



revista brasileira de altas habilidades/ superdotação

Publicação semestral do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação



R\$ 20,00

VOLUME 1
NÚMERO 1
JAN/JUN 2013

www.conbrasd.org/revista

E-mail: editorial@conbrasd.br

A Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação é uma publicação eletrônica semestral do Conselho Brasileiro para Superdotação. Fundada em 2013, a revista tem o objetivo de divulgar pesquisas, estudos, resenhas, ensaios, relatos de experiências com o intuito de colaborar com a atuação e formação dos profissionais que trabalham com Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. A Revista recebe os originais para publicação na edição do primeiro semestre até o dia 30 de abril e, para o segundo semestre, até o dia 30 de setembro de cada ano. Uma vez recebidos, os artigos serão encaminhados ao processo de revisão (peer review) entre os membros do Conselho Editorial ou da comunidade científica especializada, em sistema duplo de revisão anônima (blind review), ou seja, tanto os nomes dos pareceristas quanto dos autores permanecerão em sigilo. As opiniões emitidas pelos autores dos trabalhos são de sua exclusiva responsabilidade. Os originais recebidos após essas datas serão encaminhados para avaliação e eventual publicação no semestre seguinte.

2

conbrasd - gestão 2013-2014

diretoria

Presidente: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (RS)
 Vice-presidente: Bartira Santos Trancoso (PR)
 Primeira secretária: Eliane Regina Tifon Hotz (PR)
 Segunda secretária: Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti (PR)
 Primeiro tesoureiro: Albert Friesen (PR)
 Segunda tesoureira: Walquíria Rodiani Praça Teixeira (PR)

conselho fiscal

Marli Teresinha Deuner (RS)
 Maria Alice D'Ávila Becker (AM)
 Carly Cruz (ES)
Suplentes:
 Vera Lúcia Palmeira Pereira (DF)
 Angélica Shighihara de Lima (RS)
 Maria da Penha Benevides (ES)

conselho técnico

Soraia Napoleão Freitas (RS) (Presidente)
 Mara Eli de Matos (PR)
 Laura Ceretta Moreira (PR)
 Vera Lúcia Palmeira Pereira (DF)
 Denise Maria de Matos Pereira Lima (PR)
 Nara Joyce Wellausen Vieira (RS)
 Andrezza Belota Lopes Machado (AM)
 Maria da Penha Benevides (ES)
 Vera Alice Pereira da Silva (AC)
 Elizabeth Carvalho Veiga (PR)
 Larice Bonato Germani (RS)
 Maria Alice d'Ávila Becker (AM)
 Mara Regina Nieckel da Costa (RS)
 Débora Diva Alarcón Pires (GO)
 Sheila Torma da Silveira (RS)
 Graziela Cristina Jara (MS)
 Fabiane Chueire Cianca (PR)
 Sílvia Helena Altoé Brandão (PR)
 Carly Cruz (ES)
 Erondina Miguel Vieira (ES)

comitê honorário

Maria Helena Novaes Mira (in memoriam) (RJ)
 Eunice Maria Soriano de Alencar (DF)
 Zenita Cunha Guenther (MG)
 Sara Couto César (RJ)

colaboradores

Angela Mágda Rodrigues Virgolim (DF)
 Christina Menna Barreto Cupertino (SP)
 Paulo André Norberto (PR)
 Rubens Rodrigues Fontes (DF)

comissão editorial

Editora-chefe: Ms. Mara Regina Nieckel da Costa (Porto Alegre, RS)
Dra. Angela Mágda Rodrigues Virgolim (DF)
Mnda. Angélica Shigihara de Lima (RS)
Ms. Larice Bonato Germani (RS)
Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira (RS)
Dra. Soraia Napoleão Freitas (RS)
Mnda. Sheila Torma da Silveira (RS)

3

conselho editorial

Dra. Angela Mágda Rodrigues Virgolim (UnB, DF)
Dra. Christina Menna Barreto Cupertino (UNIP, SP)
Dra. Cristina Maria Carvalho Delou (UFF, RJ)
Dra. Denise de Souza Fleith (UnB, DF)
Dr. Juan A. Alonso (Centro Huerta del Rey/Ficomundyt, Espanha)
Dr. Luis Ernesto Gutiérrez López (PUC-Perú)
Dra. Maria Alice D'Ávila Becker (UFAM, AM)
Dra. María Alicia Zavala Berbena (Universidad de Guanajuato, México)
Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira (UFSM, RS)
Dra. Soraia Napoleão Freitas (UFSM, RS)
Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (ConBraSD/AGAAHSD, RS)
Dra Yolanda Benito Mate (Centro Huerta del Rey/Ficomundyt, Espanha)

capa

Rubens Rodrigues Fontes (DF)

normas para publicação

Orientações Gerais

A REVISTA BRASILEIRA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, do Conselho Brasileiro para Superdotação, tem como objetivo veicular artigos e resenhas inéditos na área das Altas Habilidades/Superdotação e em outros temas que tenham relevância para a mesma área. A revista tem periodicidade semestral. A Comissão Editorial reserva-se o direito de não publicar artigos referentes a estudos que foram também submetidos a outros periódicos nacionais ou internacionais, bem como aqueles encaminhados para livros ou capítulos de livros. O processo de submissão e avaliação de artigos encaminhados é recebido através do site do CONBRASD. Ao serem submetidos, os trabalhos são previamente avaliados pelo Conselho Editorial: aqueles que estiverem fora das normas editoriais serão devolvidos aos autores; os demais, encaminhados a pareceristas para avaliação. A identificação dos autores e instituições não consta no texto enviado para avaliação. A aprovação ou recusa de cada artigo depende da disponibilidade e agilidade do Conselho Editorial. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

Instruções aos Autores

Ao redigir o seu artigo, solicitamos considerar os itens a serem avaliados, que são:

- 1) Relevância e abrangência do tema Altas Habilidades/Superdotação;
- 2) Desenvolvimento e aprofundamento do tema;
- 3) Estrutura do trabalho;
- 4) Diálogo com a literatura atualizada em relação ao tema pesquisado;
- 5) Conclusão e contribuição para área das Altas Habilidades/Superdotação.

Os autores deverão observar as seguintes instruções:

1. O texto poderá ser redigido em língua portuguesa, espanhola, ou inglesa.
2. Deverá estar digitado no editor Word em fonte Arial, tamanho 11, com espaçamento simples, parágrafo de 1cm e separação de 6 pt entre parágrafos. Os subtítulos ou títulos das seções deverão estar em negrito, com um espaço de 6 pt antes e outro depois. Se possuir figura, a mesma deverá vir no formato JPG; se houver tabela ou quadro, estes deverão vir redigidos no Adobe Table ou Excel, com o seguinte tamanho: largura máxima de 12 cm e altura máxima de 16 cm, inseridos nos locais adequados do texto.
3. O texto, em geral, deverá ter uma extensão de até 8000 palavras, desconsiderando na contagem o resumo, abstract e as referências.
4. O(s) nome(s) do(s) autor(es), por extenso deverá(ão) constar logo abaixo do título em português e inglês e, em nota de rodapé, a titulação, filiação institucional, e endereço de e-mail.
5. Cada artigo deverá ser encabeçado por um título em português (em negrito) e em inglês (ou espanhol e inglês), e resumo e abstract de, no máximo, 300 e, no mínimo, 200 palavras, em português e inglês (ou espanhol e inglês). O resumo e o abstract não deverão ser redigidos na primeira pessoa e deverão conter o foco temático, o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do trabalho. Deverão ser indicadas três palavras-chave, em português e inglês (ou espanhol e inglês). Os textos devem ser inéditos e podem ser escritos em português, espanhol ou inglês.
6. As notas de rodapé devem ser utilizadas para algumas informações de caráter explicativo, não excedendo a utilização de 200 palavras.
7. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade do(s) autor(es), mas os textos com erros ortográficos e/ou gramaticais, caso aprovados, serão devolvidos para correção antes de sua publicação.
8. A redação do texto, citações e referências deverão ser redigidas segundo as normas da ABNT NBR-6022 e 6023. Sugere-se o uso do More (link: <http://www.rexlab.ufsc.br:8080/more/index.jsp>), sistema

gratuito on-line de formatação bibliográfica. Ressalta-se que o seu uso não dispensa a revisão do artigo.

Prazos de envio:

Para publicação na edição do **primeiro semestre**, os artigos ou resenhas deverão ser enviados, impreterivelmente, até dia **31 de abril de cada ano**; para publicação na edição do **segundo semestre**, até dia **30 de setembro de cada ano**.

Instruções para submissão de resenha:

1. A resenha deverá ter cerca de 2000 palavras.
2. Essa produção deverá situar o campo ao qual a obra pertence, apresentar as principais ideias do autor e realizar uma apreciação crítica, referindo sua contribuição para o contexto teórico e prático na área das Altas Habilidades/Superdotação.
3. Observar as demais instruções para publicação.

Os artigos ou resenhas deverão ser enviados ao Coordenador da Comissão Editorial, pelo e-mail editorial@conbrasd.org.

sumário/index

Sobre a revista.....	2
Corpo editorial.....	3
Normas para publicação	4-5
Apresentação	7
<i>Susana Graciela Pérez Barrera Pérez</i>	
Editorial.....	8-9
<i>Mara Regina Nieckel da Costa</i>	
María Helena Novaes e a Simplexidade – uma homenagem	10-20
<i>Christina Menna Barreto Cupertino</i>	
Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros	21-30
<i>Susana Graciela Pérez Barrera Pérez; Sheila Torma Rodrigues</i>	
Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação	31-39
<i>Renata Gomes Camargo; Soraia Napoleão Freitas</i>	
Processo de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do PET na UFSM	40-49
<i>Taís M.Barbieri; Rose C. Mendes Oleques; Andressa da Silva Bobsin; Nara Joyce Wellausen Vieira</i>	
A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios	50-66
<i>Angela Virgolim</i>	
A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação	67-77
<i>Marisa Ribeiro de Araujo; Maristela Lage Alencar</i>	
Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais	78- 86
<i>Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti; Maria Augusta Bolsanello</i>	
A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação	87- 94
<i>Karina Inês Paludo</i>	

apresentação

¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Eduardo Galeano

7

Tornar realidade um dos sonhos que a nossa comunidade – pesquisadores, familiares e responsáveis das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), professores e, claro, as próprias PAH/SD - tinha há muito tempo é uma gratificação muito grande para o ConBraSD.

Hoje inauguramos a primeira edição da **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, uma publicação científica, semestral, que – esperamos – preencherá uma lacuna nos meios acadêmicos, oferecerá um espaço para contribuir com o avanço das pesquisas na área de Altas Habilidades/Superdotação de uma forma muito mais especializada do que é possível em outros meios e fomentará o fértil intercâmbio teórico e prático dentro do nosso imenso País e com as demais nações.

As publicações científicas também cumprem uma função muito importante, que é subsidiar a elaboração de políticas públicas e que, no nosso caso, é ainda mais relevante, devido à falta de dispositivos legais educacionais mais claros, eficazes e eficientes; à constante violação do direito dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ao atendimento educacional especializado e à escassez endêmica de políticas públicas que beneficiem as PAH/SD nas demais instâncias sociais.

A sistematização e a socialização de experiências bem-sucedidas no Brasil e em outros países – particularmente nos latino-americanos – é uma fonte inesgotável e rica que permitirá alimentar e apoiar pessoas e instituições que trabalham com PAH/SD.

Pensar e repensar teorias e criar novas ideias nos permitirá renovar e flexibilizar o nosso fazer cotidiano.

Mesmo que o longínquo horizonte do qual Galeano fala esteja hoje mais perto, sempre teremos espaço para caminhar e tornar possíveis todas as utopias sonhadas.

Julho de 2013

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez

Presidente do ConBraSD (2013-2014)

Recebido em 10/06/2013 – Aceito em 30/06/2013

editorial

Afinal, o que representa o lançamento de uma publicação científica sobre o tema AH/SD? Na trajetória brasileira percorrida nesta temática, registram-se muitas lutas, cursos realizados em diferentes recantos e eventos que têm cumprido a importante função de congregar vozes, linhas teóricas, posições políticas. Além disso, trabalhos acadêmicos têm proliferado e pesquisas ganharam mais dimensão. No entanto, ainda não tínhamos um espaço privilegiado para reunirmos produções sobre as AH/SD. É imenso o nosso orgulho - como Diretoria do ConBraSD, Comissão Editorial, Conselho Editorial e autores - por estarmos todos participando deste momento histórico e apresentando a primeira edição da Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação.

Temos muito a festejar!

Nessa época de tantos desafios, mudanças e liberdades, é preciso que afirmemos, mais claramente, valores como ética, respeito pelo conhecimento, compartilhamento de ideias, pluralidade de conceitos, valorização da diversidade. A Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, embasa-se nestes princípios e é de grande interesse para todos:

- para as pessoas com AH/SD, representa um espaço nobre para exercer seu protagonismo na busca de atenção às suas singularidades, valorização de suas causas, defesa de seus direitos e compreensão de suas características;
- para os estudiosos e profissionais, especialmente da Educação e Psicologia, passa a ser uma referência para sua constante qualificação, fonte de pesquisas e divulgação dos estudos desenvolvidos no Brasil e fora dele;
- para os familiares, é um espaço de informações sobre o assunto AH/SD e um incentivo ao posicionamento crítico sobre o atendimento que seus filhos recebem em seu contexto;
- para os gestores, significa um referencial à organização social e política na sua abrangência, ao direcionamento de recursos públicos, aos relatos de experiências.

A nossa edição de estreia já nasce grande, na medida em que somos presenteados por Christina Menna Barreto Cupertino, que divide conosco um tesouro: palavras de quem melhor representou (e sempre representará) o movimento pelas Altas habilidades/Superdotação no nosso país! Ninguém mais valiosa do que a querida Maria Helena Novaes! Ter acesso ao manuscrito dela e entendê-lo pelas palavras da Dra Christina é um privilégio como poucos. Emocionem-se, aprendam, sintam...

E o que vamos ler nesta primeira edição? O artigo que inaugura a Revista *Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros* fala da representação cultural (talvez por isso as autoras Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Sheila Torma da Silveira tenham escolhido uma expressão regional de sua origem: *entreveros!*) e das formas de compreender as AH/SD, as questões culturais, as concepções de inteligência, de comportamento e de cognição que estão implícitas na identificação dos alunos com AH/SD e consequentemente no atendimento educacional especializado.

No artigo seguinte - *Altas Habilidades/Superdotação por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação* - as autoras Soraia Napoleão Freitas e Renata Gomes Camargo

descrevem uma pesquisa que investigou o mundo subjetivo das pessoas com AH/SD sobre si mesmas e a importância deste conhecimento para a qualificação das oportunidades educacionais a serem oferecidas para este grupo de alunos.

O Programa de Educação Tutorial é apresentado como *O Processo De Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em acadêmicos do PET na UFSM* e destaca a importância da igualdade de oportunidades, o direito ao desenvolvimento de potencialidades e o respeito aos alunos também nos contextos universitários. As vivências das pesquisadoras Nara Joyce Wellausen Vieira, Taís Marimon Barbieri, Rose Carla Mendes Oleques e Andressa da Silva Bobsin foram fundamentais para sua produção.

O texto *A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios* aborda questões muito pontuais do atendimento à área, como a complexidade do processo de identificação, o atendimento aos alunos com AH/SD e distúrbios de aprendizagem, TDAH e Síndrome de Asperger. Angela Virgolim provoca também reflexões sobre as singularidades da presença de meninas nos programas especializados.

Outra contribuição desta edição é o artigo de Marisa Ribeiro de Araujo e Maristela Lage Alencar *A criatividade no ensino de atenção as diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação*, na qual é ressaltada a necessidade de propostas e políticas que privilegiem as diferenças e o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Em *Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: Sentimentos, Dificuldades e Expectativas dos Pais*, Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti e Maria Augusta Bolsanello apresentam seu estudo, no qual investigaram quais as percepções familiares na relação com os filhos com AH/SD, ressaltando a relevância das orientações e da multiplicação de conhecimentos sobre as características deste grupo no seu contexto.

Fechando esta edição, o artigo de Karina Inês Paludo *A Alteridade na Constituição da identidade da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação* discute a importância do “outro” significativo para a construção da identidade e justifica que relações alteras são imprescindíveis no processo de construção da identidade da pessoa com AH/SD e na percepção que tem de si mesma.

Como podemos perceber, a Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação já representa uma fonte valiosa e dinâmica de conteúdo relacionado à temática. Muito nos satisfaz saber que, em versão online, seremos lidos em qualquer parte do mundo, o que é mais um motivo de orgulho e de responsabilidade. Sendo assim, esperamos maximizar as possibilidades de aproximação entre os estudiosos na área, favorecendo a troca e articulação de esforços científicos para novas conquistas. É a democratização do saber!

Por fim, agradecemos a todos e, em especial, aos membros do Conselho Editorial que, com sua parceria, poderão atestar, ao longo desta gestão, a divulgação de bons manuscritos científicos na área das AH/SD!

Boa leitura!

Mara Regina Nieckel da Costa

Comissão Editorial

Maria Helena Novaes e a Simplexidade – uma homenagem

No mundo moderno, a eletrônica e a automação tornam indispensável o ajustamento de todos ao vasto ambiente global e, como vivemos num meio de informação codificada, é preciso desenvolver no homem novas formas de adaptação e outros tipos de percepção da realidade, a fim de que possa aproveitar das novidades fornecidas pela inovação tecnológica.”

Essas são as palavras de Maria Helena Novaes na apresentação de seu livro “Psicologia da Criatividade”, de 1971. E continua mais adiante:

“Como afirma Carl Rogers, para se aprender é preciso, primeiramente, não ter atitudes defensivas, para se poder expressar incertezas, dúvidas, esclarecer problemas e compreender a significação das próprias experiências.”

Encontro nessas palavras a expressão de quem era Maria Helena (ou de algumas de suas muitas e fascinantes formas de se mostrar a nós), talvez a pessoa mais aberta e menos “defensiva” na exploração de “outros tipos de percepção da realidade”.

A um só tempo detentora de um saber enciclopédico e clássico combinado ao interesse e contato profundo com os estudiosos mais recentes da contemporaneidade, Maria Helena sempre foi um fator de desestabilização bem humorada, alegre e sensível das nossas certezas, ao introduzir constantemente em nossas rodas de discussão as tendências mais atuais e provocadoras de nosso tempo.

Inesgotável fonte de referências, entre nós ela era sempre a que tinha lido a maior parte dos trabalhos inovadores sobre as mudanças de paradigma e a vida nesse nosso conturbado mundo contemporâneo. Onde a maioria via perplexidade e, muitas vezes, a paralisia, o conformismo e mesmo o desastre iminente, um mundo incompreensível que não tem mais jeito, Maria Helena percebia, com sua contagiante empolgação, o desafio e o estímulo para

Christina Menna Barreto Cupertino¹

desenvolver novas formas de compreensão, exemplificando com sua existência o que é viver uma vida criativa.

Um exemplo desse movimento é o texto que apresento aqui como homenagem, e que me foi entregue por ela mesma logo após um dos congressos do ConBraSD, ao notar o meu profundo interesse pela apresentação que acabara de fazer. Ao entregar-me o papel, disse: Para você, que é capaz de compreender o que está aqui. É o manuscrito de sua apresentação sobre a “Simplexidade”, intrigante conceito forjado por Alain Berthoz e por ela pesquisado para poder amenizar nossas angústias diante de um mundo em transformação como nunca antes se viu, carregado de diferenças por vezes aparentemente inconciliáveis, com o qual temos que lidar diariamente em nossas práticas de inclusão.

Guardo esse manuscrito como uma joia preciosa, não só pelo conteúdo pioneiro que ele carrega, mas também pelo que ele simboliza da relação que ela teve com todas nós, suas privilegiadas discípulas, para quem ela sempre foi o paradigma, como profissional e como pessoa.

Considero sua publicação como a mais perfeita homenagem que podemos prestar a Maria Helena, mostrando que seu pensamento continua vivíssimo entre nós e que ela permanecerá conosco para sempre. O conceito também não poderia ser mais apropriado para traduzir o espírito de Maria Helena: aquilo que, em sua simplicidade, carrega o que é complexo.

Mantive-me completamente fiel à redação do manuscrito, lembrando que não era um trabalho voltado para publicação, e sim para orientá-la ao longo da apresentação, que foi brilhante. Nesse sentido, podemos observar ao longo da leitura que muitos aspectos são apenas mencionados, no que entendo como uma proposta de nos instigar a buscar o aprofundamento dessas questões.

¹ Doutora em Psicologia, especialista em Altas Habilidades. Recebido e aprovado em 15/06/2013.

Muitas afirmações deixam-nos em dúvida quanto à definição dos conceitos, que ela ia explicando ao vivo enquanto falava.

Como complemento a esse aperitivo que agora entrego, comprometo-me a produzir um material de esclarecimento, que possa ser publicado futuramente na revista, não só para esclarecer melhor essa forma de pensar, mas também para promover a

discussão que estou certa que era a intenção dela ao trazer essas ideias para nós.

Por último, esclareço que para não perder o caráter de memória desse documento, além de transcrevê-lo literalmente, fiz cópias digitalizadas do original, que alterno com a transcrição, para que vocês possam aproveitar também sua meticulosa caligrafia.

O Conceito Atual de "Simplicidade"

M. H. Novaes
Ph. D. - Psicologia
Mag. - Emérito UFRJ

Em nosso viver cotidiano são evidentes as características do mundo contemporâneo, como:

- a de uma cultura plural e polifônica
- a não presença de paradigmas do conhecimento
- a perda da imagem e da realidade virtual
- a presença da linguagem dialógica para a digital
- a presença e velocidade dos eventos
- as mudanças nos estilos comunicativos
- a efemeridade dos acontecimentos
- as mudanças das culturas
- o aparecimento do poder minimal
- a ressonância criativa, como fenômeno
- a transdisciplinaridade do saber
- a simplificação de vida

Todos concordam em dizer que é um "mundo de complexidade relinente" que leva a alterar o modelo de coesolidade, todo conflito das realidades procurado-se articular contradições e pontos de vista opostos nos novos textos. Coerência científica constituída de múltiplas tramas. Como já foi dito "passamos de época de revoluções de reflexos para a do botão (referindo-se ao poder de internet e da TV - o fato é que a informação é o novo líquido amniótico da humanidade, passando as mensagens a serem para os simples, sendo as mensagens comunicativas através de funções cognitivas e de difusão e de uma nova oralidade cultural, para assim dizer -

(1)

O conceito atual de simplicidade

M. H. Novaes
PH. D. Psicologia
Prof^ª Emérita da PUC-Rio

Em nosso viver cotidiano são evidentes as características do mundo contemporâneo, como:

- A de uma cultura plural e polifônica
- Novos paradigmas do conhecimento
- O poder da imagem e da realidade virtual
- A passagem da linguagem dialógica para a digital
- A fragmentação e velocidade dos eventos
- As mudanças nos estilos comunicativos
- A efemeridade dos acontecimentos
- As relações descartáveis
- O aparecimento do poder (???)
- A ressonância criativa como fenômeno
- A transdisciplinaridade do saber
- A banalização da vida

Todos concordam em dizer que é “um mundo de complexidade reinante” que leva a alterar o modelo da causalidade, do conflito das racionalidades procurando articular contradições e pontos de vista opostos nos novos tecidos sociais e científicos constituídos de múltiplas tramas.

Como já foi dito, “passamos da época da revolução e da reflexão para a do botão”, referindo-se ao poder da informática e da televisão.

O fato é que a informação é o novo líquido amniótico da humanidade, passando as mensagens mais rápidas e simplificadas, onde aparecem variedades de funções cognitivas e comunicativas através de conexões rápidas das redes de difusão e de uma nova “oralidade” cultural, por assim dizer.

A jornalista Fuli Medfahra em artigo recente publicado no jornal Folha de S. Paulo com o título de "o mundo pacato em que vivíamos" comenta com muita lucidez: "o atual mundo conectado surgiu como uma hipótese e se transformou em uma infraestrutura, a ponto de quase não ser percebido quando começa a falhar". Definir-lo é quase tão difícil quanto pensar na vida pacata e primitiva que se levou até pouco tempo atrás, quando não havia uma rede de informações eficiente... No ano 2.000 o próprio Google não existe e não havia a Wikipedia e outras... muita coisa mudou, tudo se tornou mais acelerado e angustiado, a internet se tornou um organismo vivo e transparente, fez parte da vida de fome e miséria, pode explicá-lo de maneira um pouco espaço, sabendo que num ambiente digital muito coisa muda e ao mesmo tempo nada muda.

... e concluído - e tudo isso começou.

Outro artigo de jornalista Marion Strecker publicado nesse mesmo jornal em 23/09 diz assim como título "é complicado ser simples" e escreve: "computadores, em geral, vêm com um monte de fios e peças extras que precisam ser instaladas e conectadas, além de mantidas. Depois, vêm as dificuldades do uso, o que também acontece com as celulares as TV sempre mudando, com controles diferentes precisando conviver com várias tomadas em cada parede... De tudo surge a preocupação no mundo tecnológico de melhorar a usabilidade dos produtos, fazendo com que o controle do equipamento seja quase intuitivo, mas obrigando o usuário a responder crises que se dá logo antes que seja complicado, muitas vezes, mais fácil do que fazer o mesmo de uma maneira nova, ainda que mais simples."

(2)

O jornalista Luli Radfahrer, em artigo recente publicado no jornal Folha de São Paulo com o título de “O mundo pacato em que vivíamos”, comenta com muita lucidez: “o atual mundo conectado surgiu como uma prótese e se transformou em uma infraestrutura, a ponto de quase só ser percebido quando começa a falhar.” Defini-lo é quase tão difícil quanto pensar na vida pacata e primitiva que se levava há pouco tempo atrás, quando não havia uma rede de informações eficiente... No ano 2000 o próprio Google não existia, e não havia a Wikipédia.

Mas... muita coisa mudou, todos se tornaram mais acelerados e angustiados, a internet se tornou um organismo vivo e transparente, faz parte da vida de forma tão significativa que tentar explicá-la demanda um enorme esforço, sabendo que num ambiente digital muita coisa muda e, ao mesmo tempo, nada se perde.

E tudo mal começou.

Outro artigo da jornalista Marion Strecker, publicado nesse mesmo jornal em 23/09² tinha como título “É complicado ser simples” e escreve que os computadores em geral, vêm com um monte de fios e peças externas que precisam ser instaladas e conectadas, além de mantidas. Depois, vêm as dificuldades do uso, o que também acontece com os celulares, as TVs que estão sempre mudando e com controles diferentes, precisando conviver com várias tomadas em cada parede. Daí surge a preocupação do mundo tecnológico em melhorar a usabilidade dos produtos, fazendo com que o controle dos equipamentos seja quase intuitivo, mas obrigando o usuário a aprender coisas que sabia fazer antes. Conclui: fazer o que já sabemos fazer, mesmo que seja complicado é, muitas vezes, mais fácil do que fazer o mesmo de uma maneira nova, ainda que mais simples.

² 23/09/2010, data em que Maria Helena escreveu e apresentou esse texto.

Os artigos, sustentam sem a preocupação de soar com a "complexidade" das coisas a "complicação" do viver e "a dificuldade da simplicidade".

Sabemos que um "sistema complexo" é, ao mesmo tempo mais e menos a soma de suas partes devido a ocorrência de comportamentos coletivos, sempre surpreendentes e até imprevisíveis.

Sobre o termo "a complexidade da complexidade" ligado ao conceito de auto-organização - Alais Probst, o grande escritor francês já dizia: "cada átomo da sociedade é, por si mesmo, complexo e, como um fôfo de espelhos, reflete um mundo inteiro dentro de si".

Já um pensamento complexo é aquele que reconhece a causalidade completa, aceita e valoriza o papel do imprevisto e do caos, além de se pensar perante.

Para entender melhor um fenômeno complexo é preciso aceitar que entre causa e efeito possa existir uma constante relação circular. Deu surgir a ideia de que o "simples" é, no mais, o quadrante de todas as coisas, mas apenas, a articulação entre as complexidades diversas.

Como esse discussão pode durar por muito tempo, procurei aqui encontrar um novo patamar de compreensão dessas diferenças que possam facilitar e adoção de medidas mais eficazes e duradouras, respeitando as diferenças encontradas nas várias situações, bem como os limites impostos pelo próprio sistema sociocultural.

Alain Berthoz, membro da Academie de Ciências e professor da Collège de France, co-diretor do Laboratório de Fisiologia e de percepção e de ação, no seu livro publicado pela ed. O. Jacobo Safran, no ano de 2009, trouxe uma grande contribuição ao propor o conceito de "simplicidade" em 3 dias.

Não ele, consiste em não se deixar levar e solucionar problemas para se chegar a ações mais rápidas e eficazes e até, segundo ele, "mais inteligentes".

(3)

Tais artigos ilustram bem a preocupação de todos com a “complexidade” das coisas, a “complicação” do viver, e a dificuldade da simplicidade.

Sabemos que um “sistema complexo” é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma de suas partes, devido à ocorrência de comportamentos coletivos, sempre surpreendentes e até imprevisíveis. Daí o termo “complexidade da complexidade” ligado ao conceito de auto-organização. Aliás, Proust, o grande escritor Frances, já dizia: “cada átomo da sociedade é, por sua vez, complexo e, como num jogo de espelhos, traz um mundo inteiro dentro de si”.

Já um “pensamento complexo” é aquele que reconhece a causalidade complexa, aceita e valoriza o papel do imprevisto e do caos, além de se pensar pensante.

Para entender melhor um fenômeno complexo é preciso aceitar que entre causa e efeito possa existir uma constante relação circular. Daí surgir a ideia de que o “simples” é não mais fundamento de todas as coisas, mas apenas a articulação entre as complexidades diversas.

Como essa discussão pode durar muito tempo, procurei aqui encontrar um novo patamar de compreensão dessas diferenças que possam facilitar a adoção de medidas mais eficazes e duradouras, respeitando as diferenças encontradas nas várias situações, bem como os limites impostos pelo próprio sistema sociocultural.

Alain Berthoz, membro da Academia de Ciências e professor do Collège de France, co-diretor do Laboratório de Fisiologia da percepção e da ação, em livro publicado em 2009, trouxe uma grande contribuição ao propor o conceito de “simplexidade”, em Paris. Para ele, consiste em nova maneira de levantar e solucionar problemas para se chegar a ações mais rápidas e eficazes e até, segundo ele, “mais elegantes”.

Tal conceito consiste num conjunto de soluções encontradas pelos organismos vivos para que o cérebro possa preparar o "ato", a "ação" e prever suas consequências. Este baseado nos princípios da modularidade, antecipação, cooperação, redundância que levam à "intuição" e "invenção". Nesse processo exige uma demanda do input, seleciona o "melhor" para depois então agir, adotando o "melhor" como parâmetro.

Considere sempre a noção do tempo e permite a mudança rápida do pensar e agir, criatividade, calma e tolerância, respeitando os limites de condutas humanas e de natureza, usando muito a intuição na busca constante do novo.

Consiste, em síntese, numa maneira de viver mais sutil adaptativa que parte da energia do sujeito para explorar suas possibilidades. Não divide entre o conceito tradicional de "complexidade" e, substituído, ao de "simplicidade" o grande problema de todos eles - O mais importante é que leva à compreensão de que o próprio "complexo" é simples se o dominarmos.

Como subentende o paradigma de complexidade de E. Morin quanto seu tetragrama, cetera ordem x desordem, interação x organização, como que prevencendo outros elementos como o caos, a circularidade das ações e a busca de criativas soluções.

O conceito de "simplicidade" de Berthoz pode ajudar a pessoa a enfrentar o acaso o imprevisível de modo mais consistente considerando a prevalência do instante na dimensão temporal dos espaços vagios e dos hes-lapses, na dimensão espacial e as constantes transformações que ocorrem no cotidiano do ser humano, diminuindo de forma expressiva a ansiedade, o estresse e a sensação de estar sempre correndo atrás na constante repetição de vida moderna.

(4)

Tal conceito consiste num conjunto de soluções encontradas pelos organismos vivos para que o cérebro possa preparar o “ato”, a “ação”, e projetar suas conseqüências. Está baseado em princípios de modularidade antecipação, cooperação, redundância, que levam à inovação e invenção.

Esse processo exige uma demanda do inibir, selecionar, ligar e imaginar para depois então agir, adotando o “melhor” como parâmetro. Considera sempre a noção do tempo e permite a mudança rápida do pensar e agir, criatividade maior e tolerância, respeitando os limites da condição humana e da natureza, usando muito a intuição na busca constante do novo. Consiste, em síntese, numa maneira de viver mais sutil e adaptativa, que parte da energia do sujeito para explorar suas possibilidades.

Sem dúvida contrapõe-se ao conceito tradicional de “complexidade” e, sobretudo, ao da “complicação”, o grande problema de todos eles. O mais importante é que leva à compreensão de que o complexo é simples, se o dominarmos, como subentende o paradigma da complexidade de E. Morin, que no seu tetragrama coteja ordem X desordem, interação X organização, como que renunciando outros elementos como o caos, a circularidade das ações e a busca de criativas soluções.

