

revista brasileira de altas habilidades/ superdotação

Publicação semestral do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação



R\$ 20,00

ANO 2
NÚMERO 3
JAN/JUN 2016

SOBRE A REVISTA

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.

www.conbrasd.org/revista

E-mail: editorial@conbras.org

1

CONBRASD - GESTÃO 2015-2016

DIRETORIA

Presidente: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (RS)

Vice-presidente: Eliane Regina Titon Hotz (PR)

Primeira secretária: Karina Inês Paludo (PR)

Segunda secretária: Vera Lúcia Palmeira Pereira (DF)

Primeiro tesoureiro: Walquíria Rodiani Plaça Teixeira (PR)

Segunda tesoureira: Leila Márcia da Silva

CONSELHO FISCAL

Hélio Caloi Cruz Leão (PR)

Marli Teresinha Deuner (RS)

Suplentes:

Erondina Miguel Vieira

Angélica Shigihara de Lima (RS)

Maria da Penha Benevides (ES)

COMITÊ HONORÁRIO

Maria Helena Novaes Mira (in memoriam) (RJ)

Eunice Maria Soriano de Alencar (DF)

Zenita Cunha Guenther (MG)

Sara Couto César (RJ)

CONSELHO TÉCNICO

Presidente: Angela M. Rodrigues Virgolim

Membros:

Ana Sílvia de Souza Oliveira (PA)

Andrezza Belota Lopes Machado (AM)

Carly Cruz (ES)

Christina Menna Barreto Cupertino (SP)

Clemir Queiroga de Carvalho Rocha (PE)

Cleonice Kuhn (PR)

Débora Diva Alarcón Pires (GO)

Denise Maria de Matos Pereira Lima (PR)

Elizabeth Carvalho Veiga (PR)

Fabiane Chueire Cianca (PR)

Gilvandro dos Santos Pantaleão (AP)

Graziela Cristina Jara (MS)

Hélio Caloi Cruz Leão (PR)

Laura Ceretta Moreira (PR)

Mara Regina Nieckel da Costa (RS)

Maria Alice d'Ávila Becker (AM)

Maria da Penha Benevides (ES)

Maria Lúcia Prado Sabatella (PR)

Nara Joyce Wellausen Vieira (RS)

Paula M. Yamasaki Sakaguti (PR)

Sheila Torma Rodrigues (RS)

Soraia Napoleão Freitas (RS)

COMISSÃO EDITORIAL

Editora-chefe: Angela Mágda Rodrigues Virgolim (DF)

Angélica Shigihara de Lima (RS)

Larice Bonato Germani (RS)

Nara Joyce Wellausen Vieira (RS)

Soraia Napoleão Freitas (RS)

Sheila Torma Rodrigues (RS)

2

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 (UFMS, RS)

Dra. Soraia Napoleão Freitas (UFMS, RS)

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera (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 – ConBraSD, 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 - Mecanismo On-line para Referências (sistema gratuito on-line de formatação bibliográfica) ([link: http://novo.more.ufsc.br/suporte/informacoes](http://novo.more.ufsc.br/suporte/informacoes)). 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 Presidente da Comissão Editorial, pelo e-mail editorial@conbrasd.org.

Sumário/índice

SOBRE A REVISTA	1
CONBRASD - GESTÃO 2015-2016.....	1
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO.....	3
PALAVRAS DA PRESIDENTE	6
EDITORIAL	7
A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DURANTE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO/FILHO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	9
<i>Andréia Jaqueline Devalle Rech; Soraia Napoleão Freitas</i>	<i>9</i>
CRIATIVIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: GRUPO DE ESTUDO COM PROFESSORES	21
<i>Joicy Alves Quintella; Célia Regina Vitaliano</i>	<i>21</i>
O ENRIQUECIMENTO EXTRACURRICULAR COMO POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	34
<i>Tatiane Negrini; Andréia Jaqueline Devalle Rech; Priscila Fonseca Bulhões.....</i>	<i>34</i>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.....	45
<i>Brenda Cavalcante Matos; Carina Elisabeth Maciel; Vera de Mattos Machado</i>	<i>45</i>
PROGRAMA DE LÍNGUA INGLESA E CRIATIVIDADE: AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM E SEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	59
<i>Taís Crema Remoli; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.....</i>	<i>59</i>
REDES SOCIAIS E SUPERDOTAÇÃO: UTILIZAÇÃO E SEGURANÇA	69
<i>Ketilin Mayra Pedro; Miguel Claudio Moriel Chacon.....</i>	<i>69</i>
RESULTADOS OBTIDOS COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERECIDO NO NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL: RELATOS DE ALUNOS	81
<i>Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos; Brenda Cavalcante Matos; Giane Fonseca Bifon.....</i>	<i>81</i>
SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E HABILIDADES EXTRAORDINÁRIAS: ISSO É POSSÍVEL?	92
<i>Giovani Ferreira Bezerra.....</i>	<i>92</i>
TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	104
<i>Denise Rocha Belfort Arantes-Brero</i>	<i>104</i>
DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: DA IDENTIFICAÇÃO AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR.....	116
<i>Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli; Denise M. de Matos Pereira Lima; Laura Ceretta Moreira .</i>	<i>116</i>

PALAVRAS DA PRESIDENTE

DESPEDIDA

A terceira edição da Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação marca também a mudança na diretoria do ConBraSD. Deixo o chapéu para a Profa. Graziela Jara Santos, nova presidente, e Eliane Titon, vice-presidente, ambas grandes lutadoras em prol das Altas Habilidades/Superdotação da nova geração, desejando que continuem o trabalho que começamos, Angela, Cristina e eu, junto a todas as demais pessoas que tanto se esforçam por levar a área ao lugar de destaque que merece na Educação e na sociedade.

Fui presidente durante quatro mandatos e isso me fez crescer como pessoa e também fortaleceu as equipes que me acompanharam. O nosso trabalho - voluntário, esforçado e apaixonado – teve seus frutos e continuará a tê-los. Hoje somos uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente, com poucos recursos – é verdade – mas com muita garra e vontade de defender a área, as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e seus familiares.

Deixo a presidência do Conselho Brasileiro para Superdotação com o sentimento de ter dado o melhor de mim e adquirido muita experiência e aprendizado. Deixo o cargo, mas não abandono a luta, que agora continuo em outro país, também meu, que me viu nascer e precisa aprender do Brasil.

Deixo o cargo, mas não deixo o ConBraSD; assumo a presidência da Comissão Técnica, que também conta com representantes de vários estados brasileiros e expoentes teóricos e práticos. Dentro das nossas possibilidades, seguiremos construindo um futuro melhor para as nossas crianças, adolescentes, adultos e idosos com Altas Habilidades/Superdotação.

Parafraseando Galeano, aproximo-me do horizonte, mas ele se afasta para continuar caminhando.

Um grande abraço conbrasdiano!

Susana Graciela Pérez Barrera

Presidente biênio 2014-2016

EDITORIAL

O terceiro número da Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação traz dez artigos interessantes e elucidativos na área, todos agraciados com o **Prêmio Maria Helena Novaes** no VII Encontro do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD que ocorreu Bonito, MS, em setembro de 2016.

Os artigos versam sobre assuntos importantes para a área da superdotação em nosso país, trazendo resultados de pesquisas e discussões teóricas que ampliam nossa forma de entender as altas habilidades em toda sua complexidade.

Andreia Rech e Soraia Napoleão Freitas focalizam, em seu artigo, a percepção de professores sobre as famílias que participam de um programa de enriquecimento em Santa Maria (RS). Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, os resultados iniciais demonstram a dificuldade da escola e das famílias em trabalharem em conjunto, o que pode se constituir em uma importante barreira no processo de inclusão escolar das crianças.

