

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PESSOA COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTA:
ANÁLISES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
COM ELEMENTOS DA CONTEMPORANEIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Bárbara Martins de Lima Delpretto

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

**A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
ADULTA: ANÁLISES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
COM ELEMENTOS DA CONTEMPORANEIDADE**

por

Bárbara Martins de Lima Delpretto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

D363p Delpretto, Bárbara Martins de Lima

A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta:
análises do processo de escolarização com elementos da
contemporaneidade / por Bárbara Martins de Lima
Delpretto. – Santa Maria, 2009.

106 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, RS, 2009.

Orientador: Soraia Napoleão Freitas

1. Educação 2. Ensino 3. Educação especial 4. Altas
habilidades 5. Superdotação 6. Adultos 7. Escolarização
I. Freitas, Soraia Napoleão II. Título

CDU 376.54

Ficha catalográfica elaborada por
Maristela Eckhardt - CRB-10/737

© 2009

Todos os direitos autorais reservados a Bárbara Martins de Lima Delpretto. A
reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização
por escrito do autor.

Endereço: Avenida Medianeira nº 2017 apartamento 08 CEP 9706-002 Santa Maria
–RS.

Fone (061) 81309993; End. Eletr: delpretto@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTA:
ANÁLISES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO COM
ELEMENTOS DA CONTEMPORANEIDADE**

elaborada por
Bárbara Martins de Lima Delpretto

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Soraia Napoleão Freitas, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira, Prof. Dr. (UFSM)

Laura Ceretta Moreira, Prof^a. Dr^a. (UFPR)

Santa Maria, 3 de dezembro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos que permaneci na Pós-Graduação, muitas pessoas se tornaram marcantes.

Primeiramente agradeço a minha família, Luiz e Joclecy que, desde muito tempo, sempre fizeram de tudo para que eu tivesse uma boa educação e alguém com quem compartilhar os momentos de dúvida. Cada uma de suas rezas, mãe, fez, com certeza, diferença não somente neste momento da vida.

Depois às irmãs, Fernanda e Luiza e aos cunhados Bruno e Edmar, por cada discussão “teórica” e cada momento de revisão das respostas dos porquês que eu acreditava.

É difícil esquecer as sessões de estudos entre os “mestrandos das altas habilidades/superdotação”, e as infinitas indagações que pudemos construir. Agradeço muito a vocês, especialmente às queridas Tatiane, Caroline e Marilú. E mais as “meninas dos Projs”: Adriane, Anelise, Renata, Cláucia, Charline, Carla, Miriam, Karine, Letícia Brum, Letícia Fleig, Luciana, Andreia, Arlei, Silvio, Carolina, Priscila Fonseca. Não poderiam faltar também as “crianças” com altas habilidades/superdotação do projeto que acompanhei durante cinco anos. A elas esta dedicatória.

Aos amigos da Secretaria de Educação Especial e aos companheiros de Graduação. Aprendi muito com vocês.

Aos amigos do Curso de Ciências Sociais (UFSM) Muriel, Michelle, Grazi, Marcelo, Allan, Diogo e Jeferson e outros, agradeço pelas várias discussões sérias e teóricas ao som das risadas. Vocês são realmente pessoas que sabem, não pessoas que dizem saber. Agradeço a vocês também pelo que me proporcionaram no Curso: conhecer um dos professores mais cativantes que tive, o professor

Holgonsi. Professor, o senhor com certeza estimulou minhas dúvidas, inclusive quanto ao atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação. O meu muito obrigada.

À professora Laura, obrigada pelas inúmeras considerações e por toda colaboração.

A Soraia. Depois de seis anos trabalhando juntas o que posso dizer é que o trabalho, assim como acredito que deve ser sempre, foi imensamente divertido. Divertido porque foi satisfatório, árduo, exaustivo, prazeroso e (re)conhecedor. Os caminhos continuam abertos, obrigada por tudo. Meu desejo é, daqui para frente, que nunca percamos o contato.

Por fim, agradeço ao Dimitri, Elgabri e Lélío pelas contribuições. Trabalhar com adultos com altas habilidades/superdotação foi e ainda é um grande desafio. Após o trabalho com crianças e adolescentes em Santa Maria (RS), os adultos parecem culminar em uma espécie de sonho real, o resultado do trabalho realizado, muitas vezes desde muito cedo, e em outras, o resultado de um esquecimento histórico, no qual o sujeito se tornou socialmente vítima do próprio saber.

Depois deste trabalho inicial com crianças e adolescentes, o interesse pelos “resultados” do ensino especialmente voltados ao debate com pessoas com altas habilidades/superdotação sempre foi meu interesse. Devo a vocês parte das discussões mais interessantes que já tive na área.

A Deus, por tudo.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTA: ANÁLISES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO COM ELEMENTOS DA CONTEMPORANEIDADE

AUTORA: Bárbara Martins de Lima Delpretto

ORIENTADOR: Soraia Napoleão Freitas

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 03 de dezembro de 2009.

Em consonância com as culturas, juntamente com os padrões de vida impulsionados pelo momento atual (GIDDENS, 1999), a sociedade vive um período de mudanças rápidas e com impactos na vida cotidiana, considerando que a globalização provoca mudanças econômicas, políticas e culturais. Dentre estas transformações, a escola vislumbra, processualmente, a inserção e a melhoria dos instrumentos e das ferramentas para disponibilização de informações variadas, sendo que alguns desses recursos podem contribuir para que um determinado grupo tenha suas necessidades educacionais específicas atendidas, os alunos com altas habilidades/superdotação. Ciente de que as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam elevados níveis de criatividade, grande envolvimento com as atividades da área de talento e desempenho acima da média em determinadas áreas do conhecimento (RENZULLI, 1997) esta discussão está embasada em autores que retratam a influência da globalização na escola, e a ampliação dos recursos e das experiências escolares, tais como Bauman (1999), Santos (2006), Hall (1998), Castells (2008, 2009) Gardner (2004, 1995) e Renzulli (2004, 1997, 1955) entre outros. Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades com elementos da contemporaneidade. Desta forma, caracteriza-se esta pesquisa como qualitativa e descritiva, utilizando a metodologia de estudo de caso, fundamentada num questionário e numa entrevista, realizados com três sujeitos adultos com idades, localidades e experiências diferenciadas. Dimitri mora em Formosa (GO), Elgabri reside em Porto Alegre (RS) e Lélío é de Santa Maria (RS), sendo que ambos já terminaram o ensino fundamental e médio, um dos critérios de participação. Os resultados indicaram que as consonâncias entre os impactos do período da escolarização e as vivências atuais dos sujeitos fizeram com que estes buscassem oportunidades de acordo com as necessidades específicas apresentadas, caso de Dimitri e Elgabri, ou que negassem a existência destas necessidades, caso de Lélío. A partir disto, a utilização das ferramentas interativas da internet serviu, principalmente, para que houvesse a articulação entre demanda e qualificação profissional, a ampliação da procura de informações pela internet, indicando a relação transversal de todas as áreas de interesse com as ferramentas computacionais, o interesse pela informática como ferramenta de apoio ou nova área de interesse, o desenvolvimento crítico dos sujeitos a respeito das antigas, atuais e futuras experiências. Percebe-se, assim, que mesmo em situações adversas os sujeitos com altas habilidades/superdotação ainda investem no aprofundamento de seus interesses, visando ao reconhecimento profissional e à mobilidade social.

Palavras-chave: pessoa com altas habilidades/superdotação adulta; escolarização; globalização; tecnologias educacionais; educação especial.

ABSTRACT

Dissertation of Masters
Post-Graduate Education
Universidade Federal de Santa Maria

THE HIGH SKILLS/GIFTEDNESS CONTEXT OF GLOBALIZATION OF THE CENTURY: EDUCATION AND NEW INFORMATION TECHNOLOGIES

AUTHOR: Bárbara Martins de Lima Delpretto

ADVISOR: Soraia Napoleão Freitas

Date and Location of Defense: Santa Maria, 03 December 2009.

Consistent with the crops, along with living standards driven by the current moment (GIDDENS, 1999), society is experiencing a period of rapid change and impacts on everyday life, considering that globalization leads to economic changes, political and cultural. Among these changes, the school envisions procedurally integration and improvement of instruments and tools for the provision of information varied, with some of these resources can help ensure that one group has met their needs, students with high abilities or giftedness. Aware that people with high ability/gifted with high levels of creativity, strong engagement with the activities of the area of talent and above-average performance in certain areas of knowledge (REZULLI, 1997). This discussion is based on authors who portray the influence globalization in school, and expansion of resources and school experiences, such as Bauman (1999), Santos (2006), Hall (1998), Castells (2008, 2009), Gardner (2004, 1995) and Renzulli (2004, 1997, 1955), among others. Thus, this research aims to investigate how people with high ability/gifted school report to influence the development and nurturing of talent, considering the incremental impact of globalization. Thus, it is characterized this research as qualitative and descriptive, using the methodology of case study based on a questionnaire and an interview conducted with three adult subjects with ages, locations and unique experiences. Dimitri lives in Formosa (GO), Elgabri lives in Porto Alegre (RS) and Lelio is Santa Maria (RS), both of which have already completed the elementary and high school, one of the criteria for participation. The results indicated that the consonance between the impacts of the period of schooling and the actual experiences of the subjects that they did seek opportunities according to the specific needs presented, where Dimitri and Elgabri, or deny the existence of these requirements, if Lelio. From this, the use of interactive tools of the Internet was mainly so that there was a link between demand and qualification, the increase in demand for information online, indicating the relationship that cuts across areas of interest to the computational tools, the interest the computer as a tool of support or new area of interest, the critical development of the subjects regarding former, current and future experiences. We can see therefore that even in adverse situations, subjects with high ability/gifted still invest in deepening their interests, seeking professional recognition and social mobility.

Keywords: high ability/giftedness; school; globalization, educational technology, autonomy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1986c)	26
FIGURA 2 - A Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (1995b).....	30

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Principais considerações para a identificação e a estimulação dos alunos com altas habilidades/superdotação.....	23
QUADRO 2 - Metodologia, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados nesta dissertação.....	43
QUADRO 3 - Categorias de análise.....	46
QUADRO 4 - Questões realizadas por categoria de análise.....	48

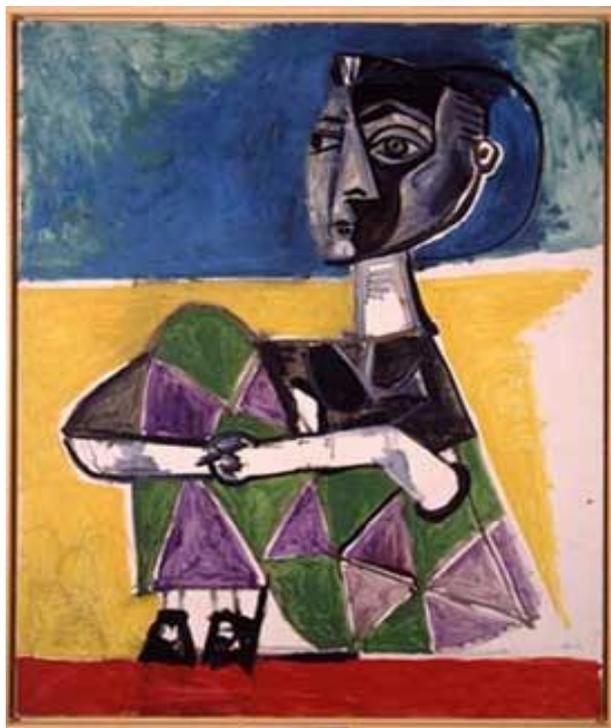
LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Carta de Aprovação do Comitê de Ética	100
ANEXO B - Cronograma	101
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
ANEXO D - Modelo de Questionário	104
ANEXO E - Modelo de Entrevista.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	18
REVISÃO DE LITERATURA SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	18
1.1 Pessoas com altas habilidades/superdotação	21
1.1.1 A Teoria dos Três Anéis	25
1.1.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas	29
CAPÍTULO II	34
MATERIAIS E MÉTODOS	34
2.1 Sujeitos da pesquisa	35
2.1.1 Dimitri, de Formosa (GO).....	36
2.1.2 Elgabri, de Porto Alegre (RS)	37
2.1.3 Lélío, de Santa Maria (RS).....	38
2.2 Recursos metodológicos	38
2.3 Procedimentos e análise de dados	41
CAPÍTULO III	45
CAMINHOS DA ANÁLISE	45
3.1 As altas habilidades/superdotação: sociedade e a construção da identidade	48
3.2 As relações entre a Educação Escolar e as altas habilidades/ superdotação	55
3.2.1 Relações entre professores e alunos.....	57
3.2.2 As necessidades educacionais específicas do aluno com altas habilidades/superdotação	61
3.2.3 A sala de aula comum: currículo, metodologia e avaliação	64
3.2.4 Atividades extracurriculares.....	73
3.3 A ferramenta tecnológica e a busca por autonomia dos sujeitos com altas habilidades/superdotação	76
3.3.1 Dimitri, um consumidor diferente	77
3.3.2 Elgabri, o informacionalista.....	81
3.3.3 Lélío, o empresário empreendedor	83
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	91

ANEXOS 99



PICASSO, Pablo. Jacqueline sentada. Paris, 8 octubre 1954.

**Uma vez descontextualizado, todo conhecimento é potencialmente absoluto.
[...]. Apesar de a situação parecer estar a mudar, ainda hoje é muito fácil
produzir ou aplicar conhecimento escapando às consequências.
(SANTOS, 2005, p. 31)**

INTRODUÇÃO

No ano de 1290, as faculdades existentes na Europa eram de artes, direito e medicina, sendo a de teologia instaurada em 1390 (VEIGA, 2007). Com a ampliação da oferta de cursos de formação acadêmica, especialmente a partir do século XIII, a educação passou a significar diferenciação social, baseada na mobilidade social (CARDOSO e IANNI, 1960; COSTA RIBEIRO, 2006; ERICKSON e GOLDTHORPE, 1993).

Nesta época havia dois tipos de escolas voltadas a dois grupos: ao grupo composto por filhos de burgueses e aristocratas, vistos como potencialmente aptos, e ao grupo composto por filhos de trabalhadores braçais, destinados ao trabalho físico e não “mental”. Posteriormente, entre os séculos XIII e XVII, conforme Colangelo e Davis (1990, p. 5), o renascimento europeu por suas transformações, entre outras, filosóficas, fez com que áreas como artes, arquitetura e literatura obtivessem grande reconhecimento, sendo que pessoas que desenvolviam trabalhos nestas áreas recebiam honras e riqueza¹.

Com base nesses pressupostos, as pessoas desse período eram consideradas “inteligentes”, em virtude das produções valorizadas, recebiam recompensas e vantagens. Para manter o estímulo, tais sujeitos tinham acesso a uma instrução formal diferenciada, sendo-lhes possibilitado conhecer os ensinamentos considerados secretos, ou “de poucos”, como era o caso de alguns fundamentos políticos (KEIGHTLEY, 2006).

Esta valorização de habilidade(s) específica(s), de acordo com a cultura e o período histórico, objetivava frequentemente o alcance de metas de desenvolvimento social – locais ou globais. Desta forma, às pessoas que representavam o progresso nacional eram lhes concedidas a participação em ações específicas, pois elas representavam, muitas vezes, o “semblante” do país ou região (CHARTIER, 1990).

Nesta relação entre cooperação/participação individual e coletiva, sociedade e cidadania, manutenção de estruturas sociais e novas demandas, o conceito de

¹É o caso de Michelangelo, Leonardo da Vinci, Boccacio, Bernini, Dante entre outros (COLANGELO e DAVIS, 1997).

inteligência ao longo do tempo também passou por modificações. Isto se dá porque a inteligência encontra-se relacionada e dependente da relação de interação do sujeito e o ambiente, considerando os diversos níveis de complexidade dessa interação (PIAGET, 1982a).

As reflexões sobre inteligência, suscitadas até o período, estimularam, especialmente após o século XIX, estudos sobre a cognição e sobre os fatores que contribuiriam para uma inteligência acima da média (BLOOM, 1985; GALTON, 1892; HOLLINGWORTH, 1942a; TERMAN, 1916). É o caso de Galton (1869) que apontou a influência da hereditariedade, Binet (1905, apud GARDNER, 1995b), ao estudar estágios típicos da inteligência e ao criar o teste de quociente intelectual (Q.I.), e Hollingworth (1942a; 1926b), ao realizar estudos com pessoas com altos Q.I's, residentes em Nova York (EUA). Com a contribuição desses estudos, passou-se então a questionar quais eram os fatores associados à capacidade cognitiva que culminavam em um alto rendimento e talento.

Perkins e Simmons (1988, apud COLANGELO e DAVIS, 1997, p. 15), por exemplo, indicavam que a competência intelectual dependia de três fatores: capacidade neurológica, um repertório tático, e conhecimentos específicos e gerais sobre temas diversos, um *know-how*. Estudos similares da época sugeriram que as características de aprendizagem das pessoas com altas habilidades/superdotação seriam tão diversas e flexíveis quanto específicas, no que se referiam à cognição, que não deveriam ser consideradas reducionalmente sinônimos de uma alta inteligência, já que reuniam traços que se referiam a um grupo específico, unidos por certas características.

Com respeito aos indicativos de altas habilidades/superdotação, atualmente, alguns autores são especialmente utilizados para orientar o processo de identificação realizado na instituição escolar com o apoio dos professores, caso da pesquisadora brasileira Zenita Guenther (2000a). Pelo princípio de inovação social e reprodução cultural, e pelo compromisso de inclusão, a escola constitui-se enquanto um espaço essencial para a discussão da temática das altas habilidades/superdotação.

O espaço escolar possibilita, entre outros fatores, atividades diferenciadas para observação de características, diversificação de experiências promovidas para reconhecimento de ritmos e estilos de aprendizagem, e de um trabalho desenvolvido

em interface com a família, e em articulação com a comunidade geral, para verificação de outros dados pertinentes à aprendizagem do aluno.

Neste sentido, o presente estudo propõe um diálogo sobre as altas habilidades/superdotação no contexto escolar, considerando os aspectos anteriormente citados. Este debate é entoadado pelos seguintes questionamentos: **“Qual é o significado do ensino formal para as pessoas com altas habilidades/superdotação?”**, abordando discussões com a participação de sujeitos com altas habilidades/superdotação adultos e com subsídios da contemporaneidade.

As discussões possuem como foco o aprofundamento dos conceitos de altas habilidades/superdotação e a sua relação com o momento atual, considerando a inserção de novas ferramentas de comunicação e da qualificação dos meios de informação, especialmente após 1970. Como parte integrante da problematização, buscou-se, ainda, verificar se esta transformação atingiu integralmente a instituição escolar as quais os sujeitos participantes da pesquisa estavam matriculados e a todos os alunos.

Se o movimento de globalização já vem ocorrendo há mais de um século, por que averiguar a representação do processo de escolarização somente das pessoas com altas habilidades/superdotação considerando a globalização? Pois nesta ocasião, interessa a relação entre a demanda de aprendizagem que estes alunos apresentam o aproveitamento da escola dos novos instrumentos e recursos de informação e os conhecimentos proporcionados especialmente pelo movimento recente da globalização para, assim, estimulá-los a desenvolver suas habilidades, criatividade e inovação. **Se as escolas têm por objetivo a construção de um sistema que oportunize um processo de ensino e aprendizagem voltado à formação de alunos críticos e autônomos, como os sujeitos com altas habilidades/superdotação analisam esta formação dentro e fora da escola, considerando o período e as experiências atuais?**

Desta forma, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades. Os objetivos que partem do geral ramificam-se em: i) investigar questões relacionadas à escolarização de pessoas com altas habilidades/superdotação, como relação professor-aluno, relação entre os colegas, formas de avaliação, interesses e motivações e ii) investigar as

possibilidades atuais de estímulo, a partir da utilização das ferramentas das novas tecnologias da informação.

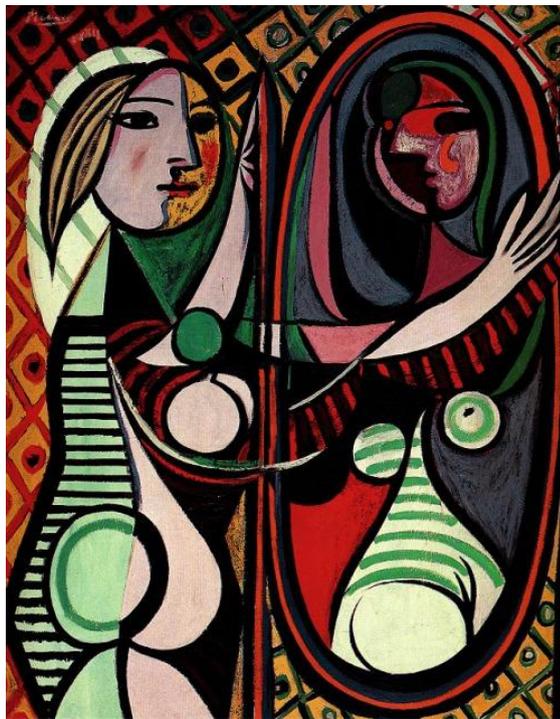
Para tal discussão três sujeitos foram investigados Dimitri, Elgabri e Lélío, de diferentes faixas-etárias, e Estados brasileiros. Dimitri reside em Formosa (GO) e tem 42 anos, Elgabri é de Porto Alegre (RS) e tem 35 anos e Lélío reside em Santa Maria (RS) e tem 22 anos.

A fim de definir os instrumentos para coleta e análise dos dados obtidos com a participação de tais sujeitos, este trabalho apresenta, inicialmente, o Capítulo I que salienta a “Revisão de Literatura” no âmbito do tema de altas habilidades/superdotação. Nesse Capítulo, são subdivididas as concepções de habilidades, alunos com altas habilidades com ênfase nos autores Gardner (2004a) e Renzulli (2004a).

O Capítulo II, “Materiais e Métodos”, apresenta o problema de pesquisa, os sujeitos investigados e os recursos metodológicos para atender aos objetivos propostos e para embasar a investigação desta dissertação, configurando-se a partir da pesquisa descritiva, com análise qualitativa, com características de estudo de caso.

