande diferença entre estas duas condições é que o primeiro não possui a consciência moral, não utiliza a emoção (grande filtro moral) para a obtenção da vantagem em suas relações e o superdotado, sim.

Os jogos sociais manipulativos começam praticamente na etapa da *consciência da relação*, pois é quando se inicia a independência social. O adolescente se afasta da vigilância parental e começa o reconhecimento dos custos destes jogos com outras pessoas. Para que este afastamento resulte em uma atuação social no mínimo assertiva, o adolescente deve estar ciente de que irá assumir os custos de suas relações, ou seja, que ele será responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, uma vez que os pais podem fazer muitas coisas por seus filhos, mas conquistar amigos e mantê-los só cabe à própria pessoa. Portanto, esta fase é considerada a etapa de modulação dos comportamentos adequados, pois os adolescentes praticamente testam suas estratégias com todo o ônus que elas implicam.

Nesta fase, os muito inteligentes já lançam mão eficazmente da inteligência maquiavélica para manipular o outro em benefício próprio sem a ruptura da relação, ou seja, estabelecem relações por meio da liderança com a função de maximizar o ganho pessoal e participam de jogos complexos que envolvem o altruísmo e a reciprocidade. Assim, se o alto nível intelectual é considerado como indicativo de complexidade, quanto mais inteligente o indivíduo for, mais complexas serão as estratégias sociais. Por exemplo, envolver-se em interações de alto custo para ambos, deixando transparecer um elevado altruísmo e requerendo baixa reciprocidade. São características da liderança: elevada consciência, alto grau de altruísmo, baixa reciprocidade e alto grau de maquiavelismo altruístico.

Como sugere Géis e Levy (1970), os indivíduos de baixo maquiavelismo são mais pessoais e empáticos e os de elevado maquiavelismo são mais impessoais e cognitivos. Segundo Mealey (1997), as pessoas que fundamentam suas estratégias em abordagens mais impessoais e cognitivas são mais competitivas que cooperativas e, numa perspectiva de longo prazo, mais precisas. O mesmo não ocorre com estratégias mais pessoais e empáticas das quais resultam erros do tipo: utilizar estratégias mais cooperativas quando estratégias mais enganadoras seriam mais apropriadas. Desse modo, com uma atuação mais empática, há uma maior probabilidade de o indivíduo ser mais explorado pelos outros (Christie & Géis 1970;

Terhune 1970). Disso advém a vantagem social do superdotado - atuar com alto grau de maquiavelismo aliado à consciência moral - o que o torna socialmente agradável, mais pessoal e empático.

Assim é que pessoas consideradas superdotadas desenvolvem uma plasticidade comportamental caracterizada pela alternância de estratégias ao utilizar o alto e o baixo grau de maquiavelismo (menos impessoal e mais empático) de acordo com a demanda do ambiente. Esta responsividade ambiental resulta de sua herdabilidade e tem a função de obter os melhores recursos para sua sobrevivência.

Conforme foi observado no “Reino do Cabelo em pé”, no início, a maioria das crianças com QI elevado escolheu representar o faxineiro; no segundo momento, essas crianças migraram para papéis como o capitão do exército e o soldado e, no terceiro, elas se distribuíram quase que equitativamente entre os personagens, ou seja, não foi verificada previsibilidade de comportamento. Isso tornou a estratégia muito mais complexa e diminuiu a probabilidade de que fossem apanhadas quando utilizassem a estratégia de blefe, por exemplo. A não-previsibilidade, portanto, é vista como um traço de personalidade, tal como a inteligência.

6. Consciência moral, liderança (inteligência maquiavélica) e superdotado

A consciência moral é uma característica de poucos e representa a maximização altruística nas relações sociais. Então, ser um superdotado tem sua importância social, pois é ele o mais apto a desempenhar com alto grau de assertividade o que a sociedade prega: “Fazer o bem sem ver a quem”.

A pressão seletiva que sofremos nos leva a colocar como base de nossas relações sociais o altruísmo recíproco e a hierarquia, tornando-nos altamente competitivos na busca de *status* (os homens mais do que as mulheres) e de reconhecimento. Por isso, somos modelados pelo desenho do “Olho por Olho” e é este o módulo social que rege os seres humanos. Assim, temos predisposição ao altruísmo, mas fomos desenhados para o altruísmo recíproco.

As pessoas que se sobressaíam nos jogos sociais de nossos ancestrais eram as que manipulavam os outros sem que fossem percebidas, pois não necessariamente lançavam mão

de comportamentos altruísticos ou forçavam o outro à reciprocidade, tornando mais vantajoso receber ajuda sem que o outro percebesse que estava ajudando.

Contudo, quando isso ocorre, estes indivíduos não enganam somente os outros indivíduos, enganam, sobretudo, o modelo segundo o qual fomos desenhados, ou seja, sobrevivem em um ambiente “Olho por Olho” com o jogo de “Fazer o bem sem ver a quem”.

Por isso, a liderança e a inteligência são o forte dos jogos complexos e fazem o indivíduo elaborar estratégias com reciprocidade de longo prazo. Por exemplo, receber e dar ajuda a pessoas que estão distantes da relação: *Maria ajuda Carlos que ela nem conhece*, ou *Maria ajuda João que só assim poderá ajudar um amigo dele que Maria nem conhece*, ou *Maria ajuda Pedro que não tem condição de ajudar Maria, mas Pedro é amigo de Joaquim que tem um tio que é dono de uma empresa, portanto um dia talvez possa ajudar Maria, que tem uma irmã que poderia trabalhar nesta empresa*. Isto significa lançar mão de estratégias complexas, inteligentes, maquiavélicas e altruísticas, pois foge do sistema desenhado pela seleção natural e, somente com todas estas características reunidas, alguém não seria considerado “bobo” por ajudar e não receber nada por isso.

Portanto, não basta ser “muito bom”, tem de ser maquiavélico para enganar o sistema, pois quem é muito bom e não é maquiavélico se rende à pressão do meio para seguir o "Olho por Olho", sendo sempre alertado do quanto é custoso ajudar sem uma causa própria, pelo menos aparente. Desse modo, a moral funciona como reguladora deste jogo de enganação e, para o indivíduo que tem uma grande capacidade de manipulação, não basta ser ético, ou seja, não basta responder de maneira certa ou errada à sociedade para ser aceito ou rejeitado. É necessário que esteja em um nível acima da *consciência da relação*, esteja no nível da *consciência moral* que daria função adaptativa ao maquiavelismo, cuja maximização é atingida na liderança.

Com base neste desenho maximizado de relações sociais bem sucedidas, a liderança seria: **“Uma relação social assimétrica, que ocorre para otimizar o próprio sistema que o produziu”**. Sendo a liderança a maximização da inteligência maquiavélica, poder-se-ia definir o superdotado como: **“Um líder de alta capacidade intelectual que se relaciona através da consciência moral e que tem a superdotação como a maximização de uma liderança altruística”**, vista aqui como um tipo de personalidade, independentemente da pressão do meio.

7. Consciência moral

A *consciência moral* é o penúltimo estágio de consciência. Este estágio se inicia a partir do reconhecimento de que a relação social sempre envolve pessoas além da díade e que aquilo que se faz é considerado bom ou ruim também por pessoas que não participam diretamente da relação, mas são afetadas de alguma maneira por ela como, por exemplo, ajudar alguém que não se conhece.

Esta etapa tem como base o entendimento social e o interesse genuíno pelo bem-estar dos outros, já que esta é também a base do modelo de liderança e de superdotação. Este modelo é altamente fortalecido pela habilidade verbal e pela simpatia, que estreitam os vínculos e os fazem ser reconhecidos como confiáveis e obter crédito nas relações sociais. Então, estratégias sociais complexas, como a liderança, exigem personalidade complexa, como a dos superdotados, para suportar os custos destas relações, os quais também são elevados e muitas vezes implicam assumir custos de outras pessoas.

Portanto, o que não se consegue pelo altruísmo recíproco é alcançado pela moralidade, que torna as pessoas atentas ao bem-estar de outras que não são seus familiares ou amigos, aumentando o bem-estar geral da sociedade. Mesmo que o grande problema seja o desenho pelo qual fomos modelados, que é a *consciência da relação* e não o bem de todos, é possível, pela educação, treinar pessoas para estágios de consciência acima daquele em que nos encontramos, como fazem as ONGs por meio de seus voluntários.

Embora os impulsos "Olho por Olho" sejam fortes, há como resistir a eles com sucesso, pois a mente humana consegue ter um desenho para o altruísmo que se sobrepõe à reciprocidade, visto que os "sentimentos morais" nos qualificam para sermos potencialmente morais, mesmo que não o sejamos naturalmente. Assim, é necessário um forte código moral para que as pessoas respeitem o bem-social. "Embora maravilhosa a frequência com que a busca mútua do próprio interesse leva dois ou mais seres humanos a descobrir benefícios comuns, muito desse benefício permanecerá oculto a não ser que levemos a moralidade a sério" (Wright 1996).

Somos uma espécie que justifica suas ações moralmente, fomos desenhados para pensar que somos bons e ter nosso comportamento como defensável mesmo que seja dúbio. Acreditamos que não gostamos de uma pessoa sem razão. Se temos raiva de alguém é porque

alguma coisa ele fez, portanto merece ser tratado com frieza. Temos sempre a certeza de que os castigos e as recompensas que distribuimos são justos. Então, não detestamos a pessoa sem razão, mas por razões gerais: gostar dela não é do nosso interesse, não vai elevar nossa posição social, não vai contribuir para nossa aquisição de recursos, não vai ajudar nossos parentes, nem proliferar nossos genes. Portanto, na base de nossos sentimentos está o impulso de retribuição, determinante básico do altruísmo recíproco, mas não significa que este impulso seja necessariamente mau. O impulso de retribuição fundamenta a crença de que o homem não evoluiu para o bem da espécie ou da nação, nem mesmo para o bem da tribo, mas para o bem do indivíduo e com a função última de conseguir que a informação genética do indivíduo seja copiada.

No entanto, a retribuição pode ser moldada em termos morais com o objetivo de conseguir que as pessoas tenham consideração mútua, o que ajuda a resolver o problema do “desonesto” na medida em que elas se tornam mais tolerantes com este indivíduo. Outro objetivo seria tentar resolver o problema que qualquer sistema moral enfrenta: as pessoas que são observadas dando mais do que recebem são punidas, alertadas e desestimuladas a serem aquelas que sempre seguram a porta para que os outros possam passar.

Então, é este o modelo para o desenho da liderança: ser um processo que engane o desenho pelo qual fomos modelados, que tenha artifícios como a inteligência maquiavélica para que as ações altruísticas que são repetidas sem retorno não sejam reconhecidas e descartadas pelas pessoas, que exija estratégias com alta complexidade emocional e que funcione eficazmente como um filtro de sua moralidade para que a pessoa não desista de seu modelo. O superdotado é o indivíduo mais apto para manter este desenho contrário ao modelo social da maioria. Isto foi observado com clareza nos meninos da amostra, no momento em que escolhiam ser o mais baixo do rank e ainda assim, ter a coalisão de alguns integrantes, fazendo a peça de acordo com suas idéias, no caso sem tirar aparentemente a autoridade do Rei.

8. Consciência universal

Em um nível acima está a *consciência universal*, cuja base é o respeito aos princípios universais e às demandas individuais. Como Wright (1996) afirmou, o “ensimesmamento” é a marca registrada do homem neste planeta, como se o seu bem-estar fosse mais importante que o dos demais. Porém, o ser modelado com a consciência universal tem como princípios a compaixão universal, o utilitarismo de Mill (*in* Wright 1996), a empatia ilimitada, o amor fraternal e o que o avô de Darwin, Erasmus (*in* Wright 1996), descreveu como “o princípio da felicidade maior”.

Trata-se do modelo descrito por Mill como a maximização da felicidade geral, segundo o qual todas as pessoas são inteiramente abnegadas, ou seja, julgam o bem-estar geral tão importante quanto o próprio. Geralmente este padrão pode ser aprendido por pessoas que passaram por situações de morte eminente (levando em consideração o potencial para o aprendizado), ou pela perda de parentes em situação de acentuada injustiça social como o seqüestro. Esta é uma doutrina radical e as pessoas que a difundiram acabaram na cruz: “Na regra de ouro de Jesus de Nazaré, lemos todo o espírito de ética na utilidade. Fazer aos outros o que gostaríamos que nos fizessem e amar ao próximo como amamos a nós mesmos, constituem o ideal de perfeição da moralidade utilitarista” (Mill *in* Wright 1996).

Os indivíduos que atingem este nível estão preocupados com questões maiores como: a humanidade, o meio ambiente e o futuro das crianças, sem desconsiderar os níveis anteriores da consciência moral. Eles tem a visão de que toda ação do indivíduo afeta a si mesmo, às relações, á sociedade, á humanidade e o futuro. Talvez este nível de consciência não tenha sido percebido, pelo conteúdo do Reino do Cabelo em Pé e particularmente por não termos aplicado o experimento em pessoas de idade mais avançada, como exige esta fase, que no caso seria de aproximadamente 50 anos em diante.

9. Seção de aplicação

Nesta seção serão demonstradas a relevância do trabalho e sua aplicabilidade nos âmbitos: familiar, educacional, organizacional e político, objetivando um maior aproveitamento de nossas lideranças para o bem social.

Na área escolar, o trabalho pode auxiliar na identificação de superdotados e na sua inclusão educativa ao trazer maiores informações sobre sua condição e sobre o aproveitamento de suas habilidades. O trabalho visa contribuir, primordialmente, com o próprio superdotado para que ele reconheça sua diferença como qualidade e invista em seu aprimoramento. Em relação aos pais, tem a função de facilitar o processo de educação, pois, mediante o maior entendimento do modelo de atuação de seus filhos, a interferência passa a ser muito mais assertiva. E, em termos mais abrangentes, pretende embasar a educação com a teoria evolucionista para que possa oferecer um ensino mais significativo e de maior relevância social.

No campo organizacional, o reconhecimento de líderes e a diferenciação entre dominância e liderança podem facilitar a comunicação, a motivação, a autonomia e o gerenciamento das pessoas. A descoberta de líderes nos grupos propicia um caráter menos hierárquico sem que as equipes deixem de ser produtivas, as pessoas são compelidas a se desenvolver e os grupos passam a ter maior controle da organização informal, inclusive da fofoca. Os líderes, que provavelmente serão superdotados, podem atuar com grande assertividade nestes pontos que correspondem a suas características mais fortes.

Na área da publicidade, as conclusões a que se chegou aqui podem proporcionar maior assertividade na criação de propagandas que atinjam o maior número de pessoas de acordo com o gênero e a faixa etária. E, no mundo televisivo e da informação em geral, favorecer a utilização de recursos e idéias mais precisas e educativas que sejam agentes de transformação para o bem.

Na área política, os resultados obtidos neste trabalho podem ser ferramenta útil para que se possa entender o processo de escolha das pessoas, as interferências na hora do voto e o tipo de políticos que estamos escolhendo como bons. Uma sociedade mais esclarecida certamente começaria a escolher políticos morais e não relacionais. Somente os políticos que atuam segundo a moralidade são capazes de fazer algo em benefício do povo, do contrário eles

podem até tentar, mas são traídos pelo modelo, como acontece com a maioria que se rende ao esquema.

Estas são as aplicabilidades mais explícitas que podemos citar. O mais importante, porém, é a divulgação, tornar públicas estas informações para beneficiar a sociedade em que vivemos. Dar consciência às pessoas é o mínimo que se pode fazer, pois é seu direito ter conhecimento de si e de como podem se desenvolver. A educação é a grande via moral para esta descoberta.

Conclusão

A importância maior do trabalho foi apresentar, com base na teoria evolucionista, uma nova maneira de se perceber o superdotado e sua principal característica - a liderança. Esta nova percepção visa a sua inclusão educacional, social e familiar, dado que seus comportamentos sociais especiais são pouco aproveitados. A característica da liderança foi escolhida como objeto de estudo por sua relevância adaptativa, principalmente no contexto atual. Ela maximiza as relações sociais com uma teoria da mente que se destaca pela inteligência maquiavélica, característica fundamental para a permanência desta liderança, que só terá uma função evolutiva se dispuser de consciência moral para que o indivíduo atue em seu meio.

A proposta dos conceitos de liderança e de superdotado fez-se necessária para que fosse possível contextualizar ambos os termos na visão evolucionista. O intuito era encontrar medidores mais precisos para identificar com maior assertividade tanto a liderança quanto o superdotado. O "Reino do Cabelo em Pé" mostrou-se um medidor oportuno na coleta de dados em situação de observação naturalística, método este reconhecido como um bom discriminador de comportamentos sociais.