O segundo artigo, de autoria de **Joicy Quintella e Célia Regina Vitalino**, trata da importância da criatividade para as altas habilidades/superdotação. As autoras trabalharam com um grupo de estudos, formados por professores da Educação Especial, com o objetivo de relacionar o conhecimento dos professores sobre as teorias de Renzulli, Sternberg e Gardner com atividades práticas de estímulo ao desenvolvimento da criatividade. Embora os professores tenham demonstrado dificuldade inicial de relacionar a teoria com a prática, com o treinamento este processo se tornou bem mais eficaz. Os resultados mostram a necessidade dos professores, no ambiente escolar, de explorar mais a criatividade de seus alunos.

O enriquecimento escolar como proposta para o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação na escola regular foi o tema adotado por **Tatiane Negri, Andréia Rech e Priscila Bulhões** no terceiro artigo desta Revista. As autoras delinearão um projeto de extensão, ainda em fase inicial, que traz importantes contribuições teóricas acerca do contexto educacional contemporâneo, a organização das práticas de ensino e a importância de propostas de atendimento para o estudante com AH/SD. As autoras acreditam que as ações do referido projeto podem potencializar o desenvolvimento destes estudantes com AH/SD, favorecendo a articulação entre aluno, família e escola, em prol de atender suas necessidades educacionais.

O quarto artigo se refere a uma pesquisa que buscou comparar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores para alunos com AH/SD nos conteúdos de Ciências em uma instituição brasileira e outra norte-americana. As autoras, **Brenda Matos, Carina Maciel e Vera Machado**, encontraram que os alunos respondem de forma bastante satisfatória aos desafios propostos; e os professores acreditam que os métodos de ensino-aprendizagem para alunos com Altas Habilidades/Superdotação não devem ser os mesmos utilizados no ensino regular comum.

Tais Remoli e Vera Lúcia Capellini desenvolveram uma pesquisa para verificar o impacto de um programa de língua inglesa na criatividade de alunos do ensino fundamental de uma escola do interior de São Paulo. No quinto artigo da Revista, as autoras descrevem esta pesquisa, realizada com seis crianças identificadas com altas habilidades/superdotação e seis não identificadas, e concluíram que o programa de língua inglesa desenvolveu mais a criatividade do grupo não-identificado como superdotados.

O sexto artigo trata do uso das redes sociais por estudantes superdotados. **Ketilin Pedro e Miguel Chacon** desenvolveram um estudo com o objetivo de verificar se estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com e sem comportamento superdotado, apresentam competências digitais relacionadas à utilização e segurança em redes sociais. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes, de ambos os grupos, apresentaram habilidades na utilização do *Facebook*, mas pouca preocupação com as configurações de privacidade e estratégias de segurança.

No sétimo artigo deste número da Revista, **Graziela Jara Santos, Brenda Matos e Giane Bifon** trazem o relato de alunos sobre o programa de enriquecimento curricular oferecido pelo NAAH/S de Mato Grosso do Sul. Os resultados mostram que os objetivos propostos pelo AEE estão sendo atingidos e os alunos se sentem acolhidos e motivados por encontrarem um lugar onde podem desenvolver suas potencialidades. As autoras afirmam que a maior divulgação das características da superdotação nos meios sociais e escolares pode facilitar a inclusão desses estudantes e reduzir as dificuldades de interação desses com seus colegas, familiares e com a sociedade de forma geral.

A ocorrência conjunta de deficiência intelectual e de altas habilidades/superdotação é considerada no oitavo artigo apresentado nesta Revista. O autor, **Giovani Bezerra**, discute o caso dos *savants*, que possuem capacidades que se destacam em relação à sua deficiência, diferenciando aqueles com talentos mais simples, de outros com habilidades extraordinárias ou prodigiosas. O autor defende que o reconhecimento deste emparelhamento, embora raro, contribui positivamente para a práxis pedagógica que se pretende inclusiva.

O nono artigo, de **Denise Arantes-Brero**, traz estudos de caso realizados com cinco superdotados adultos, com o objetivo de compreender a maneira como os indivíduos com altas habilidades/superdotação se posicionam no mundo. A análise do material, conduzida sob a perspectiva do pensamento da psicanalista inglesa Marion Milner, demonstrou o quanto pode ser difícil possuir altas habilidades/superdotação e sentir-se diferente diante dos demais, uma vez que todo o ser humano demanda sentimentos de pertencimento e de acolhida de seu eu interior.

E por fim, o décimo artigo deste número, de autoria de **Ana Carolina Martelli, Denise Matos Lima e Laura Ceretta Moreira**, discute a questão do direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, especificamente no ensino superior. A pesquisa realizada pelas autoras objetivou investigar se os professores universitários reconhecem, identificam e utilizam estratégias educacionais para o enriquecimento curricular alunos desse alunado. Os resultados mostram a dificuldade deste reconhecimento e do subsequente enriquecimento curricular; e refletem a dificuldade de, muitas vezes, os docentes reconstruírem e ressignificarem suas práticas, estratégias de ensino e avaliação, mesmo em tempos onde a educação inclusiva tornou-se uma demanda evidente.

Aos leitores, esperamos que este material traga reflexões que possam levar a novas práticas e ao entendimento mais completo do universo das altas habilidades/superdotação no Brasil.

Tenham todos uma boa leitura!

Angela M. Rodrigues Virgolim

Presidente da Comissão Editorial

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DURANTE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO/FILHO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Teachers' conception on the participation of the family during the process of school inclusion of their children/student with high abilities/giftedness

Andréia Jaqueline Devalle Rech¹

Soraia Napoleão Freitas²

9

RESUMO

Este artigo é decorrente de uma pesquisa de doutorado, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-graduação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, na linha de pesquisa em Educação Especial. Desse modo, para este texto, pretende-se apresentar um recorte da referida pesquisa, com a intenção de debater acerca das concepções dos professores sobre a participação da família durante o processo de inclusão escolar do filho/aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Participaram da pesquisa 11 professoras que tinham em suas salas de aulas alunos identificados com AH/SD. Tais professoras ministravam aulas em diferentes escolas na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, sendo cinco na rede pública e duas na rede privada. Em relação ao método, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados selecionados para responder ao objetivo aqui discutido foram: entrevista narrativa e *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola (versão para professores), de autoria de Dessen e Polonia (2011). Os resultados previamente analisados demonstram que a família e a escola têm encontrado algumas dificuldades para trabalhar de forma colaborativa. Sendo assim, enquanto essas duas instituições não visualizarem que ambas podem se constituir como uma rede de apoio, a inclusão escolar do filho, que também é aluno com AH/SD, poderá permanecer defasada.

Palavras-chave: Família. Inclusão Escolar. Altas Habilidades/superdotação.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bolsista CAPES. E-mail: prof.andirech@gmail.com

² Doutora em Educação. Orientadora da pesquisa. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação – UFSM. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: soraianfreitas@yahoo.com.br

ABSTRACT

This paper is about a doctorate research, in progress, linked to the Graduate Program, at the *Universidade Federal de Santa Maria – UFSM*, on the research line in Special Education. Thus, for this article, we aim to present a part of this research, with the intention of debating about the conceptions of the teachers about the family participation during the process of school inclusion of the son/student with high abilities/giftedness (HA/G). Eleven teachers who had students identified with HA/G in their classrooms participated in the research. These teachers taught classes in different schools in the municipality of Santa Maria, Rio Grande do Sul, being five in public schools and two in the private education system. In relation to the method, we chose the qualitative approach, of the study case type. The instruments of data collection selected for answering the objective here discussed were: narrative interview and *Checklist* of the Shared Routine and Involvement between Family-school (version to teachers), by Dessen and Polonia (2011). The results previously analyzed demonstrated that the family and the school have found some difficulties to work in a collaborative way. Thus, while these two institutions do not visualize that both can constitute themselves as a support network, the school inclusion of the son that is also a student with HA/G, will remain lagged.

Keywords: School Inclusion. Family. High Abilities/giftedness.

INTRODUZINDO O ASSUNTO... A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO FILHO/ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A inclusão escolar, a cada ano que passa, tem ganhado um maior destaque no cenário das escolas brasileiras. No entanto, observa-se ainda um descaso para com o processo de inclusão escolar do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Raramente, as escolas têm dedicado uma atenção à escolarização dos alunos com AH/SD, prejudicando a efetiva inclusão desses sujeitos nos espaços escolares.