O conceito de *simplexidade* de Berthoz pode ajudar a pessoa a enfrentar o acaso, o imprevisto, de modo mais consistente, considerando a prevalência do instante e a dimensão temporal dos espaços vazios e dos não-lugares, na dimensão espacial e as constantes transformações que ocorrem no cotidiano do ser humano, diminuindo de forma expressiva a ansiedade, o estresse, a sensação de estar sempre correndo atrás na constante trepidação da vida moderna.

Em suma, contradições e incertezas estão sempre presentes em nossas vidas, apesar de nos propulsores e vulneráveis precisarmos encontrar novos caminhos de renovação de convivência humana, enfrentando o novo e o desconhecido que sempre assusta e nos obriga a experimentar e incorporar novas formas de nos adaptarmos a esse novo mundo -

A própria revolução em marcha no mundo das ciências e da tecnologia prevê uma total metamorfose epistemológica onde se admitem sistemas irracionais, imprevisíveis e até caóticos.

O ser humano amesclado pela massificação alienação, narcisismo, imediatismo, sentimentos de ansiedade e insegurança constante, desejo de superar e dissonância com o estabelecimento do novo ordenamento criativas e efêmeras. Nesse contexto talvez o conceito de "simplicidade" possa ajudá-lo a encontrar ações pessoais mais autênticas e criativas.

Como diz um poeta "a vida tende a dar certo - não é que é complicada".
 No texto famoso do filósofo chinês -
 Chuang Tse "quando me amei de verdade" distacando o seguinte trecho "quando me amei de verdade - deixei de temer meu tempo e deixei de fazer planos de futuro - abandonei os projetos de longo prazo - Hoje faço o que acho certo, o que gosto quando faço e no meu próprio ritmo - Hoje sei que isso é "simplicidade".
 "Não devemos ter medo dos confrontos... até os planetas se chocam e do céu nascem as estrelas".

(5)

Em suma, contradições e incertezas estão sempre presentes em nossas vidas. Apesar de mais perplexos e vulneráveis, precisamos encontrar novos caminhos de renovação da convivência humana, enfrentando o novo e o desconhecido que sempre assusta e nos obriga a experimentar e inaugurar novas formas de nos adaptarmos a esse nosso mundo.

A própria revolução em marcha no mundo das ciências e da tecnologia prevê uma tal metamorfose epistemológica, onde se admitirão sistemas irracionais, imprevisíveis e até caóticos.

O ser humano ameaçado pela massificação, alienação, narcisismo e imediatismo, sentimentos de ambigüidade constante deseja superar a desordem com o estabelecimento de novas ordens mais criativas e eficazes. Nesse contexto, talvez o conceito de “simplicidade” possa ajudá-lo a encontrar ações mais eficazes na busca de uma realização pessoal mais autêntica e criativa. Como dizia um poeta, “a vida tende a dar certo, nós é que a complicamos”.

No texto famoso do filósofo, cientista-ator Charles Chaplin intitulado “Quando me amei de verdade” destacamos o seguinte trecho:

“quando me amei de verdade deixei de temer meu tempo livre e desisti de fazer grandes planos. Abandonei os projetos megalômanos de futuro. Hoje faço o que acho certo, o que gosto, quando quero e no meu próprio ritmo. Hoje sei que isso é simplicidade. Não devemos ter medo de confrontos. Até os planetas se chocam e do caos nascem as estrelas.”

Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros**Highly able/gifted people: about confusions and other mixtures****Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (ConBraSD/AGAAHSD)³
Sheila Torma Rodrigues (UFSM/AGAAHSD/ConBraSD)⁴****RESUMO**

Apesar de somarem mais de 8 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões – como mínimo – são alunos matriculados nas escolas de Educação Básica e Superior, um número infinitamente menor – aproximadamente 11.000 alunos na Educação Básica – foram registrados no Censo Escolar de 2012 como sendo alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A dificuldade de identificar essas pessoas vem de longa data e está fundamentalmente atrelada à falta de informações e de formação dos professores que deveriam atender esses alunos na Educação regular e em sala de recursos multifuncional e aos mitos e crenças populares que a sociedade foi criando para as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD). Além dessa representação cultural equivocada que temos como sociedade, ainda existe um problema maior devido à frequente confusão das AH/SD com a precocidade, a prodigalidade, a genialidade ou o bom desempenho acadêmico e, em um nível ainda mais grave, devido à confusão com transtornos como o do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Asperger, dentre os mais comuns. Neste artigo, apresenta-se a fundamentação teórica de cada uma dessas condições e as razões que levam às confusões mencionadas, com o intuito de contribuir com a identificação dos alunos com AH/SD e fundamentalmente, com o atendimento educacional especializado ao qual têm direito.

Palavras chaves: Altas Habilidades/Superdotação; Educação Especial; identificação.

ABSTRACT

Although they are over 8 million people out of which at least 2.5 millions are students attending schools (from elementary through university), an infinitely smaller number – about 11,000 students in elementary and high schools– is recorded in the 2012 Educational Census as being highly able/gifted (HA/GT) students. The difficulty to identify these persons comes from long ago and is essentially linked to the lack of information and education of teachers and professors who should serve these students both in the regular classes and resource rooms, and to the myths and popular believes society has created for Highly Able/Gifted Persons. In addition to this wrong cultural representation, there is also a greater problem due to the frequent confusion between HA/GT and precociousness, prodigiousness, genius or good academic achievement, and, even an more serious issue due to confusion with disorders such as Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Asperger's Disorder, among the most common ones. This paper presents theoretical backgrounds for each of them and the reasons leading to the abovementioned confusions, aiming at contributing to the identification of HA/GT students, and especially to the special educational services they are entitled to.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Special Education; Identification.

Recebido em: 09/06/2013.

Aprovado em: 05/07/2013.

³ Doutor em Educação (PUCRS), sócia fundadora e Presidente do ConBraSD, membro do Conselho Técnico da AGAAHSD; membro e delegada de Brasil perante a Ficomundyt e membro do Grupo de Pesquisa CNPq da UNIP Inteligência e Criação: práticas educativas para Portadores de Altas Habilidades. E-mail: susanapb@terra.com.br

⁴ Mestranda em Educação (UFSM), especialista em Educação de Bem-dotados (UFLA), professora da Sala de Integração e Recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, membro da Comissão Técnica do ConBraSD, presidente da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, membro da Ficomundyt. E-mail: shetorma@gmail.com

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são uma importante parcela do público-alvo da Educação Especial; conforme as estimativas mais conservadoras, metade de todos os alunos com deficiência juntos. Infelizmente esse número não é sequer conhecido, já que a grande maioria destes alunos permanece invisível nas escolas porque os profissionais da Educação desconhecem as características que os identificam por falta de formação ou por confusões que são bastante frequentes.

É muito comum ouvir falar em criança-prodígio, criança precoce e gênio como sinônimos de criança com AH/SD; também ocorrem confusões com patologias como o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Asperger, por apresentarem sintomas semelhantes a alguns comportamentos próprios das AH/SD, assim como também não é raro ouvir dúvidas sobre se uma criança com AH/SD não seria apenas uma criança inteligente ou estimulada.

Da confusão com a precocidade

A precocidade é o desenvolvimento de habilidades antes do tempo previsto para a maioria das crianças. Uma criança precoce na leitura, por exemplo, desenvolve essa habilidade antes dos seis ou sete anos, quando uma criança qualquer costuma aprender a ler.

Tarrida (1997, p. 91) afirma que “a precocidade é um fenômeno independente da superdotação e do talento. De fato, sua natureza não corresponde a uma determinada configuração intelectual, mas trata-se de um fenômeno evolutivo”.

Segundo o mesmo autor, na criança precoce, as etapas de desenvolvimento são as mesmas que nas demais crianças, porém, com uma temporização diferente e o nível de desenvolvimento cognitivo final será o mesmo que nas demais crianças, mas atingido antes. Afirma o autor (p. 92) que, “com a estimulação adequada poderia se conseguir que cerca de 20% da população infantil aprendesse a ler aos 4 anos”. Como Tarrida discorre sobre a precocidade exclusivamente nas inteligências linguística e lógico-

matemática, sob uma concepção de inteligência multidimensional, podemos afirmar que a precocidade também acontece em outras inteligências e, parafraseando o autor, com o estímulo adequado, também poderíamos conseguir que as crianças desenvolvessem outras habilidades antes do tempo. De fato, se oferecermos os recursos e estímulos necessários a uma criança que tenha maior facilidade na inteligência corporal-cinestésica, ela poderia, por exemplo, caminhar antes do tempo, o que também constitui uma precocidade. Como Tarrida (1997, p. 92) refere, “não se trata de maior inteligência, mas de uma ativação de recursos mais rápida e mais cedo”.

Muitas pessoas apontam a precocidade na leitura como indicador de AH/SD; porém, esse não é o único indicador, uma vez que nem todas as crianças com AH/SD apresentam precocidade. Algumas crianças com Transtorno de Asperger também leem antes da idade esperada, mesmo que não tenham total compreensão sobre o que é lido. As crianças com AH/SD, se leem, desde cedo compreendem o que leem e o fazem com fins específicos, para obter conhecimentos.

Para Guenther (2000), precocidade não é sinônimo de potencial, uma vez que os estudos e pesquisas realizados nesta área revelam que menos de um terço das pessoas produtivas e mais capazes foram crianças precoces e menos de um terço de todas as crianças precoces estudadas chegou a altos níveis de desempenho e produção. Para a mesma autora, um dos melhores sinais de produtividade e excelência na vida adulta está no interesse intenso, na busca e gosto por algum tipo de ocupação ou atividade desde cedo na infância.

Normalmente, as crianças com AH/SD costumam ser crianças precoces, especialmente na área em que apresentam o comportamento de AH/SD, mas nem toda criança precoce será uma criança com AH/SD.

Winner (1998, p. 13) diferencia as crianças superdotadas das crianças precoces, explicando que, estas últimas:

[...] requerem suporte adulto extensivo - instrução, apoio e encorajamento - para progredir. Elas não fazem descobertas sobre o domínio por conta própria. E não apresentam a fúria intrínseca por dominar, demonstrada pelas crianças superdotadas. Além disso, elas tipicamente não alcançam os níveis atingidos aparentemente tão sem esforço pelas crianças superdotadas.

Uma das características da criança precoce é justamente que ela abandona facilmente as atividades se não estiver acompanhada por um adulto que a auxilie e estimule permanentemente, simplesmente porque ela não consegue vencer os desafios sozinha. Precocidade não é sinônimo de AH/SD.

Da confusão com a criança-prodígio

Feldman (1993, p. 189) refere que a definição que ele costumava dar de "prodígio" era "uma criança (normalmente com menos de 10 anos) que tem um desempenho no nível de um adulto altamente treinado em um campo de desempenho cognitivamente muito exigente". Nessa definição, enfatiza-se o desempenho e não a "inteligência psicométrica"; considera-se o prodígio como um fenômeno humano que ocorreria com a ajuda de outros seres humanos; enfatizam-se os domínios específicos nos quais aparecem esses comportamentos e há nela um caráter comparativo, visto que é possível medir de forma razoável o grau de prodigiosidade em relação às normas de desempenho dentro de um determinado campo (FELDMAN, 1993). As crianças-prodígio costumam se destacar na música, na matemática, no xadrez, nos esportes e na ginástica. O autor (1993) refere que são poucos os casos de prodígios na escrita e, nas artes visuais, são ainda menos os casos relatados. Poucos ou nenhum caso de prodígio têm sido relatados nas ciências naturais, na filosofia, na dança ou nas artes plásticas, assim como nas áreas que requerem um grande número de anos de preparação, como a Medicina ou o Direito, por exemplo.

Shavinina (2009, p. 233) concebe uma pequena alteração na definição de Feldman; para ela, o prodígio é "uma criança que, antes dos 10 anos, apresenta um desempenho intelectual-criativo e/ou

realizações extraordinárias em qualquer tipo de atividade real (por exemplo, uma atividade intelectual, musical ou artística, etc.)".

Winner e Martino (2002) referem que um prodígio é alguém que pode dominar um campo fácil e rapidamente com expertise, que apresenta talentos que se encaixam bem nesse campo reconhecido pela sociedade como importante.

Morelock e Feldman (2002), assim como outros autores, relacionam a prodigiosidade diretamente a uma precocidade extrema em alguma área e referem que, apesar de haver uma crença de que as crianças-prodígio teriam necessariamente elevados escores em testes de QI, os quatro estudos científicos sistemáticos realizados até a época sobre o tema não conseguiram demonstrar uma relação direta entre elevado QI e prodigiosidade. Feldman (1993, s.p.) refere que "os prodígios parecem ser indivíduos com talento acadêmico geral médio ou acima da média e talentos em domínios específicos profundamente poderosos".

Gardner (1997) comenta que os prodígios podem ter três destinos diferentes depois que crescem: alguns deixam de ter o desempenho que tinham temporária ou permanentemente; outros continuam com um desempenho de alto nível na vida adulta, tornando-se especialistas e o terceiro grupo são aqueles que se tornam criadores de primeira classe. Essa última "transformação requer o desejo de se transformar de alguém que segue o padrão em alguém que não tem equivalente, e a habilidade e a sorte para efetuar essa transformação (p. 67)".

Gardner (1997) e Winner (1999) assinalam claramente que a criança-prodígio, ao contrário do criador, não rompe com as normas estabelecidas, mas tem uma excelente performance dentro dos padrões culturais aceitos e valorizados pela sociedade em que vive. O exemplo de Mozart é apresentado por Gardner (1997), como a criança prodígio que amadureceu e conseguiu chegar a ser um Mestre criativo.

Segundo Gardner (1997, p. 66-67):

O prodígio é marcado por um domínio fluente, talvez até fácil, de uma atividade já existente [...] Mas os pequeninos crescem e se tornam adultos,

e a novidade termina. De fato, o prodígio crescido é indistinguível de seus pares que nunca foram prodígios mas que, por meio de esforço e treinamento, conseguem agir como perfeitos adultos no domínio escolhido.

Desta forma, uma criança-prodígio pode ser também uma PAH/SD, mas somente o desempenho em nível de um adulto em uma área especializada até os 10 anos, aproximadamente não é indicador suficiente de AH/SD.

Da confusão com o gênio

A sinonímia entre AH/SD e o termo “gênio” é bastante comum, especialmente na grande imprensa, que costuma usar expressões como “pequeno gênio” ou criança-prodígio para nomear crianças com AH/SD.

O gênio foi uma pessoa reconhecida pela sua grande contribuição para a Humanidade por toda uma cultura; é um criador por excelência.

Winner e Martino (2002, p. 107-108) referem que, “muitas vezes, inicialmente um gênio criativo apresenta talentos que não se encaixam totalmente no domínio no qual trabalham e que não se encaixam nos gostos estabelecidos do campo”.

Gardner (1997, p. 62) comenta que “a palavra gênio só deveria designar os que se destacavam até mesmo entre os extraordinários – aqueles raros indivíduos cujas sombras dominam a história em épocas sucessivas”.

Simonton (2002, p. 115) refere que o gênio “não somente nasce (gênio); também é feito – pelas circunstâncias ambientais nas quais o(a) jovem desenvolve seu talento”.

Vigotsky (1931-1998, p. 9) explica a genialidade como:

[...] nível superior de talento que se manifesta em uma máxima produtividade criadora, de excepcional importância histórica para a vida social. A genialidade pode revelar-se nas diversas esferas da criação humana: a ciência, as artes, a técnica, a política, etc. A genialidade se diferencia do talento principalmente pelo nível e caráter da criação: os gênios são ‘iniciadores’ de uma nova época histórica no seu âmbito. [...] Normalmente, a genialidade, ao igual que o talento, é difícil que seja global e multifacética; em geral, trata-se de um desenvolvimento exorbitante, mais ou menos

unilateral, da atividade criativa em determinada esfera.

Um gênio, então, em primeiro lugar é uma pessoa adulta, já falecida, visto que o reconhecimento de toda uma cultura exige um afastamento histórico que permita avaliar a relevância do seu descobrimento ou invenção. É, como costumamos dizer, uma pessoa que estava no lugar certo, na hora certa; como Gardner afirma, um criador com “C” maiúsculo. O descobrimento ou invenção de um gênio requer, necessariamente, uma grande experiência num determinado campo e num determinado domínio, algo que uma criança não pode ter pelo simples fato de não ter vivido o suficiente para isso. Desta forma, não podemos confundir uma criança com AH/SD com um gênio.

Da confusão com o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

Não é raro ouvir as pessoas dizerem que uma criança é “hiperativa” porque “não para quieta” ou “está no mundo da lua”, por desconhecerem que a hiperatividade caracteriza apenas um dos subtipos do TDAH. É bastante comum que profissionais da área da saúde, quando não têm conhecimento sobre as AH/SD, diagnostiquem as PAH/SD como pessoas com TDAH, pela semelhança entre os sintomas do TDAH e alguns comportamentos de AH/SD.

A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) (2012) define o Transtorno de Déficit de Atenção como “um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção)”.

Segundo Rohde e Halpem (2004, p. S64), a prevalência do TDAH conforme os critérios do DSM-IV é de 3 a 6% das crianças em idade escolar, sendo as causas de ordem genética e ambiental e “como uma atividade mais intensa é característica de pré-escolares, o diagnóstico de TDAH deve ser feito com muita cautela antes dos 6 anos de vida”.

Para os mesmos autores, algumas pistas que devem ser observadas são a duração dos sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, presentes desde a idade pré-escolar ou, pelo menos, durante vários meses e de forma intensa; a constatação de pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade descritos no DSM-IV- todos eles frequentemente - na vida da criança, em vários locais ao longo do tempo e sem períodos assintomáticos; e a existência de prejuízos clinicamente significativos causados pelos sintomas, sendo cada um deles avaliados cuidadosamente.

A ABDA (2012, s. p.) explica que o diagnóstico de TDAH requer várias avaliações, às vezes multidisciplinares, coleta de informações com pais, cuidadores e escola, além da utilização de escalas para avaliar a presença e gravidade dos sintomas e que “não existe, até o momento, NENHUM exame ou teste que possa sozinho dar seu diagnóstico, nem mesmo os mais modernos tais como ressonância magnética funcional, PET, SPECT, eletroencefalograma digital ou dosagem de substâncias no sangue ou em fios de cabelo”.

A 4ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria (1994) diferencia três subtipos de TDAH de acordo com a predominância dos sintomas nos últimos seis meses: **Combinado**; **Predominantemente Desatento** e **Predominantemente Hiperativo-Impulsivo**.

As crianças com AH/SD, muitas vezes têm comportamentos que podem ser confundidos com alguns dos sintomas do TDAH no DSM-IV razão pela qual, quando é feita uma avaliação pouco cuidadosa e sem conhecimentos sobre as AH/SD, frequentemente são diagnosticadas como crianças com TDAH.

Os sintomas de desatenção, que levam a confundir a criança com AH/SD com a criança com TDAH, podem ser atitudes frequentes quando a atividade é desinteressante. Esses comportamentos não acontecem em atividades de interesse, quando ela é extremamente atenta aos detalhes, observadora e persistente, conclui

as tarefas relacionadas a esse interesse, é extremamente organizada (embora possa sê-lo a seu modo) e apresenta grande comprometimento com a tarefa. Mesmo assim, quando está envolvida em suas atividades de interesse, sentindo-se desafiada e motivada, pode esquecer atividades diárias que não considera importantes.

Dos sintomas relacionados à hiperatividade, as atitudes de agitar as mãos ou os pés, se remexer na cadeira ou abandoná-la em situações nas quais se espera que permaneçam sentadas, bem como correr ou escalar em demasia, quando isso é inapropriado, podem ocorrer em crianças com AH/SD na área corporal-cinestésica, particularmente quando o tema e as atividades trabalhadas em sala de aula não contemplam essa área. Se as brincadeiras ou as atividades de lazer forem do seu interesse, as crianças com AH/SD não têm dificuldade alguma em desempenhá-las. A atitude de estar frequentemente “a mil” ou muitas vezes agir como se estivesse “a todo vapor” é um comportamento bastante comum nestas crianças cheias de energia e, quando estão em um ambiente estimulante, podem, também falar muito.

Os sintomas de impulsividade também podem ser erroneamente atribuídos à criança com AH/SD, pois a antecipação das respostas é algo natural quando dominam o assunto em discussão e, em consequência, como qualquer criança entusiasmada, não conseguem esperar sua vez para responder e podem até se intrometer “em assuntos de outros”. Entretanto, esse comportamento não é constante em todos os contextos, como é requerido para ser considerado um “sintoma” de impulsividade, mas reflexo dessa imensa “paixão” pelo que gostam e sabem fazer.

Por isso, é relevante reforçar as observações de Rhode e Halpem (2004, p. S63) quando referem que “sintomas que ocorrem apenas em casa ou somente na escola devem alertar o clínico para a possibilidade de que a desatenção, hiperatividade ou impulsividade possam ser apenas sintomas de uma situação familiar caótica ou de um sistema de ensino inadequado”; que esses sintomas “sem

prejuízo na vida da criança podem traduzir muito mais estilos de funcionamento ou temperamento do que um transtorno psiquiátrico” e que a avaliação de cada sintoma não é apenas a verificação da listagem de sintomas (RHODE; HALPEM, 2004, p. S63).

Também é importante recordar que há PAH/SD que também apresentam o TDAH e, nesses casos, o diagnóstico é mais difícil de fazer porque as características e comportamentos de AH/SD modificam os sintomas do TDAH e vice-versa, razão pela qual é extremamente importante a avaliação por um profissional capacitado para fazer a identificação das AH/SD e o diagnóstico do TDAH ou por uma equipe multidisciplinar que inclua ambos os profissionais.

Da confusão com o Transtorno de Asperger

Com a recente difusão dos conhecimentos sobre o Transtorno de Asperger (TA), não é raro encontrar pessoas com AH/SD equivocadamente diagnosticadas com esse transtorno e vice-versa.

Dentro da categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, o TA afeta, sobretudo, as relações sociais, fator ocasionado pelo déficit na função executiva e na teoria da mente.

De acordo com Fuster (apud ROTTA, 2006, p.375), as funções executivas são consideradas "um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado". Conforme Belisário e Cunha (2010), é o que permite flexibilizar os modelos de conduta adquiridos pela experiência, para a adaptação às variações nas situações do presente, bem como para a possibilidade de sincronizar as condutas em função das intenções, considerando aspectos novos de cada momento e situação. Também estão implicadas as mesmas capacidades para adequar a escolha de assuntos, de palavras, de atitudes, bem como para adiar ou deixar de atender a impulsos para obter um fim social, como, por exemplo, ser bem aceito ou conquistar a amizade de alguém. As crianças com TA, por não apresentarem esta

flexibilidade, têm dificuldades no campo das relações sociais.

Conforme Moore (2005), as dificuldades de função executiva tornam-se evidentes quando se espera que os estudantes tomem conta dos seus pertences, lidem com tarefas de etapas múltiplas ou façam tarefas em um tempo determinado. Muitos têm problemas para começar e parar as atividades. Eles não são preguiçosos e descuidados, apenas carecem de habilidades cognitivas de se automonitorar e pensar de maneira flexível.

A Teoria da Mente é a capacidade mental para interpretar as ações dos outros e, assim, poder modular as relações e o comportamento social. Para Beyer (apud BAPTISTA, 2002, p.113-125), essa capacidade está presente nas crianças a partir dos quatro anos, quando evidenciam condições de interpretar as intenções dos demais, tanto reais quanto simuladas. O mesmo não se verifica em sujeitos que apresentam déficit na Teoria da Mente, ou seja, aqueles com TGD.

Para Baron-Cohen, Leslie e Frith (apud TREVARTHEN, 1996, p. 52), o principal fator dessa desordem é a incapacidade de atribuir crenças aos outros. A criança não consegue formar uma imagem mental do que pode se passar nas mentes de outras pessoas e isso deriva de uma deficiência na hora de pensar sobre seus próprios estados mentais, assim como sobre os estados mentais dos demais. A hipótese sobre a teoria da mente normal é de que seja uma capacidade cognitiva inata que aparece primeiramente no segundo ano de vida, o qual também é marcado pelo desenvolvimento da capacidade de uma criança brincar utilizando símbolos.

Embora tenham uma capacidade de memorização destacada, precisam de ajuda para guardar e acessar informações mais complexas que expliquem fatos ocorridos e as suas consequências.

O mesmo acontece com a leitura precoce devido à hiperlexia, que é a habilidade em decodificar um texto muito cedo, mas sem compreensão no mesmo nível. Podem se alfabetizar aos três anos, devido ao fascínio pelas letras e números, podendo ler um romance desde cedo sem conseguir entender o que leem.

O equívoco no encaminhamento de crianças com TA como sendo crianças com AH/SD acontece devido à falta de informação sobre os traços característicos das AH/SD, bem como o comportamento manifestado por estas crianças, embora algumas delas possam apresentar também AH/SD. Muitas vezes, o erro provém de uma concepção de inteligência relacionada somente ao poder de memorização e reprodução de conteúdos ensinados, o que é um equívocos.

As crianças com AH/SD podem ter problemas nas relações com seus pares pela dificuldade em compartilhar seus interesses e atividades, procurando assim a companhia dos mais velhos que são os que podem oferecer uma troca significativa de conhecimentos e experiências. Também necessitam ficar sozinhas, algumas vezes, para buscar seus interesses e desenvolver alguma atividade que requer afastamento, mas isto não significa um isolamento total ou déficit na cognição social.

Na área linguística, no que se refere ao aspecto quantitativo do vocabulário, pronúncia e quantidade de informações sobre um tema, pode haver semelhança entre as crianças com AH/SD e as crianças com TA, mas há distanciamentos visíveis principalmente no que se refere à habilidade pragmática. As crianças com TA apresentam dificuldades e não entendem o que é transmitido por meio do tom de voz, de gestos ou ironias, ou seja, não captam o que está subentendido. As crianças com AH/SD, por outro lado, manifestam prazer em questões que envolvam o pensamento divergente, a apresentação de muitas respostas ou soluções, bem como em atividades que possam usar a fantasia, imaginação e o jogo de ideias. Elas desenvolvem uma capacidade de argumentação e questionamento muito grande, assim como também, conforme Hollingworth (apud Alencar, 2001, p. 177), capacidade de entender e se envolver com questões éticas e filosóficas, antes de estarem emocionalmente maduras para lidar com tais questões.

Também não deve ser esquecido que há PAH/SD que também apresentam TA;

nesses casos a identificação correta exige o envolvimento de profissionais que tenham conhecimentos sobre as AH/SD e sobre o Transtorno ou de uma equipe multidisciplinar que incluam esses profissionais.

Uma Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação ou apenas uma criança inteligente?

Finalmente, é comum os professores e/ou familiares referirem que uma criança com AH/SD é apenas uma criança inteligente ou identificarem como uma criança com AH/SD um estudante que é apenas estudioso e esforçado, tem um bom desempenho escolar e boas notas. Essa confusão ocorre geralmente, porque quando se pensa em uma criança “inteligente”, a primeira associação que se faz é com o aluno que tem bom desempenho escolar.

Ao identificar nas crianças com AH/SD três características atípicas (a precocidade, a insistência em fazer as coisas a seu modo e a fúria por dominar), Winner (1998, p. 13) refere que elas diferem qualitativamente do que costumamos chamar de crianças “inteligentes”, que são apenas precoces e muito estimuladas, ou seja “crianças comuns motivadas a trabalhar duro. Crianças que são alertas, inteligentes e curiosas” e “podem dedicar muitas horas enquanto tentam dominar uma área”.

Strip e Hirsch (2000, p. 25) comentam que, hoje em dia, as crianças tendem a ser precoces pelo grande número de estímulos e que as que são assim favorecidas já ingressam à escola prontas para aprender, geralmente se destacando nos primeiros anos escolares:

Elas são brilhantes, vivas e muitas vezes, socialmente habilidosas – a ideia do aluno superdotado do público (e às vezes dos pais e professores). Porém, se os adultos observarem essas crianças durante um período de tempo, eles podem notar que, no terceiro ou quarto ano, algumas dessas crianças estão “nivelando-se” – ou seja, elas têm um desempenho equivalente à maioria de seus pares etários. Ainda são muito inteligentes, mas sua capacidade intelectual agora está sendo desafiada por materiais mais complexos.

As autoras referem que existem diferenças muito claras entre a criança

“esperta” (smart) e a criança superdotada quanto à velocidade de aprendizagem e aplicação de conceitos; ao estilo de questionamento; aos aspectos emocionais; ao nível de interesse; à habilidade linguística e à preocupação com a justiça.

Em relação à velocidade de aprendizagem e aplicação de conceitos, as crianças “espertas” aprendem de forma convergente e linear, acumulando os fatos até compreenderem um conceito, adotando e entendendo as informações apresentadas em aula; enquanto que a criança com AH/SD aprende de forma divergente e/ou rapidamente, pulando as etapas que outra criança seguiria para compreendê-lo, sintetizando as informações apresentadas e aplicando-as a situações novas. A criança que é apenas “inteligente” aproveita os exercícios de fixação e repetição e não tem dificuldades em aprender mecanicamente e nem em seguir instruções, enquanto que a criança com AH/SD processa as informações de formas particulares e únicas, é intuitiva na solução de problemas, inverte o processo necessário para alcançar a pergunta inicial e não gosta de repetição porque costuma aprender logo após o primeiro ou segundo exercício; se for necessário, consegue seguir instruções, mas prefere encontrar formas novas de resolver problemas (STRIP; HIRSCH, 2000).

Quanto ao estilo de questionamento, a criança inteligente faz perguntas que têm respostas e as repete mais de uma vez, enquanto que a criança com AH/SD faz perguntas sobre ideias abstratas, teorias e conceitos que podem não ser fáceis de responder e, se repetir a pergunta, geralmente o faz de forma diferente. A criança esperta acumula os fatos relacionados a uma mesma tarefa e prefere que eles sejam apresentados sequencialmente, enquanto a criança com AH/SD gosta da complexidade, prefere imaginar novas relações, descobrir causas e efeitos, prever novas possibilidades e pode até gostar de respostas ambíguas (STRIP; HIRSCH, 2000).

Nos aspectos emocionais, a criança inteligente demonstra suas emoções e consegue superar incidentes que lhe

incomodam com relativa facilidade, falando sobre suas emoções sem maiores dificuldades, enquanto que a criança com AH/SD experimenta os sentimentos de forma mais intensa e profunda, podendo inclusive atrapalhar outras áreas de desempenho, é apaixonada e pode ser extremamente empática ou ter medo de demonstrar seus sentimentos. A criança esperta sabe que os relacionamentos têm altos e baixos e pode discutir acaloradamente com um amigo e ao final do dia esquecer tudo; já a criança com AH/SD faz investimentos emocionais muito grandes nos relacionamentos e fica extremamente desapontada se perceber algo errado ou alguma deslealdade de um amigo (STRIP; HIRSCH, 2000).

Quanto ao nível de interesse, as crianças espertas são curiosas em relação a diversos assuntos, enquanto que as crianças com AH/SD são extremamente curiosas sobre quase tudo e geralmente mergulham em uma área de interesse específica. As crianças inteligentes trabalham muito e muito energeticamente e terminam as tarefas conforme solicitado, geralmente para agradar algum familiar ou professor; as crianças com AH/SD demonstram muita energia nas atividades relacionadas à(s) área(s) de interesse e grande entusiasmo, ao ponto de criar suas próprias tarefas e projetos sem necessidade de muitas orientações ou sugestões; se envolvem profundamente e podem não terminar as tarefas ou projetos a tempo porque se distraem com algum aspecto ou parte delas, podendo até ignorar outras áreas (STRIP; HIRSCH, 2000).

A habilidade linguística nas crianças inteligentes demonstra-se na facilidade de aprendizagem de novas palavras, geralmente adequadas para sua faixa etária, na compreensão da estrutura da língua e na facilidade para aprender línguas estrangeiras com a prática; nas crianças com AH/SD, o vocabulário é extremamente rico e extenso, com conhecimento de nuances das palavras que os demais desconhecem; aprendem rapidamente as habilidades linguísticas e novas línguas com extrema facilidade e rapidez, gostam de jogos de palavras e trocadilhos e geralmente superam seus colegas e inclusive os adultos em termos de linguagem. As crianças espertas esperam sua

vez para falar em uma conversação, enquanto que as crianças com AH/SD podem dominar uma conversação pelo entusiasmo pelas ideias, embora às vezes sejam muito quietas e tenham que ser incentivadas a falar (STRIP; HIRSCH, 2000).

Finalmente, Strip e Hirsch (2000) referem aspectos relacionados à preocupação com a justiça, também diferenciados nas crianças inteligentes e nas crianças com AH/SD. As primeiras têm opiniões firmes em relação ao que é justo ou injusto, geralmente relacionadas a situações pessoais e compreendem o raciocínio relacionado a isso, enquanto que nas crianças com AH/SD, a preocupação é com a justiça e com a equidade de uma forma mais global, tendo uma compreensão das sutilezas de questões morais e éticas complexas, defendendo seus pontos de vista fervorosamente, focalizando e discutindo a justiça de uma determinada situação.