O conceito de liderança, foi adequadamente trabalhado, dentro da proposta evolucionista, dando um salto qualitativo em termos de ser facilmente descrito e identificado, eliminando a sua semelhança, até então com o conceito de dominância.

O reconhecimento do superdotado como um líder altruístico será facilitado, ou seja suas ações além de benefícios próprios, beneficia coletivamente quem participa diretamente da

relação e também quem se encontra distante. Esta é a parte mais relevante do trabalho, a possibilidade de diferenciar uma pessoa muito inteligente de um superdotado, que além de suas habilidades cognitivas, terá relações sociais bem sucedidas e altruísticas. A consciência moral permitirá que as manipulações destas pessoas sejam aceitas socialmente, pois ao contrário, estas manipulações seriam facilmente reconhecidas como perigosas e os superdotados passariam a ser isolados e reconhecidos como enganadores, por serem ameaçadores para o convívio social.

O trabalho teve como objetivo maior contribuir com informações relevantes para o campo pedagógico de forma a facilitar a inclusão e o aproveitamento do superdotado, por meio de interferências e didática que resultem em uma escola que o acolha, que o faça sentir-se parte atuante do processo e não um indivíduo completamente descontextualizado, diferente de todos. Soma-se a isso o apoio aos pais e professores que são facilitadores do desenvolvimento de seu potencial, que se dá mediante o autoconhecimento e possibilita a contribuição para um desenho social diferenciado e altamente altruísta.

No campo organizacional, a contribuição está na identificação de líderes (como os superdotados) para a condução de grupos por meio da liderança.

No campo político, favorece o reconhecimento e a busca de políticos que atuem pela consciência moral e não relacional, pois somente em um estágio moral a sociedade terá algum benefício com a escolha destes políticos.

Vale destacar, em caráter conclusivo, a importância da diferenciação entre liderança e dominância, com a formulação de um novo conceito. Em relação à superdotação foi proposto um conceito que favorece uma identificação assertiva e o entendimento, principalmente no âmbito familiar, de que estas pessoas são realmente especiais e precisam ser entendidas de maneira especial. E, ainda, que merecem uma educação que as capacite para a responsabilidade de assumir os custos e os benefícios de suas relações sociais (o que cabe à educação de todos). Finalmente, concluiu-se que, por meio de um desenho de atuação com base no altruísmo, a sociedade pode ser muito mais cooperativa, pode ser uma sociedade desenhada para o Bem.

Referências Bibliográficas

Adenzato, M. & Ardito, R. B. (1999). The role of theory of mind and deontic reasoning in the evolution of deception. Acessado em junho, 2004, do site American Psychological Association: <http://www.psycinfo.com/psycarticles/search/?MustAuth=login>

Alencar, E. M. L. S. (1986). Psicologia e Educação do Superdotado. São Paulo: EPU.

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento. São Paulo: EPU.

Ashman, S. S. & Vukelich, C. (1983). The effect of different types of nomination forms on teacher identification of gifted children. Psychology in the Schools, 20, 518-527.

Astington, J. W., Harris, P. I. & Olson, D. R. (Eds.). (1988). Developing Theories of Mind. Cambridge: Cambridge University Press.

Axelrod, R. (1987). Laws of life. The Sciences, 27, 44-51.

Babaeva, J. D. (1999). A dynamic approach to giftedness: theory and practice. High Ability Studies, 10 (1), 51-68.

Barros, E. V. (1960). O Problema da Liderança. Rio de Janeiro: Serviço Social Rural.

Baumgarten, F. (1957). Exámenes de Aptitud Profesional. Barcelona: Labor.

Bavelas, A., Hastorf, A., Gross, A. & Kite, R. (1965). Experiments on the alteration of group structure. Journal of Experimental Social Psychology, 1, 55-70.

Bennis, W. (1989). On Becoming a Leader. Oxford: Addison-Wesley.

Bentley, J. E. (1937). Superior Children. New York: W. W. Norton.

Binet, A. & Henri, V. (1895). La psychologie individuelle. Année Psychologique, 2, 411-463.

Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. Année Psychologique, 11, 191-244.

Binet, A. & Simon, T. (1908). Le développement de L' intelligence chez les enfants. L' Année psychologique, 14, 1-94.

Binet, A. & Simon, T. (1911). Le Mesure du D'veloppement de L' intelligence Chez les Jeunes Enfants. Paris: A. Coneslant.

Boesch, A., Chermann, H. & Boesch, C. (1993). Tool use in wild chimpanzees: new

light from dark forests. Current Directions in Psychological Science, 2, 18-21.

Bogardus, E. S. (1927). Leadership and Social Distance. Sociology and Social Research, 12, 173-178.

Bracken, B. A. & McCallum, S. R. (1998). Universal Nonverbal Intelligence Test (UNIT). Itasca: Riverside Publishing Company.

Britt, S. H. (1932). Social Psychology of Modern Life. New York: Rinehart.

Brown, J. F. (1936). Psychology and the Social Order. New York: MacGraw-Hill.

Brown, Sherbenou & Johnson (1990). Test of Nonverbal Intelligence, second edition (TONI-2). Austin: Pro-ED.

Burks, B. S., Jensen, D. W. & Terman, L. M. (1930). Genetic Studies of Genius III - the Promise of Youth: follow-up studies of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press.

Burns, B. (1992). Managing Change. London: Pitman Publishing.

Byrne, R. W. & Whiten, A. (Eds.) (1988). Machiavellian Intelligence: Social Expertise in Monkeys Apes and Humans. Oxford: Oxford University Press.

Cattell, J. Mck. (1890). Mental tests and measurements. Minds, 15, 373-380.

Charlton, B. G. (1998). Psychopharmacology and the human condition. Journal of the Royal Society of Medicine, 91, 599-601.

Charlton, B. G. (2000). Psychiatry and the human condition. Oxford: Radcliffe Medical Press.

Charlton, B. G. (2000 b). Evolution and the cognitive neuroscience of awareness, consciousness and language. Acessado em junho, 2004, do site American Psychological Association: <http://www.psycinfo.com/psycarticles/search/?MustAuth=login>

Charlton, B. G. (2003). Theory of mind delusions and bizarre delusions in a evolutionary perspective: psychiatry and the social brain. Acessado em junho, 2004, do site American Psychological Association: <http://www.psycinfo.com/psycarticles/search/?MustAuth=login>

Charlton, B. G. & McClelland, H. A. (1999). Theory of mind and the delusional disorders. Journal of Nervous and Mental Disease, 187, 380-383.

Cheney, D. L. & Seyfarth, R. M. (1990). How Monkeys See the World: Inside the Mind of Another Species. Chicago: University of Chicago Press.

Cheney, D. L., Seyfarth, R. M. & Smuts, B. B. (1986). Social relationships and social cognition in nonhuman primates. Science, 234, 1361-1366.

Christie, R. & Geis, F. L. (1970). Studies in Machiavellianism. Burlington: Academic Press.

Clark, B. (1992). Growing up Gifted. New York: Merrill.

Cords, M. (1987). Mixed-species association of cercopithecus monkey in the Kakamega Forest, Kenya. University of California Publications in Zoology, 117, 1-109

Courtois, G. (1947). L'Ecole des Chefs. Paris: Fleurus.

Dawkins, R. (1976 a). The Selfish Gene. Oxford: Oxford University Press.

Dawkins, R. & Krebs, J. R. (1978). Animal signals: information or manipulation? In: Krebs, J. R. and Davies, N. B. (Eds.), Behavioural Ecology. Oxford: Basil Blackwell.

De Bono, E. (1993). Teach Your Child How to Think. Australia: Penguin.

De Bono, E. (1994). Criatividade Levada a Sério: Como Gerar Idéias Produtivas através do Pensamento Lateral. São Paulo: Pioneira.

De Bono, E. (1995). Aprender a Pensar. Barcelona: Plaza y Jones.

De Bono, E. (1995). CORT Thinking 1, 3 & 4. Melbourne: Hawker Brownlow Education.

de Villiers, J. (2000). What are the developmental relationships? In: Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. (eds.), Understanding other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience. New York: Oxford University Press.

de Waal, F. B. M. (1991). Rank distance as a central feature of rhesus monkey social organization: a sociometric analysis. Animal Behaviour, 41, 383-395.

de Waal, F. B. M. & Harcourt, A. H. (1992). Coalitions and alliances: a history of ethological research. In: Harcourt, A. H. & de Waal, F. B. M. (Eds.), Coalitions and Alliances in Humans and other Animals. Oxford: Oxford University Press.

de Waal, F. B. M. & Luttrell, L. M. (1988). Mechanisms of social reciprocity in three primate species: symmetrical relationship characteristics or cognition? Ethology and Sociobiology, 9, 101-118.

de Waal, F. B. M. & van Roosmalen, A. (1979). Reconciliation and consolation among chimpanzees. Behaviour and Sociobiology, 5, 55-66.

de Wall, F. B. M. (1982). Chimpanzee Politics. Baltimore: HopKins University Press.

Detterman, D. K. & Ruthsatz, J. (1999). Toward a more comprehensive theory of exceptional abilities. Journal for the Education of the Gifted, 22 (2), 148-158.

Dowland, H. (2000). What is a gifted child? Acessado em junho, 2004, do site Helping gifted children by Helen Dowland: <http://helendowland.terminus.net.au/What%20is%20a%20gifted%20child.htm>

Drucker, P. F. (1990). O Gerente Eficaz. Rio de Janeiro: Zahar.

Edwards, C. A. (1994). Leadership in groups of school-age girls. Developmental Psychology, 30 (6), 920-927.

Essock-Vitale, S. & Mcguire, M. (1985). Women's lives viewed from an evolutionary perspective II. Patterns of helping. Ethology and Sociobiology, 6, 155-173.

Farrington, D. P. (1986). Stepping stones to adult criminal careers. In: Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (Eds.), Development of Antisocial and Prosocial Behavior: Research, Theories and Issues. Orlando: Academic Press.

Feldman, D. H. (1979). The Mysterious Case of Extreme Giftedness. Chicago: University of Chicago Press.

Ferrer, R. M. (2004). O Acesso aos Níveis mais Elevados de Ensino como Garantia Constitucional do Aluno Portador de Altas Habilidades. Acessado em agosto, 2004, do site Revista Eletrônica da UNESC: <http://www.unescnet.br/revistaeletronica3/ARTIGOS/TEXT07.asp>

Fiedler, F. E. (1958). Leader Attitudes and Group Effectiveness. Illinois: University of Illinois Press.

Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In: Berkowitz, L. (organizer.), Advances in Experimental Social Psychology. New York: Academic Press.

Fiedler, F. E. & Chemers, M. (1981). Liderança & Administração Eficaz. São Paulo: Pioneira.

Flinn, M. & England, B. (1995). Childhood stress and family environment. Current Anthropology, 36, 854-866.

Frank, R. H., Gilovitch, T. & Regan, D. (1993). The evolution of one-shot cooperation: an experiment. Ethology and Sociobiology, 14, 247-256.

Freedman, J. L., Carlsmith, J. M. & Sears, D. O. (1970). Psicologia Social. São Paulo: Cultrix.

Frierson, E. C. (1969). The gifted. Review of Education Research, 39, 27-37.

Gagné, F. (1985). Gifted and talent: reexamining a reexamination of the definitions. Gifted Children Quartely, 29, 103-112.

Gallagher, J. J. (1958). Social status of children related to intelligence, propinquity and social perception. Elementary School Journal, 58, 225-231.

Gallagher, J. J. (1959). The gifted child in the elementary school. Washington: Dept. of Classroom Teachers, American Educational Research Association of the National Education Association.

Gallagher, J. J. (1968). The disadvantaged gifted child. In: Tannenbaum A. (Ed.), Special Education and Programs for Disadvantaged Children and Youth. Washington: NEW, CEC.

Gallagher, J. J. & Crowder, T. H. (1957). Adjustment of gifted children in the regular classroom. Exceptional Children, 23, 306-319.

Galton, F. (1869). Hereditary Genius. London: Macmillan.

Ganado, J. L. (1997). Teaching children to think. Dissertation P.G.C.E. (unpublished), University of Malta, Malta.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind. New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1993 b). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: BasicBooks.

Gaulin, S. & Mc Burney, D. (2001). Psychology an Evolutionary Approach. New York: Prentice Hall.

Geis, F. L. & Levy, M. (1970). The eye of the beholder. In: Christie, R. & Geis, F. L. (Eds.), Studies in Machiavellianism. Burlington: Academic Press.

Geltzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). Creativity and Intelligence. New York: Wiley.

Gigerenzer, G. (1998). Ecological intelligence: an adaptation for frequencies. In: Cummins, D. D. & Allen, C. (Eds.), The Evolution of Mind. New York: Oxford University Press.

Gilliam, J. E., Carpenter, B. O. & Christensen, J. R. (1996). Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES): a Norm-referenced Procedure for Identifying Gifted and Talented Students. Austin: Pro-ED.

Goulart, I. B. (1993). Piaget: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor. Petrópolis: Vozes.

- Gowan, J. C. & Torrance, E. P. (1971). Educating the ablest. Itasca: Peacock.
- Grant, B. A. & Piechowiski, M. M. (1999). Theories and the good: toward child-centered gifted education. Gifted Children Quartely, 43 (1), 4-12.
- Granzin, K. L. & Granzin, W. J. (1969). Peer group choice as a device for screening intellectually gifted children. Gifted Children Quartely, 13, 189-194.
- Greenberg, M. & Shapiro, S. (1971). Indebtedness: an adverse aspect of asking for and receiving help. Sociometry, 34, 290-301.
- Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. Gifted Children Quartely, 29, 164-167.
- Gross, M. U. M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In: Heller, K. A., Monks, F. J. & Passow, A. H. (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent. Amsterdam: Elsevier.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: MacGraw-Hill.
- Harcourt, A. H. (1988). Alliances in contests and social intelligence. In: Byrne, R. W. & Whiten, A. (Eds.), Machiavellian Intelligence: Social Expertise in Monkeys, Apes and Humans. Oxford: Clarendon Press.
- Havighurst, R. J. (1962). Growing Up in River City. New York: John Wiley.
- Hayes, W. J. & Netboy, A. (1947). The Small Community Looks Ahead. New York: Harcourt Brace.
- Heck, A. O. (1953). The Education of Excepcional Children. New York: MacGraw-Hill.
- Heim, A. (1970). Intelligence and Personality. Harmondsworth: Penguin.
- Hemelrijk, C. K. (1990 b). A matrix partial correlation test used investigations of reciprocity and other social interaction patterns at group level. Journal of theoretical Biology, 143, 405-420.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1974). So you want to know your leadership style? Training and Development Journal, February, 1-15.
- Heyes, C. M. (1994 a). Reflections on self-recognition in primates. Animal Behaviour, 47, 909-919.

Hill, D. A. & van Hooff, J. A. R. A. M. (1994). Affiliative behaviour between adults males in groups of nonhuman primates - a summary. Behaviour, 130, 143-149.

Hoffman, E., Mc Cabe, K., Schachat, K. & Smith, V. (1994). Preferences, property rights and anonymity in bargaining games. Games and Economic Behaviour, 7, 346-380.

Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. Mental Hygiene, 15 (1), 3-16.

Humphrey, N. K. (1976). The social function of intellect. In: Bateson, P. P. G. & Hinde, R. A. (Eds.), Growing Points in Ethology. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, A. M. (1925). An analytical study of one hundred and twenty superior children. Psychological Clinic, 16, 19-76.

Karnes, M. B. (1963). The efficacy of two organizational plans for underachieving intellectually gifted children. Exceptional Children, 29, 438-446.

Kathena, J. (1976). Educating the gifted child: challenge and response in the USA. The Gifted Children Quartely, 20, 76-88.

Kaufman, A. L. & Kaufman, N. L. (1983). Kaufman Assesment Battery for Children (K-ABC). Circle Pines: American Guidance Service.

Kaufman, A. L. & Kaufman, N. L. (1985). Kaufman Test of Educational Achievement (K-TEA). Circle Pines: American Guidance Service.

Kettle, K. E., Renzulli, J. S. & Rizza, M. G. (1998). Exploring student preferences for product development: my way...an expression style instrument. Gifted Children Quartely, 42 (1), 49-60.

Kholberg, L. (1964). Developmental of moral character and moral ideology. In: Hoffman, M. L. & Hoffman, L. W. (Eds.), Review of child development research. New York: Russel Sage Foundation.

Kite, A. (1991). Thinking Skills. Master Education Dissertation (unpblished), Dundee Colleg of Education, London.

Kneller, G. F. (1976). Arte e Ciência da Criatividade. São Paulo: Ibrasa.

Koontz, H. & O'Donnell, C. (1969). Princípios da Administração. São Paulo: Pioneira.

Krause, W. M. (1981). Chefia: Conceitos e Técnicas. São Paulo: Atlas.