Diversos são os fatores que tem contribuído para a “invisibilidade” dos alunos com AH/SD; dentre estes, podem-se citar: (a) defasagem na formação inicial dos professores, uma vez que são poucos os cursos de licenciaturas que focalizam os alunos público-alvo da educação especial em suas disciplinas e, quando o fazem, geralmente é de forma muito sucinta, não raramente excluindo das discussões aqueles que apresentam AH/SD; (b) o não reconhecimento das AH/SD nos alunos, uma vez que os professores não são instrumentalizados para identificar os potenciais que seus alunos demonstram; (c) escassez de profissionais especialistas para atender a demanda desses alunos na oferta do atendimento educacional especializado (AEE); (d) concepções equivocadas sobre os alunos com AH/SD como, por exemplo, de que estes, por terem uma habilidade acima da média, não precisariam receber um atendimento especializado, pois sua “inteligência” já seria suficiente para ser um adulto bem sucedido; entre tantos outros aspectos que acabam corroborando para a exclusão desses alunos no sistema educacional inclusivo.

Quando se discute sobre a inclusão escolar, espera-se que esta esteja pautada na concepção de que todas as crianças são diferentes entre si, com ritmos diversos e

com respostas igualmente diversificadas. Portanto, é preciso compreender que

[...] alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. Alguns precisam de atividades que signifiquem fatores novos de desafio cognitivo, enquanto que outros necessitam de pequenos retornos a conteúdos recentemente aprendidos (BEYER, 2013, p. 30).

Em decorrência destas constatações quanto às singularidades dos alunos, é preciso (re)conhecer e identificar as especificidades que os alunos com AH/SD apresentam para, mediante isso, traçar objetivos que venham ao encontro das necessidades apresentadas por estes.

Logo, surge a família como fator facilitador durante o processo de identificação das AH/SD. Na maioria das vezes, são os pais os primeiros a identificar habilidades em seus filhos, já que “são os pais da criança superdotada que melhor a conhecem e assim podem fornecer informações acerca do seu desenvolvimento¹” (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 43, tradução nossa).

Sendo assim, a família pode se constituir como parte essencial na inclusão escolar do filho com AH/SD. Espera-se que ela seja o principal suporte do filho nas dificuldades que este poderá encontrar no percurso escolar, bem como um dos maiores incentivadores para que este busque alcançar e desenvolver o potencial que apresenta.

Contudo, “muitas vezes, os pais vivenciam o drama de verem seus filhos sem o devido atendimento, somado a uma sensação de impotência por não prover o suficiente” (SAKAGUTI, 2010, p. 16). Portanto, acredita-se que algumas famílias podem colaborar na inclusão escolar do seu filho com AH/SD, podendo, então, discutir sobre as diferentes necessidades apresentadas por este. Entre essas, constam

¹ Texto original: “son los padres del niño superdotado los que mejor pueden conocer a éste e informarnos acerca de su desarrollo” (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 43).

suas demandas pessoais, desde a personalidade até as preferências que interferem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos potenciais dos alunos com AH/SD.

No entanto, é preciso destacar que há, também, famílias que desconhecem as demandas advindas dos comportamentos de AH/SD apresentadas pelos seus filhos e, por isso, necessitarão de orientações de profissionais capacitados na área de AH/SD.

Solow (2001) complementa esse assunto destacando que, quando as famílias desconhecem as concepções de AH/SD, podem enfrentar maiores dificuldades para direcionar o estímulo aos seus respectivos filhos. Já os pais que foram esclarecidos acerca dessa temática terão maiores subsídios para decidir sobre os encaminhamentos para estimular as AH/SD dos seus filhos.

Assim, espera-se que família e escola exercitem essa tarefa, ou seja, aprendam a trabalhar de forma coletiva, cada uma contribuindo com seus conhecimentos e, com isso, somando forças, com um objetivo em comum: a inclusão do filho/aluno com AH/SD (RECH; FREITAS, 2016, p. 2).

Desse modo, verifica-se que a família e a escola, poderão complementar-se, trocando experiências e uma colaborando com a outra; mas, para que isso aconteça, é necessário que ambas as instituições estejam predispostas a efetivar esta parceria.

METODOLOGIA

Para este trabalho, optou-se por apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. É importante ressaltar que a referida pesquisa encontra-se em andamento, na etapa de análise de dados.

Para tanto, o objetivo que será discutido neste texto tem como finalidade debater acerca das concepções dos

professores sobre a participação da família durante o processo de inclusão escolar do filho/aluno AH/SD.

Assim, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A opção pela abordagem qualitativa deveu-se ao fato de esta ter como finalidade aprofundar “[...] ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2004, p. 22).

O instrumento de coleta de dados utilizado para responder ao objetivo acima descrito foi o “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola”, versão para professores, validado e publicado por Dessen e Polonia (2011). Esse instrumento possui 46 questões contendo duas opções de resposta, “sim” e “não”. Esse *Checklist* foi respondido pela professora regente dos Anos Iniciais e pela professora conselheira dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que estava matriculado o aluno com AH/SD cuja família foi participante da pesquisa.

O *Checklist* foi avaliado qualitativamente de acordo com as categorias de análise previamente definidas por Dessen e Polonia (2011). As categorias envolveram duas dimensões, acadêmica e não acadêmica, e se referiram a quatro categorias: “Orientação”, “Participação”, “Informação” e “Avaliação”. Além disso, este instrumento também permitiu uma análise quantitativa, em termos de frequência, analisando quais questões foram citadas com maior ou menor frequência, buscando, assim, compreender como cada realidade escolar e familiar interagira entre si.

Após definição dos critérios de inclusão e exclusão, chegou-se a um total de 11 professoras que tinham em suas turmas alunos identificados com AH/SD. Estas professoras estavam lotadas em sete escolas da cidade de Santa Maria, RS, sendo cinco da rede pública estadual e duas da rede privada.

Após contanto inicial, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação na pesquisa, dentro dos critérios avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Das 11 professoras, seis são docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cinco dos Anos Finais do Ensino Fundamental (eleitas pelos alunos como Professoras Conselheiras).

É importante destacar que as participantes responderam o *Checklist* de forma individual, em horário previamente agendado pela pesquisadora. Em seguida, o instrumento foi analisado dentro da proposta qualitativa, já que as professoras, ao responderem o instrumento, acabaram justificando algumas dessas respostas. Este fato qualificou a análise do *Checklist*, pois oportunizou a pesquisadora compreender algumas situações envolvendo a relação entre família e escola. Sendo assim, o *Checklist* foi gravado e posteriormente transcrito. Além disso, foi realizada a análise de frequência dessas respostas, verificando em qual(is) questão(ões) houve um maior destaque, o que suscitou uma análise mais aprofundada.

A seguir, será discutida a análise da categoria “Participação” referente à dimensão acadêmica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta sessão apresenta a análise do *Checklist*, conforme a categoria “Participação”, pertencente à dimensão acadêmica, respondida pelas 11 professoras participantes da pesquisa. Esta categoria é representada pelas questões 5, 6, 19, 20, 43, 44, 45 e 46, conforme o Gráfico 1.

É importante destacar que, ao longo do texto, as professoras foram identificadas como P1, para se referir a Professora 1, P2 referente a Professora 2, e assim, sucessivamente. Do mesmo modo, as escolas

também serão identificadas como Escola 1, Escola 2, etc. Com isso, mantem-se preservada a identidade das professoras colaboradoras da pesquisa.

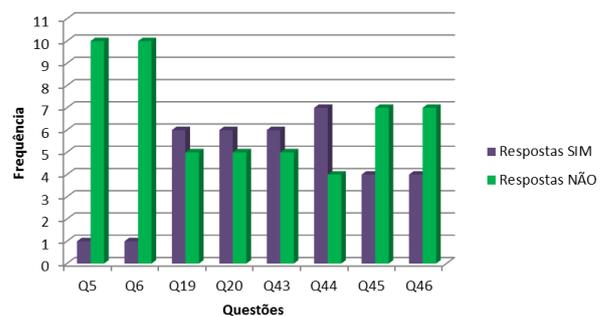


Gráfico 1 – Análise de frequência referente à área acadêmica, categoria orientação – Versão professores. Fonte: As autoras.