O Capítulo III detém-se na análise dos resultados, buscando verificar dados sobre a escolarização dos sujeitos com altas habilidades/superdotação e a utilização das ferramentas tecnológicas, usos e finalidades.

Por fim, abordam-se as “Referências” nas quais os autores citados neste trabalho são mencionados juntamente com suas obras, e em seguida, os “Anexos” que conterão o cronograma da pesquisa e os modelos de questionário e entrevista, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, entre outros documentos.



PICASSO, Pablo Picasso: Girl Before a Mirror, 1932.

**A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. [...] A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.
(SILVA, 2000, p. 101)**

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As habilidades, apesar de envolver conceitos amplos, parte da concepção de um domínio de saber-fazer, “a maestria das execuções; significa ‘reconhecer o domínio de uma execução, que envolve processos, procedimentos e manejo de competências específicas” (BUENO, 2007, p. 19) e envolve o contexto social na definição dos conhecimentos valorizados² (KINCHELOE, 1997, p. 57).

No decorrer da história, diversos foram os objetivos e as finalidades que orientaram o reconhecimento de habilidades. No século XIII, o saber, por exemplo, era considerado um dom divino, não poderia ser utilizado a favor do comércio ou do lucro. Entre os séculos XVI e XVIII foi iniciada uma nova forma escolar, integrada aos processos de racionalização trabalhista na sociedade da época (VEIGA, 2007, p. 31).

Em meio às mudanças sociais e culturais, outras teorias foram concebidas ao longo da história: John Locke (1632-1704) e a ressalva a importância da educação para o desenvolvimento da criança (LOCKE, 1998); o iluminista Voltaire (1694-1778), que defendia algumas restrições à escolarização, acreditava que a única via para o controle das paixões era a razão, e para os pobres a “regeneração” se daria por intermédio do trabalho, e Louis René de La Chalotais (1701-1785) que justificava que a meta da educação deveria ser o de formar governantes pelo Estado (apud VEIGA, 2007). No final do século XIX e início do XX, a nova configuração da vida urbana acarretada pela industrialização veio a promover a valorização de habilidades, pautada no trabalho exercido (ibidem, p. 207).

Considerando as finalidades e as demandas em cada época, as pessoas que apresentavam habilidades excepcionais no decorrer dos séculos foram sendo reconhecidas, não somente pelos atributos físicos, hereditários ou de oratória, mas com base na capacidade intelectual, conforme notificado em 1916 nos Estados

² Tal pensamento é lembrado por Kincheloe (1997) no sentido de considerar o contexto social das práticas sociais, do capital cultural e das habilidades requeridas em determinada situação.

Unidos da América (EUA). Atualmente, no âmbito escolar, algumas pesquisas têm grande impacto no ensino formal (GUENTHER, 2000a; RENZULLI, 2004a; GARDNER, 1995b; ALENCAR e FLEITH, 2001; entre outros), subsidiando o debate quanto à educação de alunos que possuem um potencial acima da média nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (SEESP/MEC, 2008, p. 15). Um desses pesquisadores é Howard Gardner.

Ao considerar a relação interacionista da inteligência conceituada como “um potencial biopsicológico, que pode ser ativada para processar informações, solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa determinada cultura” (GARDNER, 2000a, p.47), foi possível expor alguns critérios formulados por Gardner (1995b, p. 47-50) como assertivas para compreender e desenvolver as diferentes inteligências.

- *Primeira assertiva:* com estudos acerca do funcionamento do cérebro, é possível perceber que determinadas potências da mente, em caso de lesões cerebrais, podem ser destruídas isoladamente sem danificar o restante do cérebro, ou, ao contrário, podem ser isoladas de um dano grave que afete uma parte maior do cérebro. Esse isolamento de uma potência cognitiva é que serve como assertiva para a identificação de uma inteligência.

- *Segunda assertiva:* tomando como referência que as raízes da inteligência humana datam de milhões de anos, precisa-se localizar e descrever os antecedentes evolutivos, como capacidades mentais, que aparecem de modo distinto nos seres humanos. Os estudos acerca do *homo sapiens* e da seleção das espécies são contundentes para a compreensão da inteligência humana.

- *Terceira assertiva:* interpretar se uma dada inteligência manifesta-se com processamentos de informação que atendam a um sistema neural específico. A partir de processos de interpretação do funcionamento da mente demonstrados em comportamentos humanos, é possível observar e descrever atitudes que são tomadas, que desencadeiam uma série de outras atitudes, cujo processo de informação coloca em funcionamento um sistema central de operações programadas, resultantes de uma dada aprendizagem. Como assertiva para identificar uma inteligência, é preciso identificar capacidades que lhes sejam específicas ou centrais que, supõem funcionar como esquemas neurais específicos.

- *Quarta assertiva:* interpretar o sistema simbólico que uma dada inteligência especificamente incorpora. Considerando que o laço de união entre os seres

humanos ao mundo é a linguagem, é preciso identificar o sistema de símbolos que representa a valorização e a contínua manifestação de uma determinada inteligência no mundo social. Linguagem matemática, desenhos, letras e fonemas constituem símbolos, sociais quanto individuais (subjetivos), que unem o humano ao mundo, os quais motivam o significado de cada símbolo.

- *Quinta assertiva*: interpretar uma história do desenvolvimento de uma inteligência que seja identificável na potencialidade de qualquer ser humano. É necessário interpretar e descrever a história de uma dada inteligência que represente aspectos comuns das fases de desenvolvimento de qualquer humano, focalizando situações onde essa inteligência ocupe um papel central numa perspectiva transcultural, **considerando que uma inteligência pode manifestar-se em sociedades que exibam culturas, papéis, situações e sistemas de valores muito diferentes**³. É preciso provar que é possível identificar indícios universais de que o indivíduo, que desenvolve uma dada inteligência, passa por níveis de competência mais elevados, tanto em indivíduos com talento incomum (prodigiosidade ou criatividade), quanto em outros com uma formação direcionada por *processos educativos projetados*.

- *Sexta assertiva*: observar em prodígios, *idiots savants* e outros indivíduos excepcionais, se uma dada inteligência se manifesta precocemente, ou se é poupada de desempenhos medíocres ou retardados. Essas situações, de observação e descrição de uma determinada inteligência, podem estar ligadas a condições de desenvolvimento genético.

- *Sétima assertiva*: interpretar estudos experimentais que mostrem formas específicas de identificação de uma inteligência. **Com a interpretação de estudos empíricos, é possível estudar detalhes do processamento de informações de uma dada inteligência, a partir de tarefas que mostrem formas de memória, atenção e percepção que possam ser estimuladas.**⁴

- *Oitava assertiva*: interpretar estudos psicométricos que testem formas específicas de manifestação de uma inteligência. Os resultados de testes de QI podem servir como fonte de informações que mostrem indícios relevantes para a identificação de uma inteligência, principalmente uma capacidade que não seja objetivamente testada.

³ Grifos da autora.

⁴ Idem.

Esses oito critérios podem ser utilizados para a interpretação e definição do conceito de uma inteligência. É a partir deles que Gardner descreve as oito inteligências, componentes da Teoria das Inteligências Múltiplas (2004a), que podem ser identificadas a partir do desenvolvimento do potencial biopsicológico da mente humana.

Tendo em vista estes e outros debates atuais no tema das altas habilidades/superdotação, este Capítulo contempla a seguir duas teorias apresentadas por pesquisadores norte-americanos, e que têm sido referendadas por um grande número de estudos. A primeira seção contempla o tema específico das altas habilidades/superdotação, introduzindo o leitor ao contexto social que difunde tais teorias, dando início, posteriormente, ao debate da Teoria dos Três Anéis, desenvolvida por Joseph Renzulli, e à Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

1.1 Pessoas com altas habilidades/superdotação

O termo "criança dotada" foi cunhado na primeira parte do século XX pelo professor da Universidade de Stanford, Lewis Terman (FELDHUSEN, 1995). Terman foi o responsável pela adaptação do teste de inteligência proposto por Binet (1905), para os Estados Unidos da América (EUA), que tinha como objetivo identificar habilidades, principalmente no que se refere à memória e aos conhecimentos analíticos. Segundo os critérios de análise dos resultados do teste, considerava-se mediano um rendimento de 100 pontos. Aos 110 pontos a pessoa encontrava-se nos melhores 25% da população, aos 120 encontrava-se entre os melhores 7%, aos 130 entre os melhores 2% e 132 pontos a pessoa poderia ser considerada genial.

Desde o trabalho pioneiro de Binet e Terman, as discussões sobre os alunos com altas habilidades/superdotação ganharam maiores proporções mundiais, tendo em vista a identificação desses sujeitos. Como exemplo, uma universidade de Chicago sugeriu, em 1958, que as crianças "com potências salientes em arte, escrevendo ou liderança social, cuja realização em uma linha potencialmente valiosa da atividade humana é constantemente notável" devam ser reconhecidas como "dotadas" (CARPENTER, 2001).

Ao analisar alguns estudos realizados sobre inteligência, é possível notar que a principal mudança verificada nos conceitos desses estudos, desde a invenção no século XX dos testes de Q.I.⁵, elaborados por Binet e Simon (1905), na França, até os estudos mais recentes como os publicados por Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas (1995b), foi a alteração dos modelos. Do modelo unidimensional, cujos resultados advinham somente de testes de Q.I., para o modelo multidimensional, cujo processo de identificação utiliza diversos instrumentos para identificação de características de aprendizagem, considerando as áreas do conhecimento.

A visão multidimensional da inteligência colocou, segundo Gardner (1995b), os testes psicométricos numa posição coadjuvante no processo de identificação dos indivíduos com altas habilidades/superdotação: ele ampliou a noção de habilidades, observando que o tempo para classificar as habilidades dos indivíduos deveria ser menor do que o destinado a ajudar e a estimular suas competências.

No período atual, os educandos com altas habilidades/superdotação têm sido reconhecidos por conjuntos de características comuns de aprendizagem, considerando as diferentes áreas do conhecimento⁶. Em estudo realizado por Pérez (2008, p. 57-63), cujo conceito é adotado nesta pesquisa, a autora ponderou quanto às diferentes áreas e compilou as características mais frequentes das pessoas com altas habilidades/superdotação:

Diversos autores ao longo do tempo concordam com algumas características que são mais comuns a esse grupo (RENZULLI, HARTMAN e CALLAHAN, 1975; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996 e 1999; NAVARRO GUZMÁN, 1997; PRIETO SÁNCHEZ e CAS58 TEJÓN COSTA, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001; PÉREZ, 2004b) e que constituem indicadores que podem nos ajudar a construir sua identidade: Busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; criatividade; independência de pensamento; produção ideativa; Concentração prolongada numa atividade de interesse; Consciência de si mesmo e de suas diferenças; Desgosto com a rotina; gosto pelo desafio; Habilidade em áreas específicas; interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e por várias atividades; precocidade,

⁵ É necessário destacar que os testes são instrumentos produzidos a partir de concepções, e que não são os únicos criados para a mensuração da potencialidade. Além disto, os testes descendem de uma determinada concepção de inteligência e de altas habilidades/superdotação discutida na época de sua elaboração.

⁶ Com base nos dados apontados pelo Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, há vinte trabalhos com temas variados sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação. Destes, somente uma Tese de Doutorado diz respeito às pessoas com altas habilidades/superdotação adultas (PÉREZ, 2008). A investigação buscou por resultados baseada nos termos “altas habilidades/superdotação” e “superdotação”.

precocidade na leitura e leitura voraz; liderança; memória desenvolvida; pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos; vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares; persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccionismo; sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros; senso de humor desenvolvido; tendência ao isolamento; predileção por trabalharem sozinhos e a associar-se a pessoas mais velhas (PÉREZ, 2008, p. 57-63).

Tais características apontadas corroboram para que sejam discutidas as necessidades específicas das pessoas com altas habilidades/superdotação, visto que, embora definidas, a tarefa de iniciar e desenvolver um processo de identificação ainda é complexa devido ao número de características, ao teor das especificidades que envolvem as características definidas, ao tipo de instrumento ou ferramenta utilizada, e ao contexto social e cultural, dentre outros. Estas e outras principais transformações são apontadas no quadro abaixo:

Principais considerações para a identificação e a estimulação dos alunos com altas habilidades/superdotação
<ul style="list-style-type: none"> - As altas habilidades/superdotação representam um conjunto de características de aprendizagem flexíveis; - As pessoas com altas habilidades/superdotação podem estar em todas as camadas sociais e ambientes; - O processo de identificação não deve orientar-se através de instrumentos únicos, dadas às diversas áreas de competência; - A possibilidade de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação não está em rotulá-lo, mas iniciar provisões posteriores na escola e fora dela; - As ações posteriores à identificação devem envolver a escola e os profissionais das áreas ao qual o aluno com altas habilidades/superdotação se destaca, devem considerar a necessidade de atividades desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente, a duração dos encontros e metodologia, sendo que os recursos e materiais devem orientar-se pelo estilo de aprendizagem e área de destaque.

Quadro 1 - Principais considerações para a identificação e a estimulação dos alunos com altas habilidades/superdotação

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as discussões anteriormente apresentadas e com o Quadro 1, numa perspectiva atual, a heterogeneidade de traços dos quais os sujeitos com altas habilidades/superdotação apresentam são consideradas, há a inserção de múltiplos instrumentos para o processo de identificação deste, vista as diferentes áreas do conhecimento. Assim, considera-se o contexto social de estímulo não mais essencial, mas crucial para o desenvolvimento de habilidades.

Neste viés, quanto aos instrumentos de identificação, foi ampliada a necessidade de delinear quais são os objetivos desta identificação para, assim, utilizar os métodos mais apropriados. Em outras palavras, segundo Renzulli (2004a, p. 81-82, tradução de Susana Graciela Pérez Barreira Pérez, com autorização do autor), a identificação substituiu o **porquê** pelo **quem** e **como** ao indicar as finalidades deste processo.

A literatura sobre superdotados e talentosos⁷ indicava que havia duas finalidades geralmente aceitas para oferecer Educação Especial para os jovens de elevado potencial. A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, através do desenvolvimento ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes.

Muitas das iniciativas às quais Renzulli menciona, incluindo aquelas que são estimuladas por alguns países, ainda passam por observações baseadas em mito corrente citado por Winner (1996, p. 22). Neste mito, “a noção sociológica do conceito de *sobredotado*⁸ tem, por vezes, conduzido à conclusão de que este fenômeno é apenas uma ideia concebida pela sociedade para justificar o elitismo”, ou seja, atender somente a um determinado grupo em ações específicas para estímulo, desconsiderando as necessidades específicas que apresentam estes educandos.

A autora alerta também para as diferenciações entre uma pessoa com altas habilidades/superdotação e uma pessoa meramente estimulada onde, salienta que

⁷ Os termos utilizados por Renzulli equivalem ao de altas habilidades/superdotação, adotado oficialmente no Brasil (2004a, p. 83).

⁸ Os termos utilizados por Winner (1996) equivalem ao de altas habilidades/superdotação, adotado oficialmente no Brasil.

“não se pode confundir uma criança ensinada segundo o método Suzuki⁹ com um prodígio¹⁰ do violino como Midori¹¹, ou uma criança habituada a trabalhar diligentemente e de forma eficiente no seu trabalho de casa de matemática, com um prodígio da matemática como Norbert Wiener¹²” (WINNER, p. 18).

Isto envolve, por sua vez, traços e características ambientais e genéticas que concomitantes, cooperam para o sujeito com altas habilidades/superdotação seja caracterizado de acordo com o período histórico. Assim, para aprofundar as discussões sobre a pertinência da área serão apresentadas duas pesquisas destacando cada um dos vieses supracitados: o propósito do estudo, os problemas, as questões, a metodologia e as implicações.

1.1.1 A Teoria dos Três Anéis

O Modelo de Identificação das Portas Giratórias¹³ (“*The Revolving Door Identification Model*”), o Modelo Triádico de Enriquecimento¹⁴ (“*The Enrichment Triad Model*”) e o Modelo dos Três Anéis (“*The Three-Ring Conception of Giftedness*”) são de autoria do estudioso Joseph Renzulli, norte-americano e professor na Universidade de Connecticut com mais de vinte anos de pesquisas empíricas com sujeitos com altas habilidades/superdotação. Este último Modelo citado, o Modelo dos Três Anéis, de acordo com o próprio autor:

To be certain, I was fully aware that the Triad Model and the Three Ring Conception of Giftedness challenged the traditional orthodoxy that dominated the field at that time, but I never thought that state directors of gifted programs would prohibit me from speaking or consulting with school districts in their states, or that the editors of professional journals in the field would reject my articles because, as one person put it, 'I disagree

⁹ O método Suzuki fundamenta-se no pressuposto de que todas as crianças apresentam diversas habilidades que se desenvolvem através do contato com o ambiente. O método se desenvolve através da repetição.

¹⁰ São consideradas pessoas prodígios aquelas que apresentam desde tenra idade capacidade apreender conceitos em áreas específicas sendo que, frequentemente, somente especialistas ou especializados com formação apresentam este conhecimento.

¹¹ Midori Goto, é violinista nascida em 1971 em Osaka, Japão.

¹² Norbert Wiener (1894-1964) foi um matemático estadunidense, conhecido como o fundador da cibernética.

¹³ Fornece princípios para a identificação e a formação de um *Pool* de Talentos, proposto pelo referido autor.

¹⁴ O modelo implementa atividades de enriquecimento divididos em três tipos – tipo I, II e III – em ordem crescente de desafio, e é direcionado a toda a escola.

philosophically with your ideas.' It is interesting to note that my article on the Three Ring Conception of giftedness, which has been listed by the Social Science Citation Index as the most widely, cited publication in the field, only found acceptance in a journal outside the field of education for the gifted¹⁵ (RENZULLI, 1997b, p. 1).

A Teoria dos Três Anéis é composta por grupos básicos de traços humanos – capacidade acima da média, altos níveis de compromisso de tarefa e altos níveis da criatividade. Os indivíduos que são capazes de desenvolver este jogo composto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana também são considerados pessoas com altas habilidades/superdotação, necessitando de oportunidades educativas e serviços educativos extras regularmente.

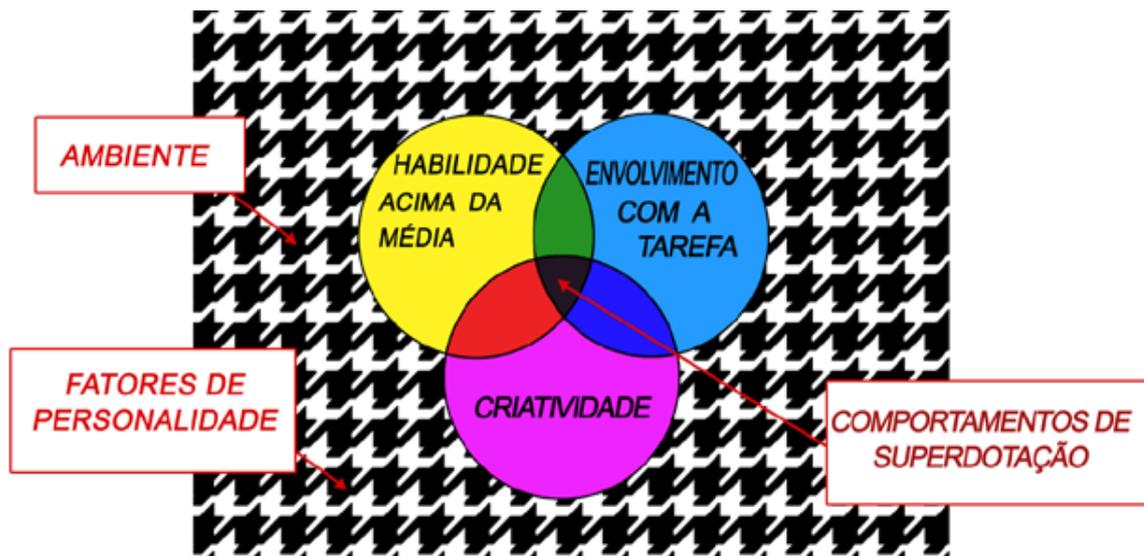


Figura 1 - O Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1986c)

¹⁵ Para ser exato, fui consciente que o Modelo Triádico de Superdotação e Modelo dos Três Anéis desafiarão a ortodoxia tradicional que dominou o campo até então, mas nunca pensei que os diretores estatais de programas para atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação me proibiram de falar com escolas nos seus estados, ou que os editores de jornais no campo rejeitariam os meus artigos porque, como uma pessoa exprimi, "desacordo filosoficamente com suas ideias". É interessante observar que o meu artigo sobre a concepção abordada pelo Modelo dos Três Anéis, que foi apontado, pela Indexação da Revista Ciências Sociais como a publicação mais largamente citada no campo, só encontrou a aceitação em um jornal fora do campo da educação das altas habilidades/superdotação (RENZULLI, 1997b, tradução nossa.).

Enfatiza-se, assim, que no caso do anel “Habilidade acima da média”, segundo Renzulli, divide-se em duas formas: a habilidade geral e as habilidades específicas. A habilidade geral é a capacidade para processar, integrar e recuperar seletivamente informações e a capacidade de pensar abstrativamente; as habilidades específicas, por sua vez, consistem na capacidade de adquirir conhecimento para uma ou mais atividades no âmbito científico de uma temática restrita que, frequentemente, não pode ser identificada através de testes de Quociente Intelectual, o Q. I., em virtude de suas especificidades (TOURON, PERALTA e REPÁRAZ, 1998, p 28).

O anel do “compromisso com a tarefa” retrata a motivação e a energia de pessoas com altas habilidades/superdotação para resolução de um problema em uma área específica. As características normalmente empregadas para definir este anel é perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança e seguridade (idem). De acordo com os autores, este componente é de difícil identificação objetiva, mas é de essencial presença para a abordagem identificatória do sujeito com altas habilidades/superdotação.