Krummer, H. (1978). On the value of social relationships to nonhuman primates: a heuristic scheme. Social Science Information, 17, 687-705.

Landau, E. (1973). The creative approach to psychotherapy. American Journal for Psychotherapy, 27, 566-598.

Landau, E. (1990). The Courage to Be Gifted. Unionville: Trillium Press.

Lapière, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. Social Forces, 13, 230-237.

Lappiere, L. (org.). (1995). Imaginário e Liderança: na Sociedade, no Governo, nas Empresas e na Mídia. São Paulo: Atlas.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind". Psychological Review, 94, 412-426.

Li, A. K. F., & Adamson, G. (1992). Gifted secondary students' preferred learning style: cooperative, competitive or individualistic? Journal for the Education of the Gifted, 16, 46-54.

Lima, C. P. (1996). Genética Humana. São Paulo: Harbra.

Lippit, R. & White, R. (1943). The "social climate" of children's groups. In: Barker, R. G., Kounin, J. & Wirght, H. (Eds.), Child Behaviour and Development. New York: MacGraw-Hill.

Machiavelli, N. (1513 / 1961). The Prince. Harmondsworth: Penguin (Transleted from the Italian by G. Bull).

MacMeeken, A. M. (1939). The Intelligence of a Representative Group of Scottish Children. London: University of London Press.

Malle, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. In: Givón, T. & Malle, B. F. (Eds.), The Evolution of Language and Pre-language. Amsterdan: Benjamins.

Markwardt, F. C. Jr. (1989). Peabody Individual Achievement Test-Revised (PIAT-R). Circle Pines: American Guidance Service.

Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented. U. S. Senate, Washington: Report to the Subcommittee on Education, Committee on Labor and Public Welfare.

Maynard, S. J. (1974). The theory of games and the evolution of animal conflict. Journal of theoretical Biology, 47, 209-221.

Mayo, E. (1933). The Human Problems of an Industrial Civilization. New York: Macmillan.

McCord, J. (1986). Instigation and insulation: how families affect antisocial agression. In: Olweus D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (Eds.), Development of Antisocial and

Prosocial Behavior: Research, Theories and Issues. Orlando: Academic Press.

McGarvey B., Gabielli, W. F. Jr., Bentler, P. M. & Mednick, S. A. (1981). Rearing, social class, education and criminality: a multiindicator model. Journal of Abnormal Psychology, 90 (4), 354-364.

Mealey, L. (1997). The sociobiology of sociopathy: an integrated evolutionary model. In: S. Baron-Cohen (Ed.), The Maladapted Mind. East Sussex: Psychology Press.

Merei, F. (1949). Group leadership and institutionalization. Human Relation, 2, 23-29.

Miles, C. C. (1954). Gifted children. In: Carmichael, L. (Ed.), Manual of Child Psychology. New York: John Wiley.

Minicucci, A. (1992). Técnicas de Trabalho em Grupo. São Paulo: Atlas.

Mira & Lòpez, E. (1947). Manual de Orientación Profesional. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Monks, F. J. & Mason, E. J. (1993). Developmental theories and giftedness. In: Heller, K. A., Monks, F. J. & Passow, A. H. (Eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press Ltda.

Monohan, J. E. & Hollingworth, L. S. (1927). Neuromuscular capacity of children. Who test above 135 IQ (Stanford-Binet). Journal of Educational Psychology, 18, 88-96.

Morelock, M. (1992). Giftedness: the view from within. Understanding our Gifted, 4 (3) (1), 11-15.

Muniz, D. (2004). Superdotação, paragenética e maturidade. Acessado em junho, 2004, do site Cosmanálise - Revista Conscienciológica de Avaliação dos Fatos: <http://www.iipc.org.br/revista/index.php?ed=16&publ=286>

Naglieri, J. A. & Das, J. P. (1997 a). Cognitive Assesment System. Itasca: Riverside Publishing Company.

Naglieri, L. A. (1999). Essentials of CAS Assesment. New York: Wiley.

Nesse, R. M. (1990). Evolutionary explanations of emotions. Human Nature, 1(3), 261-289.

Newland, T. E. (1955). Essencial research directions on the gifted children. Exceptional Children, 21, 209-258.

Novaes, M. H. (1979). Desenvolvimento Psicológico do Superdotado. São Paulo: Atlas.

Oden, M. H. (1968). The fulfillment of promise: 40 - year follow-up of the Terman gifted group. Genetic Psychology Monographs, 77, 3-93.

Ogilvie, E. (1973). Gifted Children in Primary Schools. London: School Council Research Studies / Basingstoke and London.

Organizado pelo Governo da Espanha em colaboração com a UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Acessado em junho, 2004, do site Ministério da Educação: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>

Osborn, J. (1998). Assessing gifted children. Understanding our Gifted, 10 (2), 9-12.

Otto, H. J. (1957). Curriculum adjustment for gifted elementary school children in regular classes. Bureau of Laboratory Schools Publication, 6, 100-150.

Passow, A. H. & Tannenbaum, A. J. (1978). Differentiated Curriculum for the Gifted and Talented. New York: Columbia University.

Passow, A. H., Goldberg, M. L., Tannenbaum, A. J. & French, W. (1955). Planning for Talented Youth. New York: Teachers College Press.

Penteado, J., R., W. (1986). Técnicas de Chefia e Liderança. São Paulo: Pioneira.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In: Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.), Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn & Bacon.

Pierce, J. V. (1962). The bright achiever and under-achiever. In: Bereday, B. & Lauwerys (Eds.), The Yearbook of Education. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Piéron, H. (1949). La psychologie différentielle. Paris: Presses Universitaires de France.

Pigors, J. W. (1935). Leadership or Domination. Boston: Houghton Mifflin.

Pitcher, P. (1995). Artists, Craftsmen and Technocrats: the Dreams, Realities, and Illusions of Leadership. Canada: Stoddart.

Plomin, R. (1988). The nature and nurture of cognitive abilities. In: Sternberg, J. R. (Ed.), Advances in Psychology of Human Intelligence. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Plomin, R., Defries, J. C. & Fulker, D. W. (1988). Nature and Nurture during Infancy and Early Childhood. New York: Cambridge University Press.

Povinelli, D. J. & Preuss, T. M. (1995). Theory of mind: evolutionary history of a cognitive specialization. Trends in Neurosciences, 18, 418-424.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? The Behavioural and Brain Sciences, 4, 515-526.

Purcell, J. H. & Renzulli, J. S. (1998). Total Talent Portfolio (TTP). Mansfield Center: Creative Learning Press.

Ratey, J. J. (2002). O Cérebro - Um Guia para o Usuário: Como Aumentar a Saúde, Agilidade e Longevidade de Nossos Cérebros através das mais Recentes Descobertas Científicas. Rio de Janeiro: Objetiva.

Raven, B. H. & French, J. R. P. Jr. (1958). Group support, legitimate power, and social influence. Journal of Personality, 26, 400-409.

Raven, J. C. (1947). Standard Progressive Matrices. London: H. K. Lewis.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60, 180-184.

Renzulli, J. S. & Hartman, R. K. (1971). Scale for rating behavioral characteristics of superior students. Exceptional Children, 38 (3), 243-248.

Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1977). Two approaches to identification of gifted students. Exceptional Children, 43 (8), 512-518.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (1997). Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students (SCRBS). Mansfield Center: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. Connecticut: The University of Connecticut.

Reto, L. & Lopes, A. (1991). Liderança e Carisma: o Exercício do Poder nas Organizações. Lisboa: Minerva.

Riessman, F. (1962). The Culturally Deprived Child. New York: Harper & Row.

Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. Roeper Review, 6 (3), 127-130.

Roid, G. H. (2003 a). Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (SB 5). Itasca: Riverside Publishing Company.

Rosenberg, R. L. (1973). Psicologia do Superdotado. Rio de Janeiro: José Olympio.

Rouges, V. J. (1947). Deviens un Chefs. Paris: Olivier.

Schneider, B. H., Clegg, M. R., Byrne, B. M., Ledingham, J. E. & Crombie, G. (1989).

Social relations of gifted children as a function of age and school program. Journal of Educational Psychology, 81, 1 48-56.

Seagoe, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children. In: Martinson, R. (Ed.), The Identification of the Gifted and Talented. Ventura: Office of the Ventura Country Superintendent of Schools.

Sheehan, K. (2001). Professional perspective on the assesment of profoundly gifted children. Acessado em abril, 2001, do site Davidson Institute for Talent Development: <http://www.ditd.org/Public/article.aspx?cid=95>

Silva, C. C. (1994). Crianças sobredotadas: essas desconhecidas. Acessado em agosto, 2004, do site Portal do Espírito: <http://www.espirito.org.br/portal/artigos/fep/criancas-sobredotadas.html>

Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In: Linda Silverman (Ed. Counseling), The Gifted and Talented. Denver: Love Publishing Company.

Small, M. F. (1989). Female choice in non-human primates. Yearbook of Physical Anthropology, 32, 103-127.

Stein, M. I. (1975). Stimulating Creativity. New York: Academic Press.

Stern, W. (original work published 1912) (1914). The Psychological Method of Intelligence Testing. Baltimore: Warwich & York .

Sternberg, R. (1998). How intelligent is intelligence testing? Scientific American Presents, Exploring Intelligence, 12-17.

Sternberg, R. J. (1985). A componential theory of intellectual giftedness. Gifted Children Quartely, 25, 86-93.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (Eds.) (1986). Pratical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. S. & Davidson, J. E. (1984). Conception of Giftedness. New York: Cambridge University Press.

Steven, M. N. (2002). A Glossary of Gifted Education. Acessado em fevereiro, 2002, do site A Glossary of Gifted Education: <http://members.aol.com/SvenNord/ed/GiftedGlossary.htm>

Stouffer, S. A. & Shea, P. D. (1959). Your Educational Plans. Chicago: Science Research Associates.

Strodtbeck, R., Simon, R. & Hawkins, C. (1957). Social status in jury deliberation. American Sociological Review, 22, 713-718.

Sword, K. L. (2003). Emotional intensity in gifted children. Acessado em junho, 2004, do site SENG Supporting Emotional Needs of the Gifted: http://www.sengifted.org/articles_social/Sword_EmotionalIntensityInGiftedChildren.shtml

Tannembaum, R., Wescheler, I. R. & Massarick, F. (1979). Liderança e Organização: uma Abordagem do Comportamento. São Paulo: Atlas.

Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted Children. New York: Macmillan Publishing Co.

Taylor, F. (originally published 1911) (1947). Scientific Management. New York: Harper & Row.

Teles, V. R. (não publicado) (2004). Observação Naturalística do Comportamento. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás.

Telford, C. W. & Sawrey, J. M. (1988). O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Terhune, K. W. (1970). The effects of personality in cooperation and conflict. In: Swingle, P. (ed.), The Structure of Conflict. New York: Academic Press.

Terman, L. M. (1916). The Measurement of Intelligence: an Explanation of and a Complete Guide for the Use of Stanford Revision and Extension of Binet-Simon Intelligence Scale. Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L. M. & Merrill, M. A. (1937). Measuring intelligence. Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L. M. & Merrill, M. A. (1960 a). Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the Third Revision Form L-M. Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L. M. & Merrill, M. A. (1973 b). Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the Third Revision Form L-M. Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L. M. & Oden, M. H. (1925). Genetic Studies of Genius: Mental and Physical of a Thousand Gifted Children. Standford: Standford University Press.

Terman, L. M. & Oden, M. H. (1947). The Gifted Child Grows Up. Standford: Standford University Press.

Terman, L. M. & Tyler, L. E. (1954). Psychological sex differences. In: Carmichael, L. (Ed.), Manual of Child Psychology. New York: John Wiley.

Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (1993). Cognitive Abilites Test (CogAT), Form 5. Itasca: Riverside Publishing Company.

Thorndike, R. L., Hagen, E. P. & Sattler, J. M. (1986). Stanford-Binet Intelligence Scale, Fourth Edition (SB4). Itasca: Riverside Publishing Company.

Tolan, S. S. (1990). Helping your highly gifted children child. Acessado em junho, 2004, do site The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC): <http://ericec.org/digests/e477.html>

Torrance, P. (1969). Orientación del Talento Criador. Buenos Aires: Troquel.

Torrance, P. (1976). Criatividade, Medidas, Testes e Avaliações. São Paulo: Ibrasa.

Tredgold, A. F. (1952). A textbook of mental deficiency (amentia). Baltimore: Williams and Wilkins.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. Quartely Review of Biology, 46, 35-57.

Tuttle, F. B. & Becker, L. A. (1983). Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students. Washington: National Education Association.

van Tassel-Baska, J. (1998). Excellence in Educating Gifted and Talented. Denver: Love Publishing Company.

Vygotsky, L. (1962). Thought and Language. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Walston, F., David, A. S. & Charlton, B. G. (1998). Sex differences in the content of persecutory delusions: a reflection of hostile threats in the ancestral environment. Evolution and Human Behaviour, 19, 257-260.

Webb, T. J. & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. In: Crilbertson, J. & Willis, D. (Eds.), Testing Young Children. Austin: Pro-ED.

Weber, M. (1930). The Protestant Ethic and Spirit of Captalism. New York: Saibner.

Wellman, H. M. (1990). The Child's Theory of Mind. Cambridge: MIT Press.

Weschler, D. (1949). Manual of the Weschler Intelligence Scale for Children. New York: The Psychological Corporation.

Weschler, D. (1989). Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Revised (WPPSI-R). San Antonio: The Psychological Corporation.

Weschler, D. (1991). The Weschler Intelligence Scale for Children, Third Edition (WISC-III). Itasca: Riverside Publishing Company.

Weschler, D. (1997). Weschler Adult Intelligence Scale, Third Edition (WAIS-III). San Antonio: The Psychological Corporation.

Weschler, D. (2001). Weschler Individual Achievement Test, Second Edition (WIAT-II). Circle Pines: The Psychological Corporation.

Wilson, D. S., Near, D. & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: a synthesis of the evolutionary and psychological literatures. Psychological Bulletin, 119, 285-299.

Wilson, R. S. (1983). The Louisville twin study: developmental synchronies in behavior. Child Development, 54, 298-316.

Winner, E. (1998). Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades. Porto Alegre: Artes Médicas.

Witty, P. A. (1930). A study of one hundred gifted children. Bulletim of Education (State Teachers College Studies in Education), 1 (13), 30-46.

Witty, P. A. (1958). Who are the Gifted? In: Henry, N. D. (Ed.), Education of the Gifted. Chicago: University of Chicago Press.

Woodcock, R. W. & Johnson, M. B. (1991). Woodcock and Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R). Itasca: Riverside Publishing Company.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S. & Mather, N. (2001). Woodcock-Johnson III Tests of Cognitive Abilites (WJ-III COG). Itasca: Riverside Publishing Company.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S. & Mather, N. (2001). Woodcock-Johnson III Test of Achievement (WJ-III ACH). Itasca: Riverside Publishing Company.

Wright, R. (1996). O Animal Moral por que Somos como Somos: A Nova Ciência da Psicologia Evolucionista. Rio de Janeiro: Campus.

Yion, Y. & Dovrat, M. (1987). The reciprocity-arousing potencial of the requestors occupation its status and the cost and urgency of the request as determinants of helping behavior. Journal of Applied Social Psychology, 17, 429-435.

Zajonc, R. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. American Psychologist, 35, 151-175.

Anexo 1

Principais autores que contribuíram para o desenvolvimento do conceito de superdotação.