As questões 5 e 6 destacam o envolvimento dos pais na preparação de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Em relação à primeira questão, 10 professoras (91%) afirmaram que os pais de seus alunos não colaboravam com elas na preparação de assuntos e/ou palestras, sendo apenas a P11 (Escola 7), a professora que apontou que essa prática ocorria na sua turma. No entanto, ela ressaltou que:

Assim, aqui na escola até que tem, desde que haja a permissão da Orientação, tem que ter um motivo, então não é tão fácil, tão simples assim. Então, tem que ter todo um por quê, um projeto em cima disso (Relato da P 11)

Desse modo, verifica-se que ainda falta um espaço para a família participar da vida escolar do filho. Conforme o relato anterior presume-se que a escola até possibilita a participação da família, mas, em contrapartida, cria determinados obstáculos, dificultando um maior envolvimento dos pais nessas atividades em sala de aula.

A P10 (Escola 6), relatou que talvez os pais não participem de forma mais assídua, pois a escola não estimula essa prática.

Não sei se foi porque a escola nunca propôs esse tipo de atividade ou porque cada ano aqui na escola o livro traz uma temática, então se

dentro da minha temática tivesse, por exemplo, profissões e me desse espaço aí eles viriam... mas isso não depende de mim é do contexto (Relato da P10)

Já a P6 (Escola 2) comentou que os pais de seus alunos não colaboraram com ela na preparação de assuntos e/ou palestras, pois, segundo a professora

“Justifico porque, como eu já disse anteriormente são poucos, muito poucos os pais que comparecem realmente na escola” (Relato da P6)

Conforme verificado nos relatos apresentados pelas professoras, são diferentes as justificativas que as mesmas utilizaram para comentar sobre o não comparecimento dos pais de seus alunos.

Já na questão 6, também foram 10 as professoras (91%) que disseram que os familiares de seus alunos não as procuraram para participar das atividades da sala de aula; apenas a professora P10 (Escola 6 – rede privada), comentou que isso acontece, mas apenas em datas específicas.

Assim, aconteceu mais nas datas comemorativas, por exemplo, na semana do gaúcho os pais quiseram fazer um churrasco (Relato da P10)

As demais professoras que assinalaram que os pais de seus alunos não as procuravam para participar das atividades em sala de aula justificaram que, na maioria das vezes, foram os pais que não se mostravam colaborativos para que essas práticas se efetivassem:

São poucos, muito poucos, os pais que comparecem realmente. Dos 23 alunos que tenho, mas de pais que vem se tiver uns oito, que realmente vem, que comparecem, se tiver oito, é muito (Relato da P4)

Diante destes relatos, não se pretende apontar culpados ou então eximir a família e a escola de suas atribuições, mas sim destacar alguns entraves/barreiras que tem dificultado uma maior relação colaborativa entre essas duas instituições.

Silveira (2011, p. 187), corrobora com essa discussão e a complementa, afirmando que “[...] é necessário que as fronteiras e a hierarquia entre os sistemas se tornem menos rígidas, o que será possível a partir da (re)definição das tarefas educativas de cada sistema, para que se efetive a ideia de cooperação”. É justamente esse um dos objetivos que almeja-se alcançar com a realização dessa pesquisa, ou seja, pensar estratégias que minimizem essas barreiras/entraves que tem sido encontradas perante os dados analisados.

Germani e Stobäus (2006, p. 143), tecem importantes reflexões acerca da relação entre família e escola, pensando na inclusão escolar dos alunos com AH/SD:

[...] salientamos que as mudanças interacionais, tanto na escola como na família, dependem de uma ampla rede de relações que não serão representadas somente pelo professor ou pelos pais. Estas transformações ocorrem a partir de complexas tramas de natureza individual e social. Logo, para que ocorra uma transposição, isto é, sair de um estágio para outro, faz-se necessário, por parte de todos, uma disponibilidade para compreender e aprender a lidar com a diversidade humana, reconhecendo que há um saber e um caminho a ser construído coletivamente sobre o processo de inclusão e aceitação do outro como um ser único e relacional.

Na questão 20, as professoras tiveram que assinalar a respeito do seguinte tema: “você e a equipe da direção propuseram temas para palestras, vivências, reuniões informativas e outras atividades a serem implementadas com os pais”. As respostas das participantes ficaram equilibradas com uma leve tendência para a resposta “sim”. Seis professoras (55%) e cinco professoras (45%) disseram que essas atividades não eram realizadas com os pais de seus alunos, conforme disposto no Quadro 1.

Questão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
20	N	N	N	S	S	S	S	N	S	N	S

Quadro 1 – Resposta das professoras participantes da pesquisa em relação à Questão 20.

Conforme pode ser observado no quadro acima, as professoras P1, P2, e P3 (Escola 1), assinalaram que elas e a equipe da direção não têm o hábito de promover espaços para diálogo com as famílias de seus alunos.

Já as professoras P4, P5 e P6 (Escola 2), P7 (Escola 3), P9 (Escola 5) e P11 (Escola 7), comentaram que isso ocorre, embora os pais nem sempre compareçam nessas oportunidades. De acordo com o relato da P7:

Nós tivemos a questão da droga, nós fizemos um curso de capacitação que o MEC deu, um grupo aqui da escola, a gente fez e defendemos um projeto, aí nós tivemos que fazer, dentro dessa capacitação, nós tínhamos que envolver a comunidade, daí nós trouxemos psicólogos, nós trouxemos para falar com os pais, aquela promotora que faleceu, ela veio e fez um trabalho também no sentido do ECA, do Conselho Tutelar, de até onde cabia, nós como escola, isso foi muito legal. Então a gente proporciona, e nós estávamos com alguns meninos, e temos ainda alguns meninos envolvidos [com o uso de drogas ilícitas], então a gente precisou do apoio e do esclarecimento, e nós buscamos os profissionais competentes. Quem realmente precisa não vem, mas os outros que vem ouvem sobre esses assuntos que são de interesse da comunidade (Relato da P7).

O relato da referida professora demonstra que a Escola 3 preocupa-se com as demandas da comunidade na qual seus alunos vivem. Esse fato é importante, pois a gestão escolar se envolve com a comunidade, convidando-a para debater temas relevantes para o bairro e que interferem diretamente na escolarização dos alunos.

Inclusive, é relevante comentar a preocupação que se instaura quando os alunos com AH/SD não tem suas habilidades estimuladas e desenvolvidas pela família e a escola e, com isso, podem canalizar sua inteligência para a criminalidade. Dessa forma, é preciso que as comunidades escolares e familiares atentem para estes aspectos, pois, infelizmente, as energias e os potenciais dos alunos com AH/SD podem

estar sendo valorizados e incentivados por outras instâncias sociais como, por exemplo, as criminosas.

Em relação à questão 43, seis professoras (55%) apontaram no *Checklist* que elas, a equipe da direção e os pais de seus alunos participavam de projetos comuns na escola e, para cinco delas (45%), essa prática não se efetivava em suas realidades escolares. Essa, como algumas outras questões anteriormente discutidas, mostrou uma leve tendência para a resposta afirmativa.

Tem tipo assim, projeto de leitura, essas coisas (Relato da P2).

Nós temos sim, que é relacionado ao mutirão e solidariedade, então eles vêm até a escola e o evento ocorre sim (Relato da P5).

A questão 44 abordou a participação dos professores, equipe diretiva e pais na discussão dos modelos pedagógicos adotados pela escola. Das 11 professoras participantes da pesquisa, sete delas (64%), disseram que essa proposta era implementada em suas realidades.

Sim, geralmente é discutido (Relato da P4).