Passando a limpo

Se há algo em que todos os principais pesquisadores da área (mesmo que tenham definições diferentes) - tanto internacionais (ver, por ex. GAGNÉ, 1991, 1995, 2009; LANDAU, 2002; MÖNK, 1991; RENZULLI, 1978, 1986, 1999, 2004; STERNBERG, 2003; WINNER, 1998) quanto nacionais (por ex.: ALENCAR e FLEITH, 2001 e 2007; CUPERTINO, 2008; FREITAS, 2006; FREITAS e PÉREZ, 2012; GUENTHER, 2006; PÉREZ, 2004, 2008, 2009; VIRGOLIM, 2007) - concordam é justamente que 1) as AH/SD não são equivalentes à capacidade, potencial ou desempenho acima da média somente e 2) que as AH/SD não são sinônimo de precocidade, prodigiosidade nem genialidade e, claro, também não são sinônimos de TDAH e nem TA.

O grande equívoco nas definições e encaminhamentos resulta da falta de informações e de formação sobre as AH/SD e isso tem contribuído para considerar as AH/SD uma patologia e até um transtorno psiquiátrico e, o que é mais grave, tem sido, na escola, um dos grandes empecilhos para garantir o atendimento educacional especializado que é oferta obrigatória.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. S. de; FLEITH, Denise de S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). *Sobre TDAH*. 2012. Disponível em: <http://www.abda.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em: 30 nov., 2012.

BAPTISTA, Claudio R.; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

FELDMAN, David H. Child prodigies: A distinctive form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, Fall 1993.

GARDNER, Howard. *Mentes Extraordinárias: Perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

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

MOORE, S. T. *Síndrome de Asperger e a escola fundamental: Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais*. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

MORELOCK, Martha J.; FELDMAN, David H. Prodigies, Savants and William Syndrome: Windows into Talent and Cognition. In: HELLER, Kurt A. ; MÖNK, Franz J. ; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK, Rena F. *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford: Pergamon, 2002.p. 227-242.

ROHDE, Luis A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (atualização). *Jornal de Pediatria* [Rio de Janeiro], 2004: p. 61-70.

ROTTA, N. T. et. al. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SIMONTON, Dean K. Genius and Giftedness: Same or Different? In: HELLER, Kurt A. ; MÖNK, Franz J. ; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK, Rena F. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 2002. p. 111-122.

-
- STRIP, Carol A.; HIRSCH, Gretchen . *Helping Gifted Children Soar: A Practical Guide for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press, 2000.
- TARRIDA, A. C. Problemática Escolar de las personas superdotadas y talentosas. In: BRAVO, C. M. (Org.). *Superdotados. Problemática e Intervención*. Valladolid (España): Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1997.
- TREVARTHEN, Colwyn. *Children with Autism: Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. 2ª ed. London: Jessica Kingsley, 1996.
- VIGOTSKY, Lev. S. *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto, 1998.
- WINNER, Ellen; MARTINO, Gail. Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music. In HELLER, Kurt A. ; MÖNKES, Franz J. ; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK , Rena F. *International Handbook of Giftedness and Talent* . Oxford: Pergamon, 2002. p. 95-110.

Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação**High abilities/giftedness by students with high abilities/giftedness**

Renata Gomes Camargo⁵
Soraia Napoleão Freitas⁶

RESUMO

As discussões a respeito da definição de Altas Habilidades/Superdotação –AH/SD- são amplas e estão sempre sendo atualizadas, principalmente em função da qualificação do entendimento sobre as pessoas com AH/SD, para melhor atendê-las nas suas necessidades educacionais especiais. Neste sentido, este trabalho objetiva destacar e analisar o que pensam os estudantes com AH/SD sobre o que significa ou como entendem que se constituem as AH/SD. A metodologia do trabalho foi embasada na investigação qualitativa (GIL, 2010), a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das falas de 24 estudantes, que frequentam três diferentes programas de enriquecimento extraescolar a respeito do que acreditam ser AH/SD. Como principal resultado teve-se que o entendimento dos estudantes sobre AH/SD resulta de uma combinação entre diferentes definições e conceitos. Sendo assim, mostra-se como importante reconhecer o que estes estudantes pensam sobre AH/SD, o que auxilia a organização dos diferentes espaços educacionais frequentados por eles a melhor entenderem estes sujeitos, visando assim, a qualificação das oportunidades educacionais, e até mesmo, sócio emocionais, atendendo às suas necessidades educacionais especiais, apreciando a singularidade de cada um.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Estudantes. Conceitos.

ABSTRACT

The discussions about the definition of High Abilities/Giftedness -AH/SD- are broad and are always being updated, mainly due to the qualification of understanding about people with AH / SD, to better assist them in their special educational needs. In this sense, this paper aims to highlight and analyze what students think with AH/SD about what it means or how to understand who are the AH/SD. The methodology of the study was based on qualitative research (Gil, 2010), from the content analysis (BARDIN, 2011) the speech of 24 students, who attend three different extracurricular enrichment programs about what they believe will be AH / SD. The main result was that the students' understanding of AH/SD results from a combination of different definitions and concepts. Thus, it is shown how important to recognize what these students think about AH/SD, which helps the organization of the different educational areas frequented by them to better understand these subjects, thereby targeting the qualification of educational opportunities, and even, socio emotional, given their special educational needs, appreciating the uniqueness of each.

Key-words: High abilities/ giftedness. Students. Concepts.

Recebido em: 11/06/2013

Aprovado em: 05/07/2013

⁵ Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: re_kmargo@hotmail.com.

⁶ Prof.^ª Dr.^ª Departamento de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) E-mail: soraiantfreitas@yahoo.com.br.

Iniciando a discussão

O que é afinal Altas Habilidades/Superdotação?

A resposta é que ainda não existe um consenso do conceito/da definição de AH/SD, como apontam Nakano e Siqueira (2012), apenas indicativos que ajudam a refletir sobre os comportamentos/indicadores e características apresentados por pessoas com AH/SD e/ou tentativas de explicar o alto funcionamento do intelecto humano em uma ou mais áreas específicas.

Partindo de estudos sobre as AH/SD que dão embasamento teórico à discussão proposta para este artigo, desenvolveu-se a reflexão que segue, com o objetivo de destacar e analisar o que pensam os estudantes com AH/SD sobre o que significa ou como entendem que se constituem as AH/SD.

Este trabalho é parte de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Estratégias de acessibilidade para e por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”, sendo que a discussão feita nesse foi entendida como importante na pesquisa realizada, porque acredita-se que, antes de voltar o foco para a investigação de estratégias de acessibilidade Educacional, é essencial pensar nas pessoas para as quais estas se direcionam. que participaram da referida pesquisa.

O artigo teve sua metodologia embasada na investigação qualitativa (GIL, 2010), a partir de falas de 24 estudantes, que frequentam três diferentes programas de enriquecimento extraescolar⁷, que participaram da pesquisa que constituiu a dissertação de mestrado, por meio da realização de uma entrevista semiestruturada

(GIL, 2010) com eles, sendo que os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para participar da pesquisa, bem como cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

Ao trazer a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para investigar as falas dos estudantes, entre as categorias de análise que compuseram a referida dissertação, escolheu-se para elaboração deste artigo o estudo da Categoria I: “Características das AH/SD”, à partir da sua subcategoria : “I: Reconhecimento das AH/SD, ao objetivar traçar uma reflexão sobre os conceitos que giram em torno da definição de AH/SD combinada ao que pensam os estudantes com AH/SD sobre os mesmos.

O que pensam os estudantes com AH/SD sobre AH/SD?

Na diversidade de conceitos e definições que envolvem a temática AH/SD, pensar na “atualização” desses, por meio das pessoas que apresentam AH/SD é uma forma de perceber o que os estudos têm contribuído para o entendimento delas sobre elas mesmas.

Visando esclarecer a reflexão, foi elaborado o Quadro 1, apresentado na sequência, com conceitos-chaves que aparecem na definição das AH/SD. Isto, para entender os diferentes olhares que proporcionam o entendimento das pessoas com AH/SD, como também, em virtude dos diferentes espaços educacionais que os estudantes participam, com destaque para os programas de enriquecimento extraescolar, partirem de perspectivas teóricas e conceitualizações diferenciadas:

⁷ Programas de enriquecimento extraescolar são espaços educacionais que oferecem atividades educacionais direcionadas aos estudantes com AH/SD, proporcionando experiências que geralmente não são oferecidas na escola comum, que englobam conteúdos, informações, materiais e metodologias que contemplam as necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como exigem profissionais preparados para a atuação junto a esses (GERSON e CARRACEDO, 2007; SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

Quadro 1 – Diferentes perspectivas e definições de AH/SD. Elaborado pela pesquisadora.

TALENTO	DOTAÇÃO	SUPERDOTAÇÃO	AH/SD
“Notável superioridade em competências sistematicamente desenvolvidas, (conhecimento e habilidades), em pelo menos um campo da atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas” (GUENTHER, 2008, p.33).	Posse e uso de capacidade natural notável (chamada aptidão elevada, ou dote), em pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas. (GUENTHER, 2008, p.33)	A superdotação é identificada através da interação/intersecção entre uma tríade de comportamentos, relacionados simultaneamente, porém passível de diferentes intensidades de apresentação, ao sofrer influência do ambiente. São eles: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (RENZULLI 2004; RENZULLI e REIS, 2012).	“No Brasil, é adotado o termos altas habilidades/ Superdotação. O termo altas habilidades dá maior ênfase ao desempenho do que as características da pessoa, enquanto o termo “superdotado” sugere habilidades extremas (Alencar, 2001; Alencar e Fleith, 2001; Virgolim, 1997)” (CHAGAS, 2007, p. 15).

Ao analisar o quadro, pode-se perceber que talento e alta habilidade podem ser entendidos como conceitos similares, pois ambos apontam para uma destreza superior no desenvolvimento de atividades relacionadas a uma ou mais áreas. Apesar de se referir somente a talento, Guenther (2008), explica ambos conceitos, uma vez que talento, nada mais é do que uma habilidade bem desenvolvida, em outras palavras, uma alta habilidade.

Talentos representam o que é expresso em desempenho, ou resultado do processo de desenvolvimento daquele talento. Um talento emerge progressivamente pela transformação de aptidão elevada em características e habilidades bem treinadas, e sistematicamente desenvolvidas, em um campo determinado de atividade humana (GUENTHER, 2008, p. 34).

Quanto à dotação e superdotação, ambos os conceitos asseveram que a pessoa tem uma habilidade/potencial intelectual superior, porém o segundo considera a importância da influência do ambiente na manifestação deste, e o primeiro conceito somente as características biológicas/hereditárias (METTRAU e REIS, 2007). “Desta forma, um determinado indivíduo poderia ser considerado superdotado em uma determinada situação e não em outra” (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 58). Ao contrário, a concepção de dotação é contemplada na seguinte afirmação:

Predisposições, aptidões, atributos presentes na carga genética são amplamente determinados

no momento da concepção –também por acaso- e até o momento, com todo avanço da ciência [...] Não há nada que a Educação possa fazer para modificar o plano genético, uma vez constituído [...] (GUENTHER, 2006, p. 25).

Já ao analisar o conceito de superdotação, o mesmo pode ser definido por comportamentos/indicadores, uma vez que indica relatividade, sendo assim, não se pode negar que a pessoa é superdotada, mas os comportamentos relacionados podem estar mais ou menos aparentes dependendo da situação vivenciada.

Altas Habilidades/Superdotação combinam todos os elementos anteriores, pois o conceito atual traz a afirmação que uma pessoa com habilidade/potencial intelectual superior, possivelmente terá um excelente desempenho nas atividades desenvolvidas, relativa à(s) área(s) a(s) qual (is) seu potencial está mais associado. Então, “[...] o entendimento de que as altas habilidades se relacionam tanto com o desempenho demonstrado quanto com a potencialidade em vir a demonstrar um notável desempenho [...]” (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

Este último conceito é o que embasou o estudo realizado, entendendo também que este, especialmente pela presença da barra (/) entre Altas Habilidades e Superdotação, trazendo a conotação que estes são sinônimos e ao mesmo tempo complementares. Assim, está muito próximo

do conceito de superdotação de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012), sendo considerados como similares. Neste é adotada a conotação de AH/SD. A propósito, o conceito de Altas Habilidades/Superdotação é adotado no Brasil, sendo que desde a publicação da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica adota-se este termo no país.

Após este diálogo com os conceitos relacionados às AH/SD, interessa ressaltar que, apesar dos distanciamentos e oposições na definição de quem é a pessoa com AH/SD, o indicador habilidade/potencial intelectual elevado em uma ou mais área(s), que aparece como consonante nas diferentes perspectivas teóricas é ponto agregador e promotor da identificação e reconhecimento dos estudantes com que se diferenciam da média.

Neste sentido, Chacon e Paulino (2011), através da realização de uma pesquisa bibliográfica, apontam que, no âmbito dos estudos realizados em neurociências relacionado às AH/SD, as diferentes terminologias indicam que o fenômeno é visto como único e resultante do funcionamento diferenciado do cérebro das pessoas com AH/SD em todas as conceituações. Referem algumas terminologias relacionadas, como precoce e prodígio e as apontam como merecedoras de estudos diferenciais.

Traz-se, no Quadro 2, a questão da conceituação das AH/SD do ponto de vista dos estudantes entrevistados nesta pesquisa. Apresentam-se, assim, a Categoria I: Características das AH/SD e a Subcategoria I: Reconhecimento das AH/SD, que traz a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre a conceituação das AH/SD:

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA I	RECONHECIMENTO DAS AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
A	"Uma facilidade que a gente tem".
B	"Pra mim é uma pessoa que tem mais assim, não é capacidade, porque todo mundo é capaz de várias coisas, mas eu acho que é um pouco mais, tu tem um raciocínio lógico mais rápido que os outros, mas não que seja diferente em alguma coisa [...] A mais criativa mesmo que eu já fiz foi a minha tabela periódica, que eu fiz ela toda com metal sabe [...] eu usei bolinha de isopor e aramezinho em volta."
C	"Acho que é ter capacidade de raciocinar rápido. [...] Acho que quando eu criei o joguinho do computador [...] eu faço pra mim mesmo."
D	"Acho que todo mundo tem uma coisa que sabe fazer bem assim, é alta habilidade, talento, é uma pessoa que tem muita facilidade, que tem um talento numa área. [...] Era, o protótipo como é uma coisa pequena não tem robô, ele capta já, se começa uma queimada bem pequenininha, são sensores espalhados na floresta, eles já captam, aí sensor como todo mundo sabe manda sinal [...] lá pro departamento [...] Eu imaginava tudo, porque pra mim, acho que tudo que você faz você procura é o melhor, não perfeito o melhor."
E	"Olha minha mãe fez pós nisso, ela sabe bastante [...] acho que é uma coisa que deixa a criança um pouco mais pra frente, nos estudos [...] eu não fiz, mas eu vou fazer, é uma história em quadrinhos que eu acabei de fazer um roteiro de cinco páginas, frente e verso, sobre um jogo de Playstation [...]."
F	"Não tenho ideia assim da definição.[...] o desenho de um "Fusca" [...] que eu acho que é o desenho que eu mais tentei detalhar, né pra chegar ao real, logicamente que não ficou tão assim, pelo menos eu tentei, eu achei foi o que mais buscou a realidade."
G	"Tipo, escutar uma música no rádio e aprender a tocar ela só de ouvido. [...] Aquela invenção foi muito massa, fazer um carrinho de oito rodas, peguei eu tinha dois carrinho de controle remoto, e peguei só um controle, ficou que nem um trenzinho andando [...]."
H	"Bom, talento vem desde cedo [...]já chega na escola um indivíduo que tem assim um centro.[...] invenção são as coisa que eu pego na rua, madeiras, é, pedaços de portas que eu transformo, pinto de branco primeiro e vo pintando tipo tela, eu não tenho muito dinheiro, e esses material de arte são muito caro[...]"
I	"Pra mim é ser mais inteligente que os os outros, os outros não sei o que que é. [...] Trem voador, eu pensei assim, botar a locomotiva, botar uns coisinha de foguete pequeno assim, tava pensando em desenvolver um motorzinho elétrico ou um motor de foguete de

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA I	RECONHECIMENTO DAS AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
	verdade[...] só que tem que ter um trilho que atraia, com uma força magnética, pensei até em um tipo de trem que seja mais leve, porque ele está sobre os trilhos.”
J	“É divertido ter altas habilidades, ser como outras pessoas [...] são diferentes só. [...] A base de lançamento de foguete, eu usei tudo em casa [...] Foi construir coisas, materiais, eu adoro construir.”
K	“Eu não sei porque eu nunca convivi sem, mas sei lá é tranquilo, às vezes você tem mais facilidade em outras coisas. [...] O meu projeto de lei quando eu tinha uns seis anos, a minha mãe tipo ela é advogada, então sempre escutei muito [...] essas coisa de lei [...]fiz uma leizinha, acho que sobre alguma coisa da minha casa [...].”
L	“Tipo pessoas que tem uma melhor habilidade em, mais como se diz, no convívio, com uma habilidade, tipo pintura, desenho, ou nas áreas da escola.[...] eu fiz um quadro que é um alcezinho assim, que era o alce assim no meio da grama, não era bem grama era mais um matão assim alto, e só tinha a cabeça dele.”
M	“Pessoas que tem altas habilidades em algumas coisas e em outras não tanto.[...] daí eu vi um cara brasileiro que ia fazer um filme com um velhinho, daí até que surgiu, daí eu fiz um e fui inventar mais coisas [...].”
N	“Querer saber um pouco mais das coisas, se interessar mais. [...] Na escola tinha que fazer uma célula comestível muito maior, daí a gente pegou o bolo, abriu o bolo, e começou a enfeitar, detalhar, não ficou o melhor da série, mas eu gostei muito do trabalho.”
O	“Eu acho que assim por conta da superdotação eu tenho facilidade em fazer textos, aprender com mais facilidade [...] Quando precisa ser criativa eu nunca consigo ser, a minha mãe disse esses dias que eu fui super criativa fazendo um trabalho [...] a gente lia um livro e precisava representar uma cena desse livro com objetos recicláveis e eu fiz uma cena que ele tava numa corda bamba, e eu usei é fósforo queimado pra fazer sapatilhas, as mãos na corda bamba, botões[...].”
P	“São pessoas que tem facilidade em determinadas matérias ou em geral também, aí ela se especializa em determinada área.[...] seria uma bicicleta que tem a bateria, só que daí você pedala e vai recarregando a bateria, e daí quando você cansar você vai poder utilizar, ela vai ser bem melhor, você pode trocar os carros facilmente por esta bicicleta [...]”
Q	“É uma coisa que a pessoa sabe fazer bem, que ela tem um talento, tem um jeito de fazer. [...] Que coisa, reciclar papel, eu achei bem criativo [...] Eu fiz um quadro bem bonitinho, era uma flor gigante, aquele dia eu tava bem, eu resolvi fazer uma flor com o fundo preto toda colorida porque o preto destaca mais, não foi por eu gostar mais de preto [...] também fazer biscuit, eu já fiz biscuit, e também colar de missanga, essas coisa, legalzinho de fazer, exigia muito da sua criatividade, caraca pouca coisa que eu fiz[...].”
R	“É uma pessoa que tem certa habilidade, pode ser lógica, pode ser social, pode ser natural, pode ser musical, não lembro todas, e tem acima no normal uma habilidade né, então uma pessoa superdotada não precisa ser bom em tudo, não é aquela pessoa inteligente, que sabe tudo, tira dez em todas as provas, é a pessoa que sabe mas não necessariamente demonstra. [...] Eu fiz uma receita uma vez, é uma banana com uma caldinha de chocolate, marshmallow [...]”
S	“Tipo acho que é alguém que se destaca assim [...] foi eu e o meu amigo, a gente tava jogando junto, aí era como se a gente tivesse um forte, que a gente começa pelas lateral fazendo uma torre assim, depois a gente tem que fechar em cima [...].”
T	“[...] acho que é uma pessoa com aprendizagem mais rápida. [...] Foi na aula de inglês, a gente montou a maquete de uma casa, daí a gente tinha que botar todas as partes da casa [...]”
U	“[...] a pessoa tem uma inteligência e pode usar ela para o bem, pra mim é isso superdotação, altas habilidades, usar ela para o bem. [...] Bom, eu entendo que a gente tá sempre crescendo [...] Bom, eu não faço muitas invenções assim não, mas igual, a gente foi pra um campeonato, pô a gente ganhou o primeiro lugar aqui no estado, segundo lugar mundial [...] Esse robô era pra ele seguir metas, a você vai ter que subir aqui e descer, ter que fazer curvas, entendeu? Usar sensores, tudo milimetrado, com uma linha preta no chão, seguir a linha, desviar de uma pedra, pegar pessoa trazer, vitimas entendeu? [...]”
V	“É o que o jovem vai pensando conforme o tempo, [...] tem o tempo que pensa no que você gosta no que você não gosta. [...] Cada pessoa tem o seu jeito de expressar, cada fase da nossa vida, criança, jovem e velho, desperta algo em você, não adianta você falar “ai, queria tanto cantar” mas a sua voz não é aquilo né, mas você tem outra habilidade que vai despertar em você, e aí sim. [...] Foi a minha última luta, eu já tava planejando ela, a minha adversária, a gente tem que prestar atenção na nossa adversária, estudar ela, primeira adversaria que eu estudei, estudei, estudei, aí cheguei no ponto final,

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA I	RECONHECIMENTO DAS AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
	aquele ponto exato, aquele ponto que a gente olha e fala é esse, que eu treinei os golfe dela, que acabei ganhando e acabei ganhando a passagem pro Rio Grande do Sul [...].”
W	“A pessoa se destacar das outras, buscar mais conhecimentos. [...] Bá, não sou muito de criatividade, uma paisagem que eu fiz uma vez, o pôr do sol [...].”
X	“A eu não sei explicar assim, é uma pessoa que sabe ver as coisa melhor, fazer mais rápido. [...] Em artes, no desenho da garrafa, das asas assim, ficou bem bonito, ficou bem detalhado [...] pediu pra gente desenhar uma garrafa daquele tipo e detalhes em volta, a maioria dos meus colegas desenhou flores, e eu quis inventar outra coisa assim.”

Quadro 2 – Reconhecimento das AH/SD pelos sujeitos desta pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Apesar das perguntas terem sido direcionadas, de maneira geral, às AH/SD, todos os estudantes incluíram-se como “parte” da resposta. Ao fazer isso, demonstraram o seu entendimento sobre a temática, logo o seu reconhecimento no âmbito daquilo que diz respeito a sua singularidade combinada aos comportamentos de AH/SD, trazendo as afirmações no sentido de “é assim que acontece comigo”, abordando as AH/SD como algo pertencente a sua caracterização subjetiva, em outras palavras, a algo particular que os constitui.

Elementos de todos os conceitos, apresentados no Quadro 2, são verificados nas falas dos estudantes, especialmente quanto ao consenso percebido nos diferentes termos estudados, de que as pessoas com AH/SD possuem um potencial superior em uma ou mais áreas do conhecimento.

É recorrente nas falas dos estudantes a necessidade de mostrar que o fato de apresentarem AH/SD não os deve distanciar das outras pessoas, mas que é algo que faz parte deles e proporciona que desenvolvam suas atividades de uma maneira diferente da maioria. Por vezes, até negam seus comportamentos/indicadores de AH/SD, buscando assim se aproximarem dos outros. O que se sabe sobre isso, é que tais atitudes dificultam a identificação dos estudantes com AH/SD, podendo mascarar o seu reconhecimento, impossibilitando que sejam dados os devidos encaminhamentos, de acordo com as demandas educacionais e sócio emocionais que podem apresentar.

O senso ético, a preocupação com o meio ambiente, o perfeccionismo, a facilidade para aprendizagem são as

características que se destacam nas falas dos estudantes, confirmando o que a literatura (CHAGAS e FLEITH, 2010; ALENCAR, e FLEITH, 2001) já aponta como predicados comuns às pessoas com AH/SD.

Estas características provocam a reflexão de como essas podem ser incentivadas nos diferentes espaços educacionais que estes estudantes frequentam. Que sejam instigados a pensar em projetos, produtos, criações, que possam estar sendo efetivados na realidade a que pertencem, como propõe Renzulli (2005) e, especialmente, Armstrong (2001), Fleith (2007) e Gardner et al. (2010), através de exemplos como: criação de projetos de jardinagem e horta na escola, círculos de debates para reflexão e propostas sobre os êxitos e dificuldades enfrentadas coletivamente na escola, elaboração de um jornal informativo na escola e/ou grupos/associações a que possam pertencer.

Bastante interessante destacar que alguns estudantes (J, N, R e T) consideraram as suas invenções, atividades e/ou produções como as mais criativas, aquelas que, em um primeiro momento, não parecem ter ligação com suas áreas de maior interesse. Porém, ao se pensar nos conceitos de habilidade acadêmica e produtivo-criativo de Renzulli (2005, 2004), verificou-se que, nesta classificação mais ampla, a referida ligação pode ser identificada.

Os estudos de Renzulli (2005) revelam que os comportamentos dos Três Anéis de Superdotação ou as AH/SD podem manifestar-se em duas formas essenciais: habilidades gerais e habilidades específicas.

As habilidades gerais são aquelas que se aplicam em todos os campos (como, por

exemplo, a inteligência geral) ou a domínios mais abrangentes (como, por exemplo, habilidade verbal aplicada a várias dimensões da área da linguagem), enquanto que as habilidades específicas são referentes à habilidade de adquirir saberes ou técnicas, ou a habilidade de realizar uma ou mais atividades especializadas. São evidenciadas na destreza de aplicar várias combinações das habilidades gerais, a uma ou mais áreas específicas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, ciências, liderança, matemática, música, etc. (RENZULLI, 2005).

Dando-se continuidade à discussão sobre AH/SD, convém ressaltar o entendimento que se tem de inteligência, com base em estudos (GARDNER, 2010, 2011; GERSON e CARRACEDO, 2007; VIGOTSKI, 1998, 2006, 2007) que voltam o olhar para a questão da cultura como forte influenciador na percepção e aplicação da inteligência humana.

Isso se justifica pelo fato de que foram investigados diferentes contextos de atendimento aos estudantes com AH/SD, logo, foi evidenciado que questões socioculturais de cada espaço, exercem influência no entendimento e reconhecimento da inteligência de uma pessoa que apresenta um habilidade/potencial elevado e, por isso, destaca-se em seu meio social.

Gardner (2010, p. 21) afirma que “Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade de ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante”.

Pode-se relacionar este pensamento de Gardner (2010) com o conceito dos Três Anéis da Superdotação de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012), quando estes afirmam que as características do contexto em que a pessoa vive exercem influência nos comportamentos/indicadores de superdotação. Por vezes, o comportamento/indicador de habilidade acima da média está em maior evidência do que os outros dois presentes na superdotação, devido à influência do

ambiente na manifestação da superdotação ou AH/SD.

Convém esclarecer que Gardner (et al. 2010, 2011) e Vigotski (2006, 2007) desenvolveram seus estudos sobre inteligência humana perspectivas teóricas diferenciadas. Apesar disso, do ponto de vista adotado nesta dissertação, o conceito de inteligência humana de ambos assemelha-se muito no que se refere à multiplicidade de fatores que a constitui. O primeiro atribui e aprofunda-se nas questões biológicas relacionadas à caracterização da inteligência, o segundo tem foco sobre as questões socioculturais. Veja-se a seguir a definição de ambos os autores:

A inteligência é um potencial biopsicológico. Que um indivíduo possa se considerar inteligente ou não, e em que áreas, é um produto, em primeira instância, de sua herança genética e de suas características psicológicas, que vão desde seus potenciais cognitivos até suas predisposições pessoais. (GARDNER, 2011, p. 67)

Frente à ideia de uma única inteligência tem surgido repetidamente a noção de que o intelecto é mais bem explicado a partir de uma natureza plural. (GARDNER, 2011, p. 69)⁹

[...] o intelecto¹⁰ não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mais sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. (VIGOTSKI, 2006, p. 108)

Quanto à diversidade presente na expressão das AH/SD, vê-se como complexa e multifacetada. Acredita-se que pode ser entendida pela Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1994, 2011), que descreve oito inteligências: Linguística ou verbal, Lógico-matemática, Espacial, Cinestésico-corporal, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista.

Sendo assim, a diferenciação de habilidades geral e específicas (RENZULLI, 2005) pode ser relacionada à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2011, 2010, 1994), uma vez que traz a ideia de que as AH/SD podem aplicar-se em diferentes

⁸ Tradução nossa.

⁹ Tradução nossa.

¹⁰ Intelecto neste contexto é entendido como sinônimo de inteligência.

áreas do conhecimento, o que também está presente na referida teoria, em termos de intelecto humano.

Assim, combinando o entendimento trazido pelos estudantes com AH/SD com os estudos teóricos na área, é possível melhor reconhecê-los, para, conseqüentemente, poder melhor atendê-los nas suas necessidades educacionais especiais.

Considerações finais

Conhecer, para melhor reconhecer, é essencial na constituição da Acessibilidade Educacional dos estudantes com AH/SD. Apesar de que muito dos dados encontrados nas falas dos estudantes desta pesquisa serem recorrentes na literatura, estes achados fazem parte de uma atualização daquilo que auxilia a pensar e sistematizar a identificação das pessoas com AH/SD, bem como da constituição da sua Acessibilidade Educacional, podendo ser retomados para reflexão e implementação de estratégias educacionais pertinentes às situações e demandas específicas.

Destaca-se a relevância destas falas sem desconsiderar a importância de um embasamento teórico definido e no qual se acredita nas orientações para atuação. Acima de perspectivas teóricas observadas, está a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com AH/SD.

Este fato é destacado pelos estudantes, especialmente, na diferenciação entre a apreciação das AH/SD, por exemplo, nos Programas de Enriquecimento Extraescolar e na escola. Logo, o reconhecimento em diferentes contextos trazem implicações para a constituição da sua acessibilidade educacional e inclusão educacional. Porém, concorda-se com Rangni e Costa (2011, p.480), quando afirmam que o principal a ser considerado no estudo das AH/SD é que “[...] ações educacionais se mantenham fiéis aos sujeitos possuidores de altas habilidades/superdotação, os quais necessitam dos serviços educacionais especiais”.

Sendo assim, reconhecer os estudantes com AH/SD, a partir de como eles se veem, auxilia a organização dos diferentes espaços

educacionais frequentados por eles a melhor entenderem estes sujeitos, visando assim, a qualificação das oportunidades educacionais, e até mesmo, sócio emocionais, atendendo às suas necessidades educacionais especiais, apreciando a singularidade de cada um.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados*: determinantes, educação e ajustamento. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ARMSTRONG, T. *As inteligências múltiplas na sala de aula*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de Setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 de set. de 2001.
- CHACON, M. C.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago. 2011
- CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. (Org.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 15- 24.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- _____. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Tradução por María Teresa Melero Nogués. 1ª ed. 4ª reim. Buenos Aires: Paidós, 2011
- _____. O nascimento e a Difusão de um “Meme”. In: GARDNER, H. et. al. *Inteligências Múltiplas ao redor do mundo*. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, Roberto Cataldo

- Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 1, p.16-30.
- GERSON, K.; CARRACEDO, S. **Niños com altas capacidades a la luz de las múltiples inteligências**. 1ª ed. Buenos Aires: Magistério del Río de la Plata, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUENTHER, Z. C. **Coleção Debutante – CEDET – 15 anos. Volume 1: Referencial e Bases Teóricas**. Lavras:CEDET, 2008.
- _____. **Capacidade e Talento – Um programa para a Escola**. São Paulo: EPU, 2006.
- METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. de S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.15 n.57 Rio de Janeiro, out./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/01/2012.
- NAKANO, T. de C; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012, p. 249-266.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação**, Santa Maria, nº 22, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2011.
- RANGNI, R. de A.; COSTA, M. P. R. da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011.
- RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Educação**, Porto Alegre: RS, n. 1 (52), ano XXVII, jan./abr., 2004, p.76-131.
- _____. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In : STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.) **Conceptions of giftedness**. 2ª ed., p. 246-279, New York: Cambridge University Press, 2005.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary**. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>. Acesso em : 16/03/2012.
- SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p.67-80.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização: Michael Cole [et.al.]. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

Processo de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do PET na UFSM¹¹

The identification process indicators of high abilities / giftedness academics in the tutorial education program in UFSM

BARBIERI, Taís Marimon¹²

OLEQUES, Rose Carla Mendes¹³

BOBSIN, Andressa da Silva¹⁴

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen¹⁵

40

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar as atividades do processo de identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) na UFSM. Trabalhamos neste processo com dois suportes teóricos: a concepção de inteligências múltiplas de Howard Gardner (2000) e a concepção dos três anéis da superdotação, de Joseph Renzulli (2004 1986). A seleção desta população como alvo do trabalho se justifica pela proximidade dos objetivos entre o PET e a proposta de atendimento educacional oferecida a estes alunos na educação básica, intitulada pelo seu autor, Joseph Renzulli (2004), como Programa de Enriquecimento Curricular. Para estes alunos, o termo inclusão também significa igualdade de oportunidades enfocando, principalmente o direito de desenvolver suas potencialidades e suplementar seus interesses. A metodologia utilizada nessa ação esteve alicerçada no paradigma qualitativo, tendo como procedimento metodológico o estudo de caso. Os procedimentos desenvolvidos foram: entrevistas semiestruturadas individuais, aplicação de instrumentos padronizados, observação consistente e persistente dos fenômenos registrados, autoindicação e indicação pelos colegas e discussões de grupos focais filmadas em vídeo. A complementação do processo de identificação dos indicadores se deu através do preenchimento de instrumentos padronizados pelos familiares e o professor/tutor destes acadêmicos. Os dados até aqui apresentados são parciais, pois o procedimento de identificação adotado necessita de acompanhamento ao longo do tempo para verificação da frequência, intensidade e consistência com que os indicadores aparecem, porém, foi possível observar que quatro alunos dos doze participantes da atividade, apresentaram indicadores de altas habilidades/superdotação. Nesse sentido é importante salientar que não foi necessário propor a intervenção com este grupo, pois suas necessidades já estão sendo supridas pelo programa, o que reforça nossa ideia inicial de que o PET é uma boa proposta de atendimento aos alunos com AH/SD na universidade.