Autores	Conceitos / Idéias
Platão (<i>in Ferrer 2004</i>)	Defendia a idéia de que as pessoas com inteligência superior deveriam ser identificadas desde a mais tenra idade e preparadas para serem líderes em um grupo denominado “Crianças de Ouro”, o que revela uma intencionalidade política na análise do processo educacional.
Galton (1869)	Influenciado por idéias darwinianas, considerava que o fenômeno da superdotação era transmitido através das gerações e que as aptidões naturais derivavam da hereditariedade.
Cattel (1890)	Valendo-se das idéias de Galton (1869), organizou e aplicou, pela primeira vez, “testes mentais” denominados exames psicológicos. Estes testes foram aplicados para determinar o nível intelectual nas áreas da educação e da indústria.
Binet e Henri (1895)	Elaboraram testes para memória, atenção e compreensão que serviram de base para Binet elaborar as “escalas de inteligência”.
Binet e Simon (1905, 1908, 1911)	Desenvolveram testes para identificar crianças com dificuldade de aprendizagem que deveriam ser encaminhadas para salas especiais. Estes testes deram origem à Escala Binet de Inteligência. Posteriormente, em 1908 e 1911, as escalas foram modificadas, ampliando-se a idade de abrangência do teste para a partir dos três anos até o nível adulto. A avaliação dos diferentes graus da escala era feita com base em uma progressão genética. Estabeleceram, então, a relação entre as pessoas de inteligência excepcional e as que atingiam altos escores no teste.
Stern (1912)	Propôs o Quociente Mental (QI) como a relação entre a idade mental e a cronológica.
Terman (1916) Terman e Oden (1925)	Preparou a primeira revisão Stanford (para a Universidade de Stanford) das Escalas Binet-Simon utilizando, pela primeira vez, o conceito de idade mental em testes psicológicos. Em 1916, Terman deu início à mais longa pesquisa longitudinal com 1.500 crianças de QI acima de 140, tendo concluído que o QI continuava a aumentar ao longo da vida. Em 1926, com base em seus estudos, descreveu a superdotação como “o nível 1% superior na habilidade intelectual geral, medida pela escala de inteligência Stanford-Binet ou instrumento semelhante” (1925).
Hollingsworth (1931)	Sob influência dos testes e após ter desenvolvido trabalhos

	com crianças altamente superdotadas, afirmou que o QI era a única maneira de identificar com segurança a superdotação.
Terman e Merrill (1937, 1960 a, 1973b)	Procederam à revisão das Escalas Stanford-Binet (1937) fazendo as seguintes alterações: aumento dos testes não-verbais, ampliação da faixa etária (dos dois anos até a vida adulta) e a inclusão de duas escalas equivalentes L e M. Posteriormente, em 1960 e 1973, foi feita uma terceira revisão e até os dias atuais trata-se de um dos testes de inteligência mais utilizados e o mais eficaz na identificação de precocidade e inteligência extremas em crianças. (Shelly citado por Sheehan, 2001)
Bentley (1937)	Considerou como criança brilhante aquela com QI 110.
Heck (1953)	Indicou o QI 125 como ponto aproximado para os intelectualmente superiores.
Otto (1957)	Elegeu o QI 120 como referência para os que se destacavam, encaminhando-os para salas especiais.
Guilford (1950, 1967)	Na década de 50, os pesquisadores iniciaram a busca de uma nova característica e de um novo modelo de identificação do superdotado, alegando que os testes de inteligência não avaliavam habilidades como o pensamento original. Guilford desenvolveu pesquisas relacionadas com a criatividade, pois via neste fenômeno uma manifestação completamente diferente da inteligência intelectual e afirmou que o indivíduo criativo é aquele que se afasta de seus caminhos para encontrar problemas.
Passow <i>et al.</i> (1955)	Defendeu que superdotação é o mesmo que ter capacidade para grandes realizações em qualquer campo no qual o indivíduo tenha se empenhado.
Newland (1955)	Ampliou o conceito de superdotação com uma relação de 51 características.
Witty (1958)	Incluiu os indivíduos que não se destacavam nos testes de inteligência e estendeu a denominação de superdotadas às pessoas “talentosas”, ou seja, aquelas que tinham um desempenho sistematicamente notável em alguma atividade potencialmente valiosa.
Geltzels (1962)	Explorou a utilização da criatividade e afirmou que pessoas criativas se preocupavam menos com a resolução de problemas do que com os desafios neles contidos.
Frierson (1969)	Considerou a criatividade como parte da dotação excepcional.
Gowan e Torrance (1971)	Partindo da observação de crianças altamente criativas, consideradas por eles como superdotadas, elaboraram uma lista das características encontradas.
Marland (1972)	Acreditava que a criança superdotada demonstra talentos evidentes tais como: capacidade intelectual geral, habilidade acadêmica específica, pensamento criativo, liderança, arte e habilidade psicomotora, além de ser capaz de produções

	<p>excepcionais em uma destas áreas ou na combinação de algumas delas. A definição de superdotação proposta por Marland deu origem ao Relatório de Marland, que foi um marco importante para a superdotação. Esta definição foi reconhecida oficialmente pelo Departamento de Saúde e Bem-estar dos Estados Unidos e também no Brasil pelas Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial, sendo utilizada no âmbito educativo e enquadrada em leis. Porém, o conceito continuou a ser definido de acordo com a linha de trabalho de cada pesquisador e com o programa que o superdotado se enquadraria.</p>
Landau (1973)	<p>Acreditava que superdotação é um sistema de influências entre o mundo interior da criança e seu ambiente e o meio tem função de estimular e desafiar as habilidades internas da criança. Definiu o crescimento mental e intelectual como a capacidade de perguntar criativamente, portanto a limitação de conhecimentos pode ser verificada através da verbalização.</p>
Ogilvie (1973)	<p>Apresentou um conceito funcional de superdotado usado para reconhecer qualquer criança que se destaque das demais com uma habilidade geral ou específica, dentro de um campo de atuação relativamente largo ou estreito. Quando fossem utilizados testes, então a superdotação poderia ser definida a partir de escores em testes; não havendo testes, seriam reconhecidas as opiniões subjetivas de "peritos" nas diversas áreas acerca das qualidades criativas de originalidade e imaginação demonstradas.</p>
Kathena (1976)	<p>Considerou a habilidade de liderança como parte principal do processo de identificação do superdotado.</p>
Renzulli (1978, 1984)	<p>Após seus estudos com adultos, propôs o Modelo Triádico de Superdotação e afirmou que as pessoas que se destacam por suas contribuições apresentam um conjunto de três traços: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Destacou também que a interação entre eles, somando-se ainda a motivação, leva a uma realização superior, pois a motivação pressupõe: perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante (citado por Alencar, 1986, p.25).</p>
Passow e Tannenbaun (1978)	<p>Preocupavam-se principalmente com os meios de estimulação da inteligência dos superdotados e os percebiam como pessoas criadoras e não como detentoras de conhecimento.</p>
Feldam (1979)	<p>O conceito foi atingindo tal amplitude que Feldman fez uma tradução quase poética do termo e tratou a superdotação como uma combinação delicada e aleatória de fatores emocionais, intelectuais e ambientais.</p>

Sternberg e Wagner (1986)	Afirmaram que o superdotado possui um tipo de auto-administração e que a base psicológica do superdotado intelectual inclui três processos: separar informações relevantes e irrelevantes, combinar partes isoladas das informações e unificá-las e relacionar informações novas com informações adquiridas no passado.
Tannenbaum (1983)	Sugeriu que fossem considerados cinco fatores: capacidade intelectual geral, capacidade espacial, fatores não intelectuais, fatores ambientais e sorte. Portanto, a tendência do conceito era a de explorar cada vez mais características que fugissem de habilidades intelectuais.
Renzulli (1984)	Defendeu o conceito situacional de superdotação, ou seja, que uma pessoa poderia ser considerada superdotada em uma situação e não em outra e propôs a mudança da expressão “ser superdotado” para “comportamentos superdotados”.
Sternberg (1985)	Estudou a superdotação com base em sua Teoria Triárquica e defendeu a existência de três tipos diferentes de inteligência: componencial (capacidade de aprender coisas novas), experiencial (capacidade de solucionar problemas e atuar de maneira criativa) e contextual (capacidade de ampliar seus conhecimentos básicos e adaptar-se ao ambiente).
Gagné (1985)	Propôs que a superdotação poderia ser considerada uma tradução das capacidades naturais que contam com a ajuda de catalizadores intrapessoais e ambientais nas áreas de destaque.
Alencar (1986)	Observou que, para a definição do que é ser superdotado, alguns aspectos devem ser considerados em razão da dificuldade de se detectar com eficácia um ponto específico. Qualquer que seja a área de superdotação ela está distribuída em um <i>continnun</i> , sem uma separação demarcatória entre superdotados e não-superdotados.
Sternberg e Davidson (1986)	Constataram que a superdotação é um fenômeno que tem definições próprias em cada sociedade, segundo suas necessidades, portanto tem interpretações que variam conforme a época e o lugar.
Tolan (1990)	Ao afirmar que crianças superdotadas têm idades simultâneas, deu como exemplo uma criança de cinco anos que lê como uma de sete anos, joga xadrez como uma de 12, fala como uma de 13 e divide seus brinquedos como uma de dois anos.
Clark (1992)	Definiu a superdotação como um processo dinâmico no qual as aptidões inatas são uma constante e mantêm contínua interação com o ambiente; o resultado deste processo no funcionamento do cérebro é conhecido como inteligência.

Gardner (1993b)	Sua Teoria das Múltiplas Inteligências propõe sete tipos básicos de inteligência. Afirma que os superdotados constituem um grupo altamente heterogêneo em virtude da quantidade de áreas nas quais podem ser superiores, o que significa que não há um perfil específico de pessoa superdotada, pois as inteligências se relacionam entre si.
Monks e Mason (1993)	Acrescentaram à teoria de Renzulli o desenvolvimento dinâmico da personalidade e a influência do ambiente, da família e da escola, uma vez que a emergência e o desenvolvimento do potencial de superdotação depende, em grande parte, de um ambiente que lhe dê suporte.
Declaração de Salamanca (1994)	De acordo com a Declaração de Salamanca, a Organização Mundial de Saúde incluiu a deficiência e a superdotação nos conceitos que caracterizam os portadores de necessidades especiais como pessoas cujas condições emocionais, físicas, sociais, sensoriais e intelectuais são diferenciadas. Em virtude da Declaração de Salamanca, esta terminologia foi também adotada no Brasil, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, que, ao preterir a expressão “portadores de deficiência”, abriu espaço na educação especial para superdotados e portadores de condutas atípicas.
Silva (1994)	Acredita que é somente através do processo reencarnatório, descrito por Léon Denis (<i>in</i> Silva 1994), que se pode compreender como alguns espíritos, ao encarnarem, mostram desde cedo a faculdade de trabalho e de assimilação que caracteriza as crianças <i>sobredotadas</i> . Estas crianças trazem, como fruto da sua evolução, a intuição do que aprenderam; suas aptidões e habilidades resultam de um trabalho secular que ficou impresso no seu invólucro perispiritual, gerando uma espécie de automatismo psicológico.
van Tassel-Baska (1998)	Revela ter uma visão mais liberal e ampla do conceito de superdotação e considera que a noção de gênio inclui criatividade, desenvolvimento de talento, inteligência componencial e múltiplas inteligências.
Babaeva (1999)	Com a Teoria Dinâmica da Superdotação (DTG), fundamentada na Teoria Vygotskiana (Vygotski, 1962, 1978), afirmou que a superdotação é caracterizada por alta heterogeneidade, relacionada com graus de “mais e menos-superdotado”.
Detterman e Ruthsalz (1999)	Propuseram a Teoria Tri-axial de Superdotação (<i>Three-Pronged</i>) que inclui inteligência geral e habilidades de

	domínio específico e prático.
Naglieri (1999)	Desenvolveu a Teoria de PASS que recorre a processos cognitivos de planejamento, atenção, simultaneidade e sucessividade para facilitar a identificação do superdotado, pois tem como base o teste CAS (Sistema de Avaliação Cognitiva), de Naglieri e Das (1997a).
Dowland (2000)	A definição mais comumente aceita internacionalmente para crianças superdotadas ainda é a de uma criança que atinge escores acima do percentil 95 em testes de QI devidamente padronizados. Na tentativa de clarear o que é uma criança superdotada, alguns programas e departamentos educacionais utilizam o termo criado por Dowland - Estudante de Alto Potencial Intelectual-SHIP (Student of High Intellectual Potencial) - para as crianças com alto potencial incomum, que podem ter ou não realizações, e Criança de Alto Potencial Intelectual-CHIP (Children of High Intellectual Potencial) para as superdotadas (Dowland 2000).
Gross (2000)	Assegura que crianças intelectualmente superdotadas podem ser classificadas como <i>basicamente, moderadamente, altamente, excepcionalmente e profundamente</i> superdotadas, segundo a escala de QI.
Alencar e Fleith (2001)	Observaram que os chineses tinham um sistema de exame competitivo para selecionar os excepcionalmente mais capazes que eram enviados à Corte para receber tratamento especial.
Muniz (2004)	Acredita que mediante o estudo da consciência <i>ressomada</i> (renascida em novo corpo humano), compreende-se a evolução das mais altas habilidades e capacidades, possibilita o estudo da superdotação multimoda ou multidotação consciencial. A Conscienciologia analisa três áreas essenciais com o objetivo de chegar à polinteligência: a intelectualidade (desenvolvimento da inteligência), a comunicabilidade (maturidade nas relações sociais) e o parapsiquismo (habilidade de viver com lucidez com relação às bioenergias e às dimensões extrafísicas de manifestação).

Anexo 2

Características da superdotação apresentadas ao longo da história.

Terman (1925)	Apresentou como resultado de sua pesquisa a constatação de que o superdotado tinha um desenvolvimento físico mais acelerado e maior ajuste social, demonstrando atitudes morais com maior maturidade e domínio de conhecimento. Na vida adulta este grupo apresentou alta produtividade, por exemplo, na área das publicações: livros (67); artigos científicos, técnicos e profissionais (1.400); peças teatrais e contos (mais de 200). Terman comparou dois grupos: o grupo A, composto de superdotados com bom desempenho e produtividade e o grupo C, composto de indivíduos com desempenho comprometido. O objetivo era observar as diferenças entre as pessoas que produziam mais e os indivíduos de desempenho inferior. Constatou que, no grupo de alta produção, as pessoas eram mais persistentes, mais ambiciosas, mais confiantes em si mesmas e coordenavam de forma melhor suas atitudes para alcançar seus objetivos. Os sujeitos do grupo de baixa produtividade eram mais descontentes e possuíam sentimentos mais negativos em relação a si mesmos. Os componentes do grupo A, quando crianças, faziam mais coleções de selo, de pedra e de fósforo; participavam mais de atividades extracurriculares e se formaram mais jovens no curso médio e na universidade. Quando adultos eles se mostraram mais interessados pela política, pela vida social e pela literatura. Ao analisar aspectos relacionados com a família, constatou que entre seus pais o divórcio e a separação ocorreram em número duas vezes menor. E, ainda, que os pais encorajavam mais a iniciativa e a independência e eram profissionais com formação superior e educação adicional, o que refletia no maior volume de livros em suas bibliotecas particulares e na tradição educacional muito mais forte.
Jones (1925); Terman (1925); Monahan e Hollingworth (1927); Witty (1930); Miles (1954)	Concluíram que superdotados tendem a superar a média nas características físicas . Entre eles são pouco frequentes os defeitos físicos e sua capacidade neuromuscular é superior.
Burks, Jensen e Terman (1930)	Demonstraram que superdotados apresentavam escores superiores em 34 medidas antropométricas, entre elas a altura, o peso e o desenvolvimento físico geral.
Witty (1930)	Investigou, durante seis anos, um grupo de crianças superdotadas e concluiu que elas apresentaram desenvolvimento corporal acima da média.
Burks, Jensen e Terman	Realizaram exames de saúde em crianças superdotadas e em