Para quatro professoras (36%) isso não acontecia em suas escolas, sendo elas: P1 e P2 (Escola 1), P9 (Escola 5) e P10 (Escola 6).

Não, só se tem uma queixa isolada, mas é difícil ter um momento, por exemplo, vão vir os pais na escola, e vamos discutir o que está acontecendo (Relato da P10).

É válido refletir acerca das últimas questões apresentadas na área acadêmica referente à categoria “participação” (questões 45 e 46). Elas abordaram a participação dos professores, equipe diretiva, pais e seus filhos em reuniões e/ou conselhos de classe com a finalidade de discutir questões acadêmicas, estratégias pedagógicas e formas de avaliação. Nessas duas questões, as professoras posicionaram-se de forma contrária à questão 44, em que para sete professoras (64%), os pais e seus

filhos não participavam nem discutiam as questões acima descritas e, para quatro delas (36%), essa prática era efetivada em suas escolas.

No entanto, esperava-se que as escolas que discutiram com os pais os modelos pedagógicos, igualmente, convidassem os pais e seus filhos para continuar o debate, dialogando, também, sobre as estratégias pedagógicas e formas de avaliação. O Quadro 2 apresenta as respostas das questões 44, 45 e 46, fornecidas pelas professoras participantes da pesquisa.

Questão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
44	N	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S
45	N	N	N	S	S	N	S	N	S	N	N
46	N	S	N	S	N	N	S	N	N	N	S

Quadro 2 – Resposta das professoras participantes da pesquisa em relação às Questões 44, 45 e 46.

Conforme observado no Quadro 2, as professoras apresentaram uma variedade de respostas. Algumas afirmaram que os pais participavam da discussão dos modelos pedagógicos, discutiam questões que envolviam estratégias pedagógicas e avaliação, mas que alguns pais de seus alunos não participavam do conselho de classe.

Ao analisar o Quadro 1, nota-se que as professoras P1 e P3 (Escola 1) e P10 (Escola 6), assinalaram negativamente três questões. De forma contrária, as professoras P4 (Escola 2) e P7 (Escola 11), afirmaram nas três questões que suas escolas trabalham de forma conjunta com os pais e seus filhos.

Bom, os pais que fazem parte do conselho de classe sim, do conselho escolar, os pais e os alunos que fazem parte desse núcleo participam (Relato da P4).

No conselho de classe mais as séries finais que a gente faz, os pequenos a gente já não chama para os conselhos de classe, mas os finais sim (Relato da P7).

Em relação ao que foi constatado, após análise das três questões (44, 45 e 46), pode ser identificado uma barreira/entranche na relação entre família e escola, já que ambas não tem tido muitas oportunidades de estabelecer um efetivo diálogo.

Oliveira (2009, p. 91), amplia essa discussão ao afirmar que:

Uma instituição sempre espera algo da outra. E para que os objetivos sejam alcançados em prol do desenvolvimento e da valorização das potencialidades do aluno, é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha seu momento de fala e tenha uma efetiva troca de saberes.

Compreende-se que a escola nem sempre deseja ou encontra-se preparada para que as famílias de seus alunos participem de reuniões que abordam os assuntos anteriormente elencados. Ou ainda, talvez a escola precise ampliar o debate acerca das questões pedagógicas, oportunizando uma maior participação dos pais e seus filhos durante esse processo. Essa era a proposição da questão 46, mas, para sete professoras (64%), isso não acontecia em suas realidades, conforme ilustra o seguinte relato:

Não, daí quem decide mais é a equipe dos professores (Relato da P7).

Sendo assim, poderá ser sugerido às escolas que criem espaços mensais, bimestrais, entre outros, para que a família também possa participar das discussões envolvendo currículo, avaliação, estratégias pedagógicas, além do conselho de classe.

Esses aspectos são importantes, pois acredita-se que a família poderá influenciar de forma positiva para com a inclusão do filho com AH/SD; mas, para tanto, ela precisa receber informações da parte pedagógica. Além disso, se esperaria que as famílias fossem orientadas pelos profissionais da escola para prosseguir incentivando os potenciais apresentados por esses alunos.

Diante disso, acredita-se que a criança e/ou adolescente com AH/SD será beneficiado com as trocas de experiência entre a família e a escola. Em casa, os pais prosseguem com o trabalho realizado pela escola, pois há algumas atividades que eles podem promover para estimular os potenciais do filho.

Nesse sentido, a família também poderá contribuir com a escola ao discutir sobre os aspectos afetivos, sociais e emocionais do filho, que certamente, se apresentarão como facilitadores ou dificultadores do processo inclusivo.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) comungam dessa discussão e complementam

A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica.

Assim, considera-se mais adequado que a escola seja a responsável pela criação desses canais de comunicação com a família, uma vez que é na escola que os profissionais encontram-se capacitados, com formação acadêmica para gerir essas reuniões.

No entanto, é preciso um olhar atento para essas questões, para que a família não se sinta desvalorizada ou então minimizada perante este “saber pedagógico” apresentado pelo corpo docente. Além do mais, a família pode não ter formação específica, mas, via de regra, foi ela quem sempre conviveu com seu filho, constituiu a base da formação pessoal desse, coube a ela oferecer aos seus filhos amor, carinho e zelo, fortalecendo-os de forma socioemocional para o enfrentamento de possíveis adversidades.

Webb (2007, p. XV, tradução nossa) aborda essa discussão quando comenta que “um lar de base sólida é especialmente importante quando as crianças superdotadas sentem-se fora de lugar no mundo que a

circunda¹”. Nessa perspectiva, inicialmente, cabe à família promover este suporte emocional/social aos filhos com AH/SD, para que esses se compreendam e sejam munidos de recursos internos e externos para enfrentar o mundo ao seu redor.

Desse modo, talvez os pais possam contribuir para a escola, sugerindo algumas questões em relação à parte pedagógica, mas, para, além disso, também trazendo conhecimentos sobre a vida de seus filhos com AH/SD, pois suas demandas diferem das outras crianças. Germani e Stobäus (2006, p. 148), reforçam a necessidade de a família e a escola estabelecerem um diálogo:

Viabilizar a comunicação entre o meio familiar e escolar representou para ambos o início de um diálogo sobre a importância de traçarem objetivos convergentes no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades da criança, das relações interpessoais com seus pares e adultos, da flexibilização afetiva e da compreensão das fases evolutivas.

Conforme o fragmento, observa-se que, na pesquisa realizada por Germani e Stobäus (2006), houve o envolvimento da família e da escola na educação do filho/aluno com AH/SD. Assim, compreende-se que ambas instituições necessitam buscar um diálogo comum para que os objetivos traçados pela escola sejam acompanhados pela família que poderá dar prosseguimento em suas casas, enriquecendo o ambiente familiar com estímulos que vão ao encontro das habilidades identificadas no filho.

A esse respeito, organizar a rotina familiar poderá contribuir para que os pais possam dar uma atenção especial ao filho. Delou (2007, p. 56) debate sobre esse assunto e afirma que

Educar é tarefa que exige envolvimento e compromisso. Algumas horas dedicadas a conhecer a respeito de como e o que pensam

¹ Texto original: “a solid home foundation is especially important when gifted children feel out of place with the surrounding world” (WEBB, 2007, p. XV).

os filhos, sejam eles crianças ou adolescentes, contribuir para ativar a capacidade de raciocínio deles. É provocá-los à reflexão. É ajudá-los a pensar com profundidade sobre suas ideias. É estimulá-los a rever seus pontos de vistas. É formá-los para a autonomia, mas também é uma oportunidade ímpar para aprender com eles.

Desse modo, a família poderá ser uma parceira da escola, incentivando e estimulando em casa o filho com AH/SD e, com isso, influenciando positivamente para que ele tenha um bom aproveitamento escolar, assim como um fortalecimento de sua identidade de pessoa com AH/SD.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados, as professoras expressaram que ainda é restrita a participação das famílias durante o processo de inclusão escolar do filho com AH/SD.