O último anel, a criatividade, reflete um conjunto de fatores “*y se emplean como sinónimos palabras como: genios, creadores eminentes, personas altamente creativas*¹⁶” (TOURON, PERALTA e REPÁRAZ, 1998, p. 29) e é representado pela capacidade e inovação, absorção e retenção em/de informações. Renzulli (1986c) refere que em muitos projetos de pesquisas, as pessoas que se selecionavam para fazer parte de um estudo intensivo eram, de fato, aquelas reconhecidas pelas suas realizações criativas com originalidade de pensamento, capacidade de deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos, quando apropriado e o talento para idealizar realizações efetivas e originais.

Sobre este modelo, é possível enfatizar alguns pontos importantes proposto por Virgolim (2007b, p. 164-165), uma importante especialista na Teoria proposta por Renzulli:

- nenhum conjunto de traços é mais importante que o outro e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, em um indivíduo ou situação, para a manifestação de comportamentos de superdotação. Eles ocorrem em dinâmica interação e é por isso que os

¹⁶ “E são usados como sinônimos de palavras como: gênios, criadores eminentes, pessoas altamente criativas” (TOURON, PERALTA e REPÁRAZ, 1998, p 28, tradução nossa.).

comportamentos de superdotação ocorrem em certas pessoas (não em todas as pessoas), em certos momentos (não em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (não em todas as circunstâncias);

- os comportamentos de altas habilidades/superdotação são, em parte, influenciados por fatores de personalidade (como autoestima, autoeficácias, coragem, força do ego, energia etc.) e por fatores ambientais (nível socioeconômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte etc.) e em parte também por fatores genéticos. No entanto, pesquisas indicam que a criatividade e o envolvimento com a tarefa podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas;
- criatividade e envolvimento com a tarefa são traços variáveis, não permanentes, que podem estar presentes em maior ou menor grau, dependendo da tarefa. Mesmo que uma pessoa tenha, frequentemente, muitas ideias criativas e demonstre bastante energia e envolvimento na maioria das situações, é natural que haja altos e baixos em sua produção criadora. Nota-se, também, que quase sempre um traço estimula o outro. Ao ter uma ideia criativa, a pessoa sente-se encorajada e é reforçada por si mesmo e pelos outros; ao colocar sua ideia em ação, seu envolvimento com a tarefa começa a emergir. Da mesma forma, um grande envolvimento para se resolver uma situação problema pode ativar o processo de resolução criativa de problemas.

As características que podem ser manifestadas de acordo com este agrupamento de três componentes básicos das altas habilidades/superdotação incluem: criatividade, fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, acarretando na abertura às novas experiências e ideias, curiosidade, vontade de correr riscos seguros e criativos e sensibilidade às características estéticas¹⁷. Estas, por sua vez, referem-se às áreas gerais de desempenho – matemática, filosofia, religião, ciências da vida, artes visuais, ciências sociais, linguagem, ciências físicas, direito, música, artes performáticas – e às áreas específicas de desempenho que,

¹⁷ Muitas destas características são também notificadas como competências do século XXI, para todas as pessoas, em favor da *empregabilidade*, ou seja, a capacidade e a necessidade atual pela composição de habilidades flexíveis, compatíveis com a demanda do mercado. No entanto, as características de pessoas com altas habilidades/superdotação, talvez favorecidas com a demanda profissional deste século, é uma característica intrínseca e extrínseca deste sujeito, cujo ambiente favorece na identificação e no refinamento destas, já considerando a constituição biológica herdada.

como sugestão do autor, são notificadas 45 (quarenta e cinco) subáreas como, por exemplo, música eletrônica, caricaturas, coreografia, design de jogos, publicidade, dentre outras (REZZULLI, 1997b).

1.1.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas

O autor norte-americano Howard Gardner tornou-se um dos mais importantes autores na temática das altas habilidades/superdotação quando, através de análises e verificações do conceito de modularidade, propôs que a mente possui várias inteligências e não somente uma, como por tantos séculos foi retratada. Gardner, por meio de seu discurso, rompeu com a única e estática definição de inteligência, proporcionada pelos testes psicométricos. Sob um viés mais biológico e neural, o pesquisador propõe a seguinte teoria:

[...] Existe uma visão alternativa que eu gostaria de apresentar – baseada numa visão de mente radicalmente diferente, que produz um tipo de escola muito diferente. É uma visão pluralista da mente, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Eu também gostaria de introduzir o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada da inteligência. Este modelo de escola baseia-se, em parte, nos achados científicos que ainda não existiam no tempo de Binet: a ciência cognitiva (o estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro). É uma abordagem assim que chamei minha “teoria das inteligências múltiplas” (GARDNER, 1995b, p. 13).

Considerando que inteligência, de acordo com Gardner (1995b, p. 13), se define pela capacidade de resolução de problemas ou de elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural (p. 21), a Teoria das Inteligências Múltiplas busca explorar as capacidades biológicas de acordo com o contexto predominante e, concomitantemente, a possibilidade e a expansão da criatividade em contínuo estímulo. A Teoria das Inteligências Múltiplas encontra-se destacada na Figura 2¹⁸ a seguir.

¹⁸ Figura ilustrativa realizada pela autora desta Dissertação.

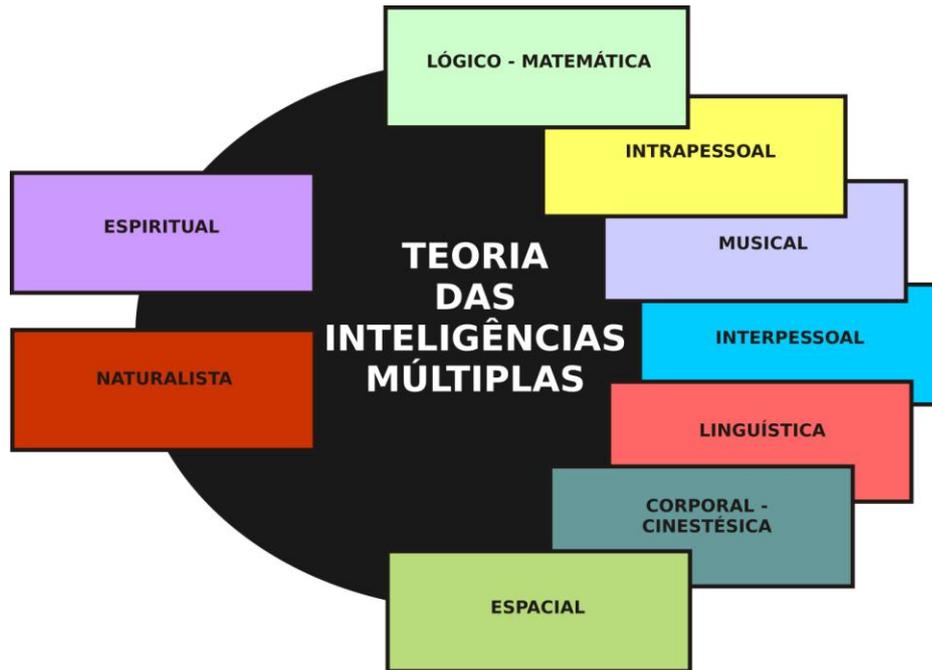


Figura 2 - A Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (1995b)

Como ilustra a Figura 2, são sete as inteligências, notificadas por Gardner no ano de 1995b: Linguística (verbal), Lógico-Matemática, Espacial, Cinestésico-Corporal, Musical, Interpessoal e Intrapessoal. As diferentes posições situadas na Figura ilustram as inteligências – Naturalista – que foi inserida na lista das Inteligências Múltiplas no ano de 1999 e a espiritual que se encontra em avaliação.

Em virtude do pensamento inovador modular de Gardner, ambas as inteligências apresentam características diversas e possuem como referência, indicações de renomes apresentados pelo autor (GARDNER, 1995b, p. 22).

- *Lógico-matemática*: Inteligência da qual as pessoas tendem a apresentar facilidade para o cálculo e para aprimoramento das noções espaciais. Também pessoas que sentem um prazer específico em descansar resolvendo quebra-cabeças que requerem pensamento lógico ou inventar problemas lógicos enquanto aguardam em uma longa fila ou no trânsito congestionado. A criança que se destaca essa inteligência vai ter uma capacidade de abstração mais rápida, ou seja, faz cálculos mentais e não precisa tanto do concreto como a maioria das crianças. Ex.: Pitágoras, Einstein e Newton.

- *Linguística ou verbal*: Destaca-se a facilidade com as palavras. A criança que desenvolve essa inteligência é bastante imaginativa e quer passar essa

imaginação para o papel. É uma criança comunicativa, pois possui um vocabulário rico. Narra os fatos com precisão e detalhes. É a inteligência dos escritores, poetas, oradores e políticos.

- *Cinestésico-corporal*: Capacidade de expressão através do corpo. Usam o corpo de forma hábil e diferenciada. É a capacidade de trabalhar habilmente com objetos que envolvem a motricidade dos dedos ou o uso integral do corpo. Ex.: atores, atletas, mímicos, dançarinos, artesãos, entre outros.

- *Espacial*: Capacidade de perceber formas e objetos mesmo vistos de ângulos diferentes. Elaborar e utilizar mapas, plantas ou outras formas de representação. Facilidade em se localizar no mundo visual com precisão. Inteligência dos astrônomos, marinheiros. Também do Darwin que associou sua teoria à árvore da vida e o Dalton que associou a imagem do átomo ao sistema solar. Também do Chico Buarque e Clarice Lispector que, unindo a linguística ou verbal, constroem imagens físicas ou poéticas muito lúcidas com as palavras.

- *Musical*: Facilidade em perceber sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade. Percebem com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons. Ex.: Mozart e Beethoven.

- *Intrapessoal*: Capacidade de autoestima, automotivação. Sabe lidar com as próprias emoções. A partir disso, forma um modelo verídico e coerente de si mesmo e usa isso para construção da felicidade tanto pessoal quanto social.

- *Interpessoal*: Capacidade de se colocar no lugar dos outros, compreender as outras pessoas. Ex.: Gandhi que compreendeu as necessidades do povo da África do Sul e da Índia.

- *Naturalista*: Pessoas que possuem uma atração pelo mundo natural, sensibilidade para identificar a paisagem nativa e até um sentimento de êxtase diante do espetáculo da natureza. Ex.: jardineiros, botânicos, geógrafos.

A fim de problematizar como é a educação destas inteligências após sua respectiva identificação, o autor se propõe a relacionar a obra com base na ciência cognitiva com os desafios sociais e educacionais para ampliação e estimulação destas. Inicialmente, a inteligência seria demonstrada e significada a partir da capacidade “pura” de padronizar qual a diferenciação entre as inteligências poderia ser considerada em um nível “promissor”, de acordo com o contexto cultural e de

acordo com a faixa etária, sendo esta caracterizada enquanto “pura” no primeiro ano de vida (GARDNER, 1995, p 31).

No decorrer do processo de desenvolvimento social, algumas demonstrações de inteligências específicas, provindas das crianças com altas habilidades/superdotação na perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas poderiam ser “encontradas através de um sistema simbólico: a linguagem” e sua constante apreensão e refinamento iniciado pela(s) criança(s). Ao ampliar os conhecimentos, técnicas e estímulos sobre a inteligência pura, o sistema simbólico é representado, por sua vez, como um “sistema notacional”, dominado especialmente em um contexto formal de educação. Por fim, o autor expõe que as inteligências na adolescência e na idade adulta são expressas através da “variedade de atividades profissionais e de passatempo” (GARDNER, 1995b, p. 31).

Desta forma, segundo pressupostos da ciência cognitiva e dos estudos temáticos a respeito das altas habilidades/superdotação, os estudos desenvolvidos por Gardner e por Renzulli têm indicado transformações atuais na sociedade e na escola, sendo de essencial discussão entre educadores e pesquisadores. Neste sentido, tais investigações em andamento foram apresentadas brevemente nesta Dissertação com o intuito de problematizar questões abordadas nos demais capítulos.



PICASSO, Pablo. Mosquetero con espada. Mougins, 28 enero 1972.

**A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.
(EDGAR MORIN)**

CAPÍTULO II

MATERIAIS E MÉTODOS

Segundo Gil (1999b), um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto abordado, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social para desenvolver ideias de forma coerente. Em consonância com os objetivos da pesquisa, investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades, e obter dados quanto à escolarização destes sujeitos ao uso de novas tecnologias, bem como da contribuição dessas ferramentas para o desenvolvimento das habilidades que apresentam. A pesquisa descritiva com a metodologia de estudo de caso apresentou-se como uma proposta adequada para a discussão, considerando que a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

Estudar as características de um grupo [...]. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, [...] e são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 1999b, p. 44).

Inserida na proposta de pesquisa descrita, a metodologia de estudo de caso envolve a análise e o aprofundamento de um determinado tema com a ajuda do sujeito da pesquisa. É uma investigação que fornece subsídios para desenvolver teorias mais genéricas (FIDEL, 1992), e Gil (2002a) analisa um conjunto de etapas que podem ser seguidas na maioria das pesquisas definidas como estudos de caso. Dentre elas estão: a formulação do problema, a determinação do número de casos, a coleta de dados e a avaliação e análise dos dados.

Segundo Hartley (1994), os estudos de caso são úteis pelos seguintes aspectos:

- Quando a compreensão dos processos sociais em seu contexto organizacional ou ambiental é importante para a pesquisa;

- Na exploração de novos processos ou comportamentos. Nesse sentido, os estudos de caso têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias;
- Quando a intenção de pesquisa é explorar casos atípicos ou extremos para melhor compreender os processos típicos;
- Na captura de aspectos muito recentes, emergentes, na vida de uma organização. Uma pesquisa quantitativa seria muito estática para capturar o fluxo de atividades em uma organização, especialmente em fases de grandes e rápidas mudanças;
- Na exploração de comportamentos organizacionais informais, dada a confiança, desenvolvida ao longo da pesquisa, entre pesquisador e membros da organização;
- Em pesquisas comparativas em que seja essencial compreender os comportamentos e as concepções das pessoas em diferentes localidades ou organizações.

Assim, a estratégia de estudo de caso mostrou-se viável para o desenvolvimento desta, considerando o teor das informações que foram analisadas, e as características desta pesquisa – descritiva – e com sujeitos em localidades diferentes.

2.1 Sujeitos da pesquisa

As pessoas com altas habilidades/superdotação, como foi citado no Capítulo “Revisão de Literatura”, apresentam um elenco de características amplas que as qualificam à nomeação: rapidez de raciocínio, boa desenvoltura intelectual, exacerbada criatividade e senso de justiça, entre outros fatores. Ademais, em especial uma característica se torna bastante relevante a esta pesquisa: o entendimento, com clareza, do que se passa a sua volta e o reconhecimento de uma tênue situação de diferença¹⁹ entre esse sujeito com altas habilidades/superdotação e outras pessoas sem necessidades específicas, ou com necessidades específicas diferenciadas. Este fator justifica a presença de pessoas com altas habilidades/superdotação, participantes desta pesquisa.

As seguintes características foram apontadas para a escolha das pessoas com altas habilidades/superdotação, participantes desta pesquisa:

- ter concluído o ensino fundamental;

¹⁹ O termo “diferença” nesta pesquisa não busca enfatizar uma possível situação de normalidade versus anormalidade, mas estabelecer a abrangência de características individuais que demarcam ações e pensamentos distintos e reconhecidos pelo contexto social.

- ter idade igual ou superior a dezenove anos;
- possuir um parecer atestando-lhes oficialmente as características de pessoas com altas habilidades/superdotação em algum momento da vida, ou apresentar características reconhecidamente de altas habilidades/superdotação, e reconhecida por profissionais da educação;
- assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” comprometendo-se a participar desta pesquisa, respondendo aos instrumentos escolhidos, questionário e entrevista.

Neste contexto, a busca por sujeitos com altas habilidades/superdotação se deu por amostra intencional (GIL, 1999b) e por intermédio de estudiosos da área, localizados em regiões distintas (Santa Maria e Porto Alegre, Rio Grande do Sul) e que indicaram sujeitos que possuíam as características acima citadas. Deste contato inicial com dois estudiosos da área de altas habilidades/superdotação, chegou-se ao número de três sujeitos com altas habilidades/superdotação, os quais apresentavam características distintas que são apresentadas abaixo. Na ocasião, não foi solicitado aos estudiosos e pesquisadores que indicassem sujeitos na mesma localidade em que eles próprios encontravam-se, considerando que foram poucas as indicações e na dificuldade de contato com as pessoas sugeridas.

Estes sujeitos estavam localizados nas mesmas regiões dos estudiosos e foram contatados pessoalmente (com o sujeito três), e por telefone e mensagem virtual (com os sujeitos um e dois) devido à distância geográfica. Em ambos os contatos, foi possível explicitar os objetivos, os recursos metodológicos e a proposta geral desta dissertação, e na concordância dos mesmos, assinou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com entrega “em mãos” ou via correio.

2.1.1 Dimitri, de Formosa (GO)

Dimitri²⁰ reside em Formosa, Estado de Goiás, tem 42 anos, brasileiro, solteiro. Já foi matriculado em sete escolas diferentes devido à condição financeira da família e à necessidade de trabalhar. Tem quatro irmãos, sendo ele o mais velho.

²⁰ Nome fictício.

Destas sete escolas, três foram em Estados diferentes. Dimitri não tem uma avaliação psicológica, mas já recebeu pareceres pedagógicos quanto às altas habilidades/superdotação.

Dimitri não cursou o ensino superior e denomina sua formação como formação livre.

Por apresentar uma concepção clara sobre altas habilidades/superdotação, desenvolveu diversas alternativas para que a escola consiga aproveitar as habilidades que estes sujeitos apresentam, como a tutoria e a ideia de uma escola especialmente destinada ao aprendizado desse grupo, com ênfase no processo de aprendizagem autodidata. Escreveu, ainda, um projeto que relaciona a cognição com o desenvolvimento emocional.

Dentre as habilidades, Dimitri aponta uma facilidade em geral para as áreas, sendo que trabalha, atualmente, como pintor e desenhista.

2.1.2 Elgabri, de Porto Alegre (RS)

Elgabri²¹, morador de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, tem 35 anos, brasileiro, solteiro, nascido em agosto de 1974. Cursou o ensino fundamental em três escolas e em duas escolas no ensino médio. Morou até o momento na mesma região e localidade, Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul. Recebeu o diagnóstico de altas habilidades/superdotação de um psicólogo da região no ano de 2001.

Elgabri não cursa o ensino superior, segundo ele mesmo, devido ao sistema de ingresso, o vestibular, do qual não consegue aprovação em virtude da “falta de memória” para “decorar” os conteúdos.

Gosta de utilizar-se de metáforas e analogias (“Eu vejo a mente como uma praia, com suas ondas em camadas, se você começa a ir além da família de conceitos que há em cada camada”), prefere não ler livros, nem estudos, para que certas percepções sobre o cotidiano (objetos, materiais e pessoas) não tenham conceitos, anteriormente definidos por pesquisadores (“Compreensão dos conceitos

²¹Nome fictício.

por observação, sem apoio externo é a facilidade de ir além, ir à origem de algo, ter uma visão profunda e/ou ampla sobre determinada coisa ou situação”).

Dentre as habilidades, Elgabri aponta que tem facilidade de compreensão intra e interpessoal, e trabalha atualmente como *WebMaster*²².

2.1.3 Lélío, de Santa Maria (RS)

O sujeito três, cujo nome fictício²³ será Lélío, tem 22 anos, reside em Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, é brasileiro, nascido em outubro de 1986. Passou por duas escolas, sendo que nesta segunda passagem chegou a interromper os estudos, após uma avaliação de quociente intelectual que apontou características de altas habilidades/superdotação, e devido a problemas familiares.

Não se intitula pessoa com altas habilidades/superdotação, segundo Lélío, em virtude do preconceito que a determinação carrega como autossuficiência e inteligência global. Também diz não ver qualquer vantagem em ser reconhecido como tal. As conversas são frequentemente orientadas com o discurso da igualdade (“Não faço nada além do que os outros”, “Sempre fui um aluno comum, se não um pouco pior”).

Dentre as habilidades, Lélío aponta que tem grande facilidade para a matemática e a estatística, sendo que trabalha atualmente como diretor geral de uma empresa de comunicação que desenvolve *websites*, marcas publicitárias entre outros.

2.2 Recursos metodológicos

Para a obtenção de dados que corroborassem com os objetivos propostos por este estudo, os instrumentos utilizados foram questionário e entrevista. Ambos os

²²Um WebMaster é a pessoa encarregada pela manutenção de um *website*, quem decide a tecnologia que será utilizada, os servidores e a estrutura em geral da página virtual.

²³Nome fictício.

instrumentos foram utilizados com a finalidade de relacionar perguntas complementares e afirmativas, em que os sujeitos pudessem refletir sobre as respostas, e de modo a contribuir sistematicamente com os objetos de estudo e temas abordados, altas habilidades/superdotação e escolarização.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário, selecionado devido ao número de questões escolhidas para investigação, vinte no total, e pelo registro escrito pelo próprio sujeito investigado. O questionário, segundo Gil (1999b, p. 128), apresenta várias vantagens, entre elas:

- Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- Garante o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário proposto foi composto por questões abertas (sem opções, nem marcações) e compunha-se por vinte questões que abordavam os seguintes eixos (ambos relacionados à escolarização): inteligência, reconhecimento e estímulo às habilidades, inclusão escolar e avaliação. Além disso, buscou-se saber se tinham habilidades para a informática, se já haviam utilizado tal ferramenta e para que foi utilizada. Para tal abordagem, foram seguidas as recomendações de Young e Lundberg (apud SILVA, 2001, p. 34):

- O questionário deverá ser construído em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas;
- A redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada.
- A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta;
- Cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante;
- O questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Devem ser evitadas perguntas que, de antemão, já se sabe que não serão respondidas com honestidade.

O segundo instrumento utilizado, a entrevista, tem por objetivo a obtenção de dados em uma forma de “diálogo assimétrico” (GIL, 1999b, p. 117). Entre as vantagens do instrumento, destaca-se:

- A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e da quantificação.