(1930); Witty (1930)	seus pais, os resultados revelaram índices acima da média para a saúde física. As crianças apresentavam peso superior no nascimento, andavam e falavam cerca de dois meses mais cedo e assim ocorria também em relação à primeira dentição. Além disso, atingiam a puberdade precocemente.
MacMeeken (1939)	Analisou a questão do gênero e verificou que a proporção de meninos superdotados era de quatro para cinco meninas.
Miles (1954); Terman e Tyler (1954)	Concluíram que parecia haver uma diferença sistemática na frequência dos gêneros entre superdotados e que estas proporções dependiam do conteúdo do teste empregado.
Miles (1954)	Considerou o aproveitamento educacional do superdotado significativo e afirmou que se a criança superdotada fosse promovida de acordo com sua idade mental, ficaria 2,8 anos adiantada ao atingir sete anos e, ao atingir 11 anos de idade, o adiantamento seria de cinco anos.
Gallagher e Crowder (1957); Terman e Oden (1925)	Exploraram o histórico cultural e social do superdotado e relataram que estas pessoas tendem a provir de famílias em que o nível socioeconômico é superior à média, sendo a maioria formada de filhos de profissionais liberais e executivos.
Gallagher (1958)	Os resultados de pesquisas sociométricas levaram-no a concluir que os superdotados são mais escolhidos por seus pares nas turmas.
Stouffer e Shea (1959)	Afirmaram que as crianças intelectualmente superiores provinham de ambientes familiares mais estimulantes do ponto de vista intelectual. Estas famílias também eram menos autocráticas, viajavam mais, liam mais e melhores livros e revistas e tinham padrões culturais que tendiam a estimular a educação e o aproveitamento.
Riessman (1962)	Analisou o estilo de aprendizagem dos superdotados menos favorecidos economicamente e descreveu-os como crianças passíveis de centrar-se somente no conteúdo, orientadas para o exterior, lentas, pacientes e voltadas para problemas.
Gallagher (1968)	Observou que crianças superdotadas economicamente menos favorecidas são dotadas de aprendizagem visual e, em contraposição àquelas capazes de aprendizagens abstratas, mostram-se dependentes de experiências concretas.
Pierce (1962)	Pesquisou o problema de rendimento escolar e verificou que, quando o ajustamento foi medido segundo o Inventário Psicológico da Califórnia (California Psychological Inventory - CPI), os estudantes de alto aproveitamento se revelaram mais bem ajustados e que as avaliações feitas por seus pares e professores confirmavam que estes alunos tinham mais qualidades de liderança, eram menos

	agressivos, tinham maiores ambições acadêmicas e maior gosto pela escola, liam mais e se identificavam mais com adultos do mesmo sexo que valorizassem a educação.
Havighurst (1962)	Observou que crianças intelectualmente superiores, na sua maioria, têm pais com bom nível de educação e elevado prestígio. Assim, as classes economicamente médio-superiores e superiores produzem duas vezes mais crianças com QI no quartil superior do que famílias da classe média.
Karnes (1963)	Com relação às atitudes parentais , observou que as mães dos meninos de aproveitamento superior eram menos autoritárias e controladoras. Em relação às atitudes e ao relacionamento das crianças com seus pais, percebeu que os pais de crianças com aproveitamento inferior exibiam maior hostilidade e rejeição em relação aos filhos.
Terman e Oden (1947); Oden (1968)	Relacionaram a educação recebida em casa com o baixo aproveitamento escolar do superdotado.
Torrance (1969); Gowan e Torrance (1971)	Valendo-se da observação de crianças altamente criativas, identificaram as seguintes características: inconformismo, dificuldade em lidar com a sua divergência da maioria, reação positiva a situações novas, persistência, curiosidade, multiplicidade de idéias, irritação com a rotina, grande imaginação e fantasia, auto-suficiência, individualismo, independência, capacidade de resolver problemas de maneira original e de ocupar o tempo de forma produtiva.
Vidal (1973)	Relacionou uma média de vinte traços característicos, entre eles: empatia, gosto pelo risco, bons resultados em testes de expressão extra-sensorial, curiosidade aliada a um alto nível de inteligência, formação acidental de conceitos, maleabilidade cognitiva, boa opinião a seu próprio respeito.
Ogilvie (1973)	Como resultado de um trabalho com 370 educadores ingleses, destacou, aproximadamente, quarenta traços dos quais pode-se destacar: intensa curiosidade, responsabilidade e confiabilidade acima da média, alto senso de humor, conversa vivaz e estimulante, habilidade de colecionar objetos inúteis (lixos).
Rosenberg (1973)	Percebeu como características dos superdotados: hipersensibilidade, maior sensibilidade ao mundo exterior, maior percepção do meio ambiente que as outras pessoas, mais receptividade aos estados emocionais.
Stein (1975)	Identificou nos superdotados um forte senso de liberdade, uma vez que não admitem relações de dependência.
Torrance (1976)	Observou nos superdotados grande capacidade de imersão em suas atividades de interesse, intensa animação e motivação, facilidade de fazer analogias ao falar e escrever, envolvimento corporal ao escrever, ler e desenhar. Observou ainda outras características: tendência a desafiar

	<p>idéias de autoridades, impaciência para relatar descobertas, preferência por olhar as coisas mais de perto, continuidade no trabalho criativo depois de encerrado o tempo, capacidade de estabelecer relações entre idéias aparentemente não relacionadas, honestidade e intensidade ao buscar a verdade, manipulação de objetos e idéias para obter novas combinações, gosto pelo jogo imaginativo e pela brincadeira com novas idéias.</p>
Kneller (1976)	<p>Destacou a capacidade de imersão interna, a fluência, a persistência e a dedicação, o uso adequado e proveitoso dos erros, a curiosidade e a inquirição.</p>
Tuttle e Becker (1983)	<p>Elaboraram uma lista com características comuns aos superdotados: sensibilidade à injustiça, liderança, curiosidade, persistência, capacidade crítica e facilidade de entendimento.</p>
Roedell (1984)	<p>Alertaram que a lacuna entre a capacidade intelectual avançada e uma idade mais apropriada para aptidões físicas e sociais pode causar uma expectativa irreal na criança e principalmente nos pais e professores.</p>
Landau (1990)	<p>Apresentou como os maiores indicativos de superdotação: capacidade da criança para estabelecer relações entre fatos e emoções, interesse por aquilo que lhe proporciona prazer, curiosidade, abertura e sensibilidade na visão dos problemas, boa memória, pensamento fluente, flexibilidade e originalidade, associação de maneira ampla, organização e independência na forma de pensar, ampla imaginação e capacidade de conceituação. Comumente os superdotados recusam submeter-se à autoridade, o que torna sua educação mais difícil, e também não admitem falhas, são tolerantes com a ambigüidade e, muitas vezes, são contraditórios, perseverantes, teimosos, impulsivos, criteriosos, divertidos, dominadores e sensíveis a qualquer tipo de limitação.</p>
Tolan (1990)	<p>Relatou que, nas crianças com superdotação, tanto a percepção como as formas de aprender são diferenciadas, mas não são mais rápidas e elas vêem o mundo através de lentes microscópicas. Na escola podem ser reconhecidas pela letra confusa. Apresentam uma motricidade que não acompanha seu rápido pensamento e ao soletrar são fracos, pois fazem a leitura para a compreensão e não vêem as palavras como um aglomerado de letras, o que resulta em uma linguagem ilógica e com erros. O pesquisador defendeu que para o superdotado é necessário um currículo apropriado que inclua um constante monitoramento de seu comportamento, de suas palavras e de seu pensamento no contexto do relacionamento social, para ajudá-lo a</p>

	entender que existem diferentes tipos de amigos.
Piechowski (1991)	Explicou que a diferença do superdotado reside na intensidade , ou seja, a intensidade emocional está positivamente correlacionada com inteligência. Assim, quanto mais alto é o nível intelectual, mais intenso emocionalmente é o superdotado. Esta intensidade aparece muito cedo e é expressa por uma ampla escala de sentimentos, de apego e de compaixão. Possui também grande senso de responsabilidade e de escrúpulo, sendo um erro falar de imaturidade emocional, o correto é falar da evidência de uma rica vida interior.
Li e Adansam (1992); Grenier (1985)	Concluíram os pesquisadores que superdotados tendem a aprovar a competição e a sentir-se mais positivos em relação a ela. Em virtude do alto grau atingido na atuação acadêmica, preferem o estilo de aprendizagem individual.
Morelock (1992)	Observou o perfeccionismo em crianças muito novas e verificou uma quebra de sintonia entre o desenvolvimento intelectual e o físico.
Clark (1992); Webb e Kleine (1993); Seagoe (1974)	Afirmaram que a criança superdotada tem necessidades socioemocionais como qualquer outra. Algumas dessas necessidades, porém, manifestam-se com mais frequência em razão do tipo de interação que a criança estabelece com o meio ambiente e de suas características intelectuais. Isto resulta em padrões de comportamento com desenvolvimento desigual. As aptidões motoras, especialmente o motor-fino, ficam atrás da aptidão cognitiva, particularmente na pré-escola. A criança sabe com clareza o que quer fazer ou desenhar, no entanto as aptidões motoras não acompanham, causando intensa frustração como resultado. Na relação com seus pares , principalmente na pré-escola, tenta organizar pessoas e coisas e desenvolve jogos complexos buscando regras consistentes para aplicar aos outros. As conseqüências são muitas vezes o ressentimento dos colegas ou o aborrecimento do superdotado com seus pares por não o compreenderem. Pode se tornar o “engraçadinho” da turma, pois seu forte senso de humor geralmente é mal entendido por seus colegas. Possui vasto vocabulário e usa as palavras também para manipular.
Silverman (1993)	Observou que a dominação em meninos superdotados é percebida como liderança e em meninas, como autoritarismo.
Silverman (1993); Sword (2003)	Acreditavam que os superdotados são mais curiosos intelectualmente e com uma complexidade intelectual que tende a gerar tensão interior, pois eles se sentem diferentes, “fora do mundo”. Esta situação os leva a ter sentimentos de

	isolamento que produzem dificuldades de ajustamento externo, preferência por companhias mais velhas, inclinação para se preocuparem mais e serem muito críticos de si mesmos. Se uma criança superdotada não entende suas diferenças intelectuais, certamente terá dificuldade de vê-las como positivas e, rapidamente, desenvolverá uma opinião negativa de si.
Silverman (1993)	Observou que a criança superdotada pode se tornar desanimada e algumas vezes depressiva. O perfeccionismo se transforma uma arma contra ela própria ao perceber seu fracasso, pois é altamente crítica e reage com desagrado às críticas dos outros.
Winner (1998)	Elaborou um perfil de crianças globalmente superdotadas: atenção e memória de reconhecimento, preferência por novidades, desenvolvimento físico precoce, aprendizagem com instrução mínima, curiosidade, persistência e concentração desde cedo, energia, percepção metacognitiva, interesses obsessivos (computador, vulcões), leitura precoce, grande interesse por números, memória prodigiosa para informação verbal e matemática, problemas na escrita, gosto pela solidão, preferência pela companhia de crianças mais velhas, excelente senso de humor e experiências de assombro. Comumente também estas crianças falam mais cedo, reagem facilmente e se destacam no exercício do raciocínio lógico e abstrato.
Grant e Piechowski (1999)	Observaram que os superdotados são emocionalmente sensíveis às expectativas dos outros e se sentem na obrigação de satisfazê-las.
Sword (2003)	Advertiu que uma criança superdotada precisa de adultos que lhe sirvam de referência e que entendam sua grande escala de emoções, não interpretando esta intensidade como imaturidade emocional ou como reações excessivas. Outra característica socioemocional é o idealismo que, sendo um conceito intelectual abstrato, dá uma visão do que é possível e do que pode ser feito, direcionando o superdotado para a realização. Porém, os problemas ocorrem quando idealismo passa a ser perfeccionismo, quando o “poderia ser” se transforma em “deveria ser”.

Anexo 3

Critérios de identificação de superdotados.

Binet e Simon (1905, 1908, 1911)	Criou uma escala de inteligência muito utilizada que serviu de base para os demais testes.
Terman (1916)	Realizou a primeira revisão Stanford (para a Universidade de Stanford), utilizando o conceito de Stern (1912) de idade mental (QI) em testes psicológicos.
Terman e Merrill (1937, 1960, 1973)	Fizeram a revisão das Escalas Stanford-Binet incluindo o aumento dos testes não-verbais e a presença de duas escalas equivalentes L e M. Foram feitas revisões posteriores, em 1960 e 1973, e a escala conhecida como SB-LM tornou-se uma das mais importantes e utilizadas até os dias atuais quando se busca identificar precocidade e inteligência extrema em crianças.
Raven (1947)	Criou testes considerados práticos que alcançam um grande número de pessoas em curto espaço de tempo, que são os testes de inteligência com aplicação na versão grupal. Porém, é necessário um exame posterior minucioso para garantir a eficácia da identificação, pois comumente se verifica discrepância entre testes com aplicação individual e grupal como o Teste Raven, que é muito utilizado e considerado eficiente.
Mira e López (1947); Piéron (1949); Baumgarten (1957)	Descreveram as aptidões humanas em termos fatoriais, porém com um conteúdo psicológico difícil de distinguir.
Granzin e Granzin (1969); Renzulli e Hartman (1971); Renzulli e Smith (1977); Ashman e Vukelich (1983).	Observaram que, entre os professores, as notas escolares são o critério mais comum para a identificação dos superdotados, pois é seguro afirmar que estudantes que se destacam por suas notas tendem a ser mais brilhantes, porém há nessa concepção um certo grau de tendenciosidade. As avaliações de professores são mais eficazes quando lhes são fornecidas listas de verificação de características comportamentais, escalas de testes grupais como o Teste Raven, testes individuais como o WISC e quando se solicita aos professores e pais informações quanto ao desempenho e a auto-avaliação.
Kaufman e Kaufman (1983)	Dentre os testes mais utilizados destaca-se a Bateria de Avaliação Kaufman para Criança (K-ABC 1983), cujo propósito é medir inteligência utilizando processos mentais simultâneos e seqüenciais, para idades de dois anos e seis meses até 12,5 anos. Conforme Lovecky (2001), testes como o K-ABC tendem a ser limitados no que se propõem avaliar, deixando de identificar os que são altamente superdotados.
Gardner (1983, 1993b)	Tem sido muito utilizada para a identificação de

	<p>superdotados sua Teoria das Múltiplas Inteligências, segundo a qual existem diferentes tipos de inteligência: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica-corporal, interpessoal e intrapessoal. Propôs alguns critérios com base evolucionista para se considerar a inteligência. Sternberg (não publicado), porém, criticou a Teoria de Gardner com a acusação de que não há nenhuma pesquisa que possa testar sua validade. Gaulin e McBurney (2001) afirmaram que Gardner falhou por se intitular evolucionista e rejeitar o reconhecimento de face, afirmando que não era uma capacidade valorizada em muitas culturas. Nesse ponto, incorreu em um grande erro, pois este é um importante critério evolucionista de avaliação da inteligência. Sternberg (1998) observou que os testes de inteligência têm seu foco em capacidades analíticas, por isso atualmente está desenvolvendo testes com o foco voltado para aspectos da inteligência como criatividade e inteligência prática.</p>
Ashman e Vukelich (1983)	<p>Descreveram uma nova escala para ser utilizada por professores, que inclui categorias de aprendizagem, criatividade e motivação e alguns itens a serem observados: a) se o aluno aprende mais rapidamente que as outras crianças; b) se faz perguntas inusitadas demonstrando interesse e curiosidade e c) se procura descobrir o porquê das coisas. Segundo Alencar (1986), Ashman e Vukelich (1983) e Renzulli e Hartman (1971) utilizaram suas escalas juntamente com testes de inteligência e desempenho e observaram altas correlações entre os resultados obtidos nas escalas e nos testes.</p>
Thorndike, Hagen e Satter (1986)	<p>A Escala de Inteligência de Stanford-Binet (1986), Quarta Edição, é um teste conhecido como SB4 e o mais utilizado para a faixa etária de dois a 24 anos. Avalia inteligência e habilidades cognitivas. É organizado com base no Modelo Teórico de Habilidades Cognitivas que se refere ao Fator G de inteligência. Osborn (1998) avaliou o SB4 como o melhor teste para observar análises espaciais e visuais em crianças.</p>
Alencar (1986)	<p>Alertou para o fato de que em virtude da diversidade de características verificadas em superdotados, existe a necessidade de que sejam utilizados os mais diversos recursos de identificação para evitar que uma pessoa que não se enquadre em um modelo predeterminado seja excluída.</p>
Programa Aprender a Pensar da Universidade Católica de Goiás (1989)	<p>No Programa Aprender a Pensar da Universidade Católica de Goiás, faz-se uma pré-seleção nas escolas através dos professores. Solicita-se o encaminhamento de alunos que se destaquem por notas, criatividade e liderança, além da aplicação grupal do Teste Raven Matrizes Progressivas feita</p>

	<p>pelo programa. Neste teste a criança ou adolescente deverá ter um percentil igual ou acima de 75, com discrepância que varie entre +2 e -2 (Apêndice 1).</p>
<p>Markwardt (1989); Kaufman e Kaufman (1985)</p>	<p>O Peabody Teste de Realização Individual-Revisado (PIAT-R 1989) mede a realização acadêmica por meio de seis subtestes para a faixa de cinco a 22 anos. O Kaufman Teste de Realização Educacional (K-TEA, 1985) fornece uma medição profunda do conhecimento das matérias escolares que a criança tem, incluindo a idade de seis a 22 anos.</p>
<p>Woodcock e Johnson (1991)</p>	<p>Foram publicados importantes testes de aptidão e habilidades como o Woodcock-Johnson-Revisado (WJ-R 1991), que mede as aptidões cognitivas e realizações acadêmicas na faixa etária de dois a 90 anos, para estudantes até a graduação e o WJ-R, como teste de realização para estudantes até o segundo grau.</p>
<p>Thorndike e Hagen (1993); Gillian, Carpenter e Christensen (1996); Renzulli <i>et al.</i> (1997); Raven (1947)</p>	<p>Observaram que os testes específicos são importantes para o direcionamento de habilidades, porém devem ser aplicados e avaliados por profissionais. Entre os testes específicos destacaram: Teste de Capacidade Cognitiva (COGAT 1993), Escalas de Evolução de Talentosos e Superdotados (GATES 1996), Escalas para Índice de Características Comportamentais de Estudantes Superiores (SCRBSS 1997) e Raven Matrizes Progressivas (1947).</p>
<p>Kettle, Renzulli e Rizza (1998); Purcell e Renzulli (1998)</p>	<p>Criaram o Portfólio de Talento Total, que é uma forma de identificação que pode ser revista e analisada cooperativamente por estudantes e professores, através do Portfólio de Talento Total (PTT 1998) para tomarem decisões significativas sobre a modificação curricular necessária. Ao mesmo tempo, é também uma oportunidade de enriquecimento, ao aproveitar os interesses e os pontos fortes dos estudantes.</p>
<p>Weschler (1949, 1989, 1991, 1997, 2001)</p>	<p>As escalas de inteligência de Weschler (1949) foram publicadas como Weschler Escala Primária e Pré-escola para Inteligência - R (WPPSI-R 1989) e medem aptidões intelectuais em crianças de três a sete anos e três meses. A Escala de Inteligência para Criança - Terceira Edição (WISC-III 1991) mede a aptidão intelectual de crianças de seis a 16 anos e nove meses e a Escala de Inteligência Weschler Adulto - Terceira Edição (WAIS-III 1997) mede a aptidão intelectual em adultos de 16 a 89 anos. O Teste de Realização Individual de Weschler - II (WIAT-II 2001) avalia realizações, intervenções em objetivos e faz comparações entre realizações e aptidões a partir dos quatro anos até a fase adulta e inclui normas para estudantes colegiais. Segundo Sheehan (2001) estes testes são os mais importantes para a avaliação e identificação de superdotados.</p>