Segundo o ponto de vista dessas professoras, há pouco envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos. Elas relataram que os familiares, da maioria de seus alunos, incluindo os que têm AH/SD, não as procuraram para participar nem preparar atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Desse modo, observou-se durante a pesquisa, que várias professoras apresentaram uma postura queixosa para com a família de seus alunos, culpabilizando-as por várias falhas que vem ocorrendo com a educação dessas crianças; mas poucas delas fizeram uma autocrítica, refletindo sobre sua atuação docente e/ou sobre o envolvimento da equipe gestora para transformar essa realidade.

Foram poucas as professoras que reconheceram que, talvez, é preciso que a escola mobilize a família para que ela possa participar mais ativamente da vida escolar do filho com AH/SD para, com isso, influenciar de forma positiva na inclusão escolar deste.

Como já referido, é reconhecida a importância das duas instituições para a vida escolar e social do aluno com AH/SD. Mas, é preciso que haja uma maior sensibilização por parte de ambas, para que se efetive um trabalho em rede, ou seja, cooperativo e não acusativo.

Assim, os papéis que cabem à família de alunos de altas habilidades/superdotação, nessa parceria, são o de demanda e o de apoio – demanda de suplementação curricular para seus filhos, e apoio ao corpo docente e à administração da escola, que se propõem a fazer as adaptações necessárias. Por outro lado, cabe à escola fazer adaptações reais, que de fato promovam uma mudança no programa educacional do aluno (GAMA, 2007, p. 64).

Com esse propósito, família e escola engajam-se com um objetivo em comum, ou seja, o adequado estímulo ao filho/aluno com AH/SD, para que ele possa se desenvolver de forma plena.

Por fim, as professoras participantes da pesquisa, de modo geral, apresentaram uma concepção negativa ao avaliarem a participação dos pais que têm filhos com AH/SD durante o processo de inclusão escolar destes.

Infelizmente, muitas delas não visualizaram a importância do papel das mesmas, bem como da equipe gestora, na mobilização dessas famílias, para mudar esta postura queixosa que a escola apresenta da família e vice-versa.

É preciso sensibilizar o corpo docente e toda comunidade escolar para que haja uma mudança na concepção da participação dos familiares na vida escolar de seus filhos com AH/SD.

É necessária uma transformação cultural, para que a escola passe a convidar a família a participar mais ativamente da vida escolar do filho com AH/SD, pois a escola ainda tem como cultura a de “chamar” a família apenas quando há alguma reclamação a ser feita. Dificilmente a escola mobiliza a família para elogiar seus filhos e/ou valorizar suas habilidades.

Desse modo, constata-se que a pouca participação dos pais que têm filhos com AH/SD tem se mostrado como uma barreira/entrave durante o processo de inclusão escolar destes.

Portanto, torna-se urgente que novas estratégias sejam articuladas para aproximar a escola da família; acredita-se que, juntas, poderão construir um trabalho colaborativo e proativo, buscando uma efetiva inclusão escolar do aluno, que é da escola, e o filho, que é da família, mas que, acima de tudo, é um sujeito com AH/SD que precisa ser compreendido e incentivado.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** Volume 3 – o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3 p. 49-59.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. *Checklist* da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais e professores. In: WEBER, L; _____. (Org.). **Pesquisando a família:** instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2011, p.189-194.
- GAMA, M. C. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** Volume 3 – o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007b. Cap. 4, p. 61-73.
- GERMANI, L. M. B; STOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: práticas 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: Editora da UFSM, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica, e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 9-29.
- MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.** Málaga: Aljibe, 1997. cap. II, p. 41-57.
- OLIVEIRA, M. P. de. **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades.** Santa Maria: UFSM, 2009, 128p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-02-09T115754Z-2428/Publico/OLIVEIRA,%20MARILU%20PALMA%20DE.pdf. Acesso em 27 de maio de 2016.
- OLIVEIRA, C. B. E, de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia.** Campinas: 27(1), p. 99-108 janeiro – março, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em 04 de março de 2016.
- RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. família, escola e altas habilidades/superdotação: desafios e perspectivas. In. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 13ª JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2016, Marília, São Paulo. **Anais...** Marília, Fundepe, 2016, p. 1-5.
- SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional**

especializado. Santa Maria: UFSM, 2010, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010, 130 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24890/DSSERTACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 27 de maio de 2016.

SILVEIRA, L. M. de O. B. A relação família-escola: uma parceria possível?. In: WAGNER, Adriana (Cols.). **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: Pesquisas e Reflexões.** Porto Alegre: Artmed, 2011, p.181-189.

SOLOW, R. Parents conception of giftedness. **Gifted child today.** V. 24, 2001. Disponível em: <http://www.casenex.com/casenet/pages/readings/specialPops/lookingForGiftedness/parentConcept.htm>. Acesso em 10 de julho de 2015.

WEBB, J. T. The importance of parentes. In: _____.; GORE, J. L.; AMEND, E. R.; DEVRIES, A. R. (Org.) **Guiding the social and emotional development of gifted youth: a practical guide for educators and counselors.** Arizona: Great Potential Press, Inc. 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ZyVXGPPj9rgC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false> Acesso em 10 de julho de 2015.

CRIATIVIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: GRUPO DE ESTUDO COM PROFESSORES

Creativity and high abilities/giftedness: Study group with teachers

Joicy Alves Quintella¹

Célia Regina Vitaliano²

RESUMO

21

A criatividade tem sido reconhecida como um fator fundamental para a excelência na produção humana. Por este fato, deve ser compreendida e contemplada pela Educação. Para a Educação Especial, mais especificamente a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), se torna imprescindível, tanto para identificação de indivíduos com potencial criativo, como também por ser um objetivo a ser alcançado durante os atendimentos em Sala de Recursos e Oficinas. Howard Gardner, Joseph Renzulli e Robert Sternberg são pesquisadores, cujas investigações a respeito da inteligência humana culminam em teorias que têm sido referência para os programas de atendimento aos alunos que apresentam comportamentos de superdotação. Suas teorias apresentam aspectos relevantes para a compreensão dos construtos inteligência e criatividade. Este trabalho refere-se ao resultado de um grupo de estudo, com professores e interessados que atuavam na Educação Especial, cujo o objetivo foi relacionar as teorias dos autores mencionados com atividades práticas de estímulo ao desenvolvimento da criatividade. Os resultados alcançados demonstraram que os professores encontraram muito mais facilidade para compreender a teoria do que para a aplicação prática; no entanto, a partir da apresentação de modelos e da realização em grupos, os resultados alcançados demonstraram uma rápida evolução. Este resultado sugere a necessidade de capacitações que proporcionem mais vivências que relacionem teoria e prática, de maneira que possibilitem o treinamento, a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas, possibilitando ao ambiente escolar tornar-se efetivo no objetivo de promover o desenvolvimento da criatividade.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Criatividade. Práticas Educacionais.

¹Joicy Alves Quintella. Professora especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Atuante em Sala de Recursos na Educação Básica do Estado do Paraná. Professora PDE 2014. E-mail: joicyalvesquintella@hotmail.com

² Célia Regina Vitaliano. Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Atuante no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Mestrado em Educação da UEL. E-mail: creginav@uel.br.

ABSTRACT

Creativity has been recognized as a key factor for excellence in human productivity. For this matter it should be understood and contemplated by Education. For Special Education, more specifically in the area of High Abilities/Giftedness, it is essential to both identify individuals with creative potential and a goal to be reached during the consultations in Resources Room and Workshops as well. Howard Gardner, Joseph Renzulli and Robert Sternberg are researchers whose investigations about human intelligence culminate in theories that have been reference to the programs for students with behavioral characteristics on giftedness. Their theories have important aspects for understanding the constructs of intelligence and creativity. This work refers to the result of a study group, with teachers and professionals who worked in Special Education, whose goal was to relate the theories of the authors mentioned with practical activities that stimulates creativity development. The results obtained have shown that teachers found it much easier to understand the theory than to put it to practice; however, from the presentation of models and group performance, the results obtained showed a rapid progress. This result suggests the need for professional training that provide new experiences that combine theory and practice, so that it enables training, the exchange of experiences and answering questions. This will allow the school environment to become effective in promoting the development of creativity.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Creativity. Educational practices.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação e Cultura – MEC instituiu em 2005, a formação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), a fim de esclarecer e orientar o atendimento a esta área. A cidade de Londrina foi contemplada com um destes núcleos, e sua existência possibilitou a realização desta pesquisa. O programa de atendimento adotado pelo NAAH/S é baseado no Modelo de Enriquecimento Escolar do norte-americano e pesquisador da área, Joseph Renzulli, e estão de acordo com as sugestões do material produzido pelos pesquisadores brasileiros a pedido do MEC (FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007a) como forma de orientar a implantação dos NAAH/S.