No âmbito do questionário, em virtude do instrumento complementar que se configura pela aplicação da entrevista, a estruturação desta qualificou-se enquanto focalizada, com a intenção de obter uma visão geral da questão investigada e com “o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas” (GIL, 1999b, p. 117). Neste caso, em virtude do interesse de investigar experiências escolares dos sujeitos entrevistados, a proposta considerou que estes poderiam falar livremente sobre recordações, histórias e lembranças, buscando relacionar os atores do contexto (professores e colegas), o tempo e período do acontecimento, assim como dos recursos de informática utilizados e relação entre a ferramenta e o desenvolvimento de habilidades. Assim, “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, e ainda, “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). A entrevista teve por fundamento a discussão de dezessete principais dúvidas, explicitadas no Anexo E.

Nos momentos de entrevista, focalizavam-se os momentos citados que ocorreram no âmbito escolar e as ocasiões tinham duração média de duas horas. Uma entrevista ocorreu no local indicado por Dimitri e no caso dos dois outros sujeitos (Elgabri e Lélío), a entrevista ocorreu por meio do telefone. As falas dos sujeitos eram registradas por meio de anotações simultâneas da pesquisadora e tiveram aprovação prévia dos entrevistados.

A concepção geral de inteligência foi abordada de forma necessária para a devida contextualização do entendimento que cada um dos sujeitos possuía sobre uma capacidade intelectual superior. Essa concepção, aliada a construções anteriores de inteligência, corroboraram para o estabelecimento de uma dialogicidade na área de altas habilidades/superdotação que contemplou formas e instrumentos de aprendizagem, contextos educacionais, desenvolvimento de

potenciais e estímulo social. Com base na literatura da área, os questionários puderam ser analisados considerando as especificidades abordadas em pesquisas e publicações.

[...] Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Neste sentido, na técnica escolhida para a coleta de dados, o objetivo foi com que houvesse “[...] uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). No caso específico de Elgabri, em virtude da distância geográfica, os questionários foram enviados por correio eletrônico e recebidos novamente por correio.

2.3 Procedimentos e análise de dados

Para analisar as concepções e apontamentos relatados por três pessoas com altas habilidades/superdotação, situadas em localidades diferentes, com idades diversas, e com expectativas e experiências distintas, foi necessário, posteriormente à indicação destes, esclarecer a cada um deles por meio de telefone e contato pessoal a proposta deste projeto em relação aos objetivos, aos instrumentos de metodologia e à proposta de análise. A seguir, com os sujeitos, os locais, os prazos e a forma mais adequada de entrevista e entrega do questionário foi estipulada.

No caso de Elgabri, optou-se pela entrevista por telefone com anotação sistemática e envio do questionário por correio eletrônico e correio postal. O prazo foi de três a quatro semanas para o reenvio do mesmo. Nos casos de Dimitri e Lélío, a entrevista foi realizada pessoalmente e o questionário entregue “em mãos”. A média foi de três encontros com cada um, inicialmente para explicar a proposta e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a seguir para a entrega e explicação do questionário e, por fim, a realização da entrevista, sendo a última com duração mais longa, cerca de duas horas e meia. O local e o horário para a realização de cada um desses encontros ficou totalmente a critério dos participantes.

O período para a coleta de dados com os instrumentos do questionário e da entrevista encontra-se no Anexo B.

Para interpretar a pesquisa como uma ação que não tem por fundamentação a modificação de uma determinada situação em desenvolvimento, vista sua já ocorrência, foi necessário buscar pelo aprofundamento da relação da *expectativa* escolar com a representatividade das *experiências* escolares que possuíam estes sujeitos com altas habilidades/superdotação. A ação é justificada por regulações e adaptações escolares que podem ser alvo de discussões e questionamentos qualitativos e considerando que são sujeitos com altas habilidades/superdotação adultos.

Por fim, buscou-se verificar quais eram os recursos tecnológicos utilizados na escola e quais as finalidades, juntamente com a informação sobre a situação atual dos sujeitos com relação à internet, por exemplo. Tal aspecto é um dos objetivos desta pesquisa considerando: a globalização do século XXI e o estímulo à educação profissional e tecnológica, as discussões pautadas na progressiva utilização das tecnologias educacionais e o caráter versátil e flexível da internet como fonte de estímulo aos interesses individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Como a indicação dos sujeitos participantes foi aleatória, os comentários relacionados à informática não se tornaram o caráter principal a ser analisado nesta investigação, como mostra o objetivo geral, mas uma estratégia de discussão das altas habilidades/superdotação em interseção com as novas ferramentas para estímulo de habilidades.

Segundo as ideias de Bakhtin (1997), o diálogo trata-se de um processo de construção de sentidos em que os locutores são guiados por pressuposições e intenções discursivas. No momento de interlocução com o entrevistador, desta forma, ocorre um entrelaçamento de vozes dos interlocutores e discursos múltiplos de grupos sociais.

Ciente de que são várias as formas de expressão, considerou-se nesta relação de interlocução, tanto por meio da entrevista quanto do questionário, somente o que foi verbalizado ou redigido pelos sujeitos entrevistados, a fim de não haver discrepância na análise entre Elgabri e os outros dois sujeitos desta pesquisa, considerando a distância geográfica com este primeiro.

Para o desenvolvimento de categorias de análise das entrevistas e dos questionários, são apresentados fragmentos dos mesmos, como forma de tornar

clara a visualização do foco da discussão e dos dados. Os dados que continham informações convergentes foram, desta forma, agrupados a fim de serem estudados detalhadamente.

A compilação da metodologia, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados encontra-se abaixo, no Quadro 2.

CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades, e obter dados quanto à escolarização destes sujeitos, ao uso de novas tecnologias, bem como da contribuição destas ferramentas para o desenvolvimento das habilidades que apresentam, a pesquisa descritiva com a metodologia de estudo de caso apresentou.
PROCEDIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação das pessoas adultas com altas habilidades/superdotação através do contato com representantes de associações e centros de atendimento; • Contato com os sujeitos da pesquisa, convite à pesquisa; • Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos sujeitos da pesquisa • Encontros presenciais e virtuais para a coleta de dados, através da escrita do questionário e transcrição da entrevista; • Transcrição e apresentação da entrevista aos sujeitos para aprovação; • Análise dos dados.
DESCRIÇÃO DA PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa Qualitativa • Metodologia de Estudo de Caso • Sujeitos participantes da pesquisa: 3 • Instrumentos: questionário e entrevista • Questionário: composto de 20 questões abertas (sem opções), e abordaram os seguintes eixos inteligência, reconhecimento, estímulo às habilidades, inclusão escolar avaliação, • Entrevista: composta de 20 questões prévias cuja proposta era contemplar questões semelhantes ao do questionário, de modo a aprofundar e coletar dados mais específicos a esta pesquisa no que se refere à escolarização dos sujeitos, ao domínio de ferramentas da informática e articulação entre escolarização e tecnologias no desenvolvimento de habilidades.

Quadro 2 - Metodologia dos procedimentos e dos instrumentos utilizados nesta dissertação



PICASSO, Pablo. Claude en marrón y blanco. (Vallauris, 1950)

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão também é a arte de um encontro. Porque uma vida só adquire vida quando a gente empresta nossa vida, para o resto da vida.

(VINÍCIUS DE MORAES)

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA ANÁLISE²⁴

Ao estabelecer os objetivos, os recursos metodológicos e os instrumentos para a validação da coleta de dados, três eixos de investigação foram definidos: a concepção de altas habilidade/superdotação e as habilidades individuais, o processo de escolarização dos sujeitos com altas habilidades/superdotação e relação destes sujeitos com as novas tecnologias. Conforme é apontado pelo Quadro 2, tais eixos foram foco do questionário e da entrevista realizada, buscando contemplar os objetivos e aprofundar os temas definidos.

O Quadro 2 explicita os objetivos e os temas abordados pela entrevista e questionário em cada um dos eixos que forneceram subsídios para a discussão dos dados. Um dos eixos sugeridos, diz respeito ao tema das altas habilidades/superdotação, ao reconhecimento que os sujeitos têm das características teóricas de aprendizagem e das características que apresentam após autorreflexão, considerando que já são adultos, e das habilidades que identificam em si.

A segunda categoria de análise trata do processo de escolarização relatado pelos sujeitos com altas habilidades/superdotação, abordando a questão do convívio em sala de aula comum, do conhecimento dos professores quanto às necessidades específicas do sujeito com altas habilidades/superdotação, das necessidades específicas do aluno com altas habilidades/superdotação e da participação em atividades extracurriculares dos três participantes desta pesquisa.

A terceira categoria de análise aborda a questão da influência das novas tecnologias como uma ferramenta de participação e criatividade. Para tal, houve a interseção dos temas novas tecnologias e o processo de escolarização, bem como seu uso, frequência e funções, visto o forte interesse destes sujeitos por essa ferramenta.

²⁴ Neste Capítulo algumas citações incorporadas ao texto têm estilo de fonte diferenciado, bem como alguns trechos de citações diretas que apresentaram dados essenciais para esta Dissertação.

A seguir, são apresentados os eixos que orientaram a análise dos resultados obtidos, juntamente com as questões do questionário e da entrevista, pertinentes a cada um dos tópicos.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	Características Avaliação Definição Reconhecimento
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	Estímulo de talento Recursos e materiais Expectativas do sujeito-escola e da escola-sujeito Currículo Motivação Conhecimento específico sobre altas habilidades/superdotação Atividades extraescolares Relação com a comunidade escolar Relação professor-aluno Capacitação, reconhecimento e apoio de professores Interesses Metodologia das aulas Relação entre os alunos Mudanças/transferências de escola
NOVAS TECNOLOGIAS	Recursos utilizados no período escolar Recursos utilizados atualmente Finalidades Frequência de acesso Motivação, interesses e ferramentas
OUTROS	Idade Cidade de residência Contexto familiar Profissão Críticas ou sugestões ao estudo

Quadro 3 - Categorias de análise

QUESTÕES	
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	<p>a. Você já foi avaliado para a confirmação das altas habilidades/superdotação? Por quem e com quantos anos?</p> <p>b. Acredita ser necessária a avaliação? Quais foram os benefícios e/ou os malefícios desta avaliação para você?</p> <p>c. O que é ser inteligente em sua opinião? Como ela é demonstrada?</p> <p>d. E o que é ter altas habilidades? Quais as características?</p> <p>e. Quais características de altas habilidades/superdotação você acredita que possui?</p> <p>f. Alguém do seu círculo social também nota ou já lhe perguntou sobre estas características de altas habilidades/superdotação?</p>
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	<p>a. Você considera que a escola contribui para o processo educacional de estímulo e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação? De que forma?</p> <p>b. Qual a influência das instituições escolares neste processo educacional?</p> <p>c. O que você acredita que as instituições escolares na qual você estava matriculado esperavam de você? Esta expectativa variou de acordo com a série ou ciclo?</p> <p>d. A grade curricular contemplava seus interesses? Por quê? Em qual série/ciclo?</p> <p>e. Os recursos metodológicos empregados mantinham sua motivação para aprendizagem? Em qual série/ciclo?</p> <p>f. Você acredita que os professores tinham conhecimento sobre as altas habilidades/superdotação? Em qual série/ciclo?</p> <p>g. Como você via as atividades de modo geral na sala de aula comum?</p> <p>h. Existiam atividades entre a escola e a comunidade em geral? Você participou de alguma(s) destas atividades?</p> <p>i. Qual foi a experiência escolar de maior estímulo da qual você se lembra? Qual a experiência escolar que você considera ter sido a menos significativa no desenvolvimento de suas habilidades? Em qual série/ciclo?</p> <p>j. Quais são os outros fatores escolares atualmente que você considera que podem influenciar no reconhecimento e no estímulo das pessoas com altas habilidades/superdotação?</p> <p>k. Atualmente, você acredita que os professores estão mais capacitados para atender a alunos com altas habilidades/superdotação?</p> <p>l. Se você pudesse voltar ao tempo, o que mudaria para melhoria de seu processo de aprendizado?</p> <p>m. Se você pudesse voltar ao tempo, o que mudaria na organização da escola para contemplação de seus interesses?</p> <p>n. Já mudou de escola? Quantas vezes e por quais motivos?</p> <p>o. Quais são suas recordações da(s) escola(s)?</p> <p>p. Como se lembra das aulas?</p> <p>q. Você fazia atividades extras?</p> <p>r. E esta relação é positiva para os alunos com altas habilidades/superdotação?</p> <p>s. Como era sua relação com os professores? E com os colegas?</p>

Continuação	
NOVAS TECNOLOGIAS	a. No contexto da sala de aula, quais eram os recursos que você utilizava para aprofundar seus interesses? b. Estes recursos escolhidos lhe auxiliavam em quê? Para quê? c. Na época, você encontrava apoio fora da escola para aprofundamento dos seus interesses? Havia pessoas que lhe auxiliavam? Quem eram? d. Quais recursos você utilizava fora da escola para aprofundar seus interesses? e. Atualmente, você acredita que os recursos disponíveis para os alunos são maiores? Melhores? Por quê? f. Você acredita que existe relação entre estes recursos e a escola? g. Você conhece a internet? h. Utiliza a internet com qual finalidade e frequência? i. Quais as possibilidades da internet?
OUTROS	a. Nome, profissão e idade. b. Cidade natal e de residência atual. c. Considerações extras sobre o tema. (dúvidas, sugestões, críticas) d. Qual nome fictício deseja que conste na dissertação? e. Tem irmãos? Já morou em outras cidades? f. Considerações extras (críticas, sugestões, comentários).

Quadro 4 - Questões realizadas por categoria de análise

3.1 As altas habilidades/superdotação: sociedade e a construção da identidade

As altas habilidades/superdotação, conforme mencionada no Capítulo II, caracteriza-se por um conjunto de fatores que implicam em diferenciações no processo de aprendizagem. Nos casos de Elgabri, Dimitri e Lélío, a descoberta de indicativos de altas habilidades/superdotação ocorreu de modo diferente com cada um.

Dimitri reconhece os sinais das altas habilidades/superdotação e recorda de situações desde a infância. As altas habilidades/superdotação representam para ele “*motivação, a antecipação, o rápido raciocínio e o raciocínio lógico*”, sendo que busca frequentemente informações sobre o tema e sobre formas de desenvolvimento das habilidades, como relatado abaixo:

Eu comecei a observar que tinha algo diferente e paulatinamente isto foi se constituindo. É aquele negócio, o aluno que se destaca ganha um rótulo, o de CDF. Com o tempo e que isto foi me interessando e eu fui pesquisando. Você fica entre a sua consciência e as informações externas, isso dá um nó na sua cabeça. [...] Todas as pessoas têm a mesma inteligência independente da experiência, mas são as experiências que vão refinar esta inteligência.

Como indica Dimitri, o que ele cita como “informações externas” era baseado nas próprias falas dos professores que lecionaram para a turma em que Dimitri estava matriculado, salientando que as altas habilidades/superdotação representam características de um grupo que não poderia ser encontrado naquele espaço, chegando ao ponto de punir quaisquer manifestações, como comentários, brincadeiras, ou respostas diferenciadas, sobre os conteúdos que não estivessem previstos. Na ótica de Dimitri, ser inteligente “*é ser criativo e seletivamente saber canalizar esta criatividade para fins que beneficiem afins próprios ou em prol de uma coletividade*”, o tema de interesse dos alunos deveria ser sempre considerado, inclusive porque desestimulava e desvalorizava a participação de outros alunos da turma.

*Desde a 5ª série questiono as altas habilidades porque nesta série dei a primeira resposta melhor reformulada que a resposta do professor. Nesta série tinha um conhecido o Jorgão, que eu também reconheci algo diferente. Era um brincalhão com as ideias [“Oh professora, a senhora só coloca a culpa no homem, e na mulher”, referindo aos exemplos que o homem explorava o meio ambiente]. Brincar com as ideias é interpretado como deboche. A escola não está preparada. A pessoa com altas habilidades entende que brincar com a ideia motiva uma emoção que trabalha com outras percepções, entre ele a cognição (intelecto) e a imaginação. **Quando você se motiva você se envolve com outros canais.***

Quanto ao exposto, Dimitri enfatizou, durante os encontros, diversas relações entre o desenvolvimento cognitivo associado a outras áreas de desenvolvimento, como a emocional. No entanto, acredita que o que dificulta o debate dos aspectos por ele citado, e outros expostos pela literatura, é a “*consciência formada ou enraizada a respeito de pessoas com altas habilidades*”; que diz respeito à limitação

dos espaços e locais para identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação e as características de aprendizagem, reduzidas ao desempenho acima da média em todas as áreas. Completa que, “*se tivesse consciência das demais características da pessoa com altas habilidades/superdotação não haveria tanta resistência a respeito deste assunto*”.

O que é visível, e inclusive apontado por Dimitri em alguns encontros, é que a , apesar de esclarecer os conceitos relacionados ao tema, as dificuldades práticas de identificação, entre elas a definição dos instrumentos e a desmistificação de conceitos através de estudos, faz com que, no caso de Dimitri, o reconhecimento dessas características seja um processo complexo, dificultado. Isto se dá, entre outros fatores, devido a algumas situações exemplificadas por ele, como o fato de viver em uma cidade pequena há vários anos, sendo que não nasceu na localidade, com família grande, de renda baixa e de organização matriarcal, e com habilidades para as artes visuais, área desvalorizada no meio em que vive.

Estas situações, associadas à reivindicação de direitos que Dimitri exige com base no conhecimento de suas necessidades específicas, o expõe na localidade sem contribuir para seu desenvolvimento. Sobre as oportunidades, Dimitri diz que deve haver a “*liberdade para aprender. Esta é a questão que deve ser debatida. Caso contrário continuem sambando, que o futuro da nossa educação e do nosso país terminará na passarela da fome, do desemprego e da falta de oportunidade*”.

Outro sujeito participante desta pesquisa, Elgabri, também apresenta características de altas habilidades/superdotação. Tais indicativos foram reconhecidos desde cedo, mas foram compreendidos cada vez mais por ele com o passar dos anos. Atualmente, a definição de altas habilidades/superdotação que utiliza é:

*Ser talentoso é ser capaz de ver a realidade das coisas, algo além do conceito ou simples impressão imediata e superficial. Mesmo passando por análise, comparações, etc... é a compreensão dos conceitos por observação, sem apoio externo, é a **facilidade de ir além, ir na origem de algo, ter uma visão profunda e/ou ampla sobre determinada coisa ou situação.** [...] Como podemos conceber um conceito se não tivermos a capacidade de ir além dele? Quem cria uma fórmula matemática teve a compreensão dela além do conceito, com a compreensão absoluta. **Quem vê uma fórmula, computa seu***

resultado, quem compreende a ideia dela, vai muito além de uma demonstração gráfica desta compreensão.

No exemplo citado, com respeito às representações, Elgabri acredita que diversas das interpretações que se faz sobre conceitos, instrumentos e objetivos, acabam condicionando o leitor a acreditar nesta forma de significar tais objetos (Capítulo IV). Por esta razão, questiona as formas de interpretação da “realidade”, e busca compreender que, assim como ocorre com o conceito de altas habilidades/superdotação exposto, é preciso *“ir além da família de conceitos que há nas primeiras camadas, começar a penetrar numa compreensão cada vez mais profunda sobre algo. É como colocar luz numa sala escura, quanto menos objetos há na sala, menos sombra”*.

Sobre as altas habilidades/superdotação, Elgabri verbaliza ainda o sentimento que tem:

*Sentir-se diferente dos outros, ser cobrado para se encaixar na “normalidade” e ansiar por coisas incomuns não é fácil. É difícil para a sociedade compreender a ansiedade terrível que se sente ao ter um sol no estômago, uma lua na garganta e um furacão no coração de tanta vontade de se usar, com toda a força que se pode administrar: **um talento... uma vontade devoradora de agir, obter, expressar, de ser o que se é...***

Esta foi uma definição muito lembrada no decorrer das conversas: a dificuldade de se adaptar ao contexto, sem interferir na realidade da maneira como se deseja. Elgabri lembra em diversos trechos do sofrimento em não compreender as características que apresentava, ao mesmo tempo em que a ausência de pares ou a falta de informação das pessoas nos ambientes que frequentou, implicava em um contexto com poucos estímulos ou aceitação.

Em virtude destas informações é que, aos 27 anos, Elgabri ao realizar uma avaliação psicológica na cidade de residência, Porto Alegre (RS), considerou que o diagnóstico de um Q.I. acima da média foi bom, pois possibilitou mais uma informação para compreender a si próprio. Segundo ele:

Tudo depende muito de cada pessoa e situação. Para mim foi bom, pois sempre era diferente dos outros, cheguei a pensar

que poderia ser “deste tipo”, mas o conceito de “superdotados” que nos passam é bastante exagerado e distorcido, normalmente pegam apenas um tipo de superdotação e colocam nos filmes de uma forma que todos nós já conhecemos muito bem. Não se encaixar em nenhuma “tribo” é ruim para qualquer pessoa, mas não podemos esquecer que não somos um conceito e tão pouco apenas um ponto de vista. Cada um de nós é muitas coisas ao mesmo tempo, ir atrás de cada uma delas faz parte do nosso autoconhecimento, é a busca básica do ser humano.

A fala de Elgabri aponta dois importantes aspectos: os mitos a respeito do conceito de altas habilidades/superdotação, também destacados por Dimitri, e a questão da identidade, da definição do sujeito com altas habilidades/superdotação. Sobre a identidade, lembrada por ele como uma forma estática de reconhecer, é preciso ponderar sobre a multiplicidade de atores vividos por um mesmo sujeito, no qual não somente há uma pessoa com altas habilidades/superdotação com implicações exatas, nítidas, mas uma pessoa que se constrói a partir de interesses pessoais e do contexto que o circunda, entre outros aspectos.

Hall (1998, p. 13), sobre a identidade, destaca, neste viés, que de fato ela não é biologicamente definida, mas historicamente construída, sendo que as identificações, como é o caso das altas habilidades/superdotação, vão sendo continuamente deslocadas do nascimento até a morte em razão da ausência de uma história “confortadora” sobre nós mesmo, ou sobre uma “narrativa do eu”.

Dessa forma, o que ocorre com Elgabri é que, mesmo com uma indicação de que possui altas habilidades/superdotação, fica clara a ideia de que a posição, as características, os interesses e as necessidades das pessoas com altas habilidades/superdotação não são as mesmas. Finaliza explicando que, apesar das narrativas diferentes sobre o tema, o comum a todos é que “somos ensinados a rechaçar tudo o que é diferente”.