Bracken e McCallum (1998); Brown, Sherbenou e Johnson (1990)	Na busca de talentos musicais, os programas são mais flexíveis. Promovem concursos e também utilizam critérios específicos envolvendo testes de aptidão como o conjunto de quatro desenhos originais: figura humana, natureza morta, paisagem e um desenho de sua própria imaginação. Levando em consideração a variedade de grupos étnicos e com a intenção de atingir a diversidade multicultural, desenvolveram-se os testes não-verbais como o Teste Não-verbal de Inteligência (TONI-2 1998), Teste de Inteligência Universal Não-verbal (UNIT 1990).
Woodcock, McGrew e Mather (2001a, 2001b)	O (WJ III 2001) Teste de Habilidade Cognitiva fornece compreensão de subtestes para medir a aptidão intelectual geral e aptidões cognitivas específicas, para idades de dois a 90 anos e ano escolar de zero até a graduação. O WJ III Teste de Realização, publicado no ano 2001, mede realizações acadêmicas, aptidões escolares, linguagem oral e fatores de processamento específicos relativos à realização acadêmica para a faixa etária de dois a 90 anos e ano escolar zero até a graduação.
Lovecky e Osborn (<i>in</i> Sheehan 2001)	Testar pode ser uma necessidade quando pais precisam de um escore para receber serviços das escolas para seus filhos com programas específicos que desenvolvam habilidades mais avançadas ou para fazer planos para sua criança. Para estes autores, os testes de inteligência são componentes importantes na avaliação para determinar, na criança, necessidades como a remediação, o enriquecimento ou aceleração do seu potencial de inteligência ou das habilidades que necessitam ser superadas.
Sheehan (2001)	Atualmente os principais testes de inteligência para avaliar QI são o SB L-M (1916), o SB4 (1986), as escalas de Weschler (1989, 1991, 1997, 2001) e a parte cognitiva do Woodcock-Johnson III (2001). Conforme explicou Howard (citado por Sheehan, 2001), o Woodcock-Johnson III é o mais recente teste de QI e constitui uma boa medida, porém as escalas de Weschler, como: WPPSI-R (1989), WISC-III (1991) e WAIS-III (1997), bem como SB4 (1986) são os preferidos por serem fortemente embasados em pesquisas. Segundo Osborn (<i>in</i> Sheehan 2001), nenhum destes três testes (WISC-III, SB4 ou SB L-M) oferece informações adequadas sobre o processo neuropsicológico que permite o desenvolvimento das habilidades de leitura. O WISC-III permite observar sinais comportamentais e o processamento de habilidades que são associados com desajustamento na leitura. No entanto, a escala mais esperada neste ano de 2004 é a de Stanford-Binet 5 (SB 5 2003a) que, segundo Sheely (<i>in</i> Sheehan 2001), incorporará aspectos do SB L-M e

	poderá ser amplamente usada na clínica e em pesquisas.
Teles (2004)	Dentre os métodos de identificação, a contribuição da psicologia evolucionista e o que ela considera como inteligência eliminaria uma série de inferências. Além do que ela considera inteligência intelectual, devem ser considerados padrões de comportamentos mais conspícuos, que evoluíram para fins específicos. Conforme Gaulin e McBurney (2001), o potencial de inteligência deveria incluir: habilidade para o reconhecimento de face, para o reconhecimento de emoções na face, para enganar, para a detecção de trapaceiros, para a imitação, para o planejamento do futuro, para o diagnóstico de doenças, para a confecção de trabalhos artísticos e a capacidade de contar histórias, de localizar e caçar animais, de decidir o que é comestível e de identificar plantas medicinais. A resolução de cada problema destes requer o uso de uma habilidade que evoluiu como uma adaptação e é também considerada inteligência.

Anexo 4

Definição de liderança e características do líder ao longo da história.

Taylor (1911)	No início da década de 1900, organizou o movimento da administração científica, segundo o qual a função do líder era impor critérios de realização do trabalho atendendo os objetivos das organizações.
Bogardus (1927)	Classificou a liderança como: direta ou indireta; partidária ou científica; mental, social ou executiva; autocrática, paternalista ou científica; radical, liberal, convencional, conservadora ou reacionária.
Weber (1930)	Desenvolveu um trabalho para identificar líderes burocráticos detentores de patrimônio e carisma. Desde então, tarefas e relações humanas caracterizam os trabalhos efetuados sobre liderança. Esta visão ganhou impulso com o apoio do exército dos Estados Unidos ao utilizar estudos nesta área na seleção de seus oficiais.
Britt (1932)	Analisou as razões pelas quais os seguidores acompanham o líder e sintetizou: porque os seguidores o consideram, ao mesmo tempo, um dos seus e um elemento à parte.
Mayo (1933)	Propôs que as relações humanas seriam o foco principal, assim o líder facilitaria a realização dos objetivos das organizações, porém com a preocupação do crescimento e desenvolvimento das pessoas.
Lapière (1934)	Definiu o líder como <i>líder de status</i> , que ajuda a conservar o sistema social dando um certo estado de equilíbrio.
Pigors (1935)	Afirmou que o fenômeno da liderança se fundamenta em quatro elementos: uma causa comum, um líder, os seguidores e uma situação presente. A causa comum é que dá unicidade ao grupo formado pelo líder e seguidores.
Brown (1936)	Explicou o mecanismo de liderança a partir duas condições: o líder precisa ser considerado como um membro do grupo que ele pretende dirigir e precisa apresentar-se acima do grupo com características que o distingam como superior à grande massa de seguidores.
Lippitt e White (1943)	Classificaram os comportamentos de líderes adultos como autoritários, democráticos e <i>laissez faire</i> . Suas pesquisas obtiveram resultados do tipo: maior produtividade nos grupos autoritários e maior motivação e satisfação para o trabalho nos grupos democrático.
Hayes e Netboy (1947)	Dividiu os líderes em dois grandes grupos: institucionais e situacionais, e considerou este último o líder natural importante para qualquer processo de mudança.
Rouges (1947); Courtois (1947)	Estes autores identificaram características e traços importantes para o líder: coragem, capacidade de criar

	idéias, espírito de compreensão, domínio da expressão oral e escrita, capacidade realizadora, capacidade de prever, prover e de mover; espírito de sacrifício, participação e experiências culturais, capacidade de ajustamento social, capacidade de contato social.
Merei (1949)	Destacou a importância de se levar em consideração as tradições, os hábitos e a posição espacial dos integrantes do grupo.
Strodtbeck, Simon e Hawkins (1957)	Consideraram que, de acordo com a relação existente entre o líder e o grupo, as pessoas com <i>status</i> mais elevado falam mais e exercem maior influência do que aquelas com <i>status</i> inferior.
Fiedler (1958,1964)	Na área psicométrica, desenvolveu um teste de personalidade no qual o elemento essencial era o sentimento do indivíduo em relação a outros membros do grupo. Apurando o montante mínimo de estima pelas pessoas do grupo e utilizando a Escala CMP (Colaborador Menos Preferido), encontrou resultados do tipo: líderes que estão em graus mais altos desta escala são mais tolerantes; os que estão em graus mais baixos, mais fiscalizadores.
Raven e French (1958)	Trabalharam com a noção de legitimidade da liderança e relataram que há diferença entre os líderes eleitos e nomeados; os eleitos são considerados mais legítimos e têm o poder de liderança reconhecido.
Barros (1960)	Observou que o líder se apresenta como um elemento de muita importância para o grupo e decorrem daí as várias funções por ele exercidas: de previsão, planejamento, organização, controle, defesa, preparação, representação, execução e criação.
Wileden (<i>in</i> Barros 1960)	Dividiu os vários tipos de líderes obedecendo a critérios como: a maneira como lideram (autocrático e democrático), o método de compensação e os campos da liderança.
Haroux e Praet (<i>in</i> Barros 1960)	Distinguiram duas categorias de líderes: espontâneos e oficiais.
Praet, Tead, Michels, Bernard, Bogardus, Munson, Lambert, Courtois, Allport, Cofin, Stogdill, Oliveira (<i>in</i> Barros, 1960)	Utilizaram o método analítico, tendo como base a idéia de que o líder possui muitas características que o distinguem dos demais: fé nos seus objetivos, integridade, bom coração, honradez, humanitarismo, previsão, moral, versatilidade, simpatia, inteligência elevada, compreensão, caráter, responsabilidade social, participação social e confiança em si próprio, entre outras.
Bavelas <i>et al.</i> (1965)	Utilizaram a comunicação e sugeriram que umas das maneiras de influenciar a liderança é influenciar a comunicação, ou seja, para se fazer um líder seria necessário fazê-lo falar mais.
Koonntz e O'Donnell (1969)	Na década de 70, a influência sobre o grupo continuava

	sendo o foco da liderança, com destaque para o objetivo em comum que o grupo devia ter para ser liderado. Estes autores afirmaram que a liderança é a atividade que influencia pessoas para que tenham disposição para lutar por objetivos de grupo.
Freedman, Carlsmith e Sears (1970)	Sustentaram a posição de que o líder é geralmente a pessoa do grupo que tem mais influência sobre as atividades e comunicações. É a pessoa que inicia a ação, dá ordens, toma decisões, resolve dissídios entre os membros, julga e sentencia. É também aquela que dá aprovação e reprovação, oferece estímulo, serve de inspiração e está na vanguarda de qualquer atividade.
Hersey e Blanchard (1974)	O conceito de liderança vem acompanhando as mudanças das estruturas organizacionais e tem passado por diversas definições, porém, segundo estes autores, pode ser reduzido a três abordagens ou teorias: a) Abordagem dos Traços - trata liderança como uma disposição inata (os líderes nascem feitos) que envolve as características do líder ou o que o líder é. b) Abordagem do Estilo ou Comportamento - uma das mais exploradas, não se preocupa com características de personalidade e explica a liderança por meio de estilos de comportamento: liderança autoritária, democrática e liberal. Nesta visão, o importante é realizar um tipo de liderança transacional transformadora, que resulte em uma parceria motivadora entre o líder e os liderados. c) Abordagem Situacional - considera que o importante é analisar a liderança dentro de um contexto mais amplo, envolvendo variáveis positivas ou negativas entre líder e liderado. Segundo esta abordagem, existe o ciclo vital de liderança, cujo pressuposto é o de que a liderança mais eficaz varia de acordo com a maturidade dos subordinados.
Tannenbaum, Wescheler e Massarik (1979)	Defenderam que liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação para a realização tanto de objetivos gerais quanto de objetivos específicos.
Krause (1981)	A respeito dos tipos de liderança afirmou que: "em determinadas situações, a liderança autocrática é a mais adequada; sob certas situações, a liderança democrática é a melhor; sob determinadas condições, a liderança liberal é a melhor." (1981, p.74)
Fiedler e Chemers (1981)	Afirmaram que: "liderança é a tomada de iniciativas que resultam num padrão homogêneo de interação em grupo, voltada para a solução de problemas mútuos." (1981, p. 3)
Henfil (in Penteadó 1986)	Considerou que: "Liderar é engajar-se em um ato que inicia uma estrutura nas interações como parte do processo de

	solucionar um problema mútuo." (1986, p.8)
Bennis (1989)	Afirmava que o papel do líder deve ir além da mobilização de pessoas, ele pode e deve usar sua voz para mudar a organização, caso descubra que a cultura existente é um obstáculo para as mudanças.
Reto e Lopes (1991)	Considerava que a liderança deveria ser carismática, com os seguintes aspectos: possuir inspiração, considerar as pessoas (dando-lhes atenção), dar estímulo intelectual, se posicione além das regras estabelecidas.
Minicucci (1992)	Observou que, atualmente, há ampla terminologia para denominar o papel de liderança: dirigente, condutor, copensor, coordenador ou líder de grupo. Para o autor, a eficácia do desempenho no grupo depende tanto da liderança quanto dos participantes.
Burns (1992)	Propõe um "líder transformacional", que possui as seguintes características: possui visão com uma constante reinterpretação da missão e uma antecipação da realidade, ter carisma (empatia entre líder e liderado), praticar uma "consideração personalizada", ser capaz de estimular intelectualmente seus liderados.
Burns (<i>in</i> Lapierre 1995)	Consideraram a liderança como um "processo recíproco de mobilização de recursos econômicos, políticos e outros, vivido num contexto de cooperação e conflito, por pessoas que possuem certas motivações e valores, para atingir objetivos perseguidos individual ou conjuntamente pelos líderes e seus seguidores." (1995, p. 71)
Pitcher (1995)	Apresentou três tipos de líder: o artesão, com capacidade de realização, o artista, que estabelece um modelo inovador de organização, o tecnocrata, que é disciplinador, cumpre e faz cumprir regras.
Drucker (1996)	Considerava que: "O líder tem que gerenciar a si próprio; conhecer as suas forças e colocá-las em benefício dos bons propósitos. A liderança começa, não quando você estabelece regras para os outros, mas quando você traça regras muito exigentes para si próprio." (1996, p. 1)

Tabela 1

Tabela das escolhas dos personagens por gênero

Escolha das Meninas									
Observação	Personagens						Quantidade de turmas observadas	Total de escolhas por observação	
	Rei	Rainha	Capitão do Exército	Soldado	Faxineiro	Inimigo			
1 ^a	2	35	3	10	12	10	13	72	
2 ^a	1	26	2	7	8	6	9	49	
3 ^a	0	38	3	5	16	6	13	68	
TOTAL	3	99	8	22	36	22	189		

Escolha dos Meninos															
Observação	Personagens											Quantidade de turmas observadas	Total de escolhas por observação		
	Rei		Rainha		Capitão do Exército		Soldado		Faxineiro		Inimigo				
		A*		A		A		A		A		A		A	
1 ^a	9	7	1	0	23	5	25	8	5	6	8	5	13	71	31
2 ^a	8	6	1	0	18	7	19	5	4	4	3	6	9	52	28
3 ^a	10	4	0	0	15	11	22	13	8	1	7	4	13	64	33
TOTAL	27	17	2	0	56	23	66	26	17	11	18	15	278		

* Meninos que faziam parte da amostra

Apêndice 1

Autor, Metodologia e Histórico das Ferramentas.

1. O autor e as ferramentas

Edward De Bono nasceu em Malta e graduou-se em Medicina na Royal University of Malta. Continuou como Rhodes Scholar em Christ Church, Oxford, onde se formou em Psicologia e Fisiologia e, posteriormente, alcançou o grau de Ph.D em Medicina. Atualmente desenvolve o maior programa do mundo de ensino diretivo do pensamento nas escolas, o Programa CoRT de Pensamento.

O Programa CoRT foi publicado pela primeira vez em 1973 e o nome CoRT é a sigla de Cognitive Research Trust (Fundação de Pesquisa Cognitiva). O programa estabelecido por Edward De Bono em Cambridge, na Inglaterra, consiste em sessenta lições distribuídas em seis módulos com dez lições em cada um deles e oferece instruções para a seleção de habilidades de pensamento específico.

O Programa Aprender a Pensar utiliza o CoRT 1 para ensinar o pensamento diretivo por meio do treinamento de habilidades básicas, conforme explica Kite (1991):

A essência do método CoRT de Pensamento é focar diretamente a atenção em diferentes aspectos do pensamento e cristalizar estes aspectos dentro de diferentes conceitos e ferramentas que podem ser usadas deliberadamente. O fundamental aponta para fazer as operações básicas do pensamento conforme a natureza, que cumpre algo automaticamente. (Kite 1991, p. 39).