As pesquisas específicas da área de Altas Habilidades/Superdotação apresentam uma série de demandas para atender esta clientela; entre elas estão as questões referentes à formação dos professores e, mais especificamente, sobre a capacitação voltada para o desenvolvimento do potencial criativo, uma vez que esta é uma das características presentes no Modelo de Enriquecimento Escolar.

A CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A literatura especializada da área de Altas Habilidades/Superdotação, bem como as pesquisas sobre inteligência de um modo geral, (por exemplo, ALENCAR e FLEITH, 2003; BRANCHER e FREITAS, 2011; FLEITH, 2003, 2007, 2010; GARDNER, 2001, 2007; GUENTER, 2000; RENZULLI, 2004; STERNBERG e GRIGORENKO 2003; VIRGOLIM, 2007a,b; 2010; WECHSLER 2008), constantemente citam a importância do investimento em atividades que propiciem o exercício da criatividade, como um fator fundamental para o desenvolvimento humano. Partindo das premissas de que a

criatividade é um potencial humano que pode e deve ser estimulado; e que é uma das características verificadas no comportamento de superdotação e que, portanto, deve ser muito bem compreendida pelos profissionais que atendem esta clientela, a proposta desta pesquisa consistiu no desenvolvimento de um grupo de estudo, com professores e interessados, com o objetivo de estudar as formas de promover o potencial criativo dos alunos atendidos em Salas de Recursos e Oficinas, sob a orientação do NAAH/S de Londrina. Portanto a presente pesquisa buscou nos principais teóricos de referência para a área de AH/SD, a fundamentação necessária para o desenvolvimento do estudo proposto, sendo eles: Howard Gardner; Robert Sternberg e Joseph Renzulli. Buscou-se priorizar a relação das teorias estudadas com práticas educativas de estímulo ao desenvolvimento do potencial criativo, a fim de ir além de um estudo basicamente teórico.

AUTORES DE REFERÊNCIA NO ESTUDO REALIZADO

Howard Gardner, Robert Sternberg e Joseph Renzulli são autores cujas investigações a respeito da inteligência humana culminam em teorias que se complementam, cada uma delas fornecendo um aspecto relevante na compreensão do que é inteligência e o papel da criatividade. Os três autores consideram os aspectos biológicos, cognitivos e ambientais, e suas teorias têm sido fonte de referência no atendimento aos alunos que apresentam comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional brasileiro.

Howard Gardner, psicólogo cognitivista, pesquisador de referência na área de Educação (conforme BRANCHER e FREITAS, 2011; FLEITH, 2007; GAMA, 2006; VEIGA, 2006; VIRGOLIM, 2007a), tem

contribuído para uma melhor compreensão do construto inteligência, por meio de sua Teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Sua teoria confronta a visão tradicional de inteligência como uma função geral (fator g) e propõe áreas de inteligências independentes, sendo elas: Lógica-matemática; Linguística; Musical; Espacial; Corporal-Cinestésica; Intrapessoal; Interpessoal; e Naturalista. Ao definir inteligência como a função humana de “resolver problemas” e “criar produtos” (Gardner, 2001, p.47) o autor evidencia dois aspectos relevantes em sua concepção de inteligência, o indivíduo e o ambiente, pois os problemas e a necessidade de produtos são fatores determinados pelo ambiente, mas a capacidade criativa é um fator inerente ao ser humano.

Robert J. Sternberg, pesquisador e educador de renome internacional, que também apresenta uma forma pluralista de se conceber a inteligência humana, dedicou-se examinar as estruturas do pensamento, identificando três tipos básicos para se observar a inteligência. O autor propôs a Teoria Triárquica para compreender a inteligência humana, a qual definiu como sendo um conjunto composto por três subteorias, sendo elas: Subteoria Componencial ou Inteligência Analítica; Subteoria Experiencial ou Inteligência Criativa e Subteoria Contextual ou Inteligência Prática. Cada uma dessas subteorias apresenta características operacionais próprias no momento de resolução de problemas (STERNBERG e GRIGORENKO 2003, VEIGA, 2006). A vasta contribuição de Sternberg e seus co-autores em investigações sobre a cognição humana pode ser observada na obra “Inteligência Plena” no qual Sternberg e Grigorenko (2003), em uma linguagem simples direcionada a professores, explicam e sugerem como aplicar os processos mentais identificados na Teoria Triárquica.

Joseph S. Renzulli destaca-se especialmente neste trabalho, pois sua área de investigação trata-se especificamente da área de Altas Habilidades/Superdotação e da relevância da criatividade para esta área. Suas contribuições tiveram início no final da década de 60, nos Estados Unidos, e seu trabalho tem sido de fundamental importância para os programas de atendimento aos superdotados no contexto educacional brasileiro (ALENCAR e FLEITH, 2007; FREITAS, 2010; VIRGOLIM, 2007a, 2010). No conceito de superdotação proposto por Renzulli, conhecido como a Teoria dos Três Anéis, o autor indica três traços de comportamentos que são característicos de pessoas que deixaram suas marcas na história com alguma produção original e criativa, sendo estes traços: “habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa e criatividade” (Renzulli, 1986 *apud* Virgolim, 2007a, p.36). A criatividade para Renzulli é um fator fundamental em seu conceito de superdotação; assim, ele propõe que tais comportamentos devam ser identificados como evidência de potenciais latentes, bem como devam ser estimulados para que o maior número possível de indivíduos tenha a chance de desenvolver o seu potencial criador.

Os três autores reconhecem o ambiente escolar como um espaço propício a promover o desenvolvimento humano e enfatizam a importância da capacitação de professores para utilizar os recursos que estimulem o desenvolvimento do potencial criativo.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo o estudo das propostas teóricas dos referidos autores, bem como a combinação das mesmas com atividades práticas direcionadas a estimular o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, de forma a contribuir com os professores que atendem os alunos que apresentam comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação.

MÉTODO

TIPO DE PESQUISA:

Pesquisa de intervenção, do tipo participativa, com metodologia quantitativa e qualitativa.

PARTICIPANTES:

Colaboraram com esta pesquisa 14 participantes, sendo nove professores com formação específica (licenciaturas) atuando em Salas de Recursos (SR) e Oficinas; cinco com formação em Pedagogia, três atuando em SR e dois na equipe pedagógica. Entre os participantes, apenas um não tinha especialização em Educação Especial e se encontrava atuando na área administrativa. Dois participantes não atuavam na área de AH/SD, mas sim em DITFE (Deficiência Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos) e aceitaram o convite por interesse na área.

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Foi elaborado um questionário a partir do referencial teórico pesquisado. O questionário foi aplicado em dois momentos: no primeiro encontro, para investigar o conhecimento prévio dos participantes antes da intervenção; e no último encontro, para verificar se houve mudanças nas respostas apresentadas, a partir dos conhecimentos adquiridos. O instrumento foi elaborado de forma a facilitar uma análise comparativa.

PROCEDIMENTO

A intervenção apresentou, como estratégia, a formação de um Grupo de Estudo com os professores de Salas de Recursos de AH/SD, professores de Oficinas e equipe pedagógica do NAAH/S, e demais interessados.