Outro sujeito participante desta pesquisa é Lélío, o mais novo dos entrevistados. Lélío tem uma história diferenciada da apresentada por Dimitri e Elgabri, pois até o momento, embora as características de altas habilidades/superdotação sejam fortes e tenham o reconhecimento de um instrumento, o teste (Q.I.), Lélío não se reconhece enquanto pessoa com altas habilidades/superdotação.

Na fala de Lélío e em conversas durante a pesquisa, inicialmente até o convite para participar de uma pesquisa no âmbito da educação especial o impressionou, visto que para ele “a educação especial é para quem tem ‘problema’”. Depois de saber que dentre o público-alvo da educação especial (MEC/SEESP, 2008) estava incluído o atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação, Lélío considerou pertinente participar da pesquisa, incluindo nas considerações sobre a participação que haveria a abordagem das novas tecnologias, área em que atua profissionalmente e que se interessa.

Embora tenha ciência de alguns conceitos sobre a área, mostra-se frequente nas falas de Lélío a exposição de diversos mitos quanto à identificação, tais como (baseados em WINNER, 1996): um padrão de normalidade, cujas pessoas com altas habilidades/superdotação não se enquadram; do modelo de altas habilidades/superdotação global e única que garante resultados e uma habilidade acima da média em todas as áreas e períodos; são pessoas talentosas, mas não com altas habilidades/superdotação, diferenciando capacidades e competências em distintas áreas do conhecimento, e que crianças com altas habilidades/superdotação tornam-se adultos proeminentes.

*Ai... eu fui fazer o teste [de Q.I.] por fazer e mesmo depois de ter feito, **não mudou nada**. Na escola, naquele ano do teste, eu inclusive rodei por frequência [foi reprovado]. **Como é que eu poderia ter altas habilidades se eu sou comum**, faço o que todo mundo faz. A impressão que tenho é que algumas pessoas precisavam de uma ideia diferente de mim, mas independente disso, para mim mesmo, **não mudou nada**.*

Baseado nesta ideia de altas habilidades/superdotação e na concepção de altas habilidades/superdotação: “*superdotação... Não sei bem, mas ouvindo as pessoas falarem e lendo sobre isso, me parece que é uma capacidade superior para criar, inovar, diferenciar. Ter mais expressão, saber se comunicar, ter inteligência, saber o que fazer*”, sendo que, para Lélío, ser inteligente “*é saber lidar com novas informações, é inovar, fazer relações entre objetos e conhecimentos, usar boas ferramentas e querer aprender sempre*”.

É possível verificar, tanto no questionário quanto na entrevista, que Lélío, ao falar das pessoas com altas habilidades/superdotação, cita exemplos, conceitos,

mas sempre se excluindo dos princípios que tem sobre este grupo. Quando ganhou o primeiro lugar em um concurso de ciências, organizado pela segunda escola em que esteve matriculado, Lélío também entendeu que o produto desenvolvido era algo simples, “*que qualquer pessoa poderia ter feito*”.

*Na 6ª série, numa feirinha de ciências da escola, o tema era sons. Aí os meus amigos queriam falar sobre sons de animais, da natureza, mas apesar de gostar ainda hoje do tema, quis fazer algo ligado a sons que podiam ser produzidos com a ajuda do computador. Usei o gravador de som do Windows, já que naquele tempo não tinha acesso à internet nem a outros programas, e chamei minha família. Cada um gravou o som que mais gostava e que mais odiava. Montei a gravação, e também gravei minha fala relatando sobre a produção e transmissão dos sons e ganhei. **Me lembro de ter gostado muito da experiência, e lembraram bastante tempo do trabalho que fiz. Mas qualquer um poderia ter feito. Era só pensar.***

Tal ação de Lélío condiz com uma das indicações de Schuler (2003, apud SABATELLA, 2007, p. 145) no qual uma pessoa com altas habilidades/superdotação em um contexto mediano de estímulo pode tender a se conformar e despende de um grande tempo e esforço para estar na média, ser “comum” ou “normal”. As outras características, a de retrocesso (isolamento ou alienação), depressão (por recriminar a si mesmo), de agressividade (por culpar os outros) ou inconformismo contínuo, não tem claras indicações.

Ao analisar as considerações expostas por Dimitri, Elgabri e Lélío, verificam-se os seguintes aspectos:

- os sujeitos participantes da pesquisa têm ciência sobre as características de altas habilidades/superdotação;
- apresentam formas distintas de se reconhecer enquanto pessoas com altas habilidades/superdotação: Dimitri acredita que tem altas habilidades/superdotação do tipo global, acima da média em todas as áreas, Elgabri dá grande ênfase ao apoio humano e ao autoconhecimento, sendo que sua área de destaque é a intrapessoal, a inteligência interpessoal (GARDNER, 1995b) e Lélío acha que é inteligente, porém não tem altas habilidades/superdotação;

- a questão da comprovação da identificação das altas habilidades/superdotação foi considerada importante, mas, assumida isoladamente, provocou poucas mudanças para os sujeitos quanto à iniciação de provisões posteriores, com exceção de Dimitri que ainda não realizou uma avaliação psicológica;
- o fato de se reconhecer tem grande influência sobre as exigências dos sujeitos nos ambientes que os circundam: ações específicas são exigidas, e críticas e criações são desenvolvidas, com exceção de Lélío que apesar de ter este nível de exigência similar a dos outros sujeitos, não considera que tal fato tem vínculo com as altas habilidades/superdotação. Este contexto relaciona-se com a proposição de Landau (1986, p. 33) quando cita que:

[...] a criança ou o adulto que por algum motivo não ousa mostrar seu talento ou percepção não é livre bastante para comunicar-se [...] a *superdotação* atualizada significa comunicação: não somente intra e intercomunicação pessoal. Se não podemos nos relacionar com o que acontece no mundo exterior e questioná-lo, se não podemos nos relacionar com nossas reações internas, e não escutamos nossas vozes internas de questionamento, então não existem criatividade e realização própria.

3.2 As relações entre a Educação Escolar e as altas habilidades/superdotação

Numa sociedade plural, a escola tem o papel fundamental de atender às necessidades individuais e específicas dos alunos, articulando as propostas pedagógicas às demandas de formação acadêmica. O pluralismo, conforme indica Berlin (1998, p. 29), compreende a interação entre as diferenças humanas e um processo de intercomunicação das culturas, no qual os conhecimentos aprendidos na instituição escolar são tomados como um acervo cultural acumulado (SACRISTÁN, 2000a, p. 49).

No século XXI, a escola, visto a confluência de diversas demandas econômica, políticas, culturais e sociais, deve analisar e propor, de novo, os seguintes desafios (IMBERNÓN, 2000, p. 82): o direito à diferença e a recusa de educação excludente, a educação política dos cidadãos como uma educação para a democracia e as alternativas à escola como espaço físico educativo entre outros.

Assim, no âmbito de uma educação inclusiva a escola sedia um espaço mediador da diversidade, aproveitando-se da relação entre diferentes interesses e motivações com a socialização com o intuito de promover a igualdade de oportunidades a todos, independente de suas desigualdades iniciais.

As discussões sobre as altas habilidades/superdotação compreendem focos de análise distintos abarcados por teorias que apresentam o diálogo quanto ao significado conceitual do tema, e os modelos para a identificação de características e desenvolvimento de habilidades. Tais teorias apresentadas anteriormente (Teoria dos Três Anéis e Teoria das Inteligências Múltiplas) foram especialmente relevantes às escolas. Isto se deu visto à dificuldade de orientar, de forma geral, quanto aos conceitos necessários para o processo de identificação e a própria organização do sistema de ensino brasileiro, no qual um professor leciona, muitas vezes, para um grande número de alunos, com disciplinas ou turmas de séries variadas ou multisseriadas e com período reduzido para o desenvolvimento de atividades diferenciadas que subsidiem a observação do professor.

A escola, assim como as demais instituições no âmbito escolar, passa, atualmente, por transformações em função estrutural de ensino, modificando a intervenção pedagógica ao incorporá-las ao planejamento escolar de acordo com algumas das necessidades atuais. No caso das altas habilidades/superdotação, uma questão frequentemente debatida é quanto aos meios e ferramentas pedagógicas adequados para o desenvolvimento de habilidades, considerando uma intervenção específica e um processo enriquecedor no sentido de ampliar oportunidades de diversificação de experiências escolares e proporcionar maior valor relacional dos conteúdos, desde a sala de aula.

Com o intuito de desenvolver os temas propostos pelos sujeitos participantes desta pesquisa através de questionário e entrevista, e considerando o número de questões levantadas no âmbito da educação escolar de Dimitri, Elgabri e Lélío, são cinco os tópicos definidos nesta seção: relações entre comunidade, professores e alunos; as necessidades específicas do aluno com altas habilidades/superdotação; a sala de aula comum: currículo, metodologia e avaliação; e atividades extracurriculares.

3.2.1 Relações entre professores e alunos

Com relação a Dimitri houve um diferencial no momento de ingresso na escola, sendo que ingressou mais tarde que a média, aos nove anos de idade. Recorda-se da boa relação com alguns colegas e de diversas “represálias” que recebeu de outros, devido ao rendimento alto que tinha.

Na intervenção dos professores, Dimitri cita o caso geral das professoras que não abordavam de maneira diferenciada o conteúdo, priorizando o uso da memória no aprendizado e o caso de uma professora de matemática que conversava com a turma sobre as dúvidas e conseguia alternativas para as discussões em torno da área do conhecimento. Ambas as professoras não tinham conhecimento específico em altas habilidades/superdotação, segundo Dimitri, mas reconheciam as características de curiosidade e criatividade exacerbada.

Dimitri conta que *“alguns professores têm uma forma analítica de ensinar que envolve reconhecimento e prática. **Mas outros consideram o comportamento superdotado subversivo, e consideram a fase dos “por quês” terrível. Me lembro que uma professora sabia explicar, sabia o conteúdo, e conseguia conversar e relacionar os conteúdos da matemática em várias discussões com os colegas”***.

Estes relatos, apresentados por Dimitri, confluem com algumas características descritas por Davis e Rimm (1994), a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação, tais como o não conformismo e resistência a autoridades, a recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas, a intensidade de emoções, as preocupações éticas e estéticas, a ansiedade e a autoconsciência elevada, entre outras. Essas características e a situação indicada por Dimitri, fez com que ele indicasse a dificuldade dos professores em encontrar oportunidades de aprofundamento em temas específicos, a partir da curiosidade dos alunos. Tal fato, e características, foram acentuados em um contexto de estímulo limitador.

No caso de Elgabri, ele cita que a relação com os colegas era boa e considerava que muitos dos grupos de amigos onde passou, era escolhido como líder das atividades. *“Sempre me dou bem com as pessoas... [...], consideram muito minha opinião. Mas quando mais novo era mais fechado e evitava estas situações. Conviver com outras crianças é muito bom. Adolescentes reunidos é um poder... [...] Esta sensação e convivência é muito boa para qualquer pessoa”*.

Com esses colegas diz que o que mais aprendeu na escola foi com o próprio convívio escolar, a necessidade de interagir, de construir a aprendizagem, “*sobre comportamento humano*”.

*A gente se relaciona num ambiente escolar... Aprende sobre os diversos tipos de pessoas, de inclinações, personalidades. Tem que aprender a ter bom senso, política, **aprender a moldar-se, amadurecer...** O que mais levamos conosco destas épocas é o aprendizado emocional quanto ao meio ambiente do que a parte intelectual em si que é pobre demais... Ou seja... **Aprendemos sozinhos sobre sociedade...***

A autora Landau (1986, p. 98-99) relata um dia em que perguntou a um aluno com altas habilidades/superdotação como aprendera tanto; a resposta foi “fazendo perguntas”. A seguir, perguntou a outro sujeito com altas habilidades/superdotação o que era oposto de uma pergunta e ele respondeu “minha professora”, pois “ela nunca perguntava nada, ela somente apresentava fatos”.

Considerando a fala de Elgabri e a experiência de Landau, verifica-se que o desenvolvimento criativo, embora seja essencial para o “que será entendido amanhã” (LANDAU, p. 100), ainda é uma proposição complexa para os professores, visto que a maneira como aprenderam é semelhante à forma como ensinam. Desta forma, conforme foi dito por Elgabri, há a indicação de que não haja somente propostas pedagógicas para a sala de aula, mas sugere a importância do estímulo às relações de aprendizagem colaborativa, formal e informal, a qual possibilita a escola. Destaca também a importância de uma aprendizagem colaborativa, que incentive experiências escolares mais significativas. Caso contrário, os sujeitos com altas habilidades/superdotação terão o mesmo sentimento relatado por outra experiência relatada por Landau (1986, p. 9):

Era uma vez uma menina de 9 anos que tocava piano, e tocava muito bem. Embora ela tivesse que praticar enquanto as outras crianças brincavam. [...] Um dia houve uma “competição” de piano. [...] Quando o nome do vencedor foi anunciado, nossa menininha subiu ao palco, tímida e cheia de temos. Olhou a plateia, nenhum par de olhos encontrou os seus. [...] Seus amigos estavam reunidos num grupo, todos juntos. Sentindo-se uma estranha, nossa menininha não queria, mas o prêmio que havia conquistado. Queria estar entre seus amigos, pertencer ao grupo. [...] A partir daí passou a sentir-se só.

Elgabri relata em diversas passagens da entrevista e do questionário que conhece outras pessoas com altas habilidades/superdotação. Nessas ocasiões, e considerando a história apresentada por Landau, lembra dos diversos esforços individuais que esses sujeitos fizeram para aprofundar os conhecimentos de seus respectivos interesses, e da dificuldade de reconhecimento das altas habilidades/superdotação, bem como da valorização de suas produções, visto que tal fato varia de acordo com a cultura dominante.

Ainda cita que *“conhecendo outros PAH [pessoa com altas habilidades/superdotação], ouvindo seus comentários, percebo que há insatisfação quanto ao que tem a nos oferecer o governo, ONGs, etc. Isto a partir da pré-adolescência, os bem pequenos não pensam nisto. **Às vezes imagino o que fariam com um caso “mais forte” de superdotação. Como lidariam com um pequeno Beethoven? Uma criança Einstein? Não se pode controlar os furacões num laboratório, se tem que aprender a dançar com eles no céu aberto para compreendê-los....**”* E finaliza indagando: *“a forma **bem básica de ensinar uma criança violenta sua inteligência e criatividade naturais, esta é a verdade. Se assim ensinamos nossas crianças “comuns” o que resta para nossas crianças “incomuns”?** Indo **na origem disto: como podemos ajudar quem não entendemos? E como podemos entender os outros se mal entendemos como funcionamos?**”*

No caso de Lélío, ele relata que a relação com os professores e os colegas era relativamente boa, mas indicava uma dificuldade em conversa com os professores em razão das atividades e propostas para as disciplinas. As dificuldades com os professores estavam, assim, voltadas à metodologia empregada por eles, mas não ao professor: *“Com a maioria dos professores eu tinha dificuldade de lidar. Uns diziam que eu não participava que não nunca gostava das atividades. [...] Alguns professores se tornaram meus amigos, era bom conversar sobre coisas outras que não era a disciplina”*. Sobre o conhecimento específico em altas habilidades/superdotação Lélío esclarece que *“até porque eu tinha esse contato próximo com alguns professores, sei que alguns deles não acreditam que uma **pessoa tem um potencial acima da média naturalmente, então viam as pessoas que se sobressaiam nas aulas como impertinentes, “desvirtuadoras”, gente que se devia tomar cuidado**”*.

Com os colegas Lélío relata que *“não tinha problema nenhum. Eu tinha muitos colegas e poucos amigos... Eles eram sempre mais velhos que eu. Só tinham dois*

que eram mais novos, mas isso na idade porque a conversa era muito boa”. Mas aponta: “hoje vejo que se os professores estimulassem a amizade, inclusive como uma forma de socialização “real”, eu teria feito mais amigos, e talvez participado mais ativamente de algumas atividades em sala de aula”.

Sobre a relação com colegas comumente mais velhos que Lélío, a literatura aponta que casos como o citado são frequentes entre os alunos com altas habilidades/superdotação com característica do assincronismo. O assincronismo, termo descrito por Extremiana (2000), e Sánchez e Avilés (2000), representa a diferença entre ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor. Pérez (2008, p. 64) descreve dois níveis de assincronismo: o assincronismo em nível interno e externo.

O assincronismo em nível interno se dá entre as esferas afetivo-intelectual, intelectual-psicomotor e da linguagem-raciocínio. O assincronismo em nível externo é composto pela descrição do desequilíbrio entre criança-escola, ou escolar-social, e familiar²⁵. O caso de Lélío parece ocorrer no nível interno afetivo-intelectual quando relata que para conversar sobre temas de seu interesse, ele buscava por colegas mais velhos, com quem mais se identificava. No entanto, deparava-se com o interesse de ter tido maior contato com os colegas de sala de aula, não necessariamente com o objetivo de estudar, mas brincar, se relacionar, se divertir: algo compatível com a faixa etária e não algo diretamente com o desenvolvimento cognitivo. Como cita Pérez (2008, p. 64), o assincronismo afetivo-intelectual é geralmente citado com base nas “etapas de desenvolvimento padrão que são previstas como ‘norma’ ou ‘regra’ para o geral das crianças e adolescentes”.

No adulto, caso o assincronismo também seja verificado, pode estar baseado na dificuldade de relacionar-se com seus pares com interesses diferentes, indicando

²⁵ Segundo Pérez (2008, p. 64-65), o assincronismo **em nível de funcionamento interno** engloba o *assincronismo afetivo-intelectual*, o desequilíbrio entre as esferas afetiva e cognitiva, que se manifesta em atitudes emocionais ou afetivas aparentemente incongruentes com o nível de desenvolvimento cognitivo; o *assincronismo intelectual-psicomotor*, entre o nível cognitivo e o desenvolvimento psicomotor, que se manifesta na dificuldade para escrever, por exemplo, coordenando a rapidez cognitiva com a rapidez motora; e o *assincronismo da linguagem e do raciocínio*, que impede ou dificulta a explicitação do pensamento em palavras. O assincronismo **em nível de funcionamento externo** subdivide-se em *assincronismo criança-escola ou assincronismo escolar-social*, característico na criança que domina maior número de informações e cujo ritmo de aprendizagem é mais rápido que o de seus colegas, e o *assincronismo nas relações familiares ou assincronismo familiar*, que é o desequilíbrio intelectual e afetivo manifestado por algumas crianças com altas habilidades/superdotação e que pode produzir confusão na família.

que existe uma defasagem entre a “maturidade cognitiva” e a correspondente “maturidade sócio-emocional” esperada para um adulto (PÉREZ, 2008, p. 64).

3.2.2 As necessidades educacionais específicas do aluno com altas habilidades/superdotação

Segundo Renzulli (1997b, p. 114), as pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que desenvolveram ou têm capacidade de desenvolver três traços: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Como tais traços não se apresentam da mesma forma ou intensidade, mas partem de uma composição dinâmica, as altas habilidades/superdotação podem se referir a pessoas com grande potencial em uma ou mais áreas do conhecimento, ou apresentar habilidades especiais como música, arte, drama e liderança.

Segundo Feldman, diferente do paradigma tradicional, que enfatiza a unicidade das características de aprendizagem do sujeito com altas habilidades/superdotação e a orientação do processo de identificação orientador para as escolas e expressa através de um alto Q.I., no paradigma atual as altas habilidades/superdotação remetem características flexíveis de aprendizagem, onde o contexto é essencial para o desenvolvimento (apud TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998, p. 22). Enfatizando a diversidade, a diferença de cada um e a multiplicidade, pode-se considerar que a orientação atual se baseia na flexibilidade dos processos de identificação e na qualidade das experiências planejadas.

No contexto escolar, as altas habilidades/superdotação frequentemente são confundidas com hiperatividade, transtorno de déficit de atenção e dificuldades de aprendizagem, entre outros (OUROFINO, 2007, p. 52). Este é o caso relatado por Dimitri, que expõe como causa o fato de que “*os professores jamais tiveram vínculo com as altas habilidades*”, sendo que um dos grandes motivos para o estímulo a estes mitos em torno da aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação evidencia que as “*crianças e adolescentes não tem uma consciência formada. Na época não haviam estudos divulgados sobre altas habilidades. Pelo contrário, existiam rótulos de cientistas malucos, “CDF”*”. E completa que, com as crenças

firmadas, o *“aluno destaque da sala de aula não podia tirar notas baixas [...] é um peixe fora d’água”*.

Quanto às implicações dos mitos existentes com relação à aprendizagem da pessoa com altas habilidades, Rech e Freitas (2005, p. 6) explicam que:

Pérez (2003, p. 47) cita que “o sentimento de amor/ódio em relação às pessoas com altas habilidades vislumbrava-se no Renascimento, quando os ‘gênios’ eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para estas pessoas”. Com isso, as pessoas com altas habilidades têm sua identidade distorcida, o que leva a dificultar sua real “visualização”. Tudo isso, pois para uma parcela da sociedade elas não passam de mitos, o que dificulta sua identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para um atendimento especializado, que por vezes é questionado e visto como desnecessário.

De acordo com Winner (1996), existem algumas possíveis categorias de mito, entre elas: mitos sobre a constituição (biológica, ambiental), mitos sobre a distribuição, mitos sobre a identificação, mitos sobre atendimento, mitos sobre o desempenho, mitos sobre níveis ou graus de inteligência e mitos sobre consequência.

Dimitri relatou a vivência sobre o mito do nível ou grau de inteligência, recordando da valorização do rendimento padrão e os mitos quanto à identificação, sobre os benefícios e desvantagens na identificação da pessoa com altas habilidades/superdotação, considerando que esta poderia obter êxito para a sociedade (EXTREMIANA, 2000 e WINNER, 1998). Sobre os mitos, Dimitri abordou *“o despreparo e a incoerência de alguns professores não saberem distinguir a diferença entre inteligência e criatividade (imaginação); compreender sobre inteligência emocional e espiritual torna-se, para eles, num plano subjuntivo. [...] Os professores não respondem ainda ao feedback dos alunos com altas habilidades”*.