Palavras-chave: Educação Especial. AH/SD em adultos. Processo de identificação das AH/SD em adultos.

ABSTRACT

This article aims at reporting the activities of the process of recognition the high ability/giftedness indicators in academics who attend the Tutorial Education Program in UFSM. We have worked in this

¹¹ Este trabalho obteve uma bolsa financiada pelo PROLICEN.

¹² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e estagiária do Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez da UFSM. E-mail: tais.marimon@hotmail.com

¹³ Graduada em Letras e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM. Bolsista PROLICEN/2013. E-mail: rosecarlaoleques@yahoo.com.br

¹⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e estagiária do Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez da UFSM. E-mail: dessa_bobsin@yahoo.com.br

¹⁵ Professora adjunta do Centro de Educação da UFSM e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UFSM. E-mail: najoivi@gmail.com

process with two theoretical supports: Howard Gardner's multiple intelligences conception (2000) and Joseph Renzulli's three ring conception of giftedness (2004, 1986). The selection of this population as work target is justified by the closeness of purposes between the Tutorial Education Program of and the proposal of educational services offered to these students on basic education, which has been denominated by its author Joseph Renzulli (2004), as Schoolwide Enrichment Model. The term inclusion for these students also means equal opportunities, focusing mainly on the right to develop their potential as well as complementing their interests. The methodology applied in this action has been based on the qualitative paradigm and had the case study as methodological procedure. The instruments used for data collection were: single semi-structured interviews, application of standardized instruments, consistent and tenacious observation of the phenomena recorded, self-indication and indication by colleagues, and group discussions filmed on video. The complementation of the process of identification of the indicators was made by the academics parents and their professor/tutor who filled the standardized instruments. Data presented so far are partial once that the identification procedure adopted requires accompaniment along time in order to verify the frequency, intensity and consistency with which the indicators appear. Nevertheless, it was possible to observe that four out of twelve students who took part in the activity have shown indicators of high ability/giftedness. Thus, it is important to emphasize that it was not necessary to propose the intervention with this group, since their necessities are already being supplied by the program, reinforcing our early idea that Tutorial Education Program is a good work proposal for students with AH/SD on the university.

Keywords: Special Education; AH/SD in Adults; Process of Identification of AH/SD in Adults

Recebido em 17/06/2013

Aprovado em 05/07/2013

Apresentando a proposta de identificação das altas habilidades/superdotação na UFSM

Os Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior foram instituídos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse sentido, o acesso à universidade está garantido pelas normativas que regem o ensino superior e estão sendo feitas ações referentes ao atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência dentro das instituições de ensino. Em 2007, a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM criou o Núcleo de Acessibilidade na instituição, vinculado à Pró-reitoria de Graduação/PROGRAD, que tem como objetivo desenvolver estratégias que assegurem que pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e/ou surdez tenham garantido seus direitos constitucionais de acessibilidade. Para tal, desenvolve ações que promovem a acessibilidade física, de comunicação e pedagógica, favorecendo a permanência bem sucedida dos alunos com deficiências, surdez e transtornos globais do desenvolvimento. No entanto, nenhuma ação era proposta para atender aos acadêmicos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na UFSM, apesar do Núcleo nomear esta população como sendo alvo de seu olhar.

Considerando esta lacuna no atendimento do Núcleo, foi iniciado o processo de identificação e atendimento aos acadêmicos com AH/SD pelo Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado Identificação dos indicadores de altas habilidades/ superdotação nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial na UFSM (Registrado no Gabinete de Pesquisa do Centro de Educação/UFSM sob o número 032332). Na atualidade, estão matriculados na UFSM 28.17516 alunos. Considerando os 3 a 5% estabelecidos como prevalência desta população pela Organização Mundial da Saúde, teríamos em torno de 845 a 1.408 alunos com AH/SD na universidade. Qual a

importância de identificar estes acadêmicos? O termo inclusão significa que a sociedade deve estar “[...] orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2001, p.20). A equiparação de oportunidades para a pessoa com deficiência representa o acesso e a permanência às diferentes instâncias da sociedade para que vivam de acordo com suas peculiaridades. Para os alunos com AH/SD, o termo inclusão também significa igualdade de oportunidades, enfocando, porém e principalmente, o direito de desenvolver suas potencialidades e suplementar seus interesses. No entanto, era necessário traçar uma estratégia para iniciar o processo de avaliação, pois não era possível contatar com todos os alunos. Como fazer, então?

Considerando-se que o Programa de Educação Tutorial (PET) apresenta muitas semelhanças entre sua proposta e a do enriquecimento curricular, que se constitui como o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com AH/SD na educação básica. A semelhança principal consiste em que ambas propostas visam enaltecere o potencial e/ou habilidades através de atividades extracurriculares dos discentes em questão. No PET há um professor responsável pelas ações que serão feitas pelos alunos, porém é responsabilidade do discente “[...] formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país” (BRASIL, 2006, p. 7), buscando estimular através destas estratégias a melhoria do ensino de graduação. É objetivo do Programa “[...] oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, visando à formação de um profissional crítico e atuante, orientada pela cidadania e pela função social na educação superior [...]” (BRASIL, 2006, p. 8). Desta forma, a proposta do PET, juntamente com o tutor de cada grupo tem a missão de estimular a aprendizagem dos seus membros, através de vivências, reflexões e discussões. Assim, o aluno aprende a resolver os problemas e a

16 Segundo Portal da UFSM (www.ufsm.br). Acesso em 17/06/2013.

ser crítico, opondo-se à forma de ensino mais centrado, tornando-se mais independente.

Com isso o programa

[...] visa realizar, dentro da universidade brasileira, o modelo de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão. Assim, além do incentivo à melhoria da graduação, o PET pretende estimular a criação de um modelo pedagógico para a universidade, de acordo com os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2006, p. 7).

Considerando os pressupostos acima mencionados, optamos por iniciar o processo de identificação pelos alunos do grupo PET. Entendemos, portanto, como justificada a proposta apresentada, que tem como objetivo identificar os indicadores de AH/SD nos acadêmicos participantes do PET na UFSM.

A metodologia utilizada nessa ação esteve alicerçada no paradigma qualitativo, tendo como procedimento metodológico o estudo de caso. A coleta dos dados para identificação dos sujeitos foi feita através de: apresentação do projeto para o grupo e convite para participação; aplicação de instrumentos padronizados, dentre eles a autoindicação e indicação dos colegas; observação consistente e persistente dos fenômenos registrados e discussões de grupos focais, filmados em vídeo. Como afirmam Freitas e Vieira (2011, p. 56) o processo de identificação desde uma perspectiva qualitativa é “[...] um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações do seu cotidiano”. Assim, a continuidade do processo de identificação dos indicadores consistiu no preenchimento dos instrumentos padronizados pelos familiares e professor/tutor dos acadêmicos participantes do grupo selecionado.

Desde 2009, a UFSM possui o Curso de Licenciatura em Educação Especial que forma professores na área da educação especial, no qual uma das ênfases é a área das AH/SD. Pela caracterização diferenciada deste curso, o professor da educação especial não é formado para trabalhar somente em escolas de educação básica, ampliando desta forma o mercado de

trabalho destes futuros profissionais. Assim, participaram desta atividade três alunas do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM, sendo duas estagiárias do Núcleo e uma bolsista PROLICEN. O acompanhamento e a orientação da proposta foram de responsabilidade da coordenadora do Núcleo e professora das alunas citadas.

Tal experiência consistiu numa gratificante ação de ensino, pesquisa e extensão para as estudantes participantes do estudo, oportunizando sua aprendizagem no que se refere ao processo de identificação dos indicadores de AH/SD, assim como puderam verificar na prática a importância da proposição de um programa que promove e potencializa as habilidades e interesses destacados dos acadêmicos com AH/SD, na busca de otimizar sua formação profissional e pessoal.

Para compartilhar essa experiência, estruturamos o artigo apresentando inicialmente os subsídios teóricos que fundamentaram nosso estudo; segue-se o conhecimento do campo empírico, através do mapeamento dos grupos PETs/UFSM, relato do processo de identificação com a aplicação dos instrumentos de identificação, a realização dos grupos focais, a aplicação de técnicas grupais para verificação dos domínios dos sujeitos. Por último, são apresentadas a análise e as conclusões.

Referencial Teórico

A segunda grande ação e que acompanhou todo o processo foi a revisão da literatura, pois em qualquer programa de atendimento às AH/SD o processo de identificação é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes a se considerar. Tem-se conhecimento que os procedimentos utilizados usualmente para o reconhecimento destas pessoas não contemplam a totalidade das suas potencialidades (VIEIRA, 2002, 2005b). Por um lado, os testes de inteligência verificam áreas valorizadas pelo sistema acadêmico, e, por outro, não investigam áreas como o destaque no uso do corpo, a criatividade, as expressões artísticas, musicais, dentre outras.

O processo de identificação em adultos ainda é pouco estudado. Por este motivo, optamos por adotar a sistemática de identificação proposta pelo grupo representativo de pesquisadores nesta temática, tais como: Pérez (2008), Freitas e Pérez (2012), Freitas e Vieira (2011) e Delpretto (2009).

Pesquisadores como Renzulli et al (2001), Freeman e Guenther (2000), Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) são unânimes em afirmar que a identificação deve ser feita através de um conjunto de procedimentos, que possibilitem uma visão integral deste sujeito. Estes autores também valorizam a ideia da utilização de múltiplos critérios, considerando-se informações obtidas de diferentes fontes. Neste sentido, pode-se observar, na literatura, processos de identificação que contemplam tanto a autoinformação ou autorreconhecimento, quanto a identificação dos indicadores por familiares, amigos e professores (VIEIRA, 2005a).

Muitos são os estudos relacionados à criança e ao adolescente com estas características. Porém, somente duas pesquisadoras enfocaram o superdotado¹⁷ adulto (PÉREZ, 2008; DELPRETO, 2009, 2010). Segundo Pérez (2008) as pessoas com AH/SD adultas têm sido reconhecidas por um conjunto de indicadores considerando diferentes áreas do conhecimento. Indicadores são definidos de acordo com a concepção adotada por Meirieu (1998, p.187), que consiste em todo o “[...] comportamento observável a partir do qual se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade”. Assim, Pérez (2008) considerou como mais frequentes os seguintes indicadores: busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; independência de pensamento; grande produção de ideias; 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 e persistência perante dificuldades inesperadas.

Considerando estes pressupostos, o processo de identificação dos indicadores de AH/SD nos alunos que concordarem participar do processo de identificação foi subsidiado pelos seguintes procedimentos: Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD – Área Corporal-cinestésica (FREITAS e PÉREZ, 2012); Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD em Adultos (FREITAS e PÉREZ, 2012); grupo focal e técnicas dirigidas à verificação das inteligências múltiplas, entrevistas individuais com professores, familiares e colegas. Os professores e familiares também preencherão a Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas (FREITAS e PÉREZ, 2012).

Processo de Identificação na Prática

Depois de aprofundar o campo teórico e selecionar os procedimentos a serem utilizados, no processo, partimos em direção do conhecimento do campo empírico. Pelo mapeamento realizado em 2012, verificamos que grupos PETs na UFSM são em número de 17. Com exceção do grupo PET indígena que tem cinco participantes, todos os demais têm 12 alunos.

Cientes de que não tínhamos condições de trabalhar neste primeiro momento com todos os alunos, nossa primeira ação foi estabelecer contato com a responsável na PROGRAD por todos os grupos. Nesta reunião, fomos informados da existência dos grupos da diversidade vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Considerando que nossa área de atuação – Educação Especial – pertence a esta secretaria, estabelecemos como primeiro critério para seleção do campo de estudo estar vinculado aos PETs da Diversidade. O segundo passo foi estudar o projeto de cada grupo PET e estabelecer prioridades na intervenção. Neste sentido,

17 Neste momento, utilizamos o termo “superdotado” para nomear um tipo específico de sujeitos que se destacam nas atividades acadêmicas e que são denominados, segundo Renzulli (1986), de superdotado acadêmico, pois é muito comum reconhecermos estes sujeitos como superdotados e aqueles que se destacam nas áreas artísticas como “talentosos”.

dois grupos foram priorizados: o PET indígena e o PET educação no campo.

Procuramos estabelecer contato com o primeiro grupo selecionado. Foram feitos alguns contatos telefônicos com sua tutora. Neles explicamos nosso objetivo e tentamos agendar um encontro para explicar melhor o que pretendíamos realizar, mas percebemos bastante resistência por parte da mesma, pois solicitou-nos que retornasse a ligação por três vezes e na última justificou sua dificuldade em participar do projeto por excesso de atividade e por entender que o grupo era muito visado na universidade e que esta ação poderia prejudicá-lo ainda mais.

Tentamos, então, contato com o segundo grupo. A tutora prontamente consentiu em participar e agendou uma reunião com todos os acadêmicos, no dia de reunião do grupo. Nesta oportunidade foi apresentado o conceito de altas habilidades/superdotação trabalhado pela equipe e a proposta do projeto. Todos os participantes concordaram em participar da atividade e assinaram o termo de consentimento livre e assistido.

As duas próximas reuniões foram grupos focais com o tema da escolha deste PET e sua vida escolar pregressa. As reuniões foram filmadas e transcritas. Na terceira reunião alunos e tutora preencheram a Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD – Área Corporal-Cinestésica (FREITAS e PÉREZ, 2012). O resultado desta verificação foi a indicação de cinco alunos (três pelo grupo e dois pela tutora) que possuem habilidades destacadas na área corporal-cinestésica e indicadores AH/SD. Nesta reunião entregamos o Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD em Adultos (FREITAS e PÉREZ, 2012) e solicitamos que nos fosse trazido preenchido no próximo encontro. Tal procedimento tinha a intenção de verificar o comprometimento com a tarefa destes acadêmicos. Todos trouxeram a ficha preenchida, menos uma aluna que faltou ao encontro.

Após realizarmos o levantamento do formulário de indicação dos colegas e da tutora, verificamos que dentre os 12 alunos,

quatro (4) foram mais citados como destacados em seu grupo. São duas (2) mulheres e dois (2) homens, todos solteiros, do interior do estado do RS, nenhum filho único e com média de idade entre 20 e 22 anos.

Os indicadores observados nestes sujeitos são: perfeccionismo, curiosidade, criatividade, liderança, persistência, senso de humor, autonomia, preferência por desafios. Como é possível observar, muitos destes indicadores são citados por Pérez (2008) e Delpretto (2009) como comuns em pessoas com AH/SD adultas.

Nos depoimentos relativos à entrevista, abaixo apresentados, é possível perceber que as duas alunas sentiram-se surpresas com o resultado, porém os dois alunos já o esperavam. Os quatro estudantes e seus familiares percebiam seus comportamentos diferenciados, porém não entendiam como sendo indicadores de AH/SD. Somente depois do processo estas situações adquiriram sentido para eles.

“Eu não esperava o resultado. Eu... sei lá... tipo... eu me via como um integrante normal... assim. Eu sempre... eu tenho... eu tinha esta característica, estou percebendo muito mais agora (...) eu percebi mais na faculdade, quando eu entrei que eu era mais líder da turma. (...)” (M.J., sexo F., 20 anos).

“Eu não tinha pensado... Hã... (...) mas tem outras coisas que eu assim realmente não esperava de me destacar em relação ao grupo. Algumas características eu não me identifico, tipo criatividade que foi apontada que eu acho que não” (L., Sexo F., 22 anos).

“Massa... Eu achei interessante participar deste projeto... não tenho muito o que dizer, sabe, mas eu achei legal e é interessante saber se o cara tem, pode ter a possibilidade de ter AH. ... a parte da criatividade... eu sempre, todo mundo fala pra mim que sou bastante criativo e tal... ” (A., sexo M, 21 anos).

“Foi bem tranquilo pra mim, assim. Na verdade eu não tinha muita expectativa, assim, sabe... pra mim era uma coisa normal. Eu não esperava muita coisa. Eu já sabia um pouco assim (das características apontadas), teve um indicativo forte de... de... bah agora esqueci o nome... de... perfeccionismo. (...) Às vezes eu me sinto um pouco diferente assim, mas nunca me passou pela cabeça que poderia ser alguma habilidade” (G., sexo M, 22 anos).

Tal situação pode ser entendida pela dificuldade que as pessoas do sexo feminino

demonstram em perceber-se com comportamentos indicadores de AH/SD. Como refere Pérez e Freitas (2012, p. 679)

À mulher são associadas “virtudes” e “qualidades” vinculadas à sensibilidade, à intuição, à dependência, à solidariedade, à compreensão, enquanto que o homem manifesta sua masculinidade mediante atributos como a fortaleza, a independência, a autonomia, a autoconfiança, a coragem, a tomada de decisões, a responsabilidade, dentre outros.

A característica deste grupo e em especial das duas alunas é ser oriunda de municípios do interior do estado e quase todos pertencentes a famílias que subsistem do meio agropecuário. Assim, ainda é comum nesta cultura a mulher ser preparada para as atividades domésticas e o homem para o provento da casa e da família. Neste sentido, há uma valorização das atividades masculinas em detrimento das femininas, o que explica esta situação de desvalorização dos potenciais femininos e reforça que o pensamento exposto pelas autoras ainda está presente em muitas famílias.

Chama atenção, também, a sensação de estranhamento causada pela identificação destas características com a verbalização de não ser “normal”. Esta é uma das características que faz com que o adulto com AH/SD mascare seus potenciais para não parecer diferente do grupo. Outro ponto que chama atenção é a questão da criatividade. Somente um dos participantes se reconhece como criativo e nas contribuições dos demais

Em relação às vivências escolares foi possível perceber pelos depoimentos dos estudantes alguns dos indicadores mencionados na literatura, tais como: facilidade na aprendizagem, apesar de serem quietos e de estudarem pouco; precocidade na leitura.

“[...] é obvio que eu estudava, mas eu tinha facilidade em pegar o conteúdo... eu só prestava atenção na aula e já ia super bem na maioria das provas... o mais curioso era em matemática... eu nunca estudei matemática, eu olhava para as fórmulas... tem gente que precisa fazer toda a conta para conseguir estudar...eu só olhava para o papel e deu assim...eu nunca tive dificuldade para estudar nesse sentido” (L., Sexo F., 22 anos).

“Sempre fui uma das alunas mais quietas da escola até a faculdade. (...) na metade da faculdade comecei a interagir um pouco mais com os outros, com os professores e até emitir mais opinião, antes eu tinha minha opinião mas era muito quieta por ser muito tímida. Aqui não eu já conseguia discutir alguma(...) (L., Sexo F., 22 anos).

“[...] eu sempre fui aquela pessoa comportada, serena, nunca fiz bagunça nem nada (...) eu não sou aquela super inteligente, nunca fui aquela de fazer mil perguntas, eu não... nunca fui aquela de estudar, nunca... até hoje assim não estudo muito, eu estudo o necessário, mas na escola eu não estudava e passava, não sei como, mas passava” (M.J., Sexo F., 20 anos).

A entrada na faculdade foi um ponto importante para todos e como referem dois dos alunos: “*Na universidade foi um marco na minha vida. totalmente... quebrou, é M. J. antes e M. J. depois...*” (M.J. Sexo F., 20 anos) e “*Ah eu acho que a mais prazerosa foi quando eu passei no vestibular*” (G. Sexo M., 22 anos)”. Da mesma forma, a participação no PET permite que desenvolvam projetos vinculados a suas áreas de estudo e interesse, apesar de um dos participantes fazer uma avaliação importante do trabalho:

“[...] eu acho que agora também é um momento difícil porque a gente não conseguiu ainda emplacar o nosso trabalho. (...) é uma coisa muito nova esse trabalho com a população rural e também inserir a educação física dentro da área da saúde. Trabalhar com essa saúde mais clinica... é um desafio grande, eu acho” (G., Sexo M., 20 anos).

Neste depoimento aparece com clareza sua preocupação com a evolução de uma proposta desafiante, mas que mesmo assim eles não desistem, evidenciando o comprometimento com a tarefa que caracteriza os sujeitos com altas habilidades/ superdotação.

Em relação ao que pensam sobre o atendimento às pessoas com AH/SD na universidade é possível afirmar que todos desconheciam o assunto e a primeira atitude que tomariam é aprofundar o estudo sobre a área e “[...] depois conhecer a pessoa e através dela e de repente ver alguma forma de poder ajuda-la seja dentro do serviço, dentro da escola”. (L., Sexo F., 22 anos). Todos destacaram a importância de informar à pessoa sobre suas características especiais,

demonstrando a importância que o (re)conhecimento de suas próprias características têm para estes sujeitos.

Considerações Finais

Muitas são as dúvidas em um trabalho desta natureza: a identificação pelos indicadores numa perspectiva qualitativa é segura? Tradicionalmente, embora se fale em múltiplos instrumentos, os resultados obtidos nos testes de inteligência são decisivos para a identificação de quem apresenta AH/SD. Optamos neste trabalho em utilizar uma abordagem diferente que já está consolidada com crianças e adolescente, mas que ainda tem poucos estudos com adultos. Esta foi a primeira dificuldade que encontramos: verificamos a existência de pouca bibliografia sobre o tema nesta faixa etária. E nos grupos específicos que formam os PETs selecionados os trabalhos são mais escassos ainda. Mas, ao mesmo tempo esta dificuldade transformou-se em desafio na busca de investigar os indicadores em pessoas adultas.

A segunda dificuldade encontrada foram as barreiras atitudinais. Na literatura há diversas crenças errôneas sobre estes sujeitos e nesta atividade de extensão e pesquisa encontramos duas: a que o sujeito com AH/SD não deve saber que tem este potencial e o medo do que esta informação possa trazer de malefícios ao sujeito. Estas barreiras foram tão importantes que num primeiro momento impediram o desenvolvimento da atividade com o primeiro grupo selecionado.

No entanto, o desenvolvimento destes encontros com o segundo grupo PET selecionado está nos possibilitando conhecer a vida acadêmica desses alunos, bem como, conhecer o projeto desenvolvido pelos mesmos, no interior da cidade. Ao mesmo tempo, nos permite entender melhor como este aluno é percebido pelos demais colegas e professores sendo um aluno PET que por muitas vezes sofrem discriminação por participarem deste grupo de excelência. Esta é outra barreira que foi verificada. Segundo relatos dos sujeitos, a experiência vinculada ao grupo é percebida pelos demais – professores e colegas não participantes do

PET - como um grupo de excelência e há uma exigência bastante grande em relação aos seus resultados acadêmicos. Há também, como podemos perceber na fala de uma das acadêmicas do grupo, uma atitude de gozação por parte dos colegas de aula, que brincam dizendo que ela não toma mais refrigerantes Pets.

“[...] quando eu entrei no projeto no grupo mesmo eu senti bastante gozação dos meus colegas, davam risadas, então entrou no grupo PET qualquer coisa que eu fazia até a primeira vez que usei a camiseta do PET eles me tiraram a (nome da aluna) não toma mais refrigerante de latinha agora só de Pet... tipo aquelas piadinhas sabe (risos) é, eu senti bastante isso porque eu fui a única da minha turma a procurar este lado” . (C., Sexo F., 20 anos).

Nos encontros procuramos sempre desenvolver dinâmicas de grupos voltadas para as áreas de destaque dos alunos, incentivando sua participação. Em outras palavras, nossa intervenção consistiu na verificação do interesse do aluno em participar do estudo, identificação dos indicadores de AH/SD através de seus relatos e atividade espontânea. Com isso, buscamos definir suas necessidades educacionais especiais e elaborar um programa de atendimento a estas necessidades.

Este projeto de extensão ainda em andamento está nos permitindo fazer a identificação dos indicadores de AH/SD na universidade, bem como nos dará importantes contribuições para responder se o Programa de Educação Tutorial é um recurso importante para a inclusão dos alunos com AH/SD e que outras ações educacionais podem auxiliar estes acadêmicos.

Porém, o processo de identificação deverá continuar com os alunos de outros grupos PETs. No entanto, cabe destacar que não foi encontrada necessidade de intervenção com este grupo, pois suas necessidades estão supridas pelo programa, o que reforça nossa ideia inicial de que o PET é uma boa proposta de atendimento aos alunos com AH/SD na universidade.

Referências

- BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assunto Jurídicos. **Lei 12.711** de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível on-line em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em 06/12/2012.
- _____. Casa Civil. Subchefia de Assunto Jurídicos. **Decreto 8.724** de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível on-line em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em 06/12/2012.
- _____. Programa de Educação Tutorial. **Manual de Orientações**. Brasília: MEC, 2006. Disponível on-line em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12228%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&catid=232%3Apet-programa-de-educacaotutorial&Itemid=480. Acesso em: 09/04/2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível on-line em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.> Acesso em 09/04/2012.
- DELPRETTO, B. **Pessoas com altas habilidades/superdotação adultas: lembranças do processo de escolarização**. *Revista Contrapontos*, (Eletrônica), Vol. 10 - n. 2 - p. 218-235 / mai-ago 2010.
- _____. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação,
- Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2009.
- FREEMAN, J. ; GUENTHER, Z.C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.
- FREITAS, S. N.;VIEIRA, N. J. W. Procedimentos qualitativos na identificação das Altas Habilidades/Superdotação. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaio Acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.49-67.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2012. 2º edição revisada e ampliada.
- GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GARDNER, H.; FELDMAN, D. H. ; KRECHEVSKI, M. **Projeto Spectrum: a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil - Utilizando as competências das crianças**; V.1. Porto Alegre : Artmed, 2001.
- MEIRIEU, P **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artemed, 1998.
- 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**. Tese de Doutorado: Porto Alegre, 2008.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, Out.-Dez., 2012. Disponível on-line em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400010&script=sci_arttext. Acesso em 16/06/2013.
- PLUCKER, J. Intelligence theories on gifted education. *Roepfer Review*, Bloomfield Hills, MI, v. 22, n. 3, p. 124-125, 2001.
- RENZULLI, J.; SMITH, L.H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C.M.; HARTMAN, R.K.; WESTBERG, K.L. **Escalas de Renzulli (SCRBS): escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores**. Salamanca, Espanha: Amarú, 2001.

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

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S. ; REIS S. **The triad reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

VIEIRA, N. J. W. **Identificação das altas habilidades em crianças de três a seis anos: a busca de uma proposta integradora**. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. **Inteligências múltiplas e altas habilidades: uma proposta integradora para a identificação da superdotação**. **Revista Linhas**, V. 06, Nº02, 2005a. Disponível on-line em:

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270>. Acesso em 11/04/2012.

_____. **Identificação das altas habilidades em crianças de três a seis anos: a busca de uma proposta integradora**. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b.

UFSM. **Resolução 011/07**. Institui o programa de ações afirmativas de inclusão social e racial. Santa Maria: UFSM, 2007.

A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios

The identification of students for specialized programs in the area of high abilities/giftedness: problems and challenges

Angela Virgolim¹⁸

RESUMO

A forma com que entendemos e conceituamos o fenômeno da superdotação tem grande impacto nos serviços e oportunidades que oferecemos às nossas crianças e jovens com altas habilidades/superdotação. A identificação de pessoas com alto potencial perpassa discussões conceituais do que entendemos como superdotação, potencial e desempenho, de como caracterizamos os talentos e em quais grupos esperamos ver desabrochar comportamentos de superdotação. O objetivo deste artigo é apontar algumas dimensões do complexo processo de identificação deste grupo de crianças e jovens em uma perspectiva inclusiva, discutindo aspectos como a necessidade de um atendimento educacional especializado, os propósitos da identificação, a utilização de testes psicométricos e outras medidas e a diferenciação entre potencial e produção. A identificação de grupos especiais, como os superdotados com distúrbios de aprendizagem, com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, com Síndrome de Asperger e ainda a identificação de meninas para os programas especializados são também apontados e discutidos à luz das modernas teorias sobre a superdotação.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; identificação; populações especiais.

ABSTRACT

The way we understand and conceptualize the phenomenon of giftedness has great impact on services and opportunities that we offer to young people and children with high abilities / giftedness. The identification of people with high potential pervades conceptual discussions of what we understand for giftedness, potential and performance, how we characterize talents and in which groups we expect to see blooming gifted behaviors. The purpose of this article is to point out some aspects of the complex process of identification of this group of children and young people in an inclusive perspective, discussing issues such as the need for specialized education, the purposes of identification, the use of psychometric tests and other measures and the differentiation between potential and production. The identification of special groups, such as gifted with learning disabilities, attention deficit / hyperactivity disorder, Asperger Syndrome and identifying girls for specialized programs are also reported and discussed in the light of modern theories of giftedness.

Key-words: *high abilities / giftedness; identification; special populations.*

Recebido em: 19/06/2013

Aprovado em: 05/07/2013

¹⁸ Doutora em Educational Psychology, pela University of Connecticut, Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. E-mail: angela.virgolim@gmail.com

A necessidade do atendimento educacional especializado

Um dos pontos mais críticos e importantes no nosso campo é a questão da identificação e seleção dos alunos para a entrada em um programa para as altas habilidades/ superdotação¹⁹. Assim, as questões básicas que nos apresentam seriam: Como identificar os superdotados? Para quem os estamos identificando? Para quais tipos de programa os estamos recomendando? Com o método de identificação utilizado, quem entra e quem fica de fora?

No Brasil, publicações que enfocam a educação do superdotado e talentoso ainda são escassas, embora a necessidade de aumentar os serviços direcionados a esta população tenha sido repetidamente assinalada (Alencar, Blumen-Pardo & Castellanos-Simons, 2000; Fleith & Virgolim, 1999; Machado & Raposo, 1989; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Novaes, 1979; Virgolim, 1997). Alencar, Blumen-Pardo e Castellanos-Simons (2000), analisando a questão dos atendimentos aos indivíduos portadores de altas habilidades na América do Sul, apontam para a necessidade, em um país com proporções continentais como o nosso, de desenvolver programas mais amplos e efetivos que alcancem uma parcela mais substancial da nossa população. As autoras chamam também a atenção para a necessidade da identificação precoce de crianças que apresentam altas habilidades e talentos, o desenvolvimento de programas educacionais especiais, a preparação apropriada de professores para lidar com tal grupo e o desenvolvimento de instrumentos, publicações e pesquisas nesta área.

Outras publicações contemporâneas trazem a preocupação de diversos autores e pesquisadores brasileiros sobre estas e outras questões que permeiam o campo, pontuando a necessidade de um atendimento educacional especializado e

inclusivo, que identifique o potencial superior em idades mais precoces, que estimule e alimente as habilidades diferenciadas das nossas crianças e que promova o bem-estar e a realização do potencial de nossos jovens mais promissores durante os anos escolares.

Em seu mais recente livro sobre a superdotação (*Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações*), Fleith e Alencar (2013) chamam a atenção para a necessidade de se compreender a superdotação em uma perspectiva sistêmica e inclusiva, a valorizar o desenvolvimento socioemocional, moral e intelectual do superdotado, identificar fatores que favoreçam o desenvolvimento do potencial e ainda a defender o investimento educacional, social e político deste grupo.

Sabatella (2005) refere-se à necessidade de se encontrar alternativas educacionais para esta parcela da população que não recebe nem o atendimento nem a assistência que merece, sendo esquecida nas suas necessidades intelectuais, emocionais e sociais. A autora denuncia ainda a falta de espaço destinado a esta área nos cursos de formação de professores, para que eles possam devidamente identificar, reconhecer e valorizar o potencial destes alunos nos seus campos de atuação.

Reflete Gama (2006), que estamos ainda longe de oferecer uma educação de qualidade em todas as escolas do país, o que exige que se lute por ela; tampouco atendemos todos os alunos que têm necessidades especiais. A autora alerta ainda para a necessidade de ações que devem ser planejadas para os superdotados, para que o país não continue perdendo indivíduos extremamente capazes que, sem oportunidades à altura de seus potenciais, trilham caminhos pouco produtivos.