O método de ensino do pensamento diretivo sofre resistência no âmbito educacional porque os educadores, por acreditarem que uma das características que distinguem a raça humana é justamente o fato de que todos pensam, consideram que não há necessidade de se ter uma ação diretiva sobre o pensamento. Segundo Leone Ganado (1997), De Bono vê o pensamento como uma habilidade e denomina esta habilidade do pensamento de "operabilidade", termo que tem origem na palavra "operação". Esta habilidade pode dar efetiva contribuição para a alfabetização e para a ampliação da capacidade de lidar com

números. Pode contribuir também para a realização de ações como: resolver problemas, tomar decisões, desenhar pensamentos construtivos e desenvolver pensamentos críticos. Estas características são muito importantes para o sucesso nos dias atuais.

São necessárias, portanto, outras formas de avaliar as crianças que não se restrinjam somente ao nível intelectual. Caberia incluir na educação, como defende De Bono (1993), a avaliação de sua operacibilidade.

No mundo real as pessoas lidam com decisões a serem feitas, estratégias para serem desenhadas e monitoradas, planos a serem feitos e implantados. Existe conflito, barganha, negociação e resoluções. Tudo isso requer muito pensamento e muita operacibilidade... Operacibilidade envolve alguns aspectos do pensamento como: outros pontos de vista, objetivos, alternativas, conseqüências, decisões, conflitos-resoluções, criatividade e muitos outros aspectos que normalmente não são incluídos em um tipo de pensamento usado na análise de informação. (De Bono 1993, p.11)

O Programa Aprender a Pensar segue a proposta de Edward de Bono (1995), para quem pensar é uma técnica operativa mediante a qual a inteligência atua sobre a experiência com um propósito, concentrando-se em três elementos: mobilidade operativa, inteligência e experiência. De nada adianta uma inteligência inata se a habilidade da pessoa não corresponde a uma capacidade operativa do pensamento. Pessoas muito inteligentes podem construir argumentos corretos e racionais, permanecendo, porém, presas a seus pontos de vista achando que estão em vantagem, sentindo-se sempre superiores, classificando os dados e utilizando um pensamento reativo muito rápido a ponto de saltar conclusões. Para evitar que ocorra esta falácia — ser uma pessoa muito inteligente, porém mal sucedida naquilo que almeja — De Bono desenvolveu a técnica que ensina a pensar utilizando "ferramentas" que incrementam o pensamento e possibilitam a lucidez. Estas ferramentas são orientadoras da atenção e ampliam a percepção das situações, tornando-nos pensadores mais eficientes.

Para De Bono (1995), um pensador eficiente tem clareza daquilo a que se propõe, define seus objetivos e decide segui-los. O pesquisador trata o pensamento como uma habilidade que necessita de prática e de observação. Assim, o pensador pode ser capaz de discernir seu progresso de maneira consciente; pode ser mais construtivo do que crítico; pode ter como propósito para o pensamento a compreensão e obter, como resultado, a experiência; pode ter uma auto-imagem produtiva e construtiva, considerando a arrogância como o pior pecado da

inteligência. Neste campo do pensamento não se deve confundir compreensão rápida com pensamento rápido e lentidão com torpeza; trata-se de substituir o lento pelo pausado para que se possa focar mais claramente cada etapa do raciocínio usando ferramentas específicas, como um *software* que incrementa nosso *hardware* mental.

De Bono recorre a estas ferramentas por acreditar que o sistema de raciocínio usual é inadequado para as demandas modernas e que a rigidez deste sistema impede a novidade e o surgimento de uma maneira diferente de pensar e agir no mundo atual. Por isso, o pensamento perceptual deve ser estimulado para que não se fique preso a uma maneira pré-determinada de classificar e analisar as informações. Ante um processamento de informação tido como pronto, pode-se utilizar técnicas para melhorar a percepção, uma vez que a maneira como se percebe uma situação determinará o que fazer com ela. Estas ferramentas têm como objetivo ampliar a capacidade de percepção do indivíduo de modo que possa ver muitos pontos de vista como possibilidades. Sua utilização difere de julgamento tendo em vista que, em primeiro lugar, acontece o exame do problema para só depois ocorrer envolvimento de emoção.

A primeira ferramenta, denominada **PNI** (positivo, negativo, interessante), envolve a classificação das idéias. “P” é o que é bom em uma idéia, o porquê de se gostar disso; “N” é o que é ruim e “I” é o que chama a atenção na idéia. Em vez de se dizer o que agrada e o que não agrada em algo, pode se usar a PNI, que é uma maneira de se dar sugestões e fazer propostas a respeito de uma idéia.

A segunda ferramenta —**CTF** (considerar todos os fatores) — envolve todos os fatores de uma idéia. É utilizada quando se necessita fazer uma escolha, tomar uma decisão ou ter um pensamento sobre alguma coisa. Uma escolha pode ser adequada para um momento e mais tarde se tornar inadequada, pois os fatores de um momento podem se tornar obsoletos e cair em desuso.

As **Regras** constituem a terceira ferramenta, cuja função é prevenir confusão e organizar situações, evitando que as pessoas tenham vantagem sobre as outras. Em geral, a proposta da regra é facilitar e melhorar a vida da maioria das pessoas.

A quarta é a **C&S** (conseqüências e seqüelas) e diz respeito às conseqüências de uma ação. Sob o aspecto temporal, estas conseqüências podem ser classificadas como: imediatas,

de curto prazo (as coisas acontecem de um a cinco anos), de médio prazo (cinco a 25 anos) e de longo prazo (mais de 25 anos).

A quinta ferramenta — **PMO** (propósito, meta e objetivo) — trata dos objetivos de uma ação. Realizar uma ação com o fim de obter a concretização de um propósito facilita o pensamento, assim como saber os objetivos do outro facilita a compreensão de seu pensamento.

Planejamento é a sexta ferramenta e diz respeito à maneira como se faz alguma coisa, organizando-a rapidamente, pois quanto mais complicada é uma situação, mais necessário é o planejamento.

A sétima ferramenta — **Pb** (prioridade básica) — refere-se às prioridades, aos objetivos e às conseqüências mais importantes. Auxilia em pensamentos que envolvam generalidade de idéias e a necessidade de se tomar a melhor decisão. Utilizadas as ferramentas PNI, CTF, PMO ou C&S, pode-se recorrer a uma Pb para destacar o ponto mais importante ao qual se dará prioridade para a realização.

A oitava ferramenta é a **APO** (alternativas, possibilidades e opções). Significa descobrir que há mais alternativas do que se imaginava e que não há todas as alternativas de que se necessita e que é necessário, portanto, achar a possível explicação e a melhor opção para a solução do problema.

A nona ferramenta é a **Decisão** e tem relação com a nossa prática mais comum, pois decidir é algo que se faz o tempo todo, das decisões mais simples às mais difíceis. A clareza necessária à decisão pode envolver a utilização de várias ferramentas: a consideração dos fatores envolvidos (CTF), os objetivos a serem alcançados (PMO), as conseqüências das escolhas feitas (C&S) e as alternativas possíveis para se escolher (APO).

A décima e última ferramenta é **OPV** (outros pontos de vista), que envolve as habilidades do pensamento. Em muitos momentos, determinadas pessoas podem ter diferentes pontos de vista mesmo estando na mesma situação. Ajudar a ver uma situação de outros pontos de vista é o papel desta ferramenta e, para a consecução desta tarefa, outras ferramentas podem contribuir: considerar diferentes fatores (CTF), ver diferentes conseqüências (C&S), ter diferentes objetivos (PMO) ou prioridades (Pb).

O aspecto prático destas ferramentas é que podem ser aprendidas e usadas no desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo. Elas podem ser usadas como um conjunto de técnicas sistemáticas para mudar conceitos, gerar novas idéias e explorar múltiplas possibilidades, como relatou De Bono (1994):

O Pensamento Lateral tem muito a ver com a percepção. No Pensamento Lateral nós procuramos propor diferentes visões. Todas são corretas e todas podem coexistir. As visões diferentes não derivam umas das outras, mas são produzidas independentemente. Neste sentido, o Pensamento Lateral está ligado à exploração tanto quanto à percepção. (De Bono 1994, p.53)

2. Programa Aprender a Pensar

O Programa Aprender a Pensar faz parte da Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (PROEX), da Universidade Católica de Goiás, em Goiânia, e está vinculado ao Departamento de Estágio, Extensão e Pesquisa da Universidade (ETG). É campo de pesquisa e de estágio da área de Psicologia Escolar do curso de Psicologia. O programa atende a uma clientela formada por crianças e adolescentes com potencial acima da média e, por ser uma sala especial com características de **Pull-out Program**⁵, trabalha a tomada de decisão e a competência social utilizando os pensamentos perceptuais com o auxílio das "ferramentas", por intermédio da verbalização.

As crianças são encaminhadas ao Programa mediante recrutamento que é feito pela mídia televisiva e pelos professores. Estes se responsabilizam por identificar os alunos que se destacam por notas altas e talentos específicos, como criatividade e liderança, em várias escolas das redes estadual, municipal e particular das cidades de: Goiânia, Trindade, Inhumas, Aparecida de Goiânia, Goianira e Anápolis. Para participar do programa, meninos e meninas devem ter idade entre cinco e 14 anos. As turmas são formadas por faixa etária: cinco anos (alfabetizadas), sete a nove, 10 a 12 e 13 a 14 anos, com percentil igual ou superior a 75 no Teste Raven Matrizes Progressivas e discrepância entre +2 e -2. Os participantes devem

⁵ Programas de Educação Especial de tempo parcial que atendem aprendizes acima da média, retirando-os da sala de aula regular por um tempo limitado. Muitos programas elementares para os superdotados ocorrem uma vez por semana e são formados com atividades de enriquecimento. Como os estudantes superdotados são superdotados o dia inteiro, todos os dias, esses programas de tempo parcial não suprem suas necessidades (Steven 2002).

estudar na escola formal em um período e no outro freqüentar o programa uma vez por semana, noventa minutos por encontro, durante um ano letivo.

O programa não trabalha conteúdos escolares e utiliza um processo seletivo de aplicação coletiva do **Teste Raven**⁶, por isso é considerado como sala especial de atendimento psicopedagógico. Adota-se para a seleção percentil igual ou superior a 75 com discrepância entre +2 e -2. Embora possa parecer paradoxal um teste lógico para avaliar conteúdos sociais, o objetivo é agrupar o maior número de crianças com potencial para a superdotação e este é o alvo de inclusão do programa. Para se atingir este escore é necessário um potencial acima da média relacionado com: atenção, envolvimento com a tarefa, entendimento de raciocínio matemático-espacial, transposição de objetos e resolução de problemas, objetivos estes que podem ser atingidos por superdotados e não-superdotados. Trabalhar com um indicativo de que a capacidade cognitiva da criança está acima da média é uma boa forma de avaliação para um potencialmente superdotado. Não fomos modulados pela seleção natural para este tipo de raciocínio específico (Gaulin e McBurney 2001), assim, o superdotado certamente demonstrará ter potencial para ser assertivo também em suas relações sociais, pois poderá dispor de sua inteligência cognitiva em relações que demandem inteligência social.

A eficácia das ferramentas de Edward De Bono está em sofisticar a cognição humana, o raciocínio e a maneira de resolver problemas, criando para quem as utiliza melhores estratégias de atuação. Este é também o propósito básico do **Programa Aprender a Pensar**⁷: exercitar a tomada de decisão com a finalidade de resolver problemas da vida diária da maneira mais assertiva. O programa busca ainda mostrar a importância da preservação das relações sociais mediante a verbalização das idéias dos participantes, tendo como princípio ético deste exercício o respeito mútuo. Em cada etapa do encontro, o monitoramento leva os participantes a reconhecer e a assumir os custos e os benefícios de seus atos perante o grupo, avaliando os comportamentos de seus colegas e se auto-avaliando ao final de cada encontro. Por isso, no Aprender a Pensar, além da estimulação cognitiva, cria-se também ocasião para

⁶ O Teste Raven Matrizes Progressivas (1947) foi criado na Inglaterra por Raven e planejado como uma medida do fator g de Spearman, que exige, sobretudo, a inferência de relações entre itens abstratos. Consiste em 60 matrizes, ou desenhos, de cada um dos quais se retirou uma parte e o indivíduo escolhe entre seis ou oito alternativas apresentadas. Os itens são agrupados em cinco séries, cada uma contendo 12 matrizes de dificuldade crescente, mas semelhante quanto aos princípios. As primeiras séries exigem precisão de discriminação e as últimas, mais complexas, envolvem analogias, permutação, alteração de padrão e outras relações lógicas. O teste pode ser aplicado sem limite de tempo, individualmente ou em grupo. Tem normas de percentil para cada intervalo de meio ano, entre oito e 14 anos e para cada intervalo de cinco anos, entre 20 e 65 anos.

⁷ O Programa CoRT 1 (The Edward de Bono's Programme the Design and Development of Thinking 1995) é o Programa DATT - Direct Attention Thinking Tools, Edward de Bono's Thinking Skills, que são as ferramentas de pensamento do Programa Aprender a Pensar.

exercitar a competência social quando é dada à criança a oportunidade de se reconhecer no processo social, explorar melhor suas habilidades e aperfeiçoar suas limitações tendo o outro como seu grande recurso e desafio.

O programa tem estrutura para atendimento, pesquisa, embasamento teórico para estágio e para a preparação profissional do estagiário. Seu foco é a atuação do psicólogo escolar em uma sala psicopedagógica, com crianças que tenham potencial acima da média. Reconhece a necessidade de inclusão social destas crianças e o despreparo do sistema educacional na formação social, em especial destas crianças que muito tem a oferecer e são pouco estimuladas ao desenvolvimento pessoal.

Porém, só temos tido oportunidade de reconhecer crianças com superdotação depois da anamnese feita com os pais, da identificação do percentil igual ou superior a 95 e da constatação de verbalização acima da média, levando-se em consideração a frequência de exposição e, em especial, a qualidade das **idéias**⁸ expressas por elas no grupo.

O atendimento ao superdotado busca desenvolver suas habilidades sociais, ampliando seu repertório através de novas competências sociais adquiridas na convivência com seus pares, cujos repertórios são diferenciados e mais ou menos complexos, o que exige cooperação e treino de alguns para a aceitação e o enfrentamento de situações aquém e além de suas habilidades. Este exercício o faz perceber a importância de conviver com relações “custosas”, mas de alta relevância para sua aprendizagem social. O programa proporciona o encontro, o confronto e o reconhecimento de estratégias bem sucedidas, além da oportunidade de dois ou mais superdotados se encontrarem, o que representa uma probabilidade mínima no dia-a-dia. Assim, tem condições de desenvolver e melhorar a qualidade das relações sociais, independentemente de a criança ser superdotada ou não.

3. A Metodologia

As Ferramentas para Pensar utilizadas no Programa Aprender a Pensar são as ferramentas do Programa CoRT 1 de Pensamento que obedecem à seguinte sequência: PMI

⁸ Estas idéias geralmente são as respostas apresentadas pelas "ferramentas para pensar" com o fim de encontrar a solução de uma idéia-problema, por exemplo: "Faça um CTF para comprar um sofá".

(positivo, negativo, interessante), CAF (considerar todos os fatores), Rules (regras), C & S (consequência e seqüela), AGO (propósito, metas e objetivos), Planning (planejamento), FIP (prioridade básica), APC (alternativas, possibilidades e opções), Decisions (decisão) e OPV (outros pontos de vista). Na tradução para o português, ocorreu uma alteração na colocação da ferramenta Pb, provocando, assim, uma mudança na seqüência que passou a ser a seguinte: PNI, CTF, Regras, C & S, Pb, PMO, Planejamento, APO, Decisões, OPV.

Esta metodologia é aplicada em grupos de no máximo 18 participantes, durante noventa minutos semanalmente, no decorrer de um ano letivo. Necessita de um animador de grupo que aplique a ferramenta e de um observador para registrar os comportamentos verbais e não-verbais dos participantes.

A primeira etapa envolve os vinte primeiros minutos, que são gastos com a apresentação da ferramenta e do modo como utilizá-la eficazmente. Após a fase explicativa, o monitor faz perguntas aos participantes sobre como eles poderiam utilizar a ferramenta no seu dia-a-dia.

A segunda etapa dura aproximadamente vinte minutos e, após ser compreendida a utilização da ferramenta, a idéia-problema é colocada no quadro, assim como todas as idéias dadas pelos participantes para a resolução do problema. Todo o grupo é convocado a participar, dando-se oportunidade tanto para a expressão de comportamentos sociais básicos como, por exemplo, quando um fala o outro escuta, quanto para o seu monitoramento. O objetivo desta etapa é melhorar cada vez mais as idéias apresentadas para a solução do problema, para isso é necessário retirar o foco das críticas pessoais e ter como regra principal a concepção de que a idéia, seja ela qual for, pode melhorar a percepção da situação.