Com Elgabri, durante sua trajetória escolar, ocorreu algo similar. Saliou que os professores que conheceu *“não foram preparados para isto”* e, atualmente, *“mostram-se mais preparados que na época que eu era criança, sim. Preparados, não”*. A seguir, relata um exemplo da situação problematizada:

Uma vez fui ao quadro para fazer uma fórmula que tinha sempre 3 ou 4 linhas de resposta...eu fiz em uma. Ela reclamou. Então comentei: descobri que se você pega este elemento e multiplica por este blá blá blá... Fiz um macete

próprio que sempre dava certo... Ela reclamou que tinha que ser igual do livro... Então eu tirei nota máxima nos dois primeiros bimestres... Alias eram 20 e 20... Tirei 20 e 19... Melhor nota da sala, Nos outros não liguei mais, mas passei lá pelo terceiro [risadas], mas não tive mais ânimo para brincar com as fórmulas

As indicações de Elgabri indicam sua vontade de manipular informações, brincar com ideias e desenvolver uma natureza não verbal de pensamento, no qual há a solução de um problema construída antes de ser articulada (GARDNER, 1995b, p. 25). Casos como esse demonstram fragilidade na escola em reconhecer e aceitar diferenças no aprendizado, como o da matemática, deixando de estimular as experiências lógico-matemáticas e, com isso o desenvolvimento dedutivo (PIAGET, 1973b).

A matemática é geralmente tratada como uma disciplina que apenas “transmite” uma série de regras arbitrárias e ensina uma linguagem de signos, sem garantir, o desenvolvimento das estruturas cognitivas que sustentem a possibilidade do real entendimento do que se pretende ensinar. Esta disciplina não se relaciona com a capacidade do sujeito agir, criando relações para solucionar os problemas da vida (Carragher, 1982), o ensino é quase que todo centrado em memorização de regras e na aprendizagem de “truques” através dos quais não se obtém a compreensão dos porquês, mas se tem de utilizá-los porque “funcionam” [...] (ROSA, 2009, p. 805).

A dificuldade de Elgabri de manipular as fórmulas e os conceitos matemáticos por dedução, como sugere Rosa (2009, p. 805) pode ser ocasionada pela forma como os conteúdos são planejados, modularmente divididos e com níveis de aprofundamento estáticos, sem fazer com que os alunos possam relacionar os temas com experiências próprias. Assim, Elgabri como diversos outros sujeitos com altas habilidades/superdotação, acabam por reprimir a criatividade e concluir que, se eles aprenderem da maneira como são ensinados, o aprendizado torna-se satisfatório.

Com Lélío, em virtude da alegação de desconhecimento com a temática das altas habilidades/superdotação, citou unicamente um caso ocorrido com ele, no qual foi apontado características da hiperatividade. Segundo Lélío *“uma professora um dia chamou a mãe para uma conversa “séria”. Disse que tinha lido sobre hiperatividade e achava que eu tinha. Até hoje acredito que ela não sabe o que é*

isto, sorte que a mãe também não acreditou. Às vezes uma ação desta, para outras famílias e pessoas, pode causar um estrago”.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica, caracterizada pelo desenvolvimento inapropriado de atenção, comportamento hiperativo e impulsividade, sendo que a intensidade desses sintomas afeta o desenvolvimento emocional, social e acadêmico do indivíduo (OUROFINO, 2007, p. 52). Os comportamentos hiperativos podem ser encontrados em pessoas com altas habilidades/superdotação, porém é necessário ter-se clareza das características de cada uma das necessidades porque crianças com TDAH frequentemente apresentam altos níveis de atividade, demonstrados na maioria das situações; enquanto que as crianças com altas habilidades/superdotação também são ativas, porém as atividades às quais se dedicam são, geralmente, focadas e dirigidas (OUROFINO, 2007, p. 58).

Na pessoa com altas habilidades/superdotação, o comportamento tido como hiperativo relaciona-se às atividades pouco desafiadoras, ao currículo escolar insuficiente e ao estilo de aprendizagem (LEROUX e LEVITT-PERLMAN, 2000 apud OUROFINO, 2007). No caso de Lélío, a hiperatividade não foi confirmada por quaisquer outros profissionais da educação e/ou da saúde.

3.2.3 A sala de aula comum: currículo, metodologia e avaliação

Alguns autores citam que grande parte das pessoas com altas habilidades/superdotação indicam sentimentos de tédio, apatia ou falta de motivação com relação às disciplinas curriculares, à metodologia empregada ou aos recursos utilizados (LANDAU, 1986, WINNER, 1998; RENZULLI, 2004a; BENBOW, 1997; GUENTHER, 2000a; ALENCAR e FLEITH, 2007). Também não são raros os relatos de pessoas que sofrem psicologicamente ou moralmente através da ação de docentes ou de colegas pelo fato de se destacarem (FORTES-LUSTOSA, 2007; FLEITH, 2007).

Entre as razões por tais atitudes, a causa mais comum apontada é desvalorização cultural do tipo de habilidade demonstrada e pelo desconhecimento em saber como lidar com o sujeito, ou com suas questões levantadas. Landau (1986, p. 50), sobre o fato, expõe que, no caso dos docentes, o professor tem

algumas dificuldades básicas com as quais precisa lidar na escola como incentivar a liberdade, a autonomia e a independência, enquanto tenta preservar, simultaneamente, “uma certa estrutura disciplinar”. Assim, questiona-se: (caso o professor não tenha resposta às perguntas dos alunos) “teriam os alunos permissão para procurar as respostas eles mesmos? Em que posição estariam os professores para lidar com o pensamento divergente, enquanto examinadores e sociedade pedem o conformismo?”

Ciente de que o objetivo não é indicar a validade ou o valor das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição escolar com estes sujeitos, mas verificar indicações que subsidiem o debate sobre o atendimento das necessidades específicas destes sujeitos, no decorrer do processo de escolarização, Elgabri, Dimitri e Lélío expuseram as seguintes recordações:

Durante minha passagem pela escola vi muitas perguntas “a parte” serem feitas. Elas deixavam os professores surpresos e constrangidos, dando sempre a mesma finalização apressada: “bem, agora vamos voltar à matéria” como se a pergunta não fosse sobre o tema e nosso objetivo ali não fosse aprender, mas apenas decorar, ser receptivo a conceitos limitados e limitantes. Esta preocupação em seguir rotinas tão a risca nos tira a oportunidade de pensar melhor e mais profundamente (ELGABRI).

[Como se lembra da escola?] Péssima, só atrapalham, não ajudam em nada, a começar porque o aluno destaque da sala de aula não podia tirar notas baixas. Isso é estressante, cansativo e ajuda mais para o pouco rendimento escolar (DIMITRI).

Uma boa fase, mas considero que aprendi muito mais fora da escola, a partir dos meus interesses, e que ela não contemplava. Da escola eu guardo a rotina de trabalho, dos amigos, das risadas, das aulas mais divertidas e das conversas de corredor (LÉLIO).

Os estudos de Nóvoa (1995, apud LIBÂNEO, 2004, p. 30) sobre instituições escolares evidenciam que as pesquisas em educação na década de 1960 a 1970 buscavam enfatizar o papel da instituição como instrumento de diferenciação social e acentuação das desigualdades sociais. Em 1980, passou-se a reiterar a importância da escola para a elevação do nível cultural, formação para a cidadania e

desenvolvimento de conhecimentos, valorizando-se as ações desenvolvidas neste âmbito. Atualmente, as escolas enquanto organizações educativas ganham dimensão própria, onde se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Não conhecemos uma escola apenas pelo que se vê, pelo que aparece mais diretamente à nossa observação. É preciso captar significados valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas, frequentemente ocultos, invisíveis, que vão definindo uma cultura própria de cada escola. A pergunta é: haverá a relação entre a organização da escola, a cultura organizacional e a sala de aula? A resposta é positiva [...] (LIBÂNEO, 2004, p. 33).

Indicada por Libâneo (2004, p. 46), a relação entre a organização da escola, a cultura organizacional e a sala de aula vem passando por novas discussões, visto as inúmeras transformações sociais ocorridas. Dentre as transformações citadas pelo autor estão os avanços tecnológicos, a globalização da sociedade, a difusão da informação e as novas tecnologias da comunicação, mudanças no que se refere ao desenvolvimento da ciência e ao agravamento da exclusão social.

Na indicação da organização escolar para favorecer os processos educativos destaca-se na gestão escolar três componentes: o currículo, a metodologia e a avaliação. O currículo, componente central do projeto pedagógico, é o instrumento para materializar intenções e orientações em objetivos e conteúdos do processo de ensino e de aprendizagem.

O currículo, assumido como o caminho pelo qual o aluno passa, no caso de Dimitri e o talento que possui para artes, relata o sentimento que tinha nas aulas da área: *“todos devem fazer um desenho igual ao mostrado no quadro... Isto violenta a criatividade e a forma individual como cada um pensa...”*.

Dimitri desde cedo se lembra dos esforços que fazia para desenhar e esculpir, sendo que quando ingressou na escola aos nove anos, esperava continuar *“fazendo coisas que estimulassem”*. No caso apontado por Dimitri, e às demais pessoas com altas habilidades/superdotação que necessitam de provisões especiais, o currículo deve ser ampliado não somente para atender às necessidades individuais, uma alternativa para caminhos de aprendizagem próprios, mas o atendimento também às necessidades específicas de aprendizagem desta parcela da população, cuja indicação é apresentada por um grupo em crescimento nas escolas, chegando a

quase sete mil alunos identificados e registrados no Censo Escolar (MEC/INEP, 2008).

Elgabri também relata algo similar:

*Digamos que história tem todo o potencial para ser interessante ao ponto de termos ansiedade pela próxima aula, mas não é. **Matemática, física, biologia e química tem tudo para ser algo quase mágico e não nos causa esta sensação.** Literatura, educação física e todas as outras **poderiam ser administradas de tal forma que se aprenderia tudo com sede e boa vontade...** Mas não acontece assim. Crianças precisam de melhor acompanhamento individual. As turmas deveriam ter menos alunos. Com mais idade deveríamos ficar mais tempo em cada matéria e aprofundar, sem a pressa de ir para a próxima para logo mais estar numa outra... **É uma verdadeira corrida maluca. Senti muita falta de aprofundar.***

Como demonstra a citação de Elgabri, dentre as questões apontadas, a que mais tem ênfase relata a falta de aprofundamento dos temas e da relação entre as disciplinas e conteúdos previstos entre si. A interdisciplinaridade, caso da interseção dos conteúdos propostos, segundo Carta elaborada no Convento da Arrábida em 1994, é complementar à abordagem disciplinar, faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas articuladas, não com intuito de fragmentar várias disciplinas, mas para que haja a abertura delas para o que as une e as ultrapassa (Art. 3, 1994). Neste sentido, enquanto proposta pedagógica benéfica a todos os alunos, no caso específico das altas habilidades/superdotação, pode atender a algumas das necessidades específicas apresentadas na área de conhecimento destacada.

A fala de Elgabri questiona o conhecimento formal, e os conteúdos considerados prioritários são frequentes entre as pessoas com altas habilidades/superdotação. Considerando a negligência ao estímulo da criatividade, da cultura escolar propícia ao conformismo, a falta de formação docente adequada, e os mitos sobre o domínio criativo (SABATELLA, 2007, p. 153).

O exemplo de Lélío também converge com as citações de Dimitri e Elgabri:

*Eu sempre quis entender os momentos de dispensa dos alunos que ocorrem nas escolas para planejar as aulas. Lá na escola (***) aconteciam às sextas-feiras. Se todos sabem que o planejamento é igual ao do ano passado e que os professores entre si não conhecem os conteúdos e as formas de trabalho uns dos outros, por quê?*

Lélio expõe ainda que “os professores pareciam não se preocupar com os conhecimentos a partir dos conteúdos apresentados e ficavam satisfeitos em ir mais rápido na matéria”.

Ainda que a citação de Lélio reflita uma proposta de organização curricular suposta, esta é a forma como significava as atividades previstas: rotineiras, desarticuladas e desvinculadas aos interesses e motivações individuais, não variando de ano para ano. Ao referir ao planejamento escolar, Lélio reiterou a necessidade de articulação entre o currículo e a metodologia.

A metodologia, componente da organização pedagógico-didática, envolve, segundo Libâneo (2004, p. 269), os seguintes itens: domínio dos conteúdos, clareza dos objetivos propostos, acentuando o desenvolvimento de capacidades cognitivas e habilidades de pensar e de aprender, a formulação de planos de ensino e de aula, a capacidade de manter os alunos motivados, e de dominar procedimentos e instrumentos de avaliação e de aprendizagem, entre outros. Assim, enquanto o currículo planeja os objetivos propostos para o processo de ensino e de aprendizagem, a metodologia pressupõe a utilização de recursos e ferramentas para o alcance destas metas, ou seja, representa as estratégias de ensino e de aprendizagem.

Neste ponto, Dimitri foi enfático, afirmando a necessidade de inovação em sala de aula sem pautar-se longamente no debate, ou expondo casos e exemplos. Já Elgabri recordou-se de um exemplo marcante de um professor de Educação Física.

*Entre a 5ª e a 8ª série, eu tive um professor de educação física que foi um grande exemplo. Numa escola pública tive aula de esgrima, judô, squash, e outras aulas assim “diferentes”, mesmo que fossem somente por um dia ou dois. Ele realmente nos treinava para corridas, basquete e fazia jogos de estratégia, **nos desafiava e estimulava**. Era um professor que fazia muito bem o seu trabalho e tinha uma mente muito*

*aberta. Foi o melhor professor que já tive. Anos depois passei pela escola e vi uma turma jogando futebol. Reconheci e chamei meu antigo professor para conversar na cerca. Perguntei se ele estava “colocando o pessoal para correr”. **Fiquei muito chateado, pois ele, depois de ter tentado tanto tempo estimular os alunos, desistiu de dar o melhor de si em troca de salário baixo e reclamações de alunos preguiçosos.** Naquele dia ele apenas “jogava uma bola” para os alunos cumprirem seus horários. É difícil lutar contra a correnteza, ainda mais quando te jogam pedras para você afundar. Menos significativas foram as aulas no último ano do 2º grau, onde os professores davam aulas sem vontade. Tanto eles como nós estávamos cansados depois de um dia de trabalho.*

Lélio, por sua vez, expôs que

*[...] com a maioria dos professores eu tinha dificuldade de lidar. Uns diziam que eu não participava, que não nunca gostava das atividades. Mas eu conversava e explicava que apesar de alguns recursos serem bons para uma determinada disciplina, os mesmos eram utilizados na outra. Ai a gente cansa. Eu tinha vontade de fazer coisas diferentes, **aprender de outra maneira... Quando pedia isso: tá aí, eu era o chato, o sem razão.** Dois professores inclusive foram à direção na 7ª série para pedir para não dar mais aulas para mim. Hoje eu entendo que além dos recursos, eu questionei o profissional [...].*

Sobre a formação docente para atender aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, verifica-se que a educação inclusiva, embora seja um debate iniciado há algumas décadas, apresenta sinais recentes de uma transformação das práticas pedagógicas para atender a todos os alunos. Quando se trata de alunos com altas habilidades/superdotação as práticas desenvolvidas refletem o que ocorre na sociedade em que elas funcionam (MITLER, 2003, p. 24): estes sujeitos passam, muitas vezes, despercebidos na escola (GUENTHER, 2000), deixando de receber o reconhecimento e o atendimento que carecem.

Assim sendo, questiona-se a seguinte relação: os processos desestimulantes do ponto de vista dos sujeitos com altas habilidades/superdotação poderiam ter relação com a ausência ou ineficiência de um processo de identificação de habilidades por parte da escola? Quantos são os indisciplinados, os bagunceiros, ou

as pessoas com dificuldades de aprendizagem que têm características de altas habilidades/superdotação?

Por fim, outro componente que sistematiza e dá juízo valorativo (LIBÂNEO, 2004, p. 237) é a avaliação. A avaliação supõe a coleta de dados e informações para saber da qualidade dos resultados propostos através dos objetivos e devem considerar as seguintes variáveis: clima organizacional da escola, acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, avaliação da execução do projeto pedagógico-curricular, avaliação do desempenho dos professores, gestão da classe e qualidade da comunicação com os alunos (LIBÂNEO, p. 256-259). Neste sentido, o desempenho e o rendimento dos alunos é somente uma das variáveis a serem consideradas no processo de avaliação, considerando que a avaliação é um dos componentes de análise das práticas pedagógicas.

Dimitri, Elgabri e Lélío, ao refletirem sobre a avaliação realizada no decorrer do processo de escolarização, recordam-se constantemente da exigência de um rendimento padrão, acima da média no caso das pessoas com altas habilidades/superdotação, o que confirma o mito sobre o desempenho apontado anteriormente (p. 20, 49 e 57). Dimitri recorda que

*[...] na 5ª série fui visado e ostentado como aluno destaque no qual **tive que sugerir para mim mesmo em tirar notas baixas na série seguinte**. Já na oitava série sem me esforçar, ia ser reprovado e fiquei de recuperação em cinco matérias. Usei alguns **recursos autodidatas** para aprender e passei, mas tive uma oscilação de rendimento grande. Nestas situações, é que eu pensava o quanto a exaltação a grandes nomes era algo visto como distante. O preconceito era muito grande, e o padrão designado aos alunos era inalcançável.*

Na fala de Dimitri há um aspecto significativo no âmbito da avaliação: o autodidatismo, constantemente enfatizado por ele na entrevista e no questionário. O autodidatismo é, segundo Valverde (1996, p. 4-5), um dos fundamentos apontados por Godwin na obra "A Educação pela Vontade", de 1797, na qual se destaca que todos os homens nascem iguais em talentos, mas que os esforços devem ser individuais, orientados por interesses específicos em favor da aprendizagem, onde:

Esta série de refutações do sistema de ensino nacional e de defesa do interesse individual abriu caminho para a fundamentação da pedagogia libertária e principiou a sustentação teórica em direção ao *fenômeno* do autodidatismo entre os militantes operários europeus. [...] Mesmo que não seja o caso de firmar toda a base do conhecimento numa forma individualista, na expansão para o entendimento de si mesmo e da realidade imediata e mediata, que toma o sujeito de conhecimento como uma mônada leibniziana, como autonomia e isolamento plenos, **considera o sujeito agente do processo de sua auto-educação, mediado por outros sujeitos de conhecimento. Ser sujeito implica ter vontade própria, inteligência em potencial, consciência e livre-arbítrio.** É o intrincado deste *nó de relações* humanas que garante a auto-aprendizagem, dada em relação aos iguais, mediada por textos e instituições. [...] Neste sentido, o esforço de conhecimento, que deve vencer a barreira da *falsa consciência*, é antes de tudo esforço pessoal, mesmo que referido ao suporte prático do estado de desenvolvimento das forças produtivas (VALVERDE, 1996, p. 5, grifos da autora).

Embora o fenômeno apontado por Valverde (1996, p. 5) incida sobre a demonstração de criatividade, de autonomia e de curiosidade, tal como um fenômeno complexo que é, está presente em algumas pessoas com altas habilidades/superdotação. Tal fato considera os pressupostos variáveis necessários, como recursos, estímulos e ferramentas, sendo que não é uma característica apontada por/em todas as pessoas deste grupo. O caso de Dimitri, sempre demonstrado por exemplos de falta de estímulo na escola e falta de recursos das escolas que frequentou, representou para ele um processo de busca constante de apoio, entre elas a participação em concursos ou premiações e de bolsas de estudos em cursos de seu interesse.

Sendo assim, segundo Dimitri, por esforço próprio esta busca foi iniciada, seja para aprofundar os conhecimentos diversos, para refinar as técnicas que utiliza para as artes visuais, ou para consolidar suas reflexões sobre a inteligência e as altas habilidades/superdotação, sua composição e desenvolvimento. A falta de poder aquisitivo para a compra de materiais ou livros é apontado por Dimitri como uma das grandes dificuldades para o autodidatismo, sendo que com a internet muitas possibilidades foram abertas.

Para a atribuição de valor promovida pela avaliação, o processo de autodidatismo também é complexo. Com a globalização, a utilização de ferramentas tecnológicas ocasiona que muitos dos saberes e conhecimentos construídos atualmente têm por base as informações disseminadas pela rede mundial de internet. A consonância do fenômeno do autodidatismo, dos recursos e ferramentas atuais, e das altas habilidades/superdotação reflete-se sobre um processo de

avaliação diferenciado, que possa considerar essencialmente as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para atingir as finalidades da organização curricular.

Diferentemente ao processo de Dimitri, Elgabri apontou que havia algumas dificuldades na apreensão de conceitos e conteúdos, devido à metodologia empregada, e que a avaliação demonstrava, nesta ocasião, um conjunto de resultados que não representava de forma real seu aprendizado, dada a limitação dos instrumentos.

*Minhas notas? Rodei na 1ª e 5ª série do primeiro grau por falta de vontade de estudar. Detestava a 5ª série porque as aulas eram chatas, etc.. Não gostava... Algumas matérias eu tinha nota ruim porque não entendia as formulas... Noutras ia super bem porque entendia. Na verdade eu tenho uma facilidade grande para aprender e dificuldade para aprender por leitura o que é do tipo exatas [...] Nunca estudei... Uma vez fiz uma prova de recuperação, metade do ano não tinha matéria no meu caderno... Aprendi umas coisas na hora e passei, era química. Não ha uma avaliação boa para inteligência e capacidade quando você exige robotização. Robotização não é inteligência é hábito, e hábito sem compreensão. Você não cria... Você não compreende... Você não desenvolve... Você apenas computa. Pessoas são diferentes em vários aspectos e formas de pensar, sentir, etc... **Não se pode avaliar todos com um método generalizado como os usamos na escola...** Pode até usar alguns generalizados, mas administrados por um professor com cabeça aberta para tornar maleável quando necessário, **mas se "tem que seguir a cartilha". Tudo era prova, trabalho...** [...] Se mudasse isto, poderia ver como é tão deficiente, e que só esta mudança já seria muito melhor para a educação.*

No caso de Lélío, ele citou de forma sintética:

[...] e existe avaliação que são sejam as provas? Não dá para acreditar que todos respondam da mesma maneira ao conteúdo! Às vezes fico imaginando um deficiente mental, por exemplo, e pensando que ele pode sim apreender vários conceitos, mas talvez não consiga demonstrar da mesma forma que os outros. Qual é a nota dele? Qual é a minha nota?.