Também Cupertino, no livro *Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos* (CUPERTINO, 2008), afirma que opções educativas condizentes com as características dessa população não podem ser deixadas ao acaso; ao contrário, devem ser sistemáticas, num contexto articulado e coerente. Ela alerta ainda para o fato de que, se ignoradas, sem estímulo, a pessoa é

¹⁹A autora reconhece a grande e profícua discussão sobre a terminologia da área e, neste texto, usa de forma intercambiável as palavras "superdotação", "altas habilidades", "talento" e "elevado potencial".

levada a esconder seu potencial elevado, apresentando frustração e inadequação ao meio.

Na mesma linha de pensamento, Freitas e Pérez (2010) preocupam-se com o atendimento destes alunos que, se não reconhecidos e estimulados, podem ter seu desenvolvimento potencial estagnado e, ao adaptarem-se à rotina da sala de aula, sufocam suas potencialidades, tornando-se frustrados e desinteressados. Por isso a necessidade de se investir neste alunado por meio de um atendimento educacional especializado, reforçando a ideia de uma inclusão com maior qualidade.

Dutra, em sua apresentação à obra "*Direito à Educação: subsídio para a gestão dos sistemas educacionais*", do MEC (DUTRA, 2004), comenta a respeito da importância de fazer do direito de todos à educação, um movimento coletivo de mudança. Neste sentido, Delou (2007) afirma que a garantia dos direitos na área das altas habilidades/superdotação não depende apenas de leis, resoluções ou políticas públicas nacionais; é necessária ainda a formação docente continuada e integral, pois

[...] professores e alunos não mudam por decreto ou qualquer pressão externa. É preciso conhecer as experiências bem sucedidas na educação básica e no ensino superior, otimizar a formação crítico-reflexiva, incentivar práticas pedagógicas especializadas para que a mudança baseada na igualdade de oportunidades gere uma sociedade mais justa e cidadã. (p. 38)

Conforme recomenda Virgolim (2005), esforços devem ser feitos para permitir mudanças no currículo oferecido para estes alunos ainda na escola regular, dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, e que promova a participação a partir de novas relações entre os estudantes. Além disso, as relações pedagógicas devem ser mais centradas nos diferentes modos de aprender das crianças e jovens, valorizando a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho.

Esta preocupação é também partilhada por Moreira e Stoltz (2012), que sugerem a necessidade de se conjugar igualdade e diferença na questão da inclusão educacional brasileira, para além

da superação histórica da segregação que envolve as pessoas com deficiências e transtornos de desenvolvimento. "Se, de fato, almeja-se incluir todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola, a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) também precisa ser considerada" (pg. 5). Além disso, a escola inclusiva e humanizadora deve oferecer possibilidades de ação e reflexão sobre seus objetivos e metas, "de forma a superar a discriminação, o preconceito e a resistência ao aluno que apresenta características singulares" (PISKE; STOLTZ, 2013, p.152).

Tendo em vista a proposta da inclusão social nas escolas brasileiras, e comparando-as com escolas inclusivas em outros países, Alencar (2012) aponta que é realmente muito difícil para o professor do ensino regular ir além do currículo previsto em sala de aula para atender as necessidades do aluno superdotado, ou adaptar o ritmo de instrução para aqueles alunos que dominam de forma mais rápida o conteúdo dado. Sabemos que os professores não recebem o treinamento e a capacitação devidos para lidar com populações especiais em salas de aula regular. Em muitos países, no entanto, observa-se que a resposta para o atendimento educacional adequado do superdotado centralizou-se no uso de especialistas ou consultores externos para dar apoio à escola, ou na criação de programas especiais, como escolas residenciais, programa de férias, créditos em disciplinas universitárias e outros. Alencar salienta que, no Brasil, há ainda resistência à implantação de programas especiais para o aluno que se destaca por suas habilidades superiores; isto se deve às muitas ideias errôneas sobre o superdotado, entre elas o entendimento de que este aluno não precisa de um ambiente especial para desenvolver seu potencial e que a superdotação é um fenômeno raro, que implica em habilidades excepcionalmente elevadas e apresentadas por poucos.

Em sua investigação sobre características individuais e familiares de adolescentes superdotados, Chagas (2008) destaca o despreparo dos professores para atender este grupo:

As demandas por enriquecimento, diferenciação e flexibilização curricular, aceleração ou progressão serial, que visam o atendimento dessa população, parecem pouco reconhecidas ou vistas com reservas por esses profissionais. Essa realidade pode acentuar alguns traços evidenciados pelos adolescentes talentosos como a tendência a negar o talento e a preferência pelo isolamento social. Uma maior divulgação dos resultados de pesquisa e da literatura existente sobre o tema pode contribuir na formação dos profissionais que atuam na educação. Formação que deve incluir em seu currículo as características peculiares de indivíduos talentosos e as estratégias pedagógicas e curriculares mais eficientes e eficazes no acolhimento de suas necessidades especiais. (p. 202)

Há, portanto, um consenso entre educadores de que é tarefa da escola assistir e educar todas as pessoas, inclusive as talentosas. Reflete Guenther (2000):

Nós, educadores, estamos trabalhando em educação, e nossa tarefa é encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que pode vir a ser. (p. 20)

Entendendo a superdotação

A literatura produzida nas últimas décadas mostra que a superdotação é fruto da interação entre o potencial inato (incluindo fatores cognitivos e não intelectivos), por um lado, e a experiência, estilos de aprendizagem e os interesses únicos do estudante por outro (CALLAHAN, 2009; CLARK, 1992; DAVIS; RIMM, 1994; FELDHUSEN, 2005; RENZULLI, 1978; RICHERT, 1987; 1997; TANNENBAUM, 1983). Essa interação determinará a extensão na qual os talentos, que geralmente emergem na infância, poderão evoluir para a criatividade, produtividade e expertise no adulto (DAI, 2009; REILLY, 2009; SCHNEIDER, 2000).

Davis e Rimm (1994) assinalam que não há uma definição única de superdotação universalmente aceita e que muitas vezes os termos “superdotado” e “talentoso” (e outros) são usados de forma intercambiável. Além disso, como bem debate Freeman (2005; 2009), a superdotação existe apenas em relação a um contexto cultural – ou seja, um referencial composto por padrões de expectativas, comportamentos, valores e

significados compartilhados pelos membros de uma comunidade. Sendo um construto social, a superdotação é interpretada de formas diferentes em momentos diferentes do tempo e de um contexto cultural para outro (MOLTZEN, 2009). Não há sentido em falar da superdotação no “vácuo”, sem referência ao campo de conhecimento, domínio ou atuação humana em que a criança ou jovem se sobressai (WINNER; MARTINO, 1993; 2000). As forças históricas e culturais moldam tanto a dinâmica psicológica individual quanto as formas pelas quais um indivíduo é percebido como superdotado. Mas é no contato contínuo e dinâmico com o seu ambiente que as habilidades em potencial da criança se tornam efetivas e plenas no adulto (TANNENBAUM, 1997), a depender do seu envolvimento com a tarefa, sua criatividade e habilidades acima da média em alguma área do conhecimento (RENZULLI; REIS, 1997).

Moltzen (2009) acredita que nem sempre os professores conseguem identificar adequadamente seus alunos que serão promissores na vida adulta. Isto pode acontecer por várias razões. Primeiro, o talento emerge em momentos diferentes e em diferentes condições e muitos dos que se tornarão eminentes no futuro oferecem poucos indicadores na infância do seu potencial. Segundo, muitas vezes não se percebem relações entre o que a escola oferece e os domínios em que alguns adultos irão demonstrar sua excepcionalidade. Terceiro, a forma com que as habilidades criativas são demonstradas na escola frequentemente não são percebidas como um indicador da eminência criativa. Assim, o que realmente importa é que a escola veja a criança como potencialmente superdotada e que ofereça múltiplas condições para que as crianças e jovens descubram e evidenciem suas habilidades especiais.

Pesquisadores na atualidade estão mais interessados nos “padrões” que podem ser observados entre indivíduos do que nas “diferenças” que poderiam distinguir algumas pessoas das outras (GARDNER, 1997; MOLTZEN, 2009). Neste sentido, Feldhusen, Asher e Hoover (1984), Renzulli e Reis (1997) e Richert (1987) argumentam a favor de se colocar menos ênfase na questão de ser-ou-

não-ser superdotado, o que leva a uma desnecessária rotulação de alunos e dicotomização do termo (DAVIS, 2006) e de se concentrar mais esforços na formulação de programas específicos para atender as necessidades dos jovens com maior potencial entre os diferentes extratos socioeconômicos e culturais.

Propósitos da identificação

Quais seriam então os propósitos da identificação? Alguns pontos essenciais são salientados por diversos pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação e serão discutidos a seguir.

1. Localização de potenciais. A principal meta da identificação de alunos superdotados é a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular; se estes alunos não são identificados, o mais provável é que não desenvolvam seus interesses e habilidades neste contexto (ALENCAR, 2012; HANY, 1993, JOHNSEN, 2009; PFEIFFER, 2008; ROBINSON, 2002).

No Brasil, a conceituação de altas habilidades/superdotação constante no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 (BRASIL, 2008) sinaliza a questão do potencial:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram *potencial elevado* em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (p.9, grifo nosso)

O conceito de “notável desempenho e/ou elevada potencialidade” em aspectos isolados ou combinados das diversas áreas do conhecimento humano, enfatizado pela política de Educação Especial traçada em 1971 pelo MEC, corresponde ao que ainda é hoje defendido nos Estados Unidos e alguns países da Europa em termos de educação dos superdotados (DELOU, 2007). Ou seja, uma criança com alto potencial pode ainda não estar mostrando suas habilidades de forma plena, mas para tal necessita ser descoberta e estimulada (GALLAGHER; GALLAGHER, 1994; FELDHUSEN; JARWAN,

2000). Renzulli e Reis (1997) assinalam que o aluno capaz de produzir comportamentos de superdotação são os que já possuem ou são capazes de vir a desenvolver (por meio de oportunidades educacionais variadas) habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Sternberg (1993) afirma que, “para ser rotulada como superdotada, a pessoa deve ter potencial para o trabalho produtivo em algum domínio. Pessoas sem este potencial, não importa o quão excelentes são em algum aspecto ou quão raro este aspecto seja, não são rotuladas como superdotadas” (p. 187).

Embora esta diferenciação seja crucial, vemos que a distinção entre desempenho e potencialidade tem se perdido nas últimas definições adotadas pelo Ministério da Educação – por exemplo, na Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 70)

Focalizando ainda na questão do potencial, Gubbins (2005) lembra que o desenvolvimento do talento se dá em três estágios: o estágio manifesto, o emergente e o latente. Para algumas pessoas estes talentos aparecem de maneira óbvia. É o caso da criança pré-escolar precoce que já lê e entende textos de maior complexidade, ou que manifesta grandes habilidades para resolver problemas em matemática ou para criar músicas originais. No entanto, outras crianças podem apresentar habilidades ou talentos em estágios iniciais de emergência, precisando então de atenção especial e encorajamento para que possa atingir plenamente os requisitos necessários para a emergência destas capacidades. E ainda há aqueles talentos e capacidades que podem estar em estágio latente devido aos níveis de desenvolvimento ou pela falta de experiências e da devida exposição aos domínios.

Assim, o potencial não se concretiza sem reconhecimento e suporte. Silverman

(2013) acredita que “habilidades invisíveis” – ou seja, aquelas que ficam enterradas, de forma completamente inconscientes tanto para o indivíduo que as possui, quanto para o mundo que o rodeia – se não forem nutridas, podem nunca florescer em forma de realização. A falta de incentivo, de experiências de aprendizagem ou de vida enriquecedoras, a falta de reconhecimento das capacidades e potencialidades de uma criança, poderão, por sua vez, concorrer para o desuso destas habilidades e sua consequente estagnação (GALBRAITH; DELISLE, 1996).

Richert (1997) comenta sobre os vários tipos de confusões sobre o propósito da identificação e mitos recorrentes na área. Um destes mitos estabelece que apenas alunos com traços manifestos de altas habilidades devam ser selecionados; e que estes traços podem prever a superdotação na idade adulta. Vários autores têm rebatido este equívoco, na medida em que entendem que:

(a) a superdotação surge ou desaparece em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa; assim, os comportamentos de superdotação podem ser exibidos em certas crianças (mas não em todas elas) em alguns momentos (não em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (e não em todas as circunstâncias de sua vida) (RENZULLI; REIS, 1997);

(b) a inteligência não é apenas plural; ela está relacionada ao contexto em que a pessoa vive e trabalha e distribuída entre vários recursos além do indivíduo (GARDNER; KORNHABER; WAKE (1998);

(c) o ambiente inicial da criança – lar, escola e comunidade – tem uma importância fundamental no desenvolvimento de suas habilidades intelectuais posteriores (GALLAGHER, 1997);

(d) um currículo inadequado, educadores não-suportivos, dificuldades sócioemocionais, pressão dos pares e um inadequado estilo parental de educação têm a força de extinguir o potencial para a alta realização das crianças e adolescentes superdotados (COLANGELO; DAVIS, 1997).

A literatura tem ainda demonstrado que a superdotação, por si só, não garante sucesso educacional ou produtividade criativa; e que são as condições relacionadas ao ambiente familiar e escolar, assim como as relações com os colegas, os maiores determinantes do desempenho acadêmico do superdotado, seja em direção das suas reais possibilidades, ou em direção ao sub-rendimento e fracasso escolar (KARNES; JOHNSON, 1991; RIMM, 1991). Renzulli (1986) argumenta que talvez sejam a persistência em atingir um resultado ou ideal, a autoconfiança e a vontade de realizar alguma coisa, que verdadeiramente façam da criança um adulto produtivo.

2. O conceito de superdotação. Outro importante ponto indicado na literatura sobre a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação para programas especiais é que os indicadores e instrumentos de medidas usados para a identificação devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados, e os conteúdos e objetivos propostos pelo programa (CALLAHAN, 2009; HANY, 1993; GALLAGHER; GALLAGHER, 1994; PFEIFFER, 2008; RENZULLI; REIS, 1997; SILVERMAN, 2013). Callahan (2009) assinala que as diferentes concepções de superdotação no campo da educação costumam focalizar dois diferentes conceitos em sua base: potencial e produção.

Na concepção de superdotação como potencial, a criança é vista como possuidora de qualidades e capacidades latentes que supostamente a levarão a obter sucesso na escola e na vida. A identificação neste tipo de abordagem utiliza metodologias diversas e medidas de aptidão que possam prever o desempenho futuro. Já na concepção de superdotação como produção, o foco se dá na produção atual e manifesta da criança e na sua capacidade atual de demonstrar habilidades superiores em uma área do conhecimento. A identificação neste tipo de abordagem utiliza testes padronizados de inteligência e medidas do desempenho escolar (CALLAHAN, 2009).

Gallagher e Gallagher (1994) apontam que a indecisão sobre o uso destes dois

conceitos, potencial e produção, podem levar à confusão sobre a superdotação:

Por exemplo, há mais meninos superdotados na área da matemática do que meninas? Se for usado o critério de produção, a resposta certamente seria sim. Se for usado o critério de potencial, então a resposta é provavelmente não. Há diferenças na habilidade intelectual entre os diferentes grupos raciais e étnicos? Se o critério utilizado for produção, a resposta é que certamente há grandes diferenças. Se o critério for potencial, então a resposta é provavelmente não. (p. 6)

Para resolver o conflito entre a escolha destas duas posições conceptuais, algumas definições propõem que a superdotação seja vista como potencial quando se trata de crianças pequenas, como desempenho precoce em estágios de desenvolvimento posteriores e como eminência ou feitos notáveis em adultos (CALLAHAN, 2009). De qualquer forma, há que se notar que o fato da criança demonstrar potencial para realização superior em idade precoce não é garantia de que ela vá obter sucesso ou mesmo atingir a eminência na vida adulta; além disso, testes tradicionais de inteligência, utilizados para a indicação de potenciais, não são favoráveis a grupos étnicos minoritários e às diferenças linguísticas e socioeconômicas dentro da população e, portanto, devem ser utilizados com estas restrições em mente (BORLAND, 1986; CALLAHAN, 2009; GALLAGHER; GALLAGHER, 1994).

3. Supervisão de especialistas. A admissão ao programa especial deveria ser supervisionada por um grupo de especialistas, depois de discutir os casos individualmente à luz dos dados coletados sobre cada aluno (HANY, 1993, RENZULLI, 2009). Feldhusen e Jarwan (2000) recomendam que os talentos específicos, aptidões e áreas fortes de cada aluno sejam delineados na entrada ao programa, de forma que sejam adequadamente estabelecidos os recursos e as atividades específicas que cada um necessita para atingir seu desenvolvimento pleno.

Também Yewchuk e Lupart (1993) recomendam que a identificação dos alunos com altas habilidades seja feita em dois estágios. No primeiro estágio devem ser feitas entrevistas e testes para identificar o grau de

inteligência, criatividade, nível de desempenho acadêmico e autoconceito do estudante, e entrevistados o professor e os pais a respeito das suas características e áreas de interesse. Em um segundo estágio, o aluno é convidado para uma entrevista de longa duração, durante a qual ele realiza algumas atividades acadêmicas e todo o material escolar significativo é também examinado. Procura-se observar ainda como ele organiza, desenvolve ou lida com tarefas acadêmicas, identificando também seu estilo cognitivo pessoal de aprender e sua autopercepção como aprendiz. Com base nos dois estágios, deve-se delinear um programa específico para o aluno, onde suas áreas fortes serão reforçadas e as fracas trabalhadas, com o auxílio dos pais e professores.

4. Avaliação. E finalmente, o processo de aprendizagem dos estudantes selecionados deve ser avaliado periodicamente, a fim de se verificar se os critérios para admissão ao programa foram adequados para se atingir os objetivos planejados (HANY, 1993). Conforme defendem Feldhusen e Jarwan (2000) e Renzulli e Reis (1997), a identificação deve ser vista como um processo contínuo, um conjunto de habilidades que emergem e se desenvolvem à medida em que a criança amadurece; e deve preferencialmente apontar os pontos fortes, aptidões e talentos de cada uma, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades, como tradicionalmente se tem feito. Além disso, como a maioria dos programas (como também é o caso do Brasil) tem limitações no que se refere ao número de vagas, estes pesquisadores recomendam que os alunos escolhidos sejam aqueles que responderão às expectativas e que vão se beneficiar do tipo de serviço oferecido.

O bem conhecido Modelo das Portas Giratórias (RENZULLI, 2009; RENZULLI; REIS, 1997; VIRGOLIM, 2007a) estabelece que, se um aluno selecionado para fazer parte do Pool de Talentos exhibe comportamentos de superdotação (ou seja, habilidade superior em alguma área, envolvimento com a tarefa e criatividade) em relação a uma área particular ou tópico de estudo, ele poderá, por algum tempo, desenvolver este interesse

ou tópico com maior profundidade sob a supervisão de um professor na sala de recursos. Deve ser explicado tanto aos pais quanto para o próprio aluno, durante a entrevista de admissão deste ao programa, que o aluno poderá continuar a frequentar a sala de recursos até que seu projeto seja completado; depois deste tempo ele pode ou não continuar no atendimento, dependendo basicamente de duas condições: (a) de continuar demonstrando alto nível de envolvimento e criatividade para continuar a desenvolver pesquisas mais avançadas na área de interesse; (b) da avaliação da equipe diagnóstica e dos professores envolvidos, que deve apontar para a continuidade dos ganhos para o aluno de sua permanência no programa.

A identificação por meio de testes psicométricos e outras medidas

Uma postura largamente adotada pelos modernos especialistas na área (por exemplo, BERNAL, 2009; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998; RENZULLI; REIS, 2000; STERNBERG, 1996), é que os testes de inteligência (QI) podem prever razoavelmente o êxito acadêmico do aluno; contudo, estão longe de serem as únicas medidas possíveis para esta tarefa. Existem várias outras habilidades cognitivas exigidas para que um indivíduo seja bem-sucedido no mundo escolar e do trabalho, que não apenas aquelas habilidades medidas nos testes de QI (JOHNSEN, 2009).

Noções já ultrapassadas enfatizavam que sair-se bem em um teste de inteligência era sinal de inteligência. As modernas teorias de inteligência preconizam hoje que a inteligência pode ser melhor percebida pela observação das pessoas funcionando nos seus ambientes cotidianos, e pela competência no desempenho de tarefas que estimulam o intelecto dentro da cultura de cada um e em seu ambiente real (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). A forma mais efetiva de se medir a inteligência deve contemplar a utilização de vários tipos de medidas, como escalas de comportamento, observação, análise de produtos e de desempenho em tarefas reais, em adição a tradicionais testes lápis-e-papel. Desta forma, deve-se permitir aos alunos que usem os

materiais e meios mais relevantes para a expressão daquelas habilidades que apresentam de forma mais acentuada, em detrimento de suas áreas fracas ou menos desenvolvidas (VIRGOLIM, 2007b).

A grande crítica que se faz aos testes psicométricos criados nas primeiras décadas do século XX é que estes se centram primariamente na linguagem e na matemática, abarcando apenas a inteligência acadêmica e deixando de fora outras capacidades humanas fundamentais para a resolução de problemas. Desta forma, estes testes penalizam aquelas crianças que pensam de forma criativa ou imaginativa, ou que tendem a demorar-se analisando com profundidade uma questão. As perguntas nos testes de QI, além de serem apresentadas fora do contexto, enfatizam mais a memória e a lembrança de fatos, em detrimento do pensamento de ordem superior e das habilidades de solução de problemas que poderão ser úteis ao indivíduo no mercado de trabalho (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). Mesmo assim, a aferição do QI está entre as principais preocupações de pais e leigos quando buscam por serviços educacionais na área da superdotação (JOHNSEN, 2009).

No entanto, Borland (1986) argumenta que os testes de QI são uma valiosa fonte de informação no que diz respeito às decisões que envolvem os alunos em programas para superdotados – por exemplo, para a identificação de alunos sub-realizadores (*underachievers*), que possuem alto potencial acadêmico, mas que por problemas motivacionais, emocionais ou de aprendizagem não apresentam bom desempenho escolar. Este autor reflete que o problema com os testes de QI não reside no instrumento, mas sim no seu uso inapropriado e abusivo. Assim, Borland sugere: a) evitar a utilização isolada dos testes de QI para o diagnóstico ou entrada do aluno no programa e utilizá-los sempre associados a outras fontes de informação; b) combinar dados advindos de várias fontes (como escalas de comportamento) para se obter uma visão mais ampla das várias habilidades dos alunos em áreas diversas; c) reconhecer que os testes de QI são sensíveis às diferenças étnicas, linguísticas e

socioeconômicas e, portanto, devem ser aplicados com estas restrições em mente; e d) reconhecer que os testes devem ser usados para inclusão, e não a exclusão dos alunos.

A identificação de grupos especiais

Outra questão apontada pela literatura na área das altas habilidades/superdotação é que a identificação deve iniciar de forma que inclua tantos alunos quanto for possível, garantindo o direito dos que se qualificam para o serviço especial. Diferentes tipos de informação devem ser obtidos para se reduzir as chances de incorretamente excluir alunos que poderiam se beneficiar do programa, como os membros de grupos minoritários, alunos de baixa renda, de outras culturas, com problemas de aprendizagem e as meninas; e também aqueles que são tímidos, diferentes em termos da língua ou cultura, que têm deficiências ou incapacidades (dupla excepcionalidade), que são precoces, estão em salas de aula que não encorajam suas habilidades ou escolhem não demonstrar estas habilidades (ALENCAR, 2012; BERNAL, 2009; CALLAHAN, 2009; HANY, 1993; GALLAGHER; GALLAGHER, 1994; JOHNSEN, 2009; RENZULLI, 2009; RENZULLI; REIS, 1997).

O superdotado com distúrbios de aprendizagem - A preocupação com as necessidades educacionais de grupos minoritários ganhou adeptos nas últimas duas décadas, com o movimento educacional de inclusão para todos. Embora não seja um fenômeno contemporâneo, exemplos históricos de pessoas com deficiências, incapacidades ou desordens que deram contribuições significativas à sociedade surgem como exemplos paradoxais na área das altas habilidades/superdotação (sendo denominada de dupla-excepcionalidade). Em geral, o superdotado com distúrbio de aprendizagem exhibe fortes talentos e habilidades em algumas áreas (como pensamento abstrato e resolução de problemas) e fraquezas e deficiências em outras (como memória e habilidade perceptual). Embora brilhantes e inteligentes em uma ou mais áreas, apresentam grandes dificuldades em outras áreas, o suficiente para que o professor – ou mesmo os pais –

não tome conhecimento do seu grande potencial (DAVIS; RIMM, 1994; GALBRAITH; DESLILE, 1996; LUPART; TOY, 2009; OLENCHAK; REIS, 2002). Silverman (2013) sugere que é a alta motivação e a realização na área de interesse que se tornam os maiores indicadores de altas habilidades nesse grupo.

Albert Einstein, Auguste Rodin e Woodrow Wilson, por exemplo, tinham dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita (LUPART; TOY, 2009). Isaac Newton tirava notas baixas, enquanto John Kennedy recebia constantemente em seu boletim anotações sobre sua dificuldade em soletrar e tinha baixo rendimento escolar (GALBRAITH; DESLILE, 1996). Goertzel e Goertzel (1962/2004) encontraram, em seu estudo original com 400 pessoas eminentes, que jovens talentos frequentemente não foram reconhecidos por seus professores como tendo grande potencial. De fato, alguns, incluindo Thomas Edison, Marcel Proust, Albert Einstein, Sergei Rachmaninoff, Karl Menninger e Wiston Churchill foram percebidos por seus professores como “lerdos” e “desinteressados”. Além disso, ¼ da amostra tinha algum tipo de deficiência ocorrida na infância (como cegueira; surdez; deficiência física; sobrepeso; tamanho inferior à média; doença; problema de fala), sendo que a necessidade de compensar tais dificuldades surgiu como importante fator em seu desejo de se sobressair. Schneider (2000), por sua vez, comenta que dois futuros ganhadores do Prêmio Nobel, William Shockley, inventor do transistor, e Luis Alvarez, que ganhou o prêmio na área de física, foram rejeitados no famoso estudo de Terman por não terem QI altos o suficiente para colocá-los na amostra.

A despeito do notório reconhecimento destes e outros indivíduos que se tornaram eminentes, é provável que muitos indivíduos com deficiências ou incapacidades não chegam a desenvolver suas áreas de habilidade em potencial por falta de reconhecimento, apoio e instrução inadequada (LUPART; TOY, 2009). Além disso, sofrem com o mito recorrente nas escolas de que deficiência de aprendizagem é sinônimo de habilidade abaixo da média (OLENCHAK; REIS, 2002).

Sem o devido acompanhamento escolar, esta dicotomia entre habilidades manifestas em algumas áreas e dificuldades em outras pode levar a severos problemas de comportamento, depressão e falta de esforço nas atividades escolares (BAUM, 1984; 1988). É especialmente confuso para os próprios indivíduos se perceberem como portadores tanto de altas habilidades quanto de problemas de aprendizagem, o que leva a sentimentos de desamparo e frustração, baixo autoconceito e perda de confiança em si mesmos (BAUM; OWEN, 1988). Na escola, estes alunos são geralmente agressivos, bagunceiros, não fazem as tarefas escolares, e quando o fazem, tendem a ser relaxados e pouco esforçados. Buscando a perfeição, estes alunos estabelecem altos padrões para si mesmos, e quando não podem atingi-los, sentem-se fracassados. Sentimentos de desconforto, embaraço e vergonha, intensa frustração e raiva, assim como dificuldades interpessoais com os pares, professores e com a família são também características do grupo de pessoas com dupla excepcionalidade, que podem se transformar em dificuldades emocionais e comportamentais (BAUM; OWEN; DIXON, 1991; GUNDERSON; MAESCH; REES; 1987; YEWCHUK; LUPART, 1993).

Os superdotados com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade - No grupo de dupla excepcionalidade encontram-se também os superdotados com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDA/H). Muitos autores no campo da superdotação têm observado que este grupo tem sido frequentemente mal identificado ou diagnosticado erroneamente como tendo TDA/H, quando, na verdade, a fonte do problema pode residir em questões relacionadas a um ambiente escolar pouco estimulante, que pode levar a problemas de comportamento (LOVECKY, 2005; MOON, 2002; WEBB; AMEND; WEBB; GOERSS; BELJAN; OLENCHAK, 2005). Oufino (2007) ressalta que os comportamentos superdotados como sintomas de TDA/H são, na verdade, características de altas habilidades/superdotação e estão associados aos traços de intensidade e superexcitabilidade que marcam o comportamento assíncrono do

superdotado. Por isso mesmo precisam ser precocemente identificadas para receber intervenção individualizada com o objetivo de desenvolver ao máximo seu potencial. Moon (2002) alerta para o fato de que a identificação incorreta pode ter consequências negativas para o desenvolvimento socioemocional da criança com altas habilidades/ superdotação, que não teria suas reais necessidades educacionais supridas e ainda incorreria no perigo de receber um tratamento inadequado, como por exemplo, uma desnecessária medicação.

No entanto, muitas crianças são corretamente identificadas e apresentam altas habilidades e TDA/H combinados. Elas podem se concentrar muito bem em assuntos que sejam interessantes, ou em material novo que é apresentado em um ritmo rápido ou que seja altamente recompensador; contudo, não conseguem se focalizar bem em material menos estimulante, mesmo quando é vantajoso para elas. “Esta é a natureza do TDA/H: dificuldade em sustentar o foco no material necessário para aprender uma técnica ou produzir um produto específico que seja menos estimulante ou menos interessante” (LOVECKY, 2005, p. 66). Crianças que são particularmente inteligentes e brilhantes podem, em séries iniciais, prestar atenção apenas em uma pequena porção do tempo que passa em sala de aula, mas devido ao seu alto potencial intelectual, podem se sair perfeitamente bem nos testes e tarefas escolares quando comparadas com seus pares (WEBB et al, 2005). Além disso, conforme salienta Moon (2002), crianças com dupla excepcionalidade nesta área podem mascarar o déficit de atenção por um tempo, tornando-o menos visível; porém, esconder o déficit de atenção traz efeitos negativos para sua autoestima, na medida em que também tenta esconder (sem sucesso) sua desorganização, o sonho acordado, a fala incessante, a incapacidade de ficar quieta e a imaturidade social, característicos deste transtorno.

Crianças e jovens com altas habilidades e TDA/H combinados necessitam de um ambiente escolar e familiar bem planejado para que possam desenvolver a contento suas habilidades superiores. Lupart

e Toy (2009) recomendam que as pessoas que cercam as crianças e jovens com dupla excepcionalidade, especialmente professores e coordenadores da área de Educação Especial, se familiarizem bem com as características da pessoa com altas habilidades/ superdotação e criem situações onde as pessoas com deficiências ou dificuldades possam mostrar suas habilidades e talentos. Eles também recomendam que seja utilizada uma abordagem multidimensional na identificação de alunos com dupla excepcionalidade, utilizando-se de testes formais de inteligência e de aptidão, da nomeação por professores ou pais e plena observação do aluno em seu ambiente de aprendizagem, de forma a facilitar uma visão equilibrada e holística das habilidades deste grupo.

O superdotado com síndrome de Asperger - Nesta mesma linha de pensamento, também crianças brilhantes com Síndrome de Asperger podem se beneficiar de uma educação especial quando bem direcionada por mentores, como advoga Temple Grandin (2009). Aos três anos, Grandin apresentava todos os sintomas de autismo, como ausência de fala e de contato pelo olhar, ataques de birra e agressividade e brincadeira solitária. Contudo, ela se formou em Psicologia e fez mestrado e doutorado em Zoologia pela Universidade de Illinois. Hoje ministra cursos na Universidade Estadual do Colorado a respeito de comportamento de rebanhos e projetos de instalação, além de prestar consultoria para a indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais. Ela comenta sobre a grande ênfase que as escolas colocam nas deficiências, e a falta de ênfase nas áreas fortes, como por exemplo, nos padrões de pensamento visoespacial ou auditivo que estas pessoas podem apresentar; e fortemente recomenda estratégias a serem utilizadas com ajuda de mentores para o desenvolvimento deste grupo. Lovecky (2005) aponta que crianças com Síndrome de Asperger apresentam muitas dificuldades na área de comunicação e de habilidades sociais; embora possam se interessar por outras crianças, geralmente têm dificuldade em fazer amizades. O que realmente importa a eles são suas próprias

ideias, fascinações e atividades. Por outro lado, podem apresentar talentos extraordinários que necessitam apoio e desenvolvimento a fim de levarem vidas mais produtivas.