Na terceira etapa, a ferramenta é utilizada no trabalho em grupo com um prazo máximo de dez minutos. As trocas de comportamentos sociais funcionam como medidor das habilidades sociais da criança, que, neste caso, ocorrem quase sempre com a intervenção do monitor, por exemplo, em situações quando a criança “emburra”, se recusa a fazer, quer fazer sozinha, não aceita a idéia de ninguém ou quer prevalecer no grupo. Estas pistas sociais possibilitam aos monitores fazerem as interferências para elevar a qualidade das relações sociais, apontando os benefícios quando a criança se expressa eficazmente e os custos sociais quando a atuação é ineficaz.

A quarta etapa tem a duração de aproximadamente dez minutos e consiste na apresentação do que foi realizado pelo grupo. Quando um grupo não conclui a tarefa, os resultados são avaliados pelo grupo e por cada um dos participantes.

A quinta etapa corresponde ao momento denominado “criatividade”, quando a criança tem maior liberdade de atuação e produção. A ferramenta é colocada em prática por meio de pintura, dramatização, jogos, fantoche e colagem.

A sexta etapa consiste na auto-avaliação dos comportamentos de cada um, inclusive dos monitores, e é o momento em que todos podem identificar seu melhor e seu pior comportamento. Quando se considera oportuno, a avaliação é aberta ao grupo, mas sempre a última palavra é da pessoa avaliada.

4. História do Aprender a Pensar

A Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Educação de Goiás (SEE - SE), sob a coordenação da professora Irene Alves de Souza, interessou-se pela capacitação e formação de recursos humanos para desenvolver um campo de atendimento à superdotação em Goiás. Um projeto de formação profissional teve início em 1988 e dele fazia parte a Universidade Católica de Goiás, através do Departamento de Educação representado pela Professora Débora Diva Alarcon Pires. O Projeto consistiu na implantação do Programa CoRT 1 de Edward De Bono que, por desenvolver as habilidades do pensamento por meio da verbalização, dispensava a utilização de grandes recursos materiais para sua execução, tornando viável sua implantação.

Diante desta proposta, em 1989, a professora Marsyl Bulkool Metrau, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, coordenadora do Programa Experimental de Desenvolvimento Instrumental para Alunos Superdotados (PEDI), foi convidada para ministrar o curso CoRT 1 juntamente com a professora Cristina Maria Delou. O objetivo do curso era formar multiplicadores em Goiás e desenvolver o projeto almejado pela Superintendência. No mesmo ano foi firmado um convênio entre a Secretaria de Ensino e a Universidade Católica de Goiás, com vigência de agosto de 1989 a agosto de 1992, cujo objetivo era a cooperação mútua entre as duas instituições para o atendimento de pessoas com superdotação.

No segundo semestre de 1989, iniciou-se o atendimento na Universidade Católica de Goiás por intermédio do Núcleo de Atendimento ao Aluno Intelectualmente Superdotado, e funcionava como campo de estágio dos cursos de Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia. O estágio era supervisionado pela professora Débora Diva Alarcon Pires, do Departamento de Educação, e atendia crianças com superdotação na faixa de nove a 11 anos. Os objetivos eram, em primeiro lugar, agregar os valores da interdisciplinaridade ao atendimento de modo que o estagiário pudesse conhecer uma clientela com características especiais e com ela desenvolver estudos e, em segundo, oferecer ao estagiário a oportunidade de vivenciar uma metodologia alternativa que lhe possibilitasse, como profissional, uma atuação diferenciada no mercado de trabalho. Naquele ano formou-se uma turma de 15 alunos provenientes de escolas públicas, encaminhados pela Secretaria de Educação e selecionados pelo Teste Raven Matrizes Progressivas com percentil superior a 75, sob a orientação das estagiárias Cláudia do Valle, do curso de Psicologia, e Valéria Uchoa, do curso de Pedagogia.

Em 1990, as atividades ocorreram de março a junho e a aplicação da metodologia foi realizada por duas estagiárias do oitavo semestre do curso de Pedagogia. Por meio de aulas teóricas e práticas, as alunas foram treinadas para aplicar o método CoRT 1 (Cognitive Research Trust) com as ferramentas DATT (Direct Attention Thinking Tools), método denominado na UCG como Aprender a Pensar com as Ferramentas para Pensar. A metodologia foi transmitida para oito alunos de sete escolas da rede pública estadual, com nível socioeconômico baixo, na faixa etária de nove a 11 anos e de ambos os sexos. Os encontros para a aplicação do método ocorriam uma vez por semana, durante noventa minutos, em uma sala da UCG. Foram, portanto, 19 encontros, incluindo-se a reunião com os pais.

No segundo semestre, para dar continuidade ao campo de estágio alternativo foram selecionadas 12 alunas do curso de Pedagogia: sete do sétimo semestre e cinco do oitavo semestre. As estagiárias realizaram o trabalho de agosto a dezembro, atendendo a quarenta alunos de oito escolas da rede pública estadual e dois alunos de escolas da rede particular. Os 42 alunos estavam na faixa etária de nove a 13 anos, eram de ambos os sexos e foram distribuídos em cinco turmas com atendimento uma vez por semana, durante noventa minutos, com o total de vinte encontros no semestre.

Ainda no ano de 1990, as pessoas envolvidas no projeto participaram de outras atividades: estiveram presentes no Encontro Técnico-Científico, em São Paulo, seis estagiárias do Curso de Pedagogia, a coordenadora de estágio (Débora Diva Alarcon Pires) e a equipe da Superintendência de Ensino Especial da SEE-GO; houve participação no Encontro sobre Superdotação e Talento, em Goiânia, e, concomitantemente, professores conferencistas deste Encontro, cedidos pela Superintendência do Ensino Especial da Secretaria da Educação, prestaram assessoria ao Departamento de Educação da UCG e realizaram palestras na Universidade.

Dando continuidade às turmas do segundo semestre de 1990, no primeiro semestre de 1991, a aplicação da metodologia foi feita por cinco estagiárias do oitavo semestre do curso de Pedagogia. A conclusão se deu em junho com a entrega de certificados aos alunos e às estagiárias. No segundo semestre de 1991, os alunos encaminhados pela Superintendência de Ensino Especial cursavam a terceira e a quarta série do ensino fundamental de cinco escolas da rede pública estadual. As Ferramentas para Pensar foram aplicadas novamente em um semestre, uma vez por semana, com encontros de 90 minutos. Os 38 alunos, que se encontravam na faixa etária de seis a 13 anos, foram distribuídos em cinco turmas. Da aplicação das ferramentas e da observação dos alunos participaram 12 estagiárias: 10 do curso de Pedagogia e duas de Fonoaudiologia, além de duas alunas do curso de Psicologia que atuaram como observadoras dos encontros. As atividades do campo de estágio foram ampliadas com a abertura de uma turma para crianças na fase pré-escolar.

Em 1992, foram selecionadas 12 estagiárias do sétimo período de Pedagogia e duas de Fonoaudiologia para o atendimento de quatro turmas formadas com os trinta alunos selecionados. Alguns alunos participantes do programa foram encaminhados para fazer psicodiagnóstico e receber atendimento terapêutico.

Em agosto, a coordenadora participou do Encontro Técnico Científico, realizado no Rio de Janeiro. O programa teve participação ainda no Encontro sobre Superdotados, em Brasília, e colaborou na organização do IX Seminário Nacional de Educação e Superdotação, atividade para a qual contou com a participação de todas as estagiárias.

De 1993 até os dias atuais, as ferramentas são aplicadas em dois semestres consecutivos em um mesmo ano letivo. No ano de 1993, o Projeto Núcleo de Atendimento ao Aluno Intelectualmente Superdotado foi incluído como um dos programas da Vice-Reitoria de

Assuntos Comunitários e Estudantis (VAE). Em 1994, por sugestão do Vice-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis, Professor Anderson Lima da Silveira, o núcleo passou a se chamar “Projeto Aprender a Pensar” e, em 1998, em virtude da extensão de sua atuação, passou a se chamar “Programa Aprender a Pensar”.

O Aprender a Pensar, em 1995, contou com a participação de sete estagiários do curso de Psicologia e oito do curso de Pedagogia. A clientela foi composta por alunos de ambos os sexos, na faixa etária de sete a 13 anos, indicados pela Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da Profa. Glenda Míriam Ribeiro.

Após a avaliação das crianças segundo o Teste Raven Matrizes Progressivas, formaram-se grupos de até 15 participantes distribuídos de acordo com sua faixa etária. Em cada turma atuaram duas estagiárias, uma de Pedagogia e outra de Psicologia, acompanhadas pela Coordenadora da Superintendência de Ensino Especial e supervisionadas pela Coordenadora do Projeto na Universidade, Profa. Débora Diva Alarcon Pires. Entre os 112 participantes que iniciaram o programa, concluíram o curso “Ferramentas para Pensar” apenas 58, distribuídos nas seis turmas que restaram das 10 iniciais.

No ano de 1996, participaram da seleção 205 alunos. Entre os 105 aprovados, havia 58 com percentil 95 no teste Raven e 47 com percentil 75. No primeiro semestre, participaram do programa nove estagiários que se dividiram entre oito turmas: seis no turno matutino e duas no vespertino. No segundo semestre, participaram oito estagiários. Naquele ano o curso foi concluído com um total de 75 alunos e oito estagiários.

Em 1998, o Programa Aprender a Pensar inseriu-se na proposta comunitária da Universidade que, desejando expandir sua área de atuação, ofereceu aos pais dos alunos participantes e aos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade a oportunidade de vivenciar a metodologia “Ferramentas para Pensar”. Das 440 crianças e adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de sete a 15 anos, que se inscreveram para seleção, 270 participaram do programa. O curso foi ministrado por 10 estagiárias do curso de Psicologia, seis de Pedagogia e duas monitoras. Aconteceram reuniões mensais com a participação dos pais e alguns profissionais foram convidados para a apresentação de palestras sobre temas como: Desenvolvimento Infantil, Disciplina, Limite e Demonstração de amor.

Entre os eventos dos quais participaram pessoas envolvidas no programa, destacam-se: a) IV Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em João Pessoa (PB), do qual participaram a

coordenadora do projeto e uma estagiária do curso de Psicologia; b) III Congresso Ibero-Americano para Superdotados e XII Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados, em Brasília (DF), nos quais houve a participação da Coordenadora com apresentação de sessão de *posters* sobre o tema “Superdotação: Vetor de alianças na construção do futuro”; c) VII Fórum de Pesquisa da UCG e III Fórum de Extensão e d) Ciclo de Debates Laura Chaer sobre pesquisas realizadas na UCG.

Na solenidade de encerramento das atividades daquele ano, foi encenada uma peça escrita e dirigida pelas estagiárias a respeito do tema “As ferramentas para pensar e a preservação da natureza”. Ocorreu ainda a entrega dos certificados e de mudas de árvores do cerrado, oferecidas como lembrança pelo Instituto do Trópico Sub-Úmido.

Em 1999, sob a coordenação da Vice-Reitora da VAE, Professora Alda Maria Borges Cunha, o Programa recebeu uma sala com estrutura dentro do padrão estabelecido para o atendimento. Esta sala localizada na área IV, ETG, dispunha de material psicopedagógico, computador, jogos e fantoches, o que elevou a qualidade do atendimento oferecido às crianças e aos pais.

O Programa Aprender a Pensar, em 2000, compôs sua equipe com uma professora convidada do Departamento de Psicologia, Viviane Teles Ribeiro, e duas bolsistas, sendo uma do Departamento de Pedagogia e outra de Psicologia, além da coordenadora. Atendeu a uma clientela de aproximadamente 210 crianças e adolescentes das redes pública e privada de Goiânia, Anápolis, Trindade e Aparecida de Goiânia. Foram incluídos também filhos de funcionários da Universidade Católica de Goiás, os quais não precisavam ter, necessariamente, o escore 75 no Teste Raven, exigido para o ingresso no programa.

As prioridades do programa naquele ano foram: a) aplicação das ferramentas aos pais dos participantes, mediante a realização do curso com duração de um semestre letivo e, para isso, foram formados quatro grupos de 15 pais; b) inclusão de orientação vocacional no grupo de adolescentes. O trabalho adquiriu caráter científico com a vinda da professora mestra Denise Telles, que desenvolveu pesquisa para verificar a eficácia das ferramentas.

O programa participou do Fórum de Pesquisa na UCG, apresentou trabalhos no XIII Seminário Nacional de Superdotação, no II Congresso de Fóruns Portadores de Altas Habilidades e no I Congresso Mercosul de Altas Habilidades, em Porto Alegre, com o tema "Superdotados e talentos: um desafio para o potencial humano".

Em 2001, o programa contou com duas professoras do Departamento de Psicologia, vinte estagiárias (estágio obrigatório e não obrigatório) dos cursos de Pedagogia e Psicologia e uma bolsista. Foram incluídas 244 crianças na faixa etária de sete a 14 anos. O programa desenvolveu as seguintes atividades: atendimento gratuito à comunidade e aos filhos de professores e funcionários da Universidade na faixa etária de sete a 14 anos, com inteligência média superior e superior segundo o Teste Raven; orientação psicopedagógica por meio de palestras bimestrais; anamnese e encaminhamento quando necessário; atendimento aos pais com a utilização da mesma metodologia das "ferramentas".

Outras atividades foram realizadas a partir das propostas do programa: projeto de pesquisa pela VPG formulado pela professora Denise Telles; Dissertação de Mestrado produzida pela professora Débora Diva Alarcon Pires; monografias desenvolvidas pelas estagiárias; apresentação de monografias na Semana Científica do CEPSI – Centro de Estudo, Pesquisa e Prática Psicológica; apresentação de sessão de *posters* pela Coordenadora no XIV Congresso Mundial de Superdotação, realizado na Espanha, e comprovação de gastos no valor de R\$108.800,00 (cento e oito mil e oitocentos reais) com filantropia.

No ano de 2002, foi comprovado um gasto com filantropia no valor de R\$250.000,00 (duzentos e cinquenta mil reais). Participaram do programa 150 crianças, 12 estagiárias do curso de Psicologia (estágio curricular obrigatório e não obrigatório), uma psicóloga efetiva da Universidade (Viviane Teles Ribeiro), uma professora convidada do Departamento de Psicologia (Irani Heck) e uma psicóloga da rede municipal (Maria Aparecida Barreto) cedida em razão da parceria UCG-Prefeitura Municipal de Goiânia.

No ano de 2003, mais de quinhentas crianças foram inscritas e submetidas à seleção pelo Teste Raven. Foram selecionadas e atendidas 174 crianças. Simultaneamente, quarenta pais participaram do programa, para os quais foi aplicada a mesma metodologia — “Ferramentas para Pensar” — por duas psicólogas, além de orientação para a educação dos filhos. Vale destacar a formação de um grupo específico para as mães. Nesse ano, a equipe foi composta por nove estagiárias e três psicólogas e a coordenação da Vice-Reitoria foi exercida pelo Professor Pablo Santiago Valladares Diez. Outros acontecimentos merecem destaque nesse período: a conclusão da dissertação de mestrado da professora Débora Diva Alarcon Pires na área de Representação Social com o tema: “Representação Social da Inteligência”; a implementação de um programa de computação desenvolvido pelo CPD da Universidade para

organizar dados e agilizar o atendimento e, finalmente, a comprovação do uso de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais) com filantropia.

Nos últimos cinco anos, mereceu destaque a comemoração de 10 anos de existência do Programa Aprender a Pensar, ocorrida em 1999. Este evento contou com as presenças das professoras Dra. Eunice Soriano de Alencar, autora de vários livros sobre superdotação, e da Dra. Maria Helena Novaes, da UFRJ. No XIV Congresso Mundial de Superdotação, realizado na Espanha em 1999, esteve presente a coordenadora do programa, Profa. Débora Diva Alarcon Pires, que neste mesmo ano participou também do XIV Seminário de Superdotação, em Porto Alegre, e do Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar. No ano de 2003, foram concluídas a pesquisa vinculada à VPG, realizada pela professora Denise Telles, e a Dissertação de Mestrado em Psicologia Social desenvolvida pela professora Débora Diva Alarcon Pires. Em 2004, a psicóloga Viviane Teles Ribeiro desenvolveu uma pesquisa que resultou em sua Dissertação de Mestrado em Psicologia Evolucionista, com defesa no mesmo ano. Ao todo, foram desenvolvidas aproximadamente cinquenta monografias pelas estagiárias do curso de Psicologia com temas relacionados ao programa. Cerca de oitocentas crianças e adolescentes concluíram o curso e receberam seus certificados. O atendimento estendeu-se a cinquenta pais, tendo sido utilizada a mesma metodologia. Neste período de cinco anos, foram apresentadas cerca de 25 palestras por psicólogos convidados e da própria equipe.

O Programa Aprender a Pensar, que é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (PROEX, antiga VAE), coordenada pela Professora Sandra Faria, está atualmente sob a coordenação direta da Professora Alda Maria Borges Cunha, do ETG.