Em estudos realizados por Gardner (1993c), considerando o debate sobre a escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação, é possível verificar que os comentários de Dimitri, Elgabri e Lélío têm consonância com as indicações do autor quando destaca a existência de três grandes preconceitos com relação à inteligência: o westismo, o bestismo e o testismo.

O westismo diz respeito à sobreposição de habilidades linguísticas e matemáticas sobre as demais habilidades de um sujeito. Este é o caso da aplicação de testes de Q.I., por exemplo, que aplicados como instrumento único em alunos com altas habilidades/superdotação podem desvalorizar outras habilidades que também sejam demonstradas por pessoas com características de altas habilidades/superdotação. No caso de Dimitri, por exemplo, com talento para as artes, a identificação de suas habilidades desde a escola é discutida, visto a dificuldade de reconhecer tais indicativos através do contexto.

O bestismo refere-se ao rendimento, ao desempenho, no qual estar entre os melhores é um indicativo de inteligência. Tal exigência e dependência de um rendimento excelente foram apontadas pelos três sujeitos na escolarização. E o testismo, que está diretamente associado aos processos de avaliação que envolvem a utilização de recursos objetivos para verificação, algo também retratado.

3.2.4 Atividades extracurriculares

Segundo Virgolim (2007, p. 153), os programas voltados ao atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação têm sido a alternativa mais comum no país a este grupo e frequentemente utilizam critérios múltiplos de identificação, orientados por características de criatividade, liderança e motivação. Entre o modelo mais comum de programa está a proposta de Joseph Renzulli, citada no Capítulo II.

Entre os objetivos mais comuns dos programas destaca-se: o direito universal e constitucional de assistência às pessoas conforme seus potenciais, o fato de que os indivíduos com altas habilidades/superdotação podem ser agentes de transformação social, o reconhecimento do atendimento para aproveitamento das possibilidades educacionais, a conscientização de que pessoas com potenciais superiores contribuem para o progresso da civilização, desde que tenham

oportunidades de desenvolver de forma plena seu potencial, e o reconhecimento de que muitos países investem maciçamente em programas de captação e estímulo de talentos (PEREIRA e GUIMARÃES, 2007, p. 172).

Nos casos de Dimitri, Elgabri e Lélío alguns exemplos de atividades extracurriculares citados equivalem a atividades sem o objetivo de estimular (vender rifas) ou representavam atividades ocorridas fora da sala de aula e, por isso, foram consideradas atividades extracurriculares.

Dimitri cita, para exemplo, uma atividade proposta pela escola que buscava coletar sugestões sobre o Regimento Interno dos alunos. A atividade foi prevista para o final de semana, uma das dificuldades de Dimitri em participar, e tinha a atribuição de valor, ou seja, os alunos que sugerissem itens para o Regimento ganhavam uma nota extra acrescida à nota final do aluno.

*Nunca tinha lido o regimento de uma escola. E aí a diretora me pediu para participar, mas não pude. Depois fiquei sabendo que ganhava 0,5 pontos de nota por comparecimento. **Fui até o diretor reclamar da situação e que me destratou. Sorte que uma professora me deu razão.** Tive que explicar que esta ação tem de partir de cada um, principalmente em se tratando de uma situação política. Na semana seguinte o diretor reconheceu o que tinha dito e me informou que o que eu disse passaria a constar no regimento. E na 7ª série a 8ª série tive práticas agrícolas e industriais, pois não ficava só dentro da sala de aula. Toda vez que aprendia algo sem a presença do professor, adquiria um certo domínio do conteúdo ou da matéria.*

O exemplo de Dimitri, quanto ao estímulo à participação dos alunos, confluiu no debate no interior da escola em que ele estava matriculado sobre a hierarquia organizacional (diretor-professor-aluno-funcionário) e o debate levantado por Sacristán (2005, p. 104) quanto ao aluno visto como o menor, sempre como um sujeito a ser construído, ensinado, moldado, e o maior, um sujeito acabado, detentor do saber, na figura do diretor no caso. No caso dos alunos com altas habilidades/superdotação há a incidência de uma característica apontada pela literatura: o questionamento de regras da autoridade, como característica da personalidade (SILVERMAN, 1993).

Elgabri relata que a escola onde esteve matriculado oferecia diversas atividades extras conforme exemplo já mencionado. Assim cita:

Algumas [atividades propostas] e “participei de todas. Gincanas (muito bom pelos desafios), vender rifas (ruim pela obrigação) e apresentações como dia das mães e sete de setembro. [...] Creio que a maior satisfação de um professor é ver seus alunos capazes de se comunicar com o meio. Ler, escrever e saber se relacionar. Atualmente há maior preocupação com a vida profissional ao chegar perto da época de prestar vestibular.

Com relação à indicação de Elgabri a respeito da educação profissional, Catroux (2005, apud PÉREZ, 2008, p. 167) relata uma dificuldade frequente dos adultos com altas habilidades/superdotação que não receberam um atendimento adequado na infância: “os adultos que foram crianças dotadas não reconhecidas e não tiveram a sorte de receber ajuda para que seus ‘dotes’ frutificassem continuam feridos: costumam ter dificuldades para encontrar seu lugar adequado no mundo profissional e na sociedade”.

Lélio cita que não gostava tanto das atividades, mas se interessou por uma em especial:

[...] não tinham tantas alternativas de atividades, mas um dia a escola fez um acordo, não sei, com uma empresa de informática da cidade. Aí veio um técnico e nos ensinou a trabalhar no Windows Office. Isso tudo ainda era novo, então pouca gente sabia dos recursos do Word, do Power Point [...] Tudo foi muito divertido e foi lá que conheci meu gosto por internet, computador [...].

Tendo em vista que Dimitri, Elgabri e Lélio pouco tiveram acesso às atividades extracurriculares, é necessário citar a atual proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (SEESP/MEC, 2008) que prevê a oferta de atendimento educacional especializado na função suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação. Embora se caracterize como uma atividade curricular, prevista em Projeto Político-Pedagógico, ao contrário de ações eventuais citadas, o atendimento tem a proposta de assistir casos de interesses específicos, a

exemplo de Lélío com a informática, haja a articulação da escola com instituições de ensino superior e núcleos de atividades para o desenvolvimento de potenciais.

Embora tal proposta não seja efetiva em diversas regiões brasileiras, visto a dificuldade de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, o registro correto de matrículas destes alunos, e as ações de estímulo, verifica-se que as políticas públicas em educação especial têm reiterado o compromisso educacional com os alunos com altas habilidades/superdotação, considerando que “uma atmosfera de compreensão e estímulo pode impedir o sufocamento da criatividade na infância” (LANDAU, 1986, p. 19).

3.3 A ferramenta tecnológica e a busca por autonomia dos sujeitos com altas habilidades/superdotação

Castells (2008b, p. 82) expõe que a convergência das tecnologias da informação conexas levou à criação da internet, “talvez o mais revolucionário meio tecnológico da Era da Informação”, bem como Anderton (1971, p. 122 -123) que cita que “quando aliado à rede de transmissão de dados em alta velocidade ele [o computador] assume o seu papel como manipulador de informação (incluindo a informação não-numérica) de potencialidade ilimitada”.

Mesmo ciente das características desta ferramenta, as histórias de vida de Dimitri, Elgabri e Lélío culminaram na utilização da informática, muitas vezes, como um item sem objetividade ou sem o devido aproveitamento dos recursos para interesse próprio. A informática, em muitas escolas, ainda é proposta como uma disciplina desarticulada, com o objetivo de entreter, devido à falta de formação inicial ou continuada que aborde o tema, ou a diretrizes normativas específicas quanto ao seu uso na escola.

Considerando a cultura escolar a que estiveram submetidos os professores, e as recentes mudanças sociais, estas também influem na valorização deste novo modo de aprendizado, e da utilização desta ferramenta para qualificação profissional. A informática na escola, embora seja um recurso novo no ambiente escolar (COSTA, 2007), também se condiciona a um planejamento pedagógico, a fim de aproximar-se das possibilidades de intervenção com foco educativo.

Como possibilidade de subsidiar debates quanto à utilização desta ferramenta tecnológica no meio escolar e vista a interpretação dos dados referentes à categoria de análise das novas tecnologias, usa-se três personagens identificados a partir dos estudos desenvolvidos e citados por Castells (2009a; 2008b) em suas obras, empregando o referencial das altas habilidades/superdotação neste novo contexto de aprendizagem. A proposta é que, ao analisar o tema das altas habilidades/superdotação seja possível também fazer referência ao papel de sujeito no mundo atual, discutindo e analisando a questão do desenvolvimento de habilidades na globalização do século XXI.

3.3.1 Dimitri, um consumidor diferente

Um novo tipo de sociedade começou a surgir. Essa sociedade é caracterizada por novos tipos de consumo, um ritmo ainda mais rápido de mudanças na moda e no estilo, uma excessiva penetração da propaganda e um nível de inserção na sociedade até então sem paralelo, da televisão e da mídia em geral. Tal exposto refere-se também à reflexividade, um conceito citado por Giddens (1999) e citada anteriormente.

Conforme menciona Seabrook (apud BAUMAN, 1999, p. 87), a urgência do capitalismo trata de assumir o papel de consumidor no movimento. A necessidade *instantaneizada*, a urgência pelo consumo é um desejo que precisa ser alimentado pela sociedade por diversos recursos (internet, mídia, comunicação entre outros) para não estar *fora* do movimento global, sendo que aquela velha sociedade que estimulava mais de um papel na sociedade (produtor, “soldados”, consumidores, observadores etc.) hoje, precisa engajar seus membros pela condição de consumidores (BAUMAN, 1999, p. 88).

Neste contexto, dentre as funções principais da internet, um exemplo de um recurso global do capitalismo informacional, é desempenhar o papel de meio de inovação, ou seja, compartilhar uma cultura de trabalho e metas instrumentais, visando gerar novos conhecimentos, novos processos e novos produtos (CASTELLS, 2008b, p. 414). Com relação às metas instrumentais está a dinâmica

relação entre papel do sujeito no mundo atual e o objetivo da utilização dos recursos tecnológicos (consumidor *versus* consumo).

As tecnologias ainda têm outro papel crucial: elas desempenham o papel de tecnologias intelectuais, reorganizando a visão de mundo de seus usuários. Tal indicação é realizada por se considerar que, com os instrumentos e as ferramentas atuais para a troca de informações e aprofundamentos dos conhecimentos, é aproximada do usuário a oportunidade de explorar novos contextos, e “conectar o computador a movimentos culturais [...]” (LÉVY, 1993, p. 57), atuando em uma dimensão subjetiva e iniciando um período novo da geometria da comunicação²⁶ (p. 67).

Ao investigar o conhecimento, a frequência e as possibilidades da internet para Dimitri, é possível verificar que devido a diversas razões, Dimitri obteve as informações necessárias para aprofundar os temas de seu interesse através de esforço próprio.

[Você usa a internet? Com qual frequência?] Sim, aqui em casa não tenho internet, e a área de cobertura não é boa aqui. Ai a internet que eu uso é na Câmara municipal, na biblioteca eletrônica. Aí abro meu email, gravo tudo no pendrive e trago para casa. Aprendi sozinho a fazer montagem e desmontagem de computador, a instalar programas, a fazer manutenção, a configurar o sistema operacional para deixar mais rápido, a trocar a placa... Tudo isso, sendo que nunca fiz um curso. Só em 1997 eu fui numa escola de informática uma vez, mas nunca mais voltei lá.

Como Dimitri sempre precisou trabalhar, tem habilidades nas artes visuais que, não raramente, eram de complexa identificação pela escola, e não tinha condições, muitas vezes, de se matricular ou se manter em cursos de sua área. Dimitri tem a necessidade de acesso às informações, mas não apresenta o perfil comum de consumidor: produz materiais inovadores os quais tem dificuldade de tornar público, não tem titulação em ensino superior, atua profissionalmente no meio informal, e não apresenta a inquietude para colecionar coisas num sentido

²⁶ A nova geometria da comunicação de Pierre Lévy (1993) está baseada na construção de um sujeito coletivo que busca e encontra ferramentas para atender aos seus interesses, ao mesmo tempo em que fazendo tal movimento, rompe com a estrutura linear da argumentação e contra-argumentação, oportunizando às pessoas do mundo participarem de uma “espécie de lenta escrita coletiva” (p. 66).

secundário (BAUMAN, 1999, p. 91), mas tende a se dedicar ativamente ao movimento de valorização da produção nas artes visuais, um movimento cultural, bem como a identificar os equívocos na área (Revisão da LDB, acesso gratuito à internet, modificação do currículo, entre outros).

No contexto que pode ter ocasionado o perfil atual de Dimitri pode-se encontrar subsídios a partir da análise de Castells (2009a):

O informacionalismo dá origem a uma profunda divisão entre pessoas e locais considerados valiosos e não valiosos. A globalização atua de forma seletiva, incluindo e excluindo segmentos de economias e sociedades das redes de informação, riqueza e poder que caracterizam o novo sistema dominante. A individualização do trabalho deixa os trabalhadores à mercê da própria sorte, tendo de negociar seu destino em vista de forças de mercado em mudança constante. [...] Esse processo generalizado e multiforme da exclusão social leva a formação do que chamo, tomando a liberdade de uma metáfora cósmica, de *buracos negros do capitalismo informacional* (CASTELLS, 2009a, p. 191- 192).

Os buracos negros, citados por Castells (2009a, p. 192), referem-se ao movimento de exclusão de determinados segmentos em favor de uma posição de irrelevância estrutural. Considerando os interesses do capitalismo informacional e a valorização de algumas áreas voltadas para o atendimento à demanda internacional, a posição de irrelevância é conduzida pela ideia de que algumas áreas da sociedade, do ponto de vista estatístico, não têm probabilidades de crescimento nesta área de demanda. Como as artes visuais dependem da valorização da cultura, incluindo a questão de temas e estilos artísticos, Dimitri tende a ter de buscar por esta valorização, empregando e negociando o valor social de seu trabalho.

Renzulli (2004a, p. 81) cita que no caso das pessoas com altas habilidades/superdotação, e considerando os buracos negros existentes no capitalismo informacional ao qual citou Castells, a literatura aponta duas finalidades para a oferta de provisões especiais às pessoas com altas habilidades/superdotação: a primeira finalidade é a de oferecer condições de crescimento cognitivo e autorrealização, e a segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes, sendo útil para o apoio legislativo e

financeiro. Ambas as condições estão baseadas no conjunto de costumes e ações valorizadas, ou seja, a cultura (GARDNER, 2004a).

Sendo assim, considerando a história de vida escolar e as oportunidades de desenvolvimento atuais, Dimitri convive entre a possibilidade de participar das discussões sobre a área de seu interesse através da internet, bem como de ter subsídios para atuar profissionalmente, e a falta de oportunidades para o aprofundamento das habilidades em artes visuais em sua localidade.

*Do ponto de vista de aprendizado [a internet] é a **ferramenta do autodidata**. Já pesquisei inclusive muito, e busco muita informação pela informática. Sempre quando preciso criar um desenho **busco imagens para criar um referencial na internet**. Questiono e busco. Ajuda muito nesta **questão de acessibilidade**.*

A questão de acessibilidade e autonomia (autodidatismo) citada por Dimitri reflete a necessidade de estímulos compatíveis com os interesses e necessidades do sujeito com altas habilidades/superdotação, atualmente, variando de acordo com as habilidades específicas destes, ou seja, baseados na dinâmica cultural, fator citado anteriormente. Segundo Antipoff (1992, p. 402), “talento e inteligência não são de geração espontânea, mas precedidos de longo trabalho de gerações: quem será pintor num meio rural, onde a criança nem mesmo tem o direito de usar o lápis de cor?”

Assim, embora Dimitri assuma nesta pesquisa o papel de pessoa com altas habilidades/superdotação, disposta a expor suas recordações quanto à escolarização, o papel que ele assume hoje, enquanto adulto, é múltiplo: o papel de trabalhador, de crítico, de pintor, com altas habilidades/superdotação, irmão, filho, cidadão, entre outros, sendo que estas identidades estão em interação (HALL, 1998, p. 11). Em face dessa realidade, até mesmo as necessidades específicas de aprendizagem de Dimitri variam de acordo com o contexto cultural e global em que se encontram, e da união das identidades.

Sendo assim, especialmente quanto à identidade de pessoa com altas habilidades/superdotação de Dimitri, é possível que haja a contribuição da informática, como recurso de estímulo ou nova área de interesse. Existe também a possibilidade que, inserido em contexto desfavorecido, tal ferramenta possa se

tornar um instrumento contra a exclusão social, não somente a digital, cooperando para que haja o crescimento de oportunidades de seu interesse em artes visuais²⁷.

Por fim, no caso específico da crítica às artes na pós-modernidade, como é o caso da habilidade de Dimitri, como reflexão Jameson apresenta o questionamento sobre uma possível transgressão pela via das artes, rompendo com a limitação da pós-modernidade, assim como ocorreu com o antigo modernismo.

3.3.2 Elgabri, o informacionalista

Com relação ao movimento tecnológico, Novaes (2008, p. 116) questiona: é possível construir um computador tão perfeito ou até melhor que a inteligência do cérebro humano? Para esta pergunta frequente entre os estudiosos, Lévy (1993, p. 55) destaca a alusão a dois tipos de pessoas artificialmente criadas, caso de um cego e de um paraplégico. Para o autor, separar o conhecimento das máquinas de competência cognitiva e social seria o mesmo que fabricar um cego, que está baseado em uma informação “pura”, ou um paraplégico, que seria o especialista “puro” em ciências humanas.

Em uma das questões a respeito das experiências escolares anteriores e da realidade atual, Elgabri destaca que no período escolar não havia oportunidades para aprofundar seus interesses e que *“Hoje há internet dentro e fora da escola. Esta é uma grande ferramenta, mas na época [eu] não tinha opções”*. Cita ainda:

[Se você pudesse voltar ao tempo, o que mudaria para melhoria de seu processo de aprendizado?] *Teria ido mais atrás de conhecimentos ao invés de simplesmente ficar no meu cantinho, muitas vezes por falta de oportunidades como a melhor de todas que se tem hoje: a internet.*

Tal relação destacada por Elgabri também se referente à análise de Lévy (1993, p. 57) a respeito da tecnologia “intelectual”, que desempenha o papel de

²⁷ Há necessidade de explicitar que não há a apologia de que a internet é o único recurso contra a exclusão nos dias atuais, mas aponta-se como um dos recursos possíveis, considerando o interesse prévio e os conhecimentos que Dimitri já possui na área.

ferramenta cognitiva e possibilita a expansão das oportunidades para o aprofundamento de interesses, bem como o desejo de explorar novos territórios existenciais e cognitivos. Estes processos conectam o computador aos movimentos culturais. Para Elgabri, a internet faz com que “*você use conforme teus interesses. Além de ser uma ferramenta muito rica. Você molda o conhecimento conforme as questões que possui*”.

*Eu sinceramente acho que a escola não prepara alguém nem perto de como deveria. O conhecimento é superficial como na matemática e ciências. Incompleto e distorcido como na história e geografia. Indisciplinado como na educação física. Desinteressado, quase inexistente, quanto à parte psicológica dos alunos. **Por isto a nossa sociedade vive usando toda tecnologia** seja num celular, avião, carro ou até mesmo num shampoo, mas é totalmente ignorante sobre cada uma destas coisas. Acho que no caso de alunos com altas habilidades torna-se mais difícil ainda, pela sede de conhecimento. [...] **Aprender sobre inteligência é reformular a humanidade.***

Elgabri apresenta sua concepção de escola: propostas pedagógicas que não atenderam a seus interesses e motivações, sendo que considera que a tecnologia, em virtude da possível interatividade e praticidade, segundo ele, é um grande atrativo nos dias atuais. A seguir cita que pensar sobre a inteligência, sobre os processos cognitivos, exigiria a reformulação da sociedade. Sobre esta reflexão, segundo Gardner (2004a, p. 254), o foco sobre uma aprendizagem significativa exigiria que a sociedade pensasse a formação de um ideal de humano integrado “capaz de direcionar seus objetivos, valores, pensamentos e ações em relação a uma rede de interatividades”.

Assim, onde as necessidades e os desejos mudam os conhecimentos também são desafiados a interagir com os recursos disponíveis (GARDNER, 2004a). Elgabri, como uma pessoa informada que é, não se propõe a ler livros científicos, pois acredita que eles condicionam o leitor a uma determinada visão de mundo (“*Compreensão dos conceitos por observação, sem apoio externo*”). No entanto, Elgabri tem se apoiado na internet, pois relata a possibilidade de interagir, resgatar e manipular as informações que o atraem a buscar por mais dados de seu interesse. As informações de seu interesse passaram a ser acessíveis.

Embora não tenha nível superior, a partir deste interesse, Elgabri se profissionalizou com a ajuda da ferramenta e, atualmente, é *webmaster*, a pessoa encarregada pela manutenção de um *website*. O primeiro *website* do qual foi encarregado era voltado para o atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação.

3.3.3 Lélío, o empresário empreendedor

Nesta pesquisa falou-se em diversas passagens sobre o capitalismo informacional, o movimento de globalização e as novas tecnologias as quais fazem parte deste mundo em transformação. Mas Castells (2009a, p. 418), ao discutir sobre a lucratividade do capitalismo, expõe: “quem são os capitalistas?”.

Segundo o autor existem basicamente três tipos de detentores de poder, sendo o primeiro tipo os acionistas de empresa, muitas vezes determinados por análises financeiras de curto prazo; o segundo tipo é aquele do qual fazem parte os proprietários familiares; e o terceiro tipo é o que mais se assimila com o estágio profissional atual de Lélío, que é composto por empresários individuais, donos dos próprios meios de produção (a inteligência é o seu maior patrimônio, empreendedores que correm riscos, e donos de sua própria fonte geradora de lucros (idem).