As meninas superdotadas - As meninas são outro grupo negligenciado na identificação dos superdotados. Tanto no Brasil quanto na América do Norte e em países da Europa, o fenômeno se repete: meninas são menos indicadas para os programas especiais do que os meninos (VAN-TASSEL BASKA, 1998). A educação feminina tem recebido uma baixa prioridade no decorrer da história, onde o papel de mãe, subserviente ao homem, com a escolha por carreiras ditas "mais femininas" (como a área da saúde e da pedagogia) limitou as oportunidades educacionais e profissionais para este grupo. Estereótipos com relação ao papel sexual predominante na cultura ocidental e espelhados nos meios de comunicação e livros-textos tendem a apresentar a mulher como mais adequada para determinadas funções e profissões e apontar determinadas atividades como mais apropriadas para o sexo feminino (ALENCAR; VIRGOLIM, 2001). Muitas meninas têm sido histórica e sistematicamente desencorajadas por seus pares, pela família e pela escola a usar seus talentos de forma produtiva, sendo sutilmente ensinadas a evitar as áreas de ciência e tecnologia (DAVIS; RIMM, 1994).

Segundo Phelps (2009), ainda hoje, expectativas culturais e sociais que inculcam valores, crenças e comportamentos, continuam a limitar a realização acadêmica e colocar barreiras no desenvolvimento do talento para as meninas que, por sua vez, escondem suas habilidades usando uma variedade de estratégias de defesa. Também são relatados diferenças de gênero nas escolas, onde professores chamam mais os meninos do que as meninas para responderem a questões, reforçam mais prontamente os meninos por seus comportamentos assertivos do que as meninas, avaliando mais os trabalhos dos meninos por sua criatividade e das meninas pela organização, e fornecendo mais do seu tempo e orientação para os meninos em resolução de problemas, mas dando a resposta correta para as meninas. À medida

que estes comportamentos se repetem na vida escolar das meninas em direção ao ensino superior, sua autoestima e confiança diminuem, em um claro contraste com o brilho e confiança demonstrada nos anos iniciais (PHELPS, 2009). Assim, as influências culturais e ambientais criam tensão na escolha das carreiras das meninas, que sentem que devem escolher entre as expectativas do seu papel profissional e as responsabilidades familiares. Muitas vezes essas meninas brilhantes escolhem reduzir seu desempenho escolar, mostrando gradualmente menos envolvimento com metas estabelecidas (KERR, 1997; SILVERMAN, 1993), comprometendo suas contribuições criativas ao mundo que a cerca, e impedindo a realização plena de seus potenciais.

Em geral, nas meninas a superdotação é mais evidente em idades precoces do que em meninos, pois elas costumam se desenvolver mais cedo, tendem a obter melhores notas na escola e a mostrar melhor ajustamento social (KERR, 1997; SILVERMAN, 1993). No entanto, durante os anos pré-escolares, as meninas comumente aprendem a esconder suas altas habilidades por medo de serem rejeitadas por seus pares, modificando seu comportamento de acordo com as normas sociais do grupo; elas são camaleões: simplesmente misturam-se no grupo e se tornam invisíveis (SILVERMAN, 2013). Este comportamento se torna mais evidente na adolescência. O estudo de Kerr, Colangelo e Gaeth (1988, apud KERR, 1997) sobre as atitudes de adolescentes com relação à sua própria superdotação, mostrou que as meninas superdotadas estavam muito mais preocupadas com o impacto de seus talentos nas atitudes dos outros do que os meninos. Apesar de perceberem certas vantagens sociais em serem superdotadas, as meninas percebiam mais desvantagens que os meninos, mostrando uma grande ambivalência sobre o rótulo “superdotado” e uma grande preocupação com que os outros iriam pensar.

Van-TasselBaska (1998) alerta para o importante papel que a família tem neste processo. Pais devem entender como os sinais sutis de sexismo ou discriminação contra as mulheres, expressos pela

sociedade como um todo, afetam as meninas e como combater os estereótipos e vieses sobre o papel feminino dentro da própria família. Silverman (1993) aponta para o papel crucial dos pais em fornecer uma base emocional segura para suas filhas, em um ambiente que encoraja a exploração, a independência de pensamento e de comportamento, assim como tolerância pelas mudanças.

Na escola, múltiplas intervenções devem ser cuidadosamente pensadas. Silverman (1993, 2013) sugere que as meninas podem se beneficiar, em muito, da identificação precoce da superdotação entre as idades de 3 e 7 anos, antes que elas se tornem “invisíveis” e antes que isto afete sua confiança e grau de aspiração. Kerr (1997) argumenta que crianças pré-escolares que mostram sinais de prontidão para a escola – vocabulário avançado, leitura precoce, habilidades em matemática e uma sede por aprender – deveriam ser admitidas mais cedo no programa para altas habilidades, dando a elas o “benefício da dúvida” (p. 489) mesmo quando os testes tradicionais ainda não possam ser aplicados, devido à limitação de idade.

Van-TasselBaska (1998) sugere também que dentro do âmbito escolar seja propiciado exemplos de mulheres bem-sucedidas que possam servir como modelos para as meninas; e outras intervenções, como a utilização de mentores, oportunidades para aconselhamento, agrupamento de meninas para trabalhos escolares, intervenção sistemática nas séries iniciais em áreas críticas como ciência e matemática, maior atenção das professoras às exigências e necessidades individuais das meninas e maior envolvimento das famílias em todo este processo.

Palavras finais

Nos últimos anos, percebe-se a preocupação e interesse de um grande número de pesquisadores pelo estudo da superdotação, incluindo populações especiais que se encontram em risco social e educacional e que mostram um grande potencial para o desenvolvimento de suas altas habilidades. Nosso entendimento sobre

as necessidades cognitivas e afetivas deste grande grupo se ampliou, nos preparando melhor para a sua identificação e para o fornecimento de serviços especializados, destinados ao aproveitamento e direcionamento do enorme potencial que nossas crianças e jovens têm a oferecer para eles mesmos e para o nosso país.

Novas teorias têm surgido, e com ela concordâncias e discordâncias teóricas, em grande parte como resultado do crescimento da área e do número crescente de evidências de pesquisas que subsidiam a prática educacional. Os desafios da área são constantes e muito mais pesquisas são necessárias para que tenhamos indicadores para as inúmeras perguntas que estão ainda sem respostas. No âmbito do Brasil, enquanto vemos crescer o número de publicações sobre o assunto – sem dúvida uma grande conquista para o nosso país –, vemos também crescer a necessidade de obtermos mais dados sobre a população brasileira com altas habilidades/superdotação. Dados de pesquisa também poderão embasar nosso próprio corpo teórico e permitir a construção de instrumentos fidedignos, padronizados e validados na nossa população. Nossos professores ainda precisam de capacitação nesta área, nossas escolas ainda precisam oferecer serviços especializados para este grupo e nosso país ainda precisa abraçar política e efetivamente o campo das altas habilidades/superdotação. É de trabalho e esforço conjuntos que precisamos para vencer preconceitos e conseguir mudar este cenário no Brasil. Como bem assinalou nossa querida e inesquecível Maria Helena Novaes, em sua última obra, “Paradoxos contemporâneos” (NOVAES, 2008):

Contradições e incertezas estarão sempre presentes; cabe, portanto, aos homens encontrarem caminhos e alternativas para viabilizarem a expansão do conhecimento e do saber com vistas à promoção e o bem-estar social de todos, além da construção de um mundo mais justo, humano e criativo. (p. 152)

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. *O aluno superdotado na escola inclusiva*. In: Moreira, L. C. ; T. Stoltz (Org.) *Altas Habilidades/superdotação*,

talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012, p. 85-94.

ALENCAR, E. M. L. S., BLUMEN-PARDO, S.; CASTELLANOS-SIMONS, D. Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. In: Heller, K. A.; Mönks, F. J.; Sternberg, R.J.; Subotnik, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*, 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 2000, p. 817-828.

ALENCAR, E. M. L.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: Alencar, E. M. L. S. *Criatividade e educação dos superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.174-205.

BAUM, S. Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roeper Review*, 7, p. 16-19, 1984.

_____. An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, v. 1, n. 32, p. 226-230, 1988.

BAUM, S.; OWEN, S. V. High ability/learning disabled students: how are they different? *Gifted Child Quarterly*, v. 3, n. 32, p. 321-326, 1988.

BAUM, S., OWEN, S. V.; DIXON, J. *To be gifted & learning disabled: from identification to practical intervention strategies*. Mansfield, CT: Creative Learning Press, 1991.

BERNAL, E. M. Multicultural assessment. In: Kerr, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. vol. 2. Washington, DC: SAGE, 2009, p. 594-597.

BORLAND, J. H. IQ tests: Throwing out the bathwater, saving the baby. *Roeper Review*, n. 8, p. 163-167, 1986.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria Ministerial nº 555. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 jun., 2008.

_____. *Resolução nº 2. Institui as diretrizes da educação especial na educação básica*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

CALLAHAN, C. M. Giftedness, definition. In: Kerr, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness*,

- creativity, and talent*. v. 1. Washington, DC: SAGE, 2009, p. 386-390.
- CHAGAS, J. F. *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- CLARK, B. *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
- COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997.
- CUPERTINO, C. M. B. *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.
- DAI, D. Y. Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *International handbook on giftedness*. Part One. Gatineau, Quebec: Springer, 2009, p. 39-80.
- DAVIS, G. A. *Gifted children and gifted education: a handbook for teachers and parents*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2006.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. *Education of the gifted and talented*. 3rd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/ superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas habilidades/Superdotação*. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007, p. 25-39.
- DUTRA, C. P. Educação Inclusiva: tempo de transformação: Apresentação. In: Gotti, M. O. (Org.). *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- FELDHUSEN, J. F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 64-79.
- FELDHUSEN, J. F., ASHER, J.W.; HOOVER, S.M. Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 149-151, 1984.
- FELDHUSEN, J. F.; JARWAN, F. A. Identification of gifted and talented youth for educational programs. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R.J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 2000, p. 271-282.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013.
- FLEITH, D. S.; VIRGOLIM, A. M. R. Brazilian schools: Psychologists' training course in gifted education. *Gifted Education International*, n. 13, p. 258-264, 1999.
- FREEMAN, J. Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 80-97.
- _____. Cultural conceptions of gifted. In: KERR, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. vol. 1. Washington, DC: SAGE, 2009. p. 227-229.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPPEE, 2010.
- GALBRAITH, J.; DELISLE, J. *The gifted kid's survival guide: a teen handbook*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1996.
- GALLAGHER, J. J. The meaning and making of giftedness. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997, p. 27-42.
- GALLAGHER, J. J.; GALLAGHER, S. A. *Teaching the gifted child*. 4th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- GAMA, M.C.S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.
- GARDNER, H. *Mentes extraordinárias: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Trad. Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Trad. M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GOERTZEL; GOERTZEL. *Cradles of eminence. Childhoods of more than 700 men and women*. 2nd ed. with updates by T.G. Goertzel and Ariel Hansen. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 1962/2004.
- GRANDIN, T. Asperger's syndrome. In: Kerr, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. vol. 1 Washington, DC: SAGE, 2009, p. 62-63.
- GUBBINS, E. J. NRC/GT offers a snapshot of intelligence. *The National Research Center on the Gifted and Talented*, 1-2, 2005, winter.
- GUNDERSON, C.W.; MAESCH, C.; REES, J.W. The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 31 (4), 158-160, 1987.
- GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HANY, E. A. Methodological problems and issues concerning identification. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). *International handbook and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 209-232.
- JOHNSEN, S. K. Identification. In: Kerr, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. vol. 1 Washington, DC: SAGE, 2009, p. 439-443.
- KARNES, M.B.; JONHSON, L.J. Gifted handicapped. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991, p. 428-437.
- KERR, B. Developing talents in girls and young women. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn; Bacon, 1997, p. 483-497.
- LOVECKY, D. V. *Different minds: gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. 3rd ed. London, UK: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
- LUPART, J.L.; TOY, R.E. Twice exceptional: multiple pathways to success. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *International handbook on giftedness*. Part One Gatineau, Quebec: Springer, 2009, p. 507-525.
- MACHADO, J. B.; RAPOSO, H. A. D. *Superdotado: como identificar, desenvolver, integrar*. Rio de Janeiro, RJ: Rotary Club, 1989.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, v. 1., n. 19, p. 78-90, 2002.
- MOLTZEN, R. Talent development across life span. In: Shavinina, L. V. (Ed.). *International handbook on giftedness*. Part One. Gatineau, Quebec: Springer, 2009, p. 353-379.
- MOON, S. M. Gifted children with attention-deficit / hyperactivity disorder. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Texas: Prufrock Press, 2002, p. 193-204.
- MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012.
- NOVAES, M. H. *O desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo, SP: Atlas, 1979.
- _____. *Paradoxos contemporâneos*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- OLENCHAK, F. R.; REIS, S. M. Gifted students with learning disabilities. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Texas: Prufrock Press, 2002, p. 177-192.
- OUROFINO, V. T. A. T. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla-excepcionalidade. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. S. (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 51-66.
- PFEIFFER, S. I. (Ed.) *Handbook on giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer-Verlag New York, LLC, 2008.
- PHELPS, C. L. Girls, gifted. In: Kerr, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. vol. 1. Washington, DC: SAGE, 2009, p. 393-397.
- PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). *Criatividade na escola: o*

- desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos. Curitiba: Juruá, 2013, p. 141-157.
- REILLY, R. C. Expertise. In: Kerr, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. v. 1. Washington, DC: SAGE, 2009, p. 342-343.
- RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 3. n. 60, p. 180-184, 1978.
- _____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). *The triad reader*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.
- _____. Revolving Door identification Model. In: Kerr, B. (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. v. 2. Washington, DC: SAGE, 2009, p. 736-740.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*. 2nded. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.
- _____. The schoolwide enrichment model. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 2000, p. 367-382.
- RICHERT, E. S. Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Gifted Child Quarterly*, v. 4, n. 31, p. 149-154, 1987.
- _____. Excellence with equity in identification and programming. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997, p. 75-88.
- RIMM, S. B. Underachievement and superachievement: flip sides of the same psychological coin. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991, p. 328-343.
- ROBINSON, N. M. Individual differences in gifted students' attributions for academic performances. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Texas: Prufrock Press, 2002, p. 61-70.
- SABATELLA, M. L. P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba, PR: Ibpex, 2005.
- SCHNEIDER, W. Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: a developmental perspective. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 2000, p. 165-177.
- SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 631-647.
- _____. Giftedness 101. In: J. C. Kaufman (Series Editor). *The Psych 101 Series* (Kindle Edition). NY: Springer, 2013.
- STERNBERG, R. J. Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: a perspective on alternative "metaphors of mind". In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Orgs.). *International handbook and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 1993, p. 185-207.
- _____. *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon and Schuster, 1996.
- TANNENBAUM, A. J. *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan Publishing Co, 1983.
- _____. The meaning and making of giftedness. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997, p. 27-42.
- VANTASSEL-BASKA, J. *Excellence in educating gifted and talented learners*. 3rd ed. Denver: Love Publishing Company, 1998.
- VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 1, n. 13, p. 173-183, 1997.
- VIRGOLIM, A. M. R. *Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students*. Tese de doutorado. University of Connecticut, Mansfield, CT, USA, 2005.

_____. (Org.) *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: UnB, 2007a.

_____. Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades. Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p.25-40.

WEBB, J.T., AMEND, E.R., WEBB, N.E., GOERSS, J., BELJAN, P.; OLENCHAK, F.R. *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2005.

WINNER, E.; MARTINO, G. Giftedness in visual arts and music. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.;

PASSOW, A. H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 253-281.

_____. Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 2000, p. 95-110.

YEWCHUK, C.R.; LUPART, J.L. Gifted handicapped: a desultory duality. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 709-725.

A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação

Creativity in teaching of attention to the differences: reflections about the education of students with high abilities/giftedness.

Marisa Ribeiro de Araujo²⁰
Maristela Lage Alencar²¹

RESUMO

O Brasil tem se destacado, na última década, pela vanguarda acerca dos projetos inclusivos. A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se difere das demais, ao assegurar a educação a todos os alunos em escolas comuns com a devida complementação do ensino especial. Todavia, o atendimento destinado aos alunos com altas habilidades/superdotação tem encontrado inúmeras barreiras. Dentre elas, a presença de mitos e crenças de que esses alunos, apesar de comporem o público alvo da Educação Especial, não necessitam de atendimento especializado. Nesse cenário, o presente artigo expõe algumas contribuições da literatura sobre o tema, ressaltando a necessidade de se elaborar propostas e políticas de ações que substituam a homogeneidade e a uniformidade presentes nas práticas escolares, privilegiando, nesses contextos, a diferença e o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Concluímos enfatizando que, alicerçados na perspectiva da educação inclusiva, diversas estratégias didáticas e mediações pedagógicas propostas aos alunos com altas habilidades/superdotação poderão impulsionar as transformações necessárias à construção de uma escola de qualidade para todos.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Inclusão. Criatividade.

ABSTRACT

Brazil has excelled, in the last decade, by forefront about inclusive projects. The current National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education differs from the others, to ensure the education to all students in ordinary schools with the complementation necessary of special education. However, the service for students with high abilities/gifted has found numerous barriers. Among them, the myths and beliefs of that these students, despite compose the target audience of Special Education, do not require specialized complementary educational service. In this scenario, this paper presents some contributions of the literature about the subject. Emphasizing the need to develop proposals and policies of actions to replace the homogeneity and uniformity present school practices, focusing, in these contexts, the difference and the development of the creative potential of students. We conclude by emphasizing that, grounded in the perspective of inclusive education, various teaching strategies and pedagogical mediations offered to students with high abilities / giftedness may drive the changes necessary to build a high-quality education for all.

Keywords: High Abilities/Gifted. Inclusion. Creativity.

Recebido em: 06/06/2013

Aprovado em: 05/07/2013

²⁰ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2000). Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2005). Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2011). Professora da Sala de Recurso Multifuncional – SRM, da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Endereço profissional: Universidade Federal do Ceará. E-mail: marisa.rdearaujo@yahoo.com.br.

²¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1980). Doutora em Educação e Psicologia pela Universidade Minho (2000). Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará/ Faculdade de Educação. E-mail: lagealencar@secrel.com.

Introdução

Na história da Educação Especial, o quadro de exclusão escolar reproduz a exclusão social. Deste modo, os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas persistem em marginalizar indivíduos considerados fora de seus padrões homogeneizantes. (SILVEIRA; FIGUEIREDO, 2010).

O paradigma da homogeneidade revela raízes profundas, evidenciando historicamente que a diferença desperta a curiosidade, inquietação e, por vezes, rejeição intensa. A pedagogia da exclusão possui origens remotas, em concordância com a visão de homem e de mundo vigente em seu contexto sócio-histórico. Não obstante ao discurso da “educação como direito de todos”, o contexto escolar hodierno ainda encontra-se alicerçada na resistência silenciosa e velada às diferenças.

A Educação Especial organizada, tradicionalmente, como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, resultou ao longo de sua história na criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais para atender ao seu público alvo. Todavia, na última década, nosso País se destacou pela vanguarda acerca dos projetos inclusivos. (MANTOAN, 2007). A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) difere-se das demais ao assegurar a educação a todos os alunos em escolas comuns com a devida complementação do ensino especial.

Com a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - relatada nas propostas da Educação Inclusiva, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 1996); nas resoluções advindas do Conselho Nacional de Educação; nos Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010); nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); no

Decreto presidencial 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), revogado pelo Decreto presidencial 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) - tem sido crescente para diversos autores a compreensão da inclusão escolar como impulsionadora da mudança do atual paradigma educacional. (DUTRA; GRIBOSKI, 2006; MANTOAN, 2003; 2010; ROPOLI, 2010).

Nessa vertente, compreendemos que para responder às necessidades individuais dos alunos - construindo de fato uma escola inclusiva - os sistemas educacionais precisam, conforme afirmam Silveira e Figueiredo (2010, p.19), elaborar propostas e políticas de ação que substituam a homogeneidade e a uniformidade presentes nas práticas escolares, privilegiando nesses contextos a diferença. Destarte, “[...] devem levar em conta as características dos alunos respeitando o seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, características do funcionamento cognitivo além de seu desenvolvimento afetivo-social”.

Voltando-se, especificamente, para o atendimento educacional destinado aos alunos com altas habilidades/superdotação, cumpre mencionar que a despeito das diversas características comuns encontradas nessas pessoas, evidenciam-se uma variedade de habilidades e competências, demonstradas em diferentes proporções, por meio de suas performances. Essa heterogeneidade se configura nas discussões acerca da definição desse fenômeno. A identificação desses indivíduos requer, portanto, competência e compromisso dos envolvidos, a fim de evitar equívocos nesse processo. (GUENTHER, 2000a; 2000b; LAGE et al., 1996; 1999; LAGE et al., 2000; OUROFINO; GUIMARÃES, 2006).

Altas habilidades/superdotação: conceito multidimensional

O fenômeno das altas habilidades/superdotação, percebido de maneira multidimensional, abrange aspectos concernentes ao desenvolvimento humano, incluindo além dos aspectos cognitivos, afetivos, neuropsicomotores e de personalidade, os influenciados pelo contexto histórico e cultural no qual o

indivíduo está inserido. (OUROFINO; GUIMARÃES, 2006). Essa adoção de uma perspectiva multidimensional, a exemplo das discussões sobre inteligência presentes nas atuais pesquisas, evidencia que “[...] um ambiente enriquecedor, estimulante, é essencial para a identificação e para a proposição de ações para sujeitos que possuem tal necessidade específica de aprendizagem”. (DELPRETTO; ZARDO; 2010, p.20).

Atualmente, o Ministério da Educação (BRASIL, 2008a, p. 15) adota uma perspectiva multidimensional desse fenômeno ao definir que

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Observamos nessa definição semelhanças com a concepção de altas habilidades/superdotação, elaborada no referencial teórico denominado *O Modelo dos Três Anéis*, desenvolvido por Renzulli (1986), que, além das contribuições teóricas, fornece elementos práticos para a identificação e o desenvolvimento do potencial desse alunado, mediante programas de enriquecimento²². (ALENCAR, 2007a; RENZULLI, 1986; 2004; 2005).

Renzulli (1986; 2004) distingue dois tipos de altas habilidades/superdotação, vale dizer, dois modelos de comportamentos, uma vez que decide utilizar o termo como adjetivo e não como substantivo: i) escolar ou acadêmico e ii) produtivo-criativo. O tipo escolar ou acadêmico refere-se às pessoas que aprendem com extrema facilidade e possuem um nível mais elevado de compreensão; maior destaque, “facilmente” identificados e selecionados na escola para

participar de programas especiais de atendimento. Já o tipo produtivo-criativo:

[...] descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (*target audiences*). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. (RENZULLI, 2004, p. 83).

Ao realizar amplas pesquisas sobre a natureza das altas habilidades/superdotação, Renzulli (2004) interessou-se, especificamente, pelo tipo criativo-produtivo. A partir de então, conceituou as altas habilidades/superdotação com base na interação dos seguintes elementos: i) habilidade acima da média, ii) envolvimento com a tarefa e iii) criatividade.

O *Modelo dos Três Anéis*, como é conhecido, tornou-se um marco teórico, sendo desenvolvido, simultaneamente, ao *Modelo Triádico de Enriquecimento*. Os resultados das pesquisas o fizeram perceber a natureza temporal e situacional do tipo produtivo-criativo, sobretudo, nos componentes criatividade e envolvimento com a tarefa. Ao passo que o tipo acadêmico que contempla, principalmente, a capacidade acima da média, possui determinada estabilidade no decorrer do tempo, divergente dos outros traços, que as pessoas demonstram oscilações: níveis de criatividade ou envolvimento com a tarefa.

Nessa perspectiva, Virgolim (2006) menciona as experiências exitosas advindas do Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), criado e implementado nos Estados Unidos, por Renzulli, nos anos de 1970. Esse modelo baseado em pesquisas empíricas tem evidenciado o suprimento das necessidades cognitivas e afetivas dos alunos envolvidos, fundamentando-se em três pilares:

[...] (a) O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias (RDIM), que fornece os princípios para a identificação e formação de um *Pool de Talentos*; e o Modelo

²² Programas de enriquecimento referem-se a um tipo de atendimento educacional, destinados aos alunos com altas habilidades/superdotação, mais utilizados nas escolas regulares. As atividades desenvolvidas são compatíveis com seus interesses e necessidades. Dentre os modelos de enriquecimento presentes na literatura especializada destaca-se o criado por Renzulli. (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar. (VIRGOLIM, 2006, p.306).

O Modelo de Identificação das Portas Giratórias (*Rotatory Door Identification Model-RDIM*) foi criado por Renzulli em parceria com as pesquisadoras Reis e Smith (RENZULLI; SMITH; REIS, 1981), com objetivo de evidenciar na prática, dentre outros conceitos, a concepção de superdotação da *Teoria dos Três Anéis*. Esse modelo busca aprovisionar diversas experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II de acordo com o Modelo Triádico de Enriquecimento) a um grupo de alunos talentosos (*pool de talentos*) identificados com capacidade acima da média. Esses alunos são avaliados ao serem observadas suas respostas a essas experiências para, posteriormente, serem selecionados os que avançarão para as atividades do tipo III de acordo com as áreas de estudos de interesse.

O Modelo Triádico de Enriquecimento propõe a implementação de atividades de enriquecimento: tipos: I, II e III. As atividades do tipo I se referem a experiências e atividades exploratórias ou introdutórias, que visam possibilitar ao aluno o contato com vários tópicos ou áreas de conhecimento, comumente, não apreciadas no currículo regular. Todos os alunos da sala de aula podem participar das atividades vivenciadas que, a propósito, devem ser planejadas a partir do interesse da turma (palestras proferidas por profissionais e especialistas, oficinas, visitas a instituições, bibliotecas, museus e eventos culturais e pesquisas na *internet*). Ademais, esse tipo de atividade exploratória apresenta, dentre outros objetivos, o enriquecimento curricular e a prática assentada na experiência de todos os alunos, de modo a propiciar e desencadear atividades do tipo II e III. (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

Nas atividades do tipo II, utilizam-se métodos, materiais e técnicas instrucionais que colaboram para o incremento de níveis superiores de pensamento (análise, síntese e avaliação), diversas habilidades criativas e críticas, de pesquisa, liderança, comunicação, bem como, o

desenvolvimento de um autoconceito positivo. (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007). As atividades de enriquecimento do tipo III objetivam investigar problemas reais por meio de métodos de pesquisas: produção de conhecimentos originais, solução de problemas ou apresentação de um produto, serviço ou performance. Essas atividades visam ao desenvolvimento de habilidades de planejamento, gerenciamento do tempo, avaliação e habilidades sociais de interação. Possibilitam ao aluno vivenciar o papel de “aprendiz de primeira mão” e “produtor de conhecimento” ao experimentar procedimentos e atitudes semelhantes aos de um profissional de uma área específica do conhecimento. Variadas são as atividades a serem desenvolvidas: desenvolvimento de projetos coletivos e individuais; grupos de pesquisa de estudos específicos; criação de peças teatrais, revistas, livros. Estudos destacam nesse contexto, a importância da função mediadora do professor. Assinalam, ainda, que as atividades do tipo I, II e III não são concebidas de forma linear e podem ser implementadas conforme seu desenvolvimento e mais: uma atividade não constitui pré-requisito para outra. (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

Ao descrever seu modelo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, Renzulli (2005) assinala a inexistência de um sistema de identificação perfeito, tampouco uma única forma de desenvolver programas de atendimento devido, sobretudo, às diversas concepções presentes na literatura especializada. Ressalta, entretanto, o imperativo de haver coerência entre os critérios adotados para essa identificação e os objetivos propostos no programa de atendimento.

Importa elucidar, que a necessidade de implementação de contextos enriquecidos de aprendizagem, demanda sua inserção no Projeto Pedagógico da instituição escolar, prevendo a participação de toda comunidade no desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Delpretto e Zardo (2010) asseveram que a adoção de uma abordagem colaborativa, entre a comunidade escolar e o professor da Sala de

Recursos Multifuncionais (SRM)²³ deve ser compreendida, como uma das atribuições desse profissional. Silveira e Figueiredo (2010, p.20) coadunam com essa perspectiva, ao ressaltar a importância do desenvolvimento de uma cultura colaborativa, nas instituições escolares. Destarte, afirmam: “[...] quando funcionam, as culturas colaborativas contribuem para transformar o aprendizado individual em coletivo”.

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil

Não obstante as garantias legais para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a existência de antigos mitos e preconceitos tem constituído significativos obstáculos para a assistência educacional adequada ao seu perfil de necessidades. Nesse cenário, a população, e também profissionais da Educação, ainda acreditam que investimentos nessa área são desnecessários, sobretudo, quando se ressalta a demanda relativa ao atendimento de alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento.

Pérez e Freitas (2009), ao realizarem uma pesquisa sobre o estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação, nas últimas décadas no Brasil, evidenciam que os mitos existentes em torno desses alunos - dentre eles, ideias de que altas habilidades/superdotação constituem um fenômeno raro - comprometem a compreensão e, até mesmo, a produção científica na área. Citam as estatísticas oficiais oriundas dos censos escolares, demonstrando haver um reduzido número de alunos com essas características efetivamente atendidos.

Pérez (2004) demonstra dentre outros, que a invisibilidade a qual tem sido

submetida este alunado na escola regular advém da escassa oferta de serviços educacionais que permitam a identificação e atendimento, aliados à falta de formação adequada de professores. Acreditamos que o desconhecimento e o predomínio de inúmeros mitos acerca das necessidades e características dos alunos com altas habilidades/superdotação poderão ser superados por meio de experiências que priorizem a formação continuada dos professores, possibilitando a ampliação da compreensão sobre o tema. Ourofino e Guimarães (2007, p.51) advertem que,

O paradigma da inclusão representa igualdade de oportunidades e se concretiza nas ações dos movimentos inclusivos. Estes movimentos centrados na diversidade deverão promover, também, o acesso aos programas especiais a alunos com altas habilidades/superdotação. O indivíduo superdotado requer um acompanhamento especializado que contribua para o desenvolvimento de suas habilidades, para o fortalecimento de suas características produtivas e que o incentive a valorizar sua sensibilidade, criatividade e aprendizagem em busca de uma vida mais produtiva e feliz.

Portanto, ao ampliarmos as discussões acerca das características e necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, favoreceremos a implementação de ações destinadas a esses educandos. Nessa direção, a criatividade - ao ser valorizada e estimulada no contexto escolar, e sendo compreendida como um traço marcante nesses indivíduos - poderá contribuir, significativamente, para que suas habilidades possam emergir e se desenvolver de forma harmoniosa.

Criatividade: algumas considerações acerca do conceito

O tema criatividade é caracterizado por sua complexidade e, a despeito das inúmeras definições presentes na literatura especializada, Wechsler (2001) elucida a presença de certo consenso entre os atuais estudiosos no que se refere à compreensão desse conceito como fenômeno multidimensional, a exemplo das discussões em torno da inteligência. Conforme revisão de literatura, a criatividade tem sido estudada sob distintas linhas de pesquisas, sendo a ênfase dada em alguns trabalhos a

²³ “As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, em turno contrário à escolarização”. (ROPOLI et al., 2010, p. 31).

aspectos personológicos, processuais, produção ou na interação desses aspectos e, ainda, acerca dos fatores inibidores e facilitadores do pensamento criativo, dentre outros. (ALENCAR, 2007; MITJÁNS MARTINEZ, 2002; PIRES; MITJÁNS MARTINEZ, 2011; NEVES-PEREIRA, 2007; VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 2000; TORRANCE; 1976; WECHSLER; 1999, 2001, 2011; WECHSLER; TREVISAN, 2011).

Ao inserir nossas discussões, em uma perspectiva histórico-cultural, percebemos que as demandas do mundo globalizado exigem, progressivamente, maiores investimentos no desenvolvimento do potencial criativo humano. O surgimento de novos aportes teóricos tem considerado diferentes elementos necessários à ocorrência da criatividade. Dessa maneira, conforme Alencar e Fleith (2003), até 1970 havia um predomínio do delineamento do perfil do indivíduo criativo e o incremento de programas e técnicas voltados à expressão desses traços. Após essa década, as pesquisas passaram a vincular os fatores sociais, culturais e históricos ao desenvolvimento da criatividade. Nesse cenário, corroboramos com Wechsler e Nakato (2011, p.11) ao sintetizar diferentes elementos já abordados por diversos autores nessa definição:

A criatividade pode ser entendida como um construto multidimensional, envolvendo variáveis cognitivas, características da personalidade, aspectos familiares, educacionais, elementos sociais e culturais. Estas dimensões interagem dando origem aos estilos de pensar e criar, sendo, portanto, expressas e encontradas sob as mais diversas formas.

O Pesquisador, psicólogo e educador norte americano Torrance (1976, p.34) ofereceu contribuições significativas no campo da criatividade, na década de 1970 e, baseado em seus estudos, definiu o pensamento criativo “[...] como o processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar ideias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando e retestando as hipóteses”.

Ademais, Wechsler (1993) menciona que diversos estudiosos têm ressaltado a importância da fantasia no pensamento criativo. Destaca que esta pode ser

percebida desde a infância como uma possibilidade para resolver problemas, por meio de jogos imaginativos e dramatizações. Segundo Vigotsky (2003), os desenvolvimentos do pensamento e da imaginação manifestam-se fundamentalmente em períodos genéticos semelhantes. Sendo compreendidos dessa maneira, como funções inter-relacionadas, sobretudo quando são vinculadas com os processos criativos.

Ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista. (VIGOTSKI, 2003, p. 128).

Crianças altamente criativas evidenciam necessidades criadoras muito fortes, sendo os estímulos externos essenciais para sua motivação. Todavia, ambientes repressores da criatividade tendem a promover sanções contra indivíduos que demonstram pensamento divergente. Torrance (1976) adverte mencionando acerca da existência de diversos problemas decorrentes da exposição à repressão das necessidades criativas desses indivíduos, como: tendência ao isolamento; construção de um autoconceito irrealista ou inseguro; deficiências nas aprendizagens; problemas de comportamento; delinquência e diversos tipos de desorganização de personalidade.

Criatividade no contexto da educação brasileira

A ênfase na reprodução de conhecimentos e a memorização de dados, para Alencar (2001, p.38), têm caracterizado a educação brasileira como “[...] uma educação que bloqueia e inibe a fantasia, a imaginação, o jogo de ideias”. Nesse contexto, os comportamentos que expressam conformismo e passividade são socialmente mais valorizados. Aprendemos gradativamente a não explorar as nossas ideias, inibindo a expressão da criatividade.

Podemos situar a ênfase na reprodução e memorização de conhecimentos na Pedagogia Tradicional, onde na concepção “bancária” de educação, formulada por Freire (1987), o professor é considerado

depositante de conhecimentos, mero transmissor de “comunicados” que posteriormente serão docilmente memorizados e “arquivados” pelo aluno, considerado como depósito desses conhecimentos. Nesse cenário, não há espaços para criação, pois o conhecimento é percebido estaticamente.

Freire (1987, p. 33) adverte que nessa concepção tanto o professor quanto o aluno se “arquivam”, mutuamente, ao não se perceberem como sujeitos históricos. Ressalta, ainda, que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Freire (1996, p.25) nos instiga à crítica e à recusa a esse ensino “bancário”, advertindo que essa concepção de educação “[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador”. O autor convida-nos a uma ressignificação da prática pedagógica, elucidando que o ensino aprendizagem exige criticidade. Nesse contexto, a efetivação de um ensino de qualidade para todos, na perspectiva da Educação Inclusiva, expõe a necessária transformação da escola, impulsionando a demanda de uma reestruturação das condições da maioria dessas instituições. (MANTOAN; FERNANDES, 2010).

A incidência de práticas pedagógicas inibidoras à criatividade no contexto educacional brasileiro evidencia, a nosso ver, dentre outros aspectos, a inexistência de espaços favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo tanto de professores, quanto de alunos. Nessa direção, Mitjans Martínez (2002) alerta para necessária interlocução entre o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e professores, sendo a escola compreendida como organização mediadora dessas interações.

Conforme o exposto, o incremento de ações isoladas de alguns professores possivelmente encontrará inúmeros obstáculos caso a instituição escolar não reconheça a necessidade do desenvolvimento de potencial criativo de seus membros. Nesse cenário, a sistematização de ações - por parte da instituição escolar - que permitam o

desenvolvimento da reflexão das práticas pedagógicas, abre caminhos para a construção da profissionalização docente, transformando-a, assim, em um espaço democrático de formação, onde os saberes vinculados à experiência, ou seja, a sua realidade escolar são ressignificados por meio do confronto com as teorias implícitas ou explícitas nesses contextos.

Importa aludir, que a escola aberta ao desenvolvimento do potencial criativo de seus membros deverá reconhecer e a valorizar as diferenças em suas ações, explicitando-as em sua proposta pedagógica. Desta forma, conforme Mantoan (2010, p.45) “[...] As diferenças trazem uma riqueza de contribuições e, quando contempladas nas discussões da equipe escolar, identificam e definem a proposta pedagógica e política da escola com maior clareza”.

Programas para o desenvolvimento do potencial criativo

Em uma leitura histórico-cultural acerca dos processos criativos, Neves-Pereira (2007) elucida alguns aspectos essenciais a nossa compreensão. A autora apresenta alguns posicionamentos teóricos de Vigotsky, que ressignificaram as abordagens nesse campo, uma vez que as concepções oferecidas pela psicologia ocidental tendia a compreender o ato criativo com certo “determinismo biológico”.

Vigotsky e colaboradores divergiam dessas concepções ao enunciar a existência de uma relação de interdependência entre cultura e criatividade. Segundo Vigotsky (1991), o desenvolvimento humano deve ser compreendido de forma dialética, atribuindo um importante papel ao contexto sócio-histórico-cultural na construção dos sujeitos. As funções psicológicas superiores procedem desse contexto, diferenciando o ser humano dos animais. Destarte, o processo de desenvolvimento ocorre primeiramente no plano social (interpsicológico) e, posteriormente, no plano psicológico (intrapsicológico). Ainda nessa vertente, Neves-Pereira (2007, p.71) afiança: “o domínio sócio-histórico-cultural passa a ser o palco de onde surge a criatividade, a partir

da interação entre o sujeito e o meio, proporcionada pelas linhas do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Conforme Neves-Pereira (2007), a despeito de Vigotsky ter fornecido em seus trabalhos relevantes contribuições acerca da criatividade, não formulou um modelo teórico estruturado que configure esse fenômeno. Para a autora, as propostas de programas para o desenvolvimento do potencial criativo necessitam considerar - para além da dimensão cognitiva do sujeito - as dimensões da motivação, da afetividade e, sobretudo, sua dimensão personológica construída em contexto sócio- histórico-cultural.

Vale ressaltar, ainda, os resultados dos estudos de Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2000) sobre a implementação de Programas de Criatividade. Esses programas eram destinados tanto para programas de enriquecimento escolar, em sala de recursos voltada ao atendimento de alunos com AH/S, quanto para desenvolvimento de programas de formação de professores e psicólogos em contexto escolar. Foram evidenciados resultados positivos e promissores, que interferiram na melhoria da autoestima dos alunos e, sobretudo, na satisfação com a instituição escolar. (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA; 2000). As autoras nos instigam a transformamos a escola, em um ambiente prazeroso e transformador, ao abrirmos espaços para o desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo por meio de estratégias anteriormente testadas e validadas.

Considerações finais

Conforme o exposto, percebemos a relevância de fomentarmos em nossas propostas de intervenções, destinadas aos alunos com altas habilidades/superdotação, a implementação de estratégias didáticas e mediações pedagógicas adequadas ao Atendimento Educacional Especializado - desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Referência - e o processo de ensino aprendizagem concretizado pelo professor da sala de aula comum. Considerando sobretudo, a importância do desenvolvimento do potencial criativo no contexto escolar,

contribuindo na construção de reflexões e ações que considerem a valorização das diferenças. Concluímos enfatizando que, alicerçados na perspectiva da educação inclusiva, as propostas de intervenções destinadas aos alunos com altas habilidades/superdotação poderão impulsionar as transformações necessárias à construção de uma escola de qualidade para todos.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. de S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Vol. 1: Orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007a, p. 13-23.

_____. **Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 23 n. especial. 2007b, p. 45-49.

_____; FLEITH, Denise de Souza. **Interação em Psicologia**. Escala de práticas pedagógicas para a criatividade no Ensino Fundamental: estudo preliminar de validação, 11(2). 2007, p. 231-239.

_____; FLEITH, Denise de Souza. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. Psic.: Teor. e Pesq. [on-line]. v.19, n.1. 2003, p. 1-8.

_____. Educação criadora: necessidade e desafio. In: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Criatividade e educação dos superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.38-44.

BRASIL. **Decreto presidencial 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: maio de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

- Inclusiva. In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília. v. 4, n. 1. jan./jun. 2008a, p. 7-17.
- _____. **Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC, 2008b.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9.394, edição de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CHAGAS J. F., MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Vol. 2: Atividades de estimulação de alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 55-80.
- DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; ZARDO, Sinara Pollom. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. p.19-27. In: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Altas Habilidades/Superdotação. v.10. Brasília, 2010.
- DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffin. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: **Ensaio pedagógico: direito à diversidade** Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 209-215.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.
- _____. **Identificação de talentos: recurso a técnicas de observação directa**. **Sobredotação**: Lisboa, 1 e 2, 2000b, p. 7 – 36.
- LAGE, A. M. V., ALENCAR, M. L., ESTEVES, R. C. C. & PEREIRA, T. M. M. Capacitação de professores como pré-requisito para repensar o atendimento aos portadores de altas habilidades. In: **Avaliação psicológica: Formas e contextos** (vol. VI), 1999, p. 176-179.
- _____. **Proposta de Identificação do Aluno Talentoso no Município de Fortaleza**. **Avaliação Psicológica Formas e Contextos**. v. 4. Braga: Portugal, 1996, p. 501-506.
- _____.; ALENCAR, M. L.; ESTEVES, R. C. C.; FONSECA, A. S. A. Identificação de alunos com altas habilidades. In: **Sobredotação: definição e conceito, identificação, criatividade, família e escola, intervenção, investigação**. ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação), v. 1, n.1 e 2, Braga: Portugal, 2000, p. 121-128.
- MANTOAN, Maria Teresa; SANTOS, Maria Terezinha Fernandes. **Inclusão escolar e qualidade de ensino**. In: **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- _____. Políticas públicas – gestão da escola e dos sistemas de ensino. In: **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- _____. Educação Inclusiva: Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A.G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 45-60.
- _____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A criatividade na escola: três direções de trabalho**. **Linhas Críticas**. v.8, nº 15. Brasília: jul./dez. 2002.
- NEVES-PEREIRA, M. S. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In.: Virgolim, A. M. R. (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G.. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v.1. Brasília:

- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 41-52.
- PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, M. E. L. S. de (Org). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 163-175.
- PÉREZ, S. G. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 306 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do Conhecimento na Área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: Uma Análise das Últimas Décadas**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: maio de 2010.
- PIRES, Valdívnia de Lima; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A formação reflexiva do professor na escola: pressupostos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e inovadoras. In: GIGLIO, Zula Garcia; et al [orgs]. **I congresso internacional de criatividade**. Inovação: visão e prática em diferentes contextos. 2011. Disponível em: <http://www.crearmundos.net/primeros/Revista/Edicao01/Criatividade/Crea_Escuela.htm#_ftn1>. Acesso em: fev. 2012.
- REZZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004, p. 75-131.
- _____. *The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (p. 53-92). New York: Cambridge University Press. 1986. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf>. Acesso em: dez. de 2011.
- _____; REIS, S. M.; SMITH, L. **The revolving door identification model**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1981.
- _____. **Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: a Guidebook**. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut. Storrs, Connecticut. 147p. 2005.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SILVEIRA, S. M.; FIGUEIREDO, R. V. de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de (Org.) **Escola, Diferença e Inclusão**. Fortaleza, Edições UFC, 2010.
- TORRANCE, Ellis Paul. **Criatividade: medidas, testes e avaliações**. São Paulo: IBRASA, 1976.
- VIRGOLIM, A. M. R. Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: uma perspectiva inclusiva. In: **Ensaio pedagógicos: direito à diversidade**. Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 301- 312.
- _____. Rodrigues. FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA. **Toc, toc...plim,plim!**: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WECHSLER, S. M.; NAKATO, T. de C. Criatividade: encontrando soluções para desafios educacionais. In: WECHSLER, S. M.; V. L. TREVISAN, de Souza. **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectivas internacionais**. São Paulo, SP; Editora Loyola, 2011, p. 11-31.
- _____. V. L. TREVISAN, de Souza. **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectivas internacionais**. São Paulo, SP; Editora Loyola, 2011.

_____. **Criatividade e desempenho escolar:** uma síntese necessária. Linhas Críticas, Brasília: v.8, nº 15, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhas_criticas/article/view/6478/5236>. Acesso em: fev. de 2012.

_____. **Criatividade na cultura brasileira:** uma década de estudos. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática – 1. 2001, p.215-226.

_____. Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. In: WECHSLER, S.M.; GUZZO, R.S.L. (Orgs.). **Avaliação psicológica:** perspectiva internacional, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p.231-259.

Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais

Highly able/gifted children: parents' feelings, difficulties and expectations

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti²⁴

Maria Augusta Bolsanello²⁵

RESUMO

O presente trabalho investigou os sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais em relação aos filhos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Foram entrevistados doze pais (dois pais e dez mães), cujos filhos frequentavam a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação de uma escola pública da cidade de Curitiba, Paraná. Após análise qualitativa dos dados, observou-se que os pais: (a) expressam sentimentos de insegurança, medo, angústia, preocupação frente à educação e ao futuro de suas crianças, em contraponto com sentimentos de privilégio, felicidade e orgulho. A desmotivação pela escola, o desajustamento social e o sub-rendimento escolar são algumas das situações apresentadas pelos pais, nas quais refletem sua ansiedade e preocupação em relação aos filhos com AH/SD; (b) esperam que seus filhos façam as escolhas a partir do potencial que possuem, que sejam felizes, "normais", desfrutem de políticas públicas que valorizem as AH/SD; (c) relatam suas dificuldades em lidar: com o desenvolvimento sócio-emocional dos filhos; com a discrepância entre o alto potencial dos filhos e o desenvolvimento motor; com o sub-rendimento escolar; com a curiosidade dos filhos que fazem muitos questionamentos e nem sempre conseguem responder; a solidão de não poderem compartilhar com outros pais suas angústias e dúvidas. Conclui pela relevância de se apoiar os pais e a família por meio de informações e orientações; equipar os pais com subsídios teóricos para poderem lutar por seus filhos, multiplicando o conhecimento e modificando o que a sociedade pensa a respeito das pessoas com AH/SD.

Palavras-chave: família; altas habilidades/superdotação; educação especial.

ABSTRACT

The research investigated feelings, difficulties and expectations of highly able/gifted (HA/GT) children parents. Twelve parents whose children attended a High Ability/giftedness resource room at a public school based at Curitiba, Paraná, Brazil, were interviewed (two fathers and ten mothers). After a data qualitative analysis, it was observed that parents: (a) expressed feelings of unsureness, fear, anguish, concern as to their children education and future, as a counterpart of feelings of privilege, happiness and proud. Lack of motivation in school, social unfitness and school underachievement are some of the situations presented by parents, which make them anxious and concerned about their HA/GT children; (b) expect their children to make choices based on their potential, to be happy, "normal", to enjoy public policies valorizing HA/GT; (c) report their difficulties in dealing with their children's social-emotional development; discrepancy between high potential and motor development; school underachievement; curiosity of their children who make a lot of questions, which they not always manage to answer; and loneliness, because they cannot share their anguishes and doubts with other parents. The study shows the relevance of supporting parents and the family of HA/GT children, providing information and guidelines; equipping parents with theoretical background in order they could fight for their children, multiplying knowledge and modifying society's thoughts about HA/GT people.

Keywords: family; high abilities/giftedness; special education.

Recebido em: 15/06/2013

Aprovado em 05/07/2013

²⁴ Mestre em Educação (UFPR); Professora da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Instituto de Educação de Curitiba, PR. E-mail: paulasakaguti@uol.com.br

²⁵ Doutora em Psicologia, Professora da Faculdade de Educação da UFPR. E-mail: mabolsanello@yahoo.com.br

Metodologia

Introdução

A família, em suas diversas configurações, constitui um dos pilares na formação e no desenvolvimento biopsicossocial de toda criança, e como tal, necessita ser conhecida e compreendida. Em qualquer intervenção escolar a ser realizada com uma criança com necessidades educacionais especiais é importante considerar os diversos contextos de aprendizagem que interferem no processo, dentre os quais o familiar. Assim sendo, conhecer os sentimentos, expectativas e dificuldades enfrentadas pelos pais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) pode contribuir para a promoção do desenvolvimento destas crianças.

Desta maneira, pretende-se discorrer neste artigo uma das categorias analisadas na pesquisa "Concepções de pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado", realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda.

Com o intuito de levantar os sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais em relação aos filhos com Altas Habilidades/Superdotação, realizou-se o estudo em uma abordagem qualitativa. Esta abordagem parte da premissa de que o mundo social não é um dado natural, como lembram Bauer e Gaskell (2007), mas construído por pessoas em suas vidas cotidianas, construções essas que constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial.

Contexto

O ambiente para o desenvolvimento da pesquisa foi uma Sala de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD), situada em um estabelecimento público estadual, na cidade de Curitiba, Paraná.

Os participantes foram doze pais (dois pais e dez mães) de alunos já identificados que ingressaram no ano de 2009 na SRAH/SD, e, a fim de preservar a identidade dos mesmos, foram utilizados para cada participante (e para seus filhos nos relatos), um nome fictício, a saber (quadro 1):

QUADRO 1: Perfil dos pais quanto à idade, sexo, estado civil, escolaridade e profissão/ocupação

PARTICIPANTES	IDADE (anos)	SEXO	ESTADO CIVIL	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO/ OCUPAÇÃO
ADRIANA	37	Fem.	Casada	Superior	Professora
ANELISE	43	Fem.	Casada	Superior	Designer gráfico
CRISTINA	39	Fem.	Divorciada	Ensino Médio (subsequente)	Agente Técnico
DAIANE	34	Fem.	Casada	Superior	Professora
FERNANDA	24	Fem.	Casada	Superior	Professora
GABRIELA	34	Fem.	Casada	Pós-Graduação lato-sensu	Professora
HELOISA	32	Fem.	Solteira	Ensino Médio	Promotora de Vendas
JORGE	42	Masc.	Casado	Pós-Graduação (mestrado)	Professor e Pastor
LUCIANA	38	Fem.	Casada	Superior	Dentista
MILTON	33	Masc.	Casado	Superior Incompleto	Técnico em Informática
SILVIA	41	Fem.	Casada	Ensino Médio	Do Lar
SUSI	32	Fem.	Casada	Ensino Médio Incompleto	Artesã

A faixa etária dos doze participantes varia entre 24 e 43 anos de idade, sendo a maioria do sexo feminino (10 mães). Quanto ao estado civil, dez dos participantes são casados, uma das mães é solteira e outra é divorciada.

Em relação à escolarização, dois pais cursaram pós-graduação: Giovana é Especialista em Educação Especial e Jorge é Mestre em Bioética. Adriana, Anelise, Daiane, Fernanda e Luciana concluíram o ensino superior e Milton está cursando esse nível de ensino. Cristina fez o curso de Técnico em Administração, Silvia e Heloisa têm Ensino

Médio completo e Susi está em fase de conclusão deste nível de ensino. Susi relatou que voltou a estudar por necessidade de responder as várias e constantes perguntas do filho.

Observou-se que o grupo possui formação acadêmica em várias áreas do conhecimento, o que o torna um grupo bastante heterogêneo em seu conjunto, chamando atenção o grau elevado de escolarização dos participantes.

Quanto à profissão, quatro mães são professoras. Entre as outras, Luciana é dentista; Cristina é agente técnica; Heloísa trabalha como promotora de vendas em rede de supermercados; Anelise é designer gráfico em sua própria empresa; e Susi trabalha como artesã. Silvia informa que se ocupa apenas com as atividades do lar. Jorge é professor e pastor, enquanto Milton trabalha com informática.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Como procedimento para a coleta de dados optou-se pela aplicação de entrevista semiestruturada (Triviños, 1987), com utilização de um roteiro previamente elaborado, com perguntas abertas, possibilitando maior liberdade de resposta por parte dos pais dos alunos. As entrevistas foram realizadas com o prévio consentimento dos pais, seguindo as normas do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Paraná. Os dados foram gravados, posteriormente transcritos na íntegra e seu conteúdo analisado à luz do referencial teórico pertinente.

Como principal referencial para a análise dos dados, seguiu-se os passos utilizados por Bolsanello (1998) em sua pesquisa, a qual fundamentou-se no estudo de Bardin, descrito a seguir: a) após a transcrição, as entrevistas foram lidas na sua íntegra; b) em seguida codificaram-se os dados brutos das respostas de cada item das entrevistas, agregando-os em unidades, com o intuito de se obter uma descrição e representação das características pertinentes ao conteúdo; c) no terceiro momento, reagruparam-se os temas obtidos na codificação, procedendo-se a um trabalho de definição e classificação de categorias,

que resultaram no levantamento de um conjunto de categorias e subcategorias representativas da totalidade das comunicações; d) finalmente, a classificação e a categorização que levaram a uma descrição das características relevantes do conteúdo pesquisado e possibilitou realizar inferências sobre todo o processo de comunicação que resultaram na interpretação dos dados.

A seguir, é apresentada a síntese interpretativa dos dados analisados, e em seguida, as considerações finais.

Desenvolvimento

Perguntou-se aos participantes sobre como eles se sentem sendo pai ou mãe de uma criança/adolescente com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Revelaram-se mais acentuados os sentimentos de: insegurança, medo e preocupação.

“Sinto-me insegura. Porque até muitas vezes ele mesmo me coloca em situações que eu fico assim sem saber como agir com ele. Até por causa da idade dele” (Anelise).

Com relação aos sentimentos de Anelise, May (2000) aponta que os pais das crianças com AH/SD muitas vezes sentem-se despreparados para acompanhar o nível de desenvolvimento intelectual e o ritmo acelerado. No entanto, outros sentimentos são exteriorizados pelos participantes utilizando-se diferentes adjetivos – carente, angustiado e preocupado – para verbalizar o que sentem em relação ao fato de serem genitores de uma criança superdotada.

A combinação de preocupação e privilégio de ser pai de filhos especiais pode ser observada no relato de Jorge:

“De certa forma privilegiado, mas ainda tentando, eu e minha esposa, tentando encontrar um caminho para que eles possam desenvolver ainda mais a sua habilidade, contribuindo para o País, esta é a minha preocupação sempre. Não tem sido um caminho fácil. A gente tem buscado, mas não tem sido algo fácil” (Jorge).

Aspesi (2003) ressalta a ansiedade e preocupação dos pais e das mães diante da educação e desenvolvimento dos filhos. Dentre as preocupações, foi comum a

questão do ajustamento social, da perda da motivação na escola regular ou do sofrimento dos filhos, devido às próprias características. A autora aponta que pais e mães não demonstraram preocupação em relação à capacidade ou ao potencial de seus filhos.

Na mesma direção, May (2000) salienta que os sentimentos dos pais das crianças são afetados por muitos fatores, dentre eles destaca os mitos e a desinformação, a hostilidade e, em alguns casos, a falta de recursos financeiros. Mas por outro lado, verifica-se que algumas famílias ficam com sua autoestima elevada e sentem orgulho em saber que seus filhos são superdotados.

Sobre as expectativas em relação aos filhos, a crença na alta capacidade dos seus, os esforços da família para oferecer uma educação melhor refletem a prioridade que dão à educação e às expectativas dos pais em relação aos seus filhos (ESCRIBANO, 2003). Aspesi (2003) destaca que pais e mães de crianças com AH/SD têm a expectativa de que seus filhos futuramente trabalhem na área de seus interesses, se realizem e contribuam para a construção de um mundo melhor.

Destaca-se o estudo comparativo realizado por Chagas (2003), indicando que as famílias dos adolescentes superdotados tinham altas expectativas em relação ao desempenho de seus filhos, priorizavam a educação, mobilizando recursos para o desenvolvimento dos talentos.

Vale apresentar a expectativa das participantes de que seus filhos sejam felizes:

“A minha expectativa é que ele seja feliz. Que seja o que for. Eu não tenho expectativa que ele ganhe dinheiro, que seja rico, quero que seja feliz” (Gabriela).

“Quero que ele seja feliz na escolha que fizer” (Luciana).

Sendo a falta de motivação para aprender, o aspecto que mais preocupa **Fernanda**, ela espera que o filho vença este obstáculo em relação à aprendizagem escolar.

“Que ele consiga ter motivação. Que ele consiga. Me dói muito ver esta desmotivação. Gostaria muito de estar pagando uma escola particular” (Fernanda).

Neste sentido, é importante ressaltar o estudo de Germani e Stobäus (2006) que analisam a preocupação de pais de crianças com AH/SD sobre a educação familiar e escolar, pelas próprias características específicas que seus filhos apresentam nesses ambientes. A desmotivação do filho de **Fernanda** e de tantos outros alunos superdotados pode estar relacionada com as práticas educacionais excludentes, com “estilos educativos que não estimulam a autonomia, aptidões para resolução de problemas de forma criativa e aptidões investigativas na criança” (GERMANI; STOBÄUS, 2006, p. 142).

Aspesi (2003) também salienta a ansiedade e a preocupação dos pais e das mães diante da educação e do desenvolvimento dos filhos. Dentre as preocupações, foi comum a questão do ajustamento social, a perda da motivação na escola regular e o sofrimento que seus filhos possam ter devido às próprias características.

Jorge resalta, no seu relato, o contexto educacional brasileiro, que não valoriza os talentos, alardeando de incertezas suas expectativas quanto ao futuro de seus filhos.

“Se eu pudesse dizer uma palavra, a palavra seria de desconhecido ainda. Não tenho certeza daquilo que espera. Todas as crianças, mais especificamente os meus filhos, porque ainda o futuro é incerto; não por eles, mas pelo próprio País que não valoriza a população; 2% da população do Brasil podem, pelo menos acredito, ter as mesmas condições dos nossos filhos” (Jorge).

Faz-se necessário enfatizar que, quando **Jorge** fala do País que não valoriza a população, dá a entender seu questionamento sobre o papel da sociedade em educar e valorizar os alunos superdotados, ou seja, o papel exercido pelas políticas públicas para beneficiar o potencial de todos os alunos, inclusive a parcela da população que apresenta as mesmas condições intelectuais, emocionais e sociais de seus filhos. O futuro, para Jorge, aponta para o desconhecido e incerteza, talvez devido ao que Gallagher (2002) analisa sobre a ambivalência da sociedade em relação aos alunos superdotados refletidas nas incompletas e, algumas vezes, contraditórias políticas educacionais.

As políticas públicas que afetam os alunos deveriam ser motivo de preocupação de todos os envolvidos no processo escolar, pois uma política eficaz norteará e apresentará um retrato de quem são os alunos superdotados, quem são os seus professores, qual a natureza dos programas de atendimento e onde serão realizados. Infelizmente, muitos pais e professores desvinculam a política educacional de sua realidade, mantendo sentimentos de distância e desamparo (GALLAGHER, 2002).

Susi relatou que procura dar ao filho a oportunidade que ela mesma não teve de estudar:

“No momento a expectativa minha é que ele melhore primeiro o jeito dele agir, o jeito dele. Eu não tive oportunidade na vida, mas eu quero dar para ele a oportunidade que eu não tive. Eu falo para ele: estude, moleque” (Susi).

Cristina e **Daiane** manifestaram seu desejo de querer que os filhos sejam “normais”:

“Eu queria, no mínimo, um relacionamento normal, uma vida próxima do normal. Que ele possa estudar, fazer uma faculdade, descobrir realmente o que ele tem de talento” (Cristina).

“Que ele seja no futuro uma pessoa normal, tenha uma carreira normal. Claro que se ele puder aproveitar as altas habilidades para alguma coisa, ótimo. Mas queria responsabilidade como uma pessoa normal” (Daiane).

Este desejo de **Cristina** e **Daiane**, de que seus filhos sejam normais, é referendado por **Jorge**. A superdotação é vista, por ele, como uma diferença, mas a criança precisa ser compreendida e tratada como uma pessoa normal.

Assim como ocorre em famílias com filhos que apresentam deficiências, os pais de crianças com AH/SD buscam na condição de ser de seus filhos uma vida próxima aos parâmetros da normalidade. A pesquisa de Macedo e Martins (2004) enfatiza que 60% das mães de filhos com a Síndrome de Down, frequentando o ensino regular, conceberam a síndrome como sendo algo “normal”. Observa-se, de acordo com a prática da primeira autora, que essa concepção é extensiva a todos os pais que possuem filhos com necessidades educacionais especiais.

Assim, para **Cristina** e **Daiane**, o seu desejo de querer que seus filhos sejam

normais, com comportamentos comuns à média da faixa etária dos seus, evidencia, como na pesquisa acima citada, uma concepção positiva, embora contraditória. Parece demonstrar uma fuga da realidade, como um mecanismo de defesa pela dificuldade das mães em lidar com as suas “próprias deficiências, sentidas nesse estado de enfrentamento do problema que é o de cuidar de um filho” que apresenta características especiais (MACEDO; MARTINS, 2004, p.150). Isso também implica numa desvalorização e desperdício do potencial de seus filhos, podendo gerar insatisfação e frustração pelo escasso desenvolvimento de suas áreas de destaque e de dificuldades.

Assim sendo, oportunamente serão destacadas três diferentes situações que podem ocorrer no contexto familiar das pessoas com AH/SD em relação às diferenças percebidas: valorização; negação; e supervalorização, colocando expectativas exageradas em relação ao desempenho da pessoa com AH/SD (PÉREZ, 2008).

Ao serem indagadas sobre as dificuldades em lidar com a superdotação do filho, **Susi**, **Luciana**, **Silvia** e **Cristina** relataram uma discrepância entre o alto potencial de seus filhos e o desenvolvimento motor, emocional e sub-rendimento escolar apresentado por eles.

Susi comentou que sua dificuldade está em lidar com aspectos do desenvolvimento motor e intelectual, revelando uma relação conflituosa entre o marido e o filho. Já, para **Luciana**, sua dificuldade estava em não entender alguns comportamentos do filho - “coisas pequenas” para ela, mas com dimensões maiores para o filho:

“Às vezes a gente não entende algumas reações, coisas pequenas pra gente. Fomos num aniversário da amiga da irmã, como todos se conhecem vai a família também; e ele teve que vestir aquele coletinho da festa; ele se recusou a vestir o colete. O pai explicou que era norma, que ele precisaria usar para poder brincar. Só depois de 1h10 resolveu desemburrar e vestir o colete para ir brincar, isso já quase no final da festa. Às vezes, para uma coisa boba, tem reações que a gente não entende. E a gente procura não valorizar muito, senão vai ficando complicado” (Luciana).

Neste sentido, **Silvia** relata que sua filha de doze anos é “muito adulta, parece que já

tem dezoito anos e daí a gente não se dá muito bem nesta parte”. Comenta que é diferente de sua prima com a mesma idade, mais carinhosa e obediente. Revela sua dificuldade em lidar com a adultez da filha, que apresenta desenvolvimento intelectual avançado e atitudes desafiadoras, comparadas à prima da mesma idade, o que acaba afetando a dinâmica familiar. Pode-se observar que o impacto da diferença pode estar associado a um modelo internalizado pelos pais de um filho ideal (MANNONI, 1988).

Pesquisas realizadas por Solow (1995) indicam que essa adultez é uma das características que pais observam em seus filhos superdotados. Persuadidos pelo forte vocabulário, habilidosa argumentação e articulação de ideias, por vezes os pais podem apresentar dificuldades em lidar com seus filhos que, emocionalmente, são apenas crianças ou adolescentes.

Outra dificuldade apresentada é o sub-rendimento escolar aliado ao sentimento de impotência como mãe, relatado por **Cristina**:

“Até hoje tenho dificuldade em encarar isso. Ele continua indo mal na escola e eu não sei como ajudar” (Cristina).

O depoimento de **Cristina** denota impotência e frustração frente à condição do filho. Extremiana (2000) descreve a frustração de muitos pais ao verem que seus filhos apresentam um rendimento escolar insatisfatório, mesmo com elevado potencial. Soma-se o relato de **Luciana**, que às vezes “não entende algumas reações do filho, coisas pequenas pra gente”, referindo-se a algumas tensões familiares vividas por ela.

As características apresentadas pelos filhos de **Luciana**, **Cristina**, **Silvia** como o inconformismo, o sub-rendimento acadêmico, a supersensibilidade, dentre outros, são para Alencar e Fleith (2001), situações vivenciadas pela criança com AH/SD que acabam afetando suas relações interpessoais. O inconformismo é uma das características afetivas apresentadas por algumas pessoas com AH/SD, ao questionar regras e autoridades. O sub-rendimento escolar, investigado por Davis e Rimm, descrito por Alencar e Fleith (2001, p. 108),

caracteriza-se pela “discrepância entre o desempenho escolar do superdotado e manifestações de seu alto potencial”. As autoras descrevem as pesquisas realizadas por Reis sobre o baixo rendimento escolar dos alunos com AH/SD, que indicam:

(a) o início de um desempenho aquém do potencial do aluno começa nas séries iniciais do ensino fundamental, (b) uma relação direta parece existir entre conteúdo muito fácil ou inadequado e baixo rendimento escolar na segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio, (c) o auxílio de colegas próximos pode ajudar na prevenção e reversão desse tipo de desempenho, (d) adolescentes que estão envolvidos em atividades extracurriculares são menos propensos a apresentar um baixo rendimento escolar, e (e) alunos podem apresentar um baixo desempenho acadêmico em função de um currículo escolar inapropriado ou desmotivador (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.108-109).

Escribano (2003) mostra que o fracasso escolar dos alunos com AH/SD representa um desafio complexo tanto para professores quanto para pais. A atmosfera familiar, os conflitos entre pais e filhos, a falta de coesão e distanciamento emocional entre os membros da família são características familiares que ocorrem frequentemente em famílias de alunos com baixo rendimento escolar que haviam sido identificados como alunos superdotados.