O empreendedorismo citado diz respeito a fazer algo novo, mudar a situação, arriscar por novas oportunidades de negócio. Segundo Dornelas (2003), trata-se de fazer diferente, empregar os recursos disponíveis de forma criativa, assumir riscos calculados, buscar oportunidades e inovar. O empreendedorismo, aliado às ferramentas possibilitadas pelo uso do computador e à empresa, configura parte das atividades desenvolvidas por Lélío, depois da escola, em Santa Maria (RS).

[Você conhece a internet? Utiliza para que e com qual frequência? Na época da escola?] *Eu tive o primeiro contato com a informática na escola, mesmo por pouco tempo. Aquela experiência com o Windows Office... Depois disso demorou alguns anos, mas minha família também comprou um computador para casa. Lá, por exemplo, eu pesquisava sobre*

tudo. Acessava todos os dias e ainda acesso todos os dias hoje. De pesquisa em pesquisa eu fui tendo interesse pelos próprios sites: questão de segurança, visual, informação, etc... Ai resolvi fazer um curso de programação pela internet. Depois disso encontrei outro curso presencial aqui em SM e neste curso conheci algumas pessoas “feras”. A partir disto, abri minha empresa.

Conforme citou Lélío, inicialmente conhecendo a internet ele se interessou pelas informações e recursos que eram disponibilizados a partir do acesso: possibilitou ter subsídios a respeito dos conceitos que envolviam a construção de *websites* e as formas de publicá-los (endereços e domínios, segurança, acessibilidade, ferramentas etc.). A partir do uso e do aprofundamento de conceitos, Lélío abriu a própria empresa e ganha o próprio sustento, sem a conclusão do ensino superior.

Quando se trata de expor a relação entre a carreira profissional e a utilização do computador, Lélío argumenta, apresenta novos elementos, dialoga e aprofunda as formas de utilização da ferramenta, evidenciando em alguns trechos da entrevista e do questionário em que ele nega a identidade de altas habilidades/superdotação aparentemente com receio de que o esforço próprio (iniciar os trabalhos de uma empresa, aprender pela internet, gerenciar negócios) seja representado por uma “facilitação” biológica e ambiental advinda das características de aprendizagem das altas habilidades/superdotação (“*a educação especial é para quem tem “problema”;* **Como é que eu poderia ter altas habilidades se eu sou comum; algumas pessoas precisavam de uma ideia diferente de mim; era só pensar**”).

Lélío relata, ainda, a concepção que tem sobre a internet:

Eu com a internet descobri tantas coisas que não imagino como saberia sem ela. Tem muita gente com tecnofobia [risadas], mas eu já fiz três cursos pela internet, descobri meu trabalho, descobri meu sustento, só não descobri ainda metade das possibilidades que temos com esse recurso. Me sinto ainda um leigo, mas vou continuar descobrindo.

A tecnofobia citada por Lélío é um importante elemento atual; representa “uma aversão, um ‘não gostar’, ou uma desconfiança da tecnologia (DINELLO, 2005,

apud GOHN, 2007, p. 63). Setzer (2001, p. 167), por exemplo, cita o computador como um instrumento de antiarte, o qual coopera para uma formação humana desequilibrada

Como esta pesquisa não tem por objetivo definir os recursos que seriam benéficos ou maléficos na/em educação, ou mesmo referente ao atendimento específico de alunos com altas habilidades/superdotação, visto que este já é um recurso utilizado pelos sujeitos participantes desta pesquisa e que a área de interesse do sujeito é determinante, deixa-se o questionamento de Gohn (2007, p. 172) para reflexão: “deve-se abaixar a guarda e abraçar o que parece ser o futuro inevitável ou firmar a resistência e preservar os valores do passado?”.



PICASSO, Pablo. Hombre, mujer y niño. Mougins, 22 mayo 1972.

É a capacidade de entender a todos instantes onde os ajustes devem ser feitos, questionar-se sempre sobre o questionamento que está sendo interligado ou a estratégia a ser adotada a fim de conseguir um desempenho melhor. (Amyr Klink)

CONCLUSÃO

A escola tem se transformado constantemente, seja valorizando habilidades, priorizando linhas teóricas, rompendo paradigmas sociais, inserindo recursos e definindo valores para as respostas, a cultura escolar nos últimos 40 anos tem influenciado e sido influenciada pelos acontecimentos. Como exemplo, desde a década de 1970, com a adoção da modalidade de educação especial como área de apoio governamental com a criação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973), a publicação da Constituição Federal, em 1988, e a definição da responsabilidade compartilhada com o Estado no que tange à pessoa com deficiência, a elaboração mundial do conjunto de medidas, cunhado no documento do Consenso de Washington, em 1989, e cujos encaminhamentos neoliberalistas tiveram impacto em todo o mundo na década de 1990, década em que a CENESP passou a ser SEESP – Secretaria de Educação Especial e, por fim, a década inacabada de 2000, cuja revolução técnica e científica atinge o mundo e tem grande impacto sobre a educação brasileira (educação a distância na formação continuada, políticas públicas intersetoriais entre outros).

Estes acontecimentos subsidiaram especialmente o debate quanto à educação inclusiva. Os alunos com altas habilidades/superdotação, como público alvo da educação especial (SEESP/MEC, 2008) também carecem de ações educacionais para atender as necessidades específicas de aprendizagem que apresentam. Embora seja um direito, a implementação dessas ações ainda é um processo em elaboração.

Com o objetivo geral de investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades, além de investigar questões específicas deste processo, a influência crescente das novas tecnologias da informação, foram convidados três sujeitos para a pesquisa: Dimitri, Elgabri e Lélío.

Dimitri, Elgabri e Lélío têm a diferença de cerca de 10 anos de idade. Dentre as inúmeras diferenças nas escolas em que frequentaram, quatorze escolas ao todo,

estão evidenciadas a questão das atividades desenvolvidas em sala de aula e extracurriculares, os interesses pessoais que orientaram a análise particular da escola, e o relacionamento entre professor e alunos e alunos com alunos.

Dentre as semelhanças apontadas pelos três sujeitos participantes desta pesquisa estão: a falta de informação e apoio dos professores quanto aos interesses, a relação benéfica com colegas mais velhos, a escassez de oportunidades diferenciadas para estímulo de habilidades, a excessiva troca de escolas devido à família ou dificuldades de relacionamento, e a construção contínua da identidade de pessoa com altas habilidades/superdotação, subsidiada pelas discussões teóricas atuais e pautada em uma concepção coletiva de altas habilidades/superdotação.

Quanto às especificidades das altas habilidades/superdotação, baseadas no Art. 29 da Declaração dos Direitos da Criança da ONU, “a educação da criança deve ser dirigida ao desenvolvimento do potencial máximo da personalidade, dos talentos e das habilidades mentais e físicas” (MITTLER, 2003). Considera-se que nas falas de Dimitri, Elgabri e Lélío, eles enfatizam a falta de reconhecimento das altas habilidades/superdotação. Lélío, por exemplo, aponta inclusive que sua necessidade de aprendizagem foi confundida certa vez com o comportamento da hiperatividade.

Segundo estas indicações, os sujeitos conhecem a literatura no que concerne à temática das altas habilidades/superdotação, suas características de aprendizagem, necessidades específicas, níveis de interesse, e personalidade. Mas ao que indicam, também apreenderam os relatos mais comuns referentes à educação formal, citando somente ocasiões de desvalorização pessoal, de gestão organizacional insuficiente e modelos de aprendizagem excludentes. Isto pode ter ocorrido pelo nível de exigência que tinham e que cresceu no momento atual, tornando-os mais críticos quanto ao fato de não terem sido atendidos.

Há também a alegação de que as especificidades de aprendizagem dos sujeitos com altas habilidades/superdotação são tão pessoais, flexíveis, temporais e em diferentes áreas de interesse, que a escola se sente cada vez mais incapaz de promover alternativas a estes sujeitos. Neste contexto, uma importante alternativa, cada vez mais viável é que sejam consolidadas parcerias com outros centros de desenvolvimento de potenciais ou instituições de ensino superior, buscando contemplar diferentes níveis de expectativas e desafios. Como explicita Landau (1986), trata-se de reconhecer as fronteiras que delimitam determinadas formas de

trabalho com todos os alunos, e que em casos específicos como o que ocorre com sujeitos com altas habilidades/superdotação devem ser revistas por alunos, por professores e por instituições.

Não somente a mobilidade social e a ascensão profissional são objetivos dos sujeitos participantes da pesquisa – Dimitri, Elgabri e Lélío – dependendo da maneira como são escolhidos e utilizados os instrumentos, os recursos de auxílio das propostas pedagógicas, os sujeitos com altas habilidades/superdotação, mesmo em um movimento global que estimula o esquecimento (BAUMAN, 1999), poderão se tornar consumidores diferenciados, inovadores, que consigam articular os papéis no mundo global e a identidade de altas habilidades/superdotação.

Tal fato é de essencial indicação, pois se considera que, com os exemplos citados, é visível a relação transversal da internet como ferramenta de apoio para as mais diversas áreas de interesse das pessoas com altas habilidades/superdotação, como Dimitri, ou como nova área de interesse pessoal e profissional, casos de Elgabri e Lélío. Mas quanto a este último exemplo, é demonstrado que de acordo com a demanda externa ocorrem casos de mudança da área de interesse ou atuação, tendo em vista a mobilidade social e o reconhecimento profissional. Em alguns casos, é possível até mesmo que um adulto com altas habilidades/superdotação atenda as expectativas profissionais do mundo do trabalho sem, contudo, abandonar as áreas de interesse a que não conseguem se dedicar.

Reflexo das mudanças ocorridas em especial no século XXI, a sociedade vê o desenvolvimento de um capitalismo informacional que também amplia a exclusão social e, discutir sobre exclusão social, embora não interfira somente no trabalho desenvolvido na instituição escolar, instiga o debate quanto ao papel da escola na discriminação positiva dos alunos, na inserção de novas ferramentas pedagógicas como as tecnologias e na qualificação cidadã e profissional continuada, entre outros.

Neste contexto, a consonância entre as necessidades específicas apresentadas por pessoas com altas habilidades/superdotação e as ferramentas para refinamento das habilidades, caso da internet, o aspecto essencial evidenciado nas diferentes histórias de vida de Dimitri, Elgabri e Lélío diz respeito à possibilidade do desenvolvimento crítico a respeito das antigas, das atuais e das futuras experiências. O relato da escolarização, das áreas de interesse, das relações entre professores e das experiências profissionais atuais remete às formas de atendimento às necessidades específicas de aprendizagem com elementos da

contemporaneidade que favoreceram aos participantes desta pesquisa uma análise diferenciada daquela que tinham quando estavam na escola. Tais indicações podem subsidiar ações atuais no que se referem às provisões específicas atuais para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Desta forma, trata-se de proporcionar condições reais que façam expandir o currículo escolar, visando não somente reconhecer características diferenciadas de comportamento, rendimento, desempenho ou excelência, e de distingui-las de necessidades individuais, a que todos os sujeitos têm, considerando-as necessidades específicas, voltadas a determinados grupos. As tecnologias de computador, como exemplo, e no caso da internet, possibilitam que a individualidade seja respeitada através da interatividade, além de permitir a variabilidade de respostas, mote de uma aprendizagem significativa.

Outro fato de consideração essencial é que vista a existência de práticas pedagógicas que, muitas vezes, ignoram a importância do processo de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, em virtude da alegação de que já existem condições de acesso e permanência, o recurso da informática não somente contribui como uma ferramenta de apoio, mas pode ser considerado também auxiliar no processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto do século XXI. Através da internet, habilidades e características de aprendizagem destes sujeitos podem ser demonstradas, inserindo, inclusive, novas competências no contexto da globalização.

Ao final desta etapa, dentre os inúmeros elementos apresentados neste trabalho, espera-se que esta pesquisa auxilie, de alguma forma, a discussão da temática das altas habilidades/superdotação, após a indicação das representações das pessoas com altas habilidades/superdotação, a respeito do atendimento escolar que tiveram.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.; FLEITH, D. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ANTIPOFF, H. **Ideais e interesses das crianças brasileiras**: conclusões. In: CDPH (org.), Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental, Vol. 1, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENBOW, C. P. Mathematically talented children: can acceleration meet their educational needs? In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (org.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

BLOOM, B. **Developing talent in young people**. New York: Ballantine, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BUENO, K. **Construção de habilidades**: trama de ações e relações. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARDOSO, F. H.; IANNI, O. **Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional**. São Paulo: Nacional, vol. 307, 1960.

CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE. **Convento da Arrábida**, 6 de novembro de 1994.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol. I. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

_____. **Fim de Milênio**. Vol. III. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009a.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Bertrand, 1990.

COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (orgs.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

COSTA RIBEIRO, C. A. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2006.

COSTA, R.; THEREZA JR., A. H.; GOMIDE, R. S. et al. Informática básica nas escolas públicas buscando a inclusão digital dos estudantes da oitava série do ensino fundamental em diante e da comunidade em geral. **Anais...** XXVII Congresso da SBP, 2007.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented**. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo corporativo** - como ser empreendedor, inovar se diferenciar na sua empresa. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

ERICKSON, R.; GOLDTHORPE, J. **The constant flux**: a study of class mobility in industrial nations. Oxford: Clarendon, 1993.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: Pirámide, 2000.

FELDHUSEN, J. Talent as an alternative conception of giftedness. **Gifted Educational International**, 11(3), 4-7, 1995.

FIDEL, R. The case study method: a case study, In: GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.

FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTES LUSTOSA, A. V. M. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALTON, F. **Hereditary genius**. London/New York: Macmillan & Co., 1892.

GARDNER, H. **Audiences for the theory of multiple intelligences**. Teachers College Record, 106, 2004a.

_____. **Creating minds**. New York: Basic Books, Inc, 1993.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita**. Oeiras: Celta, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002a.

_____. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999b.

GOHN, D. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Um programa de atendimento ao bem dotado no Brasil**. CEDET – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 1995b.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSEEL, C.; SYMON, G. **Qualitative methods in organization research: a practical guide**. London: Sage, 1994.

HOLLINGWORTH, L. S. **Children above 180 IQ: origin and development**. New York: World Books, 1942a.

_____. **Gifted children: their nature and nurture**. New York: The Macmillan Company, 1926b.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAMESON, F. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KEIGHTLEY, T. **Sociedades secretas da Idade Média – Os assassinos, os templários e os tribunais secretos de Westfália**. São Paulo: Madras, 2006.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANDAU, E. **Criatividade e superdotação**. Rio de Janeiro: Eça, 1986.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

OUROFINO, V. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B.. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973b.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982a.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. Marília: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2005, p. 295-314.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1(52), p. 75-131, Jan./Abr, 2004a.

_____. The Schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of creative productivity. In.: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (orgs.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1997b.

_____. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1985c.

ROSA, R. S. da. **Piaget e a matemática**. In: I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, Paraná, 2009.

SABATELLA, M. L. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, O. Onde estão os superdotados? Um programa de captação de talentos. In: _____. (org.) **Superdotados. Quem são? Onde estão?** São Paulo: Pioneira, 1988.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVERMAN, L. K. Counseling families. In: SILVERMAN, L. K. (org.). **Counseling the gifted and talented**. Denver, CO: Love, 1993.

TERMAN, L. **The measurement of intelligence**. Houghton Mifflin, 1916.

TOURÓN, J.; PERALTA, F.; REPARAZ, C. **La superdotación intelectual**: modelos, identificación y estrategias educativas. Pamplona: EUNSA, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VALVERDE, A. J. **Pedagogia libertária e autodidatismo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. (org). **Toc, toc,... plim, plim**: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Psy, 1998a.

_____. (org.) **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007b.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**: mitos e realidades. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
---	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: O gênio decidido do século XXI: reorganizações preceituais

Número do processo: 23081.016403/2008-89

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0226.0.243.000-08

Pesquisador Responsável: Soraia Napoleão Freitas

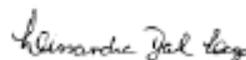
Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Dezembro/2009 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 01/12/2008

Santa Maria, 01 de dezembro de 2008.



Lissandra Dal Lago
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM
Registro CONEP N. 243.

ANEXO B - CRONOGRAMA

Atividades	Período			
	2008		2009	
	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem
Estudos bibliográficos referentes à temática da pesquisa e à construção do referencial teórico-metodológico				
Elaboração do Projeto de Qualificação				
Planejamento da coleta e da análise dos materiais coletados				
Qualificação da pesquisa				
Coleta de dados – Aplicação da entrevista semi-estruturada e análise de documentos				
Análise dos dados coletados				
Redação final da dissertação				
Defesa da Dissertação				

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Departamento de Educação Especial**

Cidade, _____ de _____ de 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Bárbara Martins de Lima Delpretto, Educadora Especial e acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, desejo por meio deste, convidar-lhe a participar do trabalho de pesquisa intitulado: “A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ADULTA: ANÁLISES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO COM ELEMENTOS DA CONTEMPORANEIDADE”.

Esta pesquisa objetiva investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades. Justifica-se, desta forma, pela necessidade de estudos da temática, bem como debates que fomentem reflexões na área.

Para alcançar tal objetivo apresentado, este estudo se alicerçará em narrativas de sujeitos com altas habilidades/superdotação por meio de entrevista e questionário que serão realizados por meios, horários e locais de acordo com a conveniência. Tais contribuições, de acordo com princípios éticos e morais que norteiam essa pesquisa serão realizadas com privacidade dos sujeitos.

A fim de que essa pesquisa se efetive, portanto, peço a colaboração dos sujeitos com altas habilidades/superdotação e os asseguro que, como medida de precaução e a fim de diminuir os riscos e desconfortos provocados pela análise ou metodologia escolhida e apresentadas neste Termo de Consentimento, esclarece-se que os sujeitos têm o direito de sugerir locais e horários para a aplicação dos

questionários de acordo com a disponibilidade e interesse; tenham suas identidades em sigilo asseguradas pelos responsáveis desta pesquisa; os dados cedidos à esta pesquisa sejam resguardados e utilizados de maneira ética; garantia de esclarecimentos prévios e posteriores a qualquer momento (os dados como endereço e telefone encontram-se ao final do Termo); a qualquer momento e etapa da pesquisa os sujeitos podem desistir de participar da pesquisa por motivos variados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Assinatura do sujeito de pesquisa
ou representante legal

N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Responsável pelo Estudo
Profª Drª Soraia Napoleão Freitas
Telefone (55) 3222 2120

Bárbara Martins de Lima Delpretto
Responsável do Projeto
Telefone (61) 81309993

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO D - MODELO DE QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de Santa Maria
Curso de Pós Graduação em Educação
Questionário

1. Nome, profissão e idade.
2. Cidade natal e de residência atual.
3. Você já foi avaliado para a confirmação das altas habilidades/superdotação? Por quem e com quantos anos?
4. Acredita ser necessária a avaliação? Quais foram os benefícios e/ou os malefícios desta avaliação para você?
5. O que é ser inteligente em sua opinião? Como ela é demonstrada?
6. E o que é ter altas habilidades? Quais as características?
7. Você considera que a escola contribui para o processo educacional de estímulo e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação? De que forma?
8. Qual a influência das instituições escolares neste processo educacional?
9. O que você acredita que as instituições escolares na qual você estava matriculado esperavam de você? Esta expectativa variou de acordo com a série ou ciclo?
10. A grade curricular contemplava seus interesses? Por quê? Em qual série/ciclo?
11. Os recursos metodológicos empregados mantinham sua motivação para aprendizagem? Em qual série/ciclo?
12. Você acredita que os professores tinham conhecimento sobre as altas habilidades/superdotação? Em qual série/ciclo?
13. Como você via as atividades de modo geral na sala de aula comum?
14. Existiam atividades entre a escola e a comunidade em geral? Você participou de alguma(s) destas atividades?
15. Qual foi a experiência escolar de maior estímulo da qual você se lembra? Qual a experiência escolar que você considera ter sido a menos significativa no desenvolvimento de suas habilidades? Em qual série/ciclo?

16. Quais são os outros fatores escolares atualmente que você considera que podem influenciar no reconhecimento e no estímulo das pessoas com altas habilidades/superdotação?
17. Atualmente, você acredita que os professores estão mais capacitados para atender a alunos com altas habilidades/superdotação?
18. Se você pudesse voltar ao tempo, o que mudaria para melhoria de seu processo de aprendizado?
19. Se você pudesse voltar ao tempo, o que mudaria na organização da escola para contemplação de seus interesses?
20. Considerações extras sobre o tema. (dúvidas, sugestões, críticas)

Obrigada pela contribuição.

Bárbara Martins de Lima Delpretto

ANEXO E - MODELO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Santa Maria Curso de Pós Graduação em Educação

Entrevista

1. Qual nome fictício deseja que conste na dissertação?
2. Tem irmãos? Já morou em outras cidades?
3. Já mudou de escola? Quantas vezes e por quais motivos?
4. Quais características de altas habilidades/superdotação você acredita que possui?
5. Alguém do seu círculo social também nota ou já lhe perguntou sobre estas características de altas habilidades/superdotação?
6. Quais são suas recordações da(s) escola(s)?
7. Como se lembra das aulas?
8. Você fazia atividades extras?
9. Como era sua relação com os professores? E com os colegas?
10. No contexto da sala de aula, quais eram os recursos que você utilizava para aprofundar seus interesses?
11. Estes recursos escolhidos lhe auxiliavam em quê? Para quê?
12. Na época, você encontrava apoio fora da escola para aprofundamento dos seus interesses? Havia pessoas que lhe auxiliavam? Quem eram?
13. Quais recursos você utilizava fora da escola para aprofundar seus interesses?
14. Atualmente, você acredita que os recursos disponíveis para os alunos são maiores? Melhores? Por quê?
15. Você conhece a internet?
16. Utiliza a internet com qual finalidade e frequência?
17. Quais as possibilidades da internet?
18. Você acredita que existe relação entre estes recursos e a escola?
19. E esta relação é positiva para os alunos com altas habilidades/superdotação?
20. Considerações extras (críticas, sugestões, comentários).

Obrigada pela contribuição.

Bárbara Martins de Lima Delpretto