A ansiedade dos participantes pode estar relacionada com o assincronismo que, segundo Extremiana (2000), refere-se à manifestação de comportamentos próprios de indivíduos com idade superior à sua em atividades intelectuais, mas tendem a se comportar social e emocionalmente, de acordo com a sua idade, o que afeta suas respostas no relacionamento interpessoal assim como no âmbito de aprendizagem.

É o que Hollingworth descreveu sobre as crianças que sofriam de isolamento social, pois tinham o intelecto de um adulto e as emoções de uma criança (WINNER, 1998).

Esta dificuldade em lidar com as discrepâncias que ocorrem entre o desenvolvimento intelectual e emocional dos filhos superdotados, bem como às capacidades motoras é, para Landau (2002), um problema comumente apontado pelos pais de crianças superdotadas.

Em contrapartida, **Jorge e Heloísa** não veem dificuldades em lidar com as características e comportamentos apresentados por seus filhos.

“Não. Às vezes a gente tem que entender um pouco o temperamento deles. Mas não tenho dificuldades não. A gente procura desenvolver e dar aquilo que a gente pode dar” (Jorge).

“Não. Nesta parte assim não. Para mim eu trato ele normal” (Heloísa).

Nestas falas, os pais parecem entender que, apesar de apresentarem AH/SD, os filhos são crianças e adolescentes como quaisquer outros de sua idade, com gostos, preferências e características de seu desenvolvimento.

As dificuldades apresentadas por **Adriana e Gabriela** referem-se à curiosidade de seus filhos, perguntadores e questionadores:

“Ele questiona muito a gente, fico sem respostas, e eu: espere que vou pesquisar” (Adriana).

“Tem muita coisa que ele pergunta e eu não sei responder, muitas coisas difíceis. Daí eu tenho que ler: olha, Carlos, mamãe não sabe, mamãe vai procurar, eu não sou obrigada a saber tudo. A dificuldade comigo mesma de conversar, de poder responder as perguntas e às vezes eu não sei como reagir. [...] A gente perde a paciência, às vezes se irrita porque irrita aquela perguntadora” (Gabriela).

Como aponta Virgolim (2007, p.48), dentre as características peculiares da criança superdotada, verifica-se a intensidade com que ela busca satisfazer seus interesses, em sua paixão por aprender faz “perguntas intermináveis, apreendendo uma grande quantidade de material, incapaz de pensar em nada mais, até que toda a sua energia seja gasta”.

Anelise contou sua necessidade em compartilhar com “outras mães” suas dúvidas e angústias:

“A gente vê uma incompreensão de muitas pessoas. Às vezes da família. Por um lado que eles são super inteligentes, eles têm as dificuldades deles. Eu precisaria ter mais contato com outras mães também que têm filhos” (Anelise).

O depoimento de **Anelise** demonstra a necessidade que pais de crianças com necessidades educacionais especiais têm de um programa de apoio a pais. Assim como

acontece com as famílias de crianças que apresentam deficiência, famílias de crianças com AH/SD também passam por estresse emocional e necessitam de apoio e informações sobre a superdotação.

Estudos realizados com famílias de bebês com Síndrome de Down indicam que um programa de orientação a pais deve permitir que os pais discutam sobre o impacto vivenciado ao nascimento do bebê com a Síndrome, discutir sobre o desenvolvimento infantil e sobre a própria Síndrome destacando suas implicações no desenvolvimento da criança (COLNAGO; BIASOLI-ALVES, 2003).

Percebe-se que o diferencial está no fato de que o nascimento de crianças que virão a ser identificadas com AH/SD, não trazem evidências imediatas desta condição de ser. Somente no transcorrer de seu desenvolvimento é que suas características específicas chamarão a atenção da família (DELOU, 2007, p. 51). Daí a necessidade de apoiar as famílias de crianças com AH/SD neste transcurso do desenvolvimento, discutindo sobre o desenvolvimento na infância, adolescência e sobre a própria superdotação, criando um espaço de troca de experiências e apoio para que as famílias possam atender adequadamente as necessidades de seus filhos especiais.

Nesta perspectiva, Webb *et al.* (2007) salientam que a troca de experiências entre pais de crianças com AH/SD pode proporcionar novas perspectivas sobre o entendimento dos comportamentos apresentados pelos filhos, como também possibilitar o desenvolvimento de estratégias para lidar com diferentes situações. Os autores ressaltam a sensação de alívio dos pais em encontrarem outros pais que vivenciaram as mesmas questões e preocupações, vislumbrando novos caminhos e perspectiva de orientação.

Além disso, somam-se as preocupações que os pais têm em relação aos seus filhos que se sentem diferentes por causa de suas habilidades, como também à manifestação da extrema sensibilidade, intensidade e acentuado senso de justiça e idealismo, sabendo que estas características podem,

futuramente, causar dificuldades aos seus filhos (WEBB *et al.*, 2007).

Considerações finais

Diante do exposto, constata-se que os relatos apresentados pelos pais sobre suas dificuldades em lidar com os filhos superdotados, sinalizam a precariedade de uma rede de apoio à família, a dificuldade da escola em reconhecer e atender as demandas do aluno com AH/SD e de sua família e os mitos que contribuem para o isolamento dos pais.

Considera-se relevante a necessidade de se apoiar os pais e as famílias que têm entre seus membros, uma pessoa com AH/SD, com informações sobre as características e o desenvolvimento sócio-emocional e orientações sobre a área. Este apoio deverá acontecer nos serviços de Atendimento Educacional Especializado (Salas de Recursos Multifuncionais), nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), nas Secretarias de Educação (municipal e estadual) e nas escolas.

Sugere-se a mobilização da Universidade, para que esta participe ativamente da melhoria do ensino especial e em particular das AH/SD, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão representadas, entre outros, por Cursos de Formação Continuada e/ou Especialização em AH/SD para atender a grande demanda de famílias que buscam atendimento de seus filhos com informações, orientações, aconselhamentos, avaliações, recursos, acompanhamento e práticas educacionais adequadas.

A ampliação de oportunidades de participação dos pais em eventos científicos, palestras e cursos relacionados à área das AH/SD é outra indicação que se enfatiza; pois, ao se equipar os pais com subsídios teóricos, ampliam-se as chances de poderem lutar por seus filhos, multiplicando o conhecimento e sensibilizando a sociedade para o investimento no desenvolvimento de talentos e potencialidades que farão deste país um Brasil melhor.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ASPESI, C. C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**. 2003. 190 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- BAUER M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce**. 1998. 146 p. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CHAGAS, J. F. **Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido**. 2003. 179 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- COLNAGO, N. A. S.; BIASOLI-ALVES, Z. **Necessidades de famílias de bebês com Síndrome de Down – SD: Subsídios para uma proposta de intervenção**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **O papel da família junto ao Portador de Necessidades Especiais**. Londrina: Eduel, 2003, p. 1-14.
- DELOU, C. M. C. **O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**, vol. 3, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.49-59, 2007.
- ESCRIBANO, M. C. L. **Análisis de las características y Necesidades de las familias con hijos Superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención**

- psicoeducativa en el contexto familiar. 556 p. Tese de Doutorado. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, 2003.
- EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.
- GALLAGHER, J. J. Society's role in educating gifted students: The role of public policy. Connecticut: **The National Research Center on the Gifted and Talented**, Storrs, 2002, Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html> Acesso em: 29/05/10.
- GERMANI, L. M. B.; STOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006, p. 127-150.
- LANDAU, É. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- MACEDO, B. C.; MARTINS, L. A. R. Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down. In: BOLSANELLO, M. A. (Org.). Dossiê: Educação Especial. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, Janeiro a Junho, 2004, p.143-159.
- MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MAY, K. M. **Gifted children and their families**. The Family Journal, vol. 8, n.1, 58-60, 2000. Disponível em: <http://fj.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/1/58> . Acesso em: 15/08/2008.
- PÉREZ, S. G. P. B. Por uma construção sadia da identidade da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. In: III ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD; III CONGRESSO MERCOSUL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO; VI ENCONTRO ESTADUAL REPENSANDO A INTELIGÊNCIA, 2008, Canela, RS. **Anais...** Canela: ConBraSD, 2008. p.1-12. CD-ROM.
- SOLOW, R. Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. **Roeper Review**, v. 18, n.2, p. 142-146, 1995.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- WEBB, J. T. *et al.* **A parent's guide to gifted children**. Scottsdale: Great Potential Press, 2007.
- WINNER, H. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação

Karina Inês Paludo²⁶

RESUMO

A constituição da identidade versa sobre um processo de desenvolvimento caracterizado pela inter-relação dos fatores intra e intersíquicos. Consideram-se, assim, tanto os aspectos biológico e psicológico quanto o social. Diante disso, pretende-se, nessa oportunidade, dissertar sobre a importância do entorno social, do “outro” significativo para a construção da identidade. Não basta, contudo, a mera presença de uma pessoa no mesmo ambiente no qual o desenvolvimento está inserido para que ocorra o desenvolvimento humano; é imprescindível antes, a *alteridade*, isto é, relações qualitativas desde a mais tenra idade do ser. O método utilizado foi o qualitativo, uma vez que, utilizou-se de extratos de falas de adolescentes com altas habilidades/superdotação (AH/S) para análise e discussão da hipótese levantada. A vida é circunscrita por interações nas quais se têm a todo tempo mensagens sendo emitidas e recebidas, gerando um trânsito de significados. As trocas que existem nesse movimento são singulares na constituição do “si mesmo”. Deste modo, observa-se que o “outro”, na existência de relações de qualidade, toma a posição de confirmar e legitimar o ser, predicados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa, e, por conseguinte, da formação da identidade. Neste raciocínio, infere-se que relações alteras são imprescindíveis no processo de construção da identidade da pessoa com AH/S; as respostas do “outro” são fundamentais para (re) elaborar a percepção sobre “si mesmo”. Assim, o conteúdo comunicado a pessoa com altas habilidades/superdotação tem influência em sua autopercepção e, portanto, na constituição e aceitação de sua identidade.

87

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; identidade; alteridade.

Recebido em 15/06/2013

Aprovado em 05/07/2013

²⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: karina_paludo@hotmail.com.

A *identidade* faz menção às características intrincadas ao sujeito, que o permite ser conhecido e reconhecido. Essas características não podem ser entendidas de forma fixa e reducionista; condizem, antes, com um processo de desenvolvimento marcado pela inter-relação dos fatores intra (aspectos biológicos e de personalidade) e intersíquicos (aspectos dos ambientes e figuras significativas) disponíveis ao ser em desenvolvimento.

Nesse contexto, infere-se sobre o processo de desenvolvimento da identidade como um fenômeno biopsicossocial, isto é, se consideram os elementos biológico, psicológico e social como determinantes, não de maneira isolada, mas em sua inter-relação, na qual o resultante é o sujeito constituído, caracterizado e individualizado, o que expressa a identidade do mesmo.

Na Psicologia, teorias de diversas vertentes destacam o “outro” como aspecto *mister* para a constituição da pessoa, isto porque desde sua chegada ao mundo o ser está implicado ao “outro” e por essa relação tem a possibilidade de sobreviver e tornar-se humano. É no interjogo das relações sociais que a pessoa se apropria da cultura, de suas múltiplas significações e, portanto, humaniza-se. Por meio do conteúdo disponibilizado nas relações sociais, o ser é transformado e transforma durante sua existência.

A vida é circunscrita por interações nas quais se têm a todo tempo mensagens sendo emitidas e recebidas, gerando um trânsito de significados. As trocas que existem nesse movimento são singulares na constituição do “si mesmo”, pois de acordo com Japur (2004, p. 161), “isto quer dizer que compreendemos aquilo que somos a partir das narrativas que temos de nós, construídas no processo de troca dialógica com os outros, e que se encontram em permanente mudança”. O processo de humanização acontece quando o sujeito em contato com o “outro” se reconhece e se constitui como pessoa.

O conjunto de crenças que a pessoa tem sobre si mesma – nomeado por Loos (2003) como crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle) -, perpassa os conteúdos das

relações: precisa que o “outro” comunique sobre ela; entretanto, é um organismo ativo no processo da construção de sua identidade. A pessoa não apenas integra o que recebe, todavia analisa, traduz e interpreta as informações recebidas usando seus recursos já construídos.

Não basta, contudo, a figura de um “outro” presente para que ocorra o desenvolvimento humano; é imprescindível antes, a *alteridade*, isto é, relações qualitativas desde a mais tenra idade do ser.

Como, especialmente no início da vida, o ser humano é dependente do meio social imediato para o desenvolvimento dos aspectos que fazem parte de sua identidade, a qualidade dos vínculos formados com os ‘outros’ presentes nesse contexto inicial é de fundamental importância para que aprenda a lidar com o mundo e consigo mesmo de forma segura, autônoma, afetuosa e flexível (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010, p. 7).

É por meio da alteridade que o “outro” se torna peça importante no processo de constituição do ser, porquanto atua como produtor de sentidos. Nas palavras de Lévinas (2009, p. 15) “o outro é sentido por si só”, de modo que o “outro” é diferenciado no processo de desenvolvimento de uma pessoa pela qualidade de sentido que produz no sujeito.

Da mesma forma, González-Rey (2004, p. 18) ressalta que o “outro” é significativo no desenvolvimento humano apenas como produtor de sentido subjetivo. Sistema de sentido construído desde a chegada do ser ao mundo num seguimento histórico de uma relação com a criança e é exatamente esse relacionamento que faz com que determinadas pessoas exerçam influência no desenvolvimento do sujeito enquanto outras pessoas, situadas no mesmo espaço social, não o fazem. Cabe destacar, deste modo, o papel imprescindível da alteridade, de relações de qualidade, visto que os sentidos produzidos se configuram tanto em favor do desenvolvimento saudável quanto do patológico.

A alteridade é o que possibilita a “ligação” do “eu” ao “outro”. Tacca (2004) destaca que deve existir um *entre* em toda interação do “eu” com o “outro”, isso porque

o “eu” não existe por si só e nem a partir da contemplação do “outro”. Versa sobre uma relação dialética, marcada em essência pela reciprocidade, por meio do trânsito de sentidos, no qual o outro propicia e demarca o eu, e ambos se confirmam (TUNES, BARTHOLO, 2004). Nesse contexto, pode-se inferir que a pessoa não é a oportunidade primeira do Ser, antes a sua sensibilidade à alteridade.

A influência da alteridade faz repensar e valorizar os espaços de relacionamento, como família, escola, instituições, etc. Para Lévinas (2009), a alteridade implica responsabilidade, isto quer dizer que cada ser tem compromisso pelo “outro”, contudo, frequentemente não se têm as necessidades afetivas atendidas porque os indivíduos não compreendem o impacto, as marcas, que ocasionam um no outro, o que pode ser uma justificativa para o caos nas relações humanas. Assim, é necessário que o potencial de produção de sentidos que a rede de apoio social (família, escola, etc.) abarca seja usada para o profícuo desenvolvimento do ser.

A alteridade permite, em contraposição, o conhecimento de si mesmo, na medida em que se tem no outro as necessidades retratadas. Assim, sem as relações seria impossível a permanência da espécie, não devido ao não suprimento de necessidades essenciais de subsistência, mas porque não se reconheceria como humano, e o que disso procede: a humanidade (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010). Desse modo, as figuras significativas para o sujeito (mãe, pai, irmão, professor, etc.) ocupam, sem dúvida, um espaço particular, pois atuam no sentido de confirmar o ser como sujeito, outorgando-lhe seu valor como pessoa. O “outro” é imprescindível para o desenvolvimento das dimensões que unificam o ser (cognitiva, emocional e social).

A constituição do ser humano implica sua relação com família, escola, comunidade, contextos que permeiam valores e ideologias presentificadas na cultura. O “outro” é fundamental nesse processo, afinal, a percepção do “eu mesmo”, quem sou, o que sente, pensa e como agir, perpassa a percepção do outro,

como este pensa e age. Portanto, se torna humano na ótica da alteridade.

Diante do explanado, reitera-se a importância das relações alteras para uma formação saudável da identidade da pessoa com AH/S. De acordo com Virgolim (2007), a família exerce uma função preponderante sobre a maneira como o sujeito superdotado se percebe.

Ainda que a pessoa com AH/S goste de si e aceite sua identidade, se as respostas direcionadas a ela se derem ora positiva ora negativa, ou pior, sempre negativa, possivelmente terá uma autoimagem depreciativa. Porquanto na medida em que a pessoa se desenvolve, vai incorporar as informações que recebe do meio, culminando em algo seu.

Bahia (2011) chama a atenção para o fato de que sub-rendimento de alunos com AH/S pode ter como base práticas familiares. Nesse sentido, Alencar (2007) elucida que baixas expectativas, excessiva pressão e atitudes contraditórias, podem ser o germe de sentimentos de insegurança e incompreensão, afetando seu desenvolvimento.

Para além da família, acredita-se que todos os ambientes que compõem a rede de apoio social (escola, comunidade, etc.) têm papel importante para a formação saudável da pessoa com AH/S, de maneira que ela possa compreender seu potencial e se aceitar como pessoa singular e especial.

Reitera-se, deste modo, a necessidade das relações qualitativas desde a mais tenra idade da pessoa. Assim, faz-se essencial um contexto marcado por relações humanas positivas, para conservação e valorização do “eu”. Contexto marcado pela inexistência de ameaças ou situações que impeçam o sujeito de desenvolver um autoconceito positivo, um ambiente no qual a pessoa se sinta amada, aceita e respeitada, onde ideias e atitudes são apreciadas positivamente.

Método

O método adotado para desenvolvimento da presente pesquisa foi o

qualitativo, por meio da coleta²⁷, exposição e análise de extrato de fala de adolescentes com altas habilidades/superdotação sobre sua identidade (o que pensam sobre si mesmo) e o papel do entorno social para sua vida (alteridade), além de pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos.

Alteridade na formação da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação: ouvindo adolescentes

Bronfenbrenner (1996) destaca que as relações proximais, isto é, as interações no ambiente imediato onde o sujeito está inserido, funcionam como o principal impulsionador do desenvolvimento, podendo demarcar o curso de sua vida. Tacca (2004) pontua que é a partir das interações com as figuras significativas que a pessoa se reconhece e constitui.

Tais considerações podem ser visualizadas nas falas de Jupiter e Patati:

“A proteção dos meus pais faz eu me sentir bem. Ajuda no meu crescimento. O apoio e atenção deles ajudou a me controlar e aprender a compreender as pessoas, entender o ponto de vista delas, e isso fez me conhecer mais e entender porque tinha algumas atitudes. Hoje faço muita coisa diferente do que fazia.” (Júpiter)

“A psicóloga, a professora e minha mãe foram muito importantes para eu saber que sou bom em matemática. Se não fossem elas, eu não saberia que sou bom em matemática e nem que sou superdotado. Eu era muito bagunceiro, daí a psicóloga foi fazendo umas brincadeiras e percebeu. Hoje sei que sou bom em matemática. É bom quando alguém reconhece a gente.” (Patati)

Com base nos extratos de protocolo analisados, observa-se que o “outro”, quando se constroem relações de qualidade, toma a posição de confirmar e legitimar o ser, predicados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa. Como dito, não trata da mera presença de um “outro”, mas é pelo viés da alteridade que o “outro” se torna realmente peça significativa no processo de constituição do ser.

As emoções que se percebem no “outro” também proporcionam conhecimento para o sujeito entender e regular suas ações, o que reforça a necessidade de se valorizar essa dimensão. As reações emocionais de uma figura significativa para a pessoa sobre o seu desempenho afetam as atribuições de valor e as perspectivas de êxito do ser quanto a si mesmo (ARAUJO, 2003; LEME, 2004; MIRAS, 2004; CUNHA, 2010).

“Sou bom porque elas influenciaram. Ficavam falando que sou bom. Não foi de um dia pro outro que eu disse “sou bom em matemática”. Descobri que era superdotado no ano passado, daí melhorei só no finalzinho do ano. Daí só no primeiro semestre desse ano que melhorei bem. Melhorei na matemática e piorei no português, não tenho interesse. A professora explica e acabou, não pode perguntar. Não deixa a gente falar o que pensa e só sabe gritar.” (Patati)

“Os professores são muito estressados... se se colocassem no lugar da pessoa [do aluno] seria melhor o clima escolar e a gente se sentiria com vontade para prestar atenção.” (Júpiter)

Os comentários acima mostram a diferença do impacto causado por diferentes tipos de qualidade nas interações proximais, no caso, entre professor e aluno. Com base nas referidas falas e recorrendo à literatura, Bronfenbrenner (1996) destaca a importância das díades (ou sistema de duas pessoas) que, por sua vez, diz respeito a uma dinâmica na qual ambas as pessoas dedicam atenção aos atos da outra.

As figuras significativas (mãe, pai, irmãos, professores, etc.) ocupam, sem dúvida, um espaço particular, pois atuam no sentido de confirmar o ser como sujeito, outorgando-lhe seu valor como pessoa. Vários participantes do grupo pesquisado ressaltaram a importância de tais interações, percebendo-as como altamente positivas:

“A expectativa da minha mãe vale e faz diferença. É bom porque incentiva, às vezes é chato porque ela fala muito. Sem a minha mãe não seria quem sou hoje.” (Patati)

“Me sinto aceito e isso é bom para a autoestima. Porque sinto que eles me entendem e posso falar o que penso, posso ser eu sempre.” (Júpiter)

“Quando minha família reconhece meu potencial me sinto orgulhosa e feliz.” (Lua)

“Minha família me ensinou a nunca me abater por ofensas, a não desistir.” (Sammy)

²⁷ Pesquisa de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Saúde da UFPR, aprovada no dia 28 de Novembro de 2012, sob o Registro nº 156.482/CEP e CAAE nº 07700112.9.0000.0102.

“Bem, é bom. Porque sinto que eles querem algo a mais de mim e sabem que eu posso conseguir.” (Júpiter)

É por meio das respostas do “outro” que a pessoa (re) elabora a percepção de “si mesmo” (quem é, o que se sente, quais atributos possui, como pensa e como age). A alteridade tem função moduladora, pois atua diretamente na (re) construção da autopercepção do ser, como pode ser observado nas falas seguintes, as quais apresentam indicadores da mudança e da validação das crenças do sujeito:

“Foi uma época da minha vida que pensava em me suicidar, principalmente por não conseguir ter amigos. Ultimamente minha vida tem melhorado bastante, acredito que pela vontade de estudar e agora meu pai tem motivo para se orgulhar de mim... Porque dizia “mas, teu irmão já fez muito mais coisas para eu me orgulhar”. Agora acho que posso fazer que ele tenha orgulho de mim.” (Miguel)

“Em matemática quero o máximo porque gosto e para ser admirado por minha mãe. Isso é bom porque a mãe dos meus amigos não tá nem aí.” (Patati)

“Minha mãe sempre acreditou em mim, mesmo antes de ter o documento dizendo que sou superdotado. Ela falava você é capaz, você consegue. E daí sentia que era mesmo capaz. É isso.” (Patati)

“Sou bagunceiro, daí os caras dizem que sou burro. Mas daí chega na aula de matemática sou um dos primeiros a resolver. Daí começava a tirar da cara das pessoas que achavam que sou burro. Os caras dizem o que é isso - superdotado?! Queriam ser como você. Os caras dizem que queriam ter a habilidade que eu tenho. O que as pessoas falam faz a diferença. Eu tô mal humorado e o cara fala isso, daí já fico feliz. Se fala mal, fico bravo com a pessoa, mas não acho que sou o que ele falou.” (Patati)

Por meio da interação eu-outro a pessoa se avalia, (re)estrutura e (re)significa o que pensa sobre si mesmo, provocando a reorganização do sistema de crenças autorreferenciadas. Nesse sentido, o olhar do outro se reveste de grande importância na construção do *self*, repercutindo na identidade do sujeito:

“Sim e é muito importante [sentir-se aceito pela família]. Isso me torna melhor, uma pessoa melhor, mais confiante, não tão agressivo.” (Matheus)

“Tudo o que quebrava minha vó colocava a culpa em mim e por isso até hoje sou destrutivo.” (Jon)

“Um episódio muito prazeroso foi quando fiz, no ano passado, minha festa de aniversário em casa e foram seis pessoas do colégio. Senti que eu podia fazer amigos.” (Miguel)

O “outro” é crucial na construção das crenças sobre o “si mesmo”. Contudo, não se aceita o assujeitamento e inércia do desenvolvendo no processo. A constituição psicológica não pode ser entendida como causa direta e decidida estritamente pelo ambiente externo, o que desconsidera o processo de autorregulação e seu constante movimento e transformação nas interações do sujeito. O “outro” não pode ser visto como elemento suficiente, pois, se assim fosse, ignorar-se-ia a capacidade autogeradora da mente humana e a complexa e dialética relação entre o ser e o “outro”, o interno e o externo (GONZALEZ-REY, 2004; MARTINEZ, 2004; SOUZA, 2004; PALUDO, 2012).

Ao encontro do explanado, Bronfenbrenner (1996; 2011) enfatiza a pessoa como um ser ativo e dinâmico, que reestrutura, constitui e é constituída dentro do contexto social. O desenvolvimento humano deve ser visto como dialético, vivenciando interações assinaladas por reciprocidade.

O ser não é um mero resultado passivo das relações que vivencia. É, antes, produto e produtor, cada sujeito dentro de uma relação influencia a maneira como o “outro” se porta e responde. Por ser um movimento de natureza dialética, acredita-se que as características encontradas no sujeito com AH/S, influenciam as respostas das pessoas que convivem junto dele. Dito isso, as respostas das pessoas próximas ao sujeito com AH/S afetam a constituição das crenças que o superdotado constrói sobre si.

De acordo com Siqueira (2006), as diferentes formações dos microssistemas culminam na rede de apoio social, tão importantes para o desenvolvimento da pessoa, atuando no sentido de reforçar e fortalecer a eficácia pessoal. Isso foi constatado na presente pesquisa na medida em que se pode apreender das falas dos adolescentes a importância que atribuem à família e a escola.

Diante do explanado, infere-se sobre a necessidade da alteridade para uma profícua constituição da pessoa, porquanto

na relação eu-outro o sujeito modula as crenças sobre si mesmo, isto é, as (re)constrói, valida e transforma, regulando seu comportamento.

Considerações Finais

As crenças (autoconceito, autoestima e crenças de controle) possuem sua importância na constituição do ser e juntas formam o que Loos (2004) nomeia *crenças autorreferenciadas*. O autoconceito versa sobre o que o sujeito percebe e acredita acerca de si mesmo, independentemente de apreciar como bom ou ruim (ALENCAR; FLEITH, 2003; VIRGOLIM, 2007). A autoestima é a avaliação dos elementos do autoconceito (bom/ruim, positivo/negativo) e as crenças de controle se referem ao grau de competência que o sujeito atribui a si mesmo.

Nesse sentido, o que o sujeito com AH/S percebe em si (autoconceito), a avaliação que faz dos atributos que compõe essa percepção (autoestima) e o grau de competência que atribui a si mesmo (crenças de controle) exercem influência sobre seu desenvolvimento. Isto é, se enxerga determinadas características em si e as avalia como positivas, terá maior disposição em empreender atividades por se achar competente.

Se desde muito cedo a criança com AH/S se reconhece como diferente, vivencia sentimentos de dúvida, desespero, confusão, isolamento, decorrente da percepção que os outros têm sobre ela, sua precocidade pode fazê-la se sentir como anormal e estranha. Esse cenário é o principal contribuinte para a formação de uma autoimagem negativa e depreciativa, de um autoconceito negativo, que pode desencadear problemas sérios de ansiedade (ALENCAR, FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007; PANZERI, 2012).

A existência de uma autoimagem positiva confere ao sujeito com AH/S a tendência de encontrar em si qualidades que lhe agrada (assim como identificará características negativas, mas a presença destas pode servir como mote para mudança e não bloqueio de seu desenvolvimento). Tendo essa autoimagem satisfatória, características como autoconfiança,

determinação, entre outras, atuarão na realização de objetivos almejados.

O autoconceito por si só não pode prognosticar os comportamentos do sujeito, pois, se o fizer, ignora as crenças de controle, que podem ser preditivas da atuação humana (BANDURA, 1997). Assim, além da pessoa com AH/S identificar características em si, a capacidade intelectual e a criatividade, é necessário se achar competente para realizar atividades.

Com o desenvolvimento do ser e participação em situações cada vez mais complexas, o autoconceito é continuamente revisto. Nele novas informações são incorporadas, propiciando uma modificação paralela das crenças de autoestima. Para realizar a avaliação sobre o "si mesmo", o sujeito usa dos parâmetros de avaliação (valores) incorporados no seu processo de identificação, construídos a partir de sua interação social com figuras importantes, explicando, por exemplo, a tendência de apreciar o que pai, mãe, irmãos valorizam.

Constata-se a importância das interações sociais na constituição das crenças, visto que, é a partir do conteúdo emitido pelo "outro" que o ser constrói o quadro de referências utilizado na avaliação de si mesmo. Desse modo, se as respostas que sobrevierem do meio sobre o desenvolvimento forem saudáveis, o sujeito com AH/S tende a se aceitar.

A percepção que o indivíduo tem sobre si funciona como moderadora de seu comportamento, na medida em que o incita (ou não) a controlar e/ou empreender ações e sentimentos, e regula o comportamento nos diferentes contextos que transita. Ao mesmo tempo em que as crenças autorreferenciadas influenciam ações pró-ativas, são mutuamente influenciadas pelo resultado dessas ações.

No caso da pessoa com AH/S, suas características próprias fazem com que ela se veja de forma diferente; assim, se os recursos/crenças já construídas forem positivas, atuarão como protetivas para o sujeito, logo que podem evitar sentimentos como desespero, isolamento, ansiedade – altamente prejudiciais para sua formação,

além de impulsionar o sujeito para tomada de decisão, uso da criatividade, motivação.

Se desde cedo o desenvolvimento só recebe conteúdos negativos, é esperado que os internalize, constituindo, nesse caso, um sistema de crenças sobre si negativas. Em função disso, há grande probabilidade de bloquear o processo de desenvolvimento, na medida em que inibe sua capacidade natural de pensar e criar; não utiliza seu potencial plenamente, e passa a se identificar como incompetente e inábil (VIRGOLIM, 2007).

Por outro lado, se a criança receber respostas de pessoas significativas para ela e concluir que é aceita e valorizada, se enxergará como alguém competente e capaz de criar, além de ter satisfação consigo mesma, e de tal modo, há grande possibilidade de desenvolver sua potencialidade de forma plena (VIRGOLIM, 2007).

Faz-se oportuno ressaltar que as crenças autorreferenciadas não condizem com algo inato e imutável, estático, mas antes, como um processo desenvolvimentista, ao passo que muda, transforma-se em algo muito mais complexo, visto que as percepções que o sujeito tem sobre si podem sofrer alteração durante toda sua vida.

Dito isso, o olhar do outro se reveste de importância na formação das crenças autorreferenciadas, e, portanto, da identidade. A partir dos primeiros anos de vida, por meio das interações, o ser inicia o processo de construção de recursos internos, o que ressalta a importância de relações alteras, desde a mais tenra idade para que aquisições positivas sejam estabelecidas com vistas a um desenvolvimento profícuo. Isto porque, nem todo aprendizado se dá de forma direta, mas muitos conhecimentos sobre si são adquiridos pela aprendizagem vicária, pela observação as pessoas internalizam regras e regulam seu comportamento. Trata-se do papel do *outro*.

Referências

ALENCAR, E. M. L. de; FLEITH, D.S.

Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU, 2001.

_____. **Criatividade: múltiplas perspectivas.** 3ª ed. Brasília: EdUnB, 2003.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

BAHIA, S. A Vida Emocional e Afetiva dos Alunos Sobredotados. **Diversidades.** V. 9, n. 34, out./nov./dez. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7719/1/ulsd_re_Ines_Reis.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: W. H. Freeman, 1997.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, E. **Afeto e Aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

JAPUR, M.; Alteridade e grupo: uma perspectiva construcionista social. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre alteridade.** 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOOS, H. **Atitude e Desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma Path-analysis.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e alteridade.** São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

GONZÁLEZ-REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MARTÍNEZ, A. M.;

SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. V.17, n. 3, p.367-380, 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a10v17n3.pdf>>. Acesso em: 12/03/2012.

MARTÍNEZ, A. M. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALUDO, K. I. Subjetividade do sujeito com altas habilidades/superdotação: um ensaio sobre alteridade. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2012, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2012, p. 12301-12308. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5723_2956.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

PANZERI, M. V. **Detección e identificación de altas capacidades intelectuales y creativas: una abordaje para el profesorado y los profesionales de la educación y la salud**. Buenos Aires: Nueva Librería, 2012.

SIQUEIRA, A. C. **Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência**. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Dissertação, Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.msmdia.com/ceprua/dis_aline_siq.pdf>. Acesso em: 12 mai 2012.

SOUZA, M. T. C. C. Alteridade na construção do "si mesmo". In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Da constituição da consciência a uma Psicologia Ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L.M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VIRGOLIM, A. M. Desenvolvimento do autoconceito. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.