Durante os encontros, o grupo realizou a leitura de uma Produção Didático-Pedagógica (PDP) realizada para este fim; assistiu a vídeos selecionados; e realizou discussões e atividades práticas condizentes

com os teóricos estudados. A PDP fez uso de um recurso midiático deixando disponível na web, via *Dropbox*, a descrição das técnicas de Desenvolvimento do Pensamento Criativo que foram utilizadas como propostas de atividades práticas. As técnicas, alguns exemplos das atividades desenvolvidas durante os encontros e o questionário utilizado como instrumento foram incluídos neste material, ficando permanentemente disponível ao grupo. O arquivo recebeu o nome de “Coletânea de Sugestões e Técnicas” e o link de acesso se encontra no Apêndice deste trabalho.

Destaca-se que o grupo de estudo ocorreu em 32 horas, divididas em 8 encontros com duração de 4 horas.

Para cada encontro foi produzido um material em *slides* com o objetivo de orientar as discussões. Os textos produzidos na PDP foram enviados previamente, via *e-mail*, a todos os participantes. Cada texto estudado referiu-se a compreensão sobre criatividade dentro da perspectiva dos teóricos estudados. Após a leitura, a apresentação dos slides e dos vídeos complementares, foram realizadas discussões e atividades práticas compatíveis com as teorias estudadas. No último encontro do grupo, foi aplicado o mesmo questionário do primeiro dia, como forma de propiciar uma análise quali-quantitativa do aproveitamento das teorias estudadas. A análise do aproveitamento das atividades práticas realizadas ficou sujeita ao resultado alcançado, com sua aplicação sendo, portanto, uma análise qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados que se seguem são referentes aos resultados alcançados a partir da aplicação do **questionário de conhecimento prévio**, que foi aplicado antes do estudo proposto, bem como do **questionário final**, aplicado no último dia após as abordagens teóricas e realização das

atividades práticas, a fim de possibilitar a verificação de aproveitamento dos participantes. Além da opção de respostas descritivas foram apresentadas as seguintes opções de respostas para cada questão: **1ª) Não sei responder (NR); 2ª) Tenho uma vaga ideia, mas prefiro não arriscar (VI,NA).**

As questões 1;2;3;4 foram referentes aos aspectos apontados por Howard Gardner, criador da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), sobre a forma como se propicia o desenvolvimento das inteligências, sendo que o potencial criativo será desenvolvido a partir destes desenvolvimentos, conforme se verifica na seguinte afirmação.

A princípio, eu achava que os tipos de criatividade decorriam diretamente dos tipos de inteligências: os escritores são criativos com a linguagem, os matemáticos desenvolvem uma inteligência lógico-matemática, e assim por diante. Para começar, esta equação não está de todo errada. No entanto, a relação entre inteligência e criatividade é mais complexa e mais intrigante. É verdade que as pessoas criativas se destacam em termos de determinadas inteligências, mas, na maioria dos casos, exibem um amálgama de, no mínimo, duas inteligências, uma das quais, pelo menos, mostra-se de alguma forma inusitada para aquele domínio. (GARDNER, 2001, p.152)

Apesar das IM ser assunto conhecido no contexto do grupo, percebeu-se que o aprofundamento da teoria evidenciou uma série de dúvidas em relação a este conhecimento e, de acordo com a análise dos dados, é possível perceber que houve um aproveitamento significativo.

A primeira questão referiu-se aos aspectos biológicos das inteligências, o que é fundamental ser compreendido na Teoria de Gardner; ele propõe que o homem moderno nasce com um aparato cognitivo, o qual ele denomina de Inteligências Múltiplas, que foram se desenvolvendo filogeneticamente e estão de prontidão, desde o nascimento, para serem estimuladas e desenvolvidas. Esta abordagem biológica oferece um panorama de capacidades inerentes ao ser humano e

evidencia a responsabilidade do contexto social no seu desenvolvimento. No questionário de Conhecimento Prévio, 50 % dos participantes optou por NR (Não sei responder); 25% por VI, NA (Tenho uma vaga ideia, prefiro não arriscar) e apenas 8% respondeu corretamente. Após a análise das respostas, optou-se por incluir como critério de observação a opção de respostas incompletas, uma vez que percebeu-se nas respostas descritivas que havia um certo conhecimento, porém não completo da teoria, o que correspondeu a 17% das respostas. O mesmo questionário foi aplicado posteriormente para análise comparativa e apresentou os seguintes dados: 69% dos participantes respondeu corretamente, 8% respondeu incorretamente; 23% forneceu respostas incompletas. Apesar do aumento das respostas incompletas, ninguém optou por NR ou VI,NA, o que se considera uma pontuação favorável em relação a posição anterior, pois demonstra que, mesmo que ainda haja algumas dúvidas, a grande maioria aumentou seu nível de conhecimento em relação ao nível anterior. Um aspecto relevante da questão nº1 é a compreensão de que Gardner (2001) evidencia tanto a responsabilidade da Educação como fator social para o processo de desenvolvimento humano, quanto a necessidade de estímulos específicos de acordo com a inteligência a ser desenvolvida, conforme se percebe neste trecho:

Assim, quem quiser ser matemático precisa desenvolver de algumas maneiras suas habilidades lógico-matemáticas. Quem quiser ser, por exemplo, um clínico com inteligência interpessoal bem desenvolvida, ou um músico com inteligência musical bem desenvolvida, precisa seguir caminhos de desenvolvimentos distintos. [...]. Não há dúvida que cada uma das inteligências tem seus processos neurais característicos, sendo a maioria deles semelhante em todos os seres humanos. Um ou outro pode ser mais individual. A inteligência não é um conteúdo, mas dirige-se a conteúdos específicos. Por exemplo, a inteligência linguística é ativada quando a pessoa se depara com os sons da língua ou

quando ela deseja se comunicar verbalmente. No entanto, esta inteligência não se dedica apenas ao som. Pode ser mobilizada também por informações visuais, quando se está decodificando um texto escrito; e, em pessoas surdas, ela é mobilizada por sinais (incluídos aí conjuntos de sinais sintaticamente organizados), que são vistos ou sentidos. (GARDNER, 2001, p. 52 e 119)

Por esta afirmação é possível compreender a essência da teoria de Gardner em sua concepção de inteligência, pois fica claro que algumas capacidades podem se desenvolver mais do que outras e que neste desenvolvimento estão incluídos fatores biológicos, ambientais, bem como psicossociais, pois também existem os valores e as escolhas.

A questão número dois referiu-se aos aspectos ambientais segundo a proposta do autor. É óbvio que um ambiente rico em estímulos é favorável ao desenvolvimento de habilidades e, provavelmente por este motivo, a maioria dos participantes arriscou uma resposta fornecendo os seguintes dados: 33% de respostas incompletas; 25% optou por NR; 25% por VI,NA e 17% respondeu corretamente. Nenhuma resposta foi considerada errada. As respostas oferecidas na segunda aplicação do questionário demonstram que o ganho deste conhecimento foi bastante significativo, pois 54% dos participantes respondeu corretamente, 46% apresentou respostas incompletas, nenhum participante optou por NR ou VI,NA e também não houve resposta incorreta.

Segundo Gardner (2001) as Inteligências devem ser utilizadas como ferramentas para aprendizagem de conhecimentos específicos, levando em consideração a individualidade apresentada pelos indivíduos em seu processo de desenvolvimento, conforme fica claro na afirmação a seguir:

Todos os jovens devem estudar a história de seu país, princípios de álgebra e geometria, e leis básicas que governam a vida dos seres inanimados. Um compromisso com o

conhecimento comum não significa que todo mundo deve estudar essas matérias da mesma maneira e ser avaliado da mesma maneira. [...]. Como agora colocaríamos, o especialista em aprendizado precisa mobilizar as inteligências que o aluno guardou para que ele possa aprender e demonstrar este aprendizado de alguma forma que faça sentido para ele. (GARDNER, 2001, p. 186; p. 187)

Conhecer as peculiaridades das áreas de inteligência deve servir para o professor ter um maior controle sobre os estímulos dos quais pode dispor, de maneira a alcançar um maior número de alunos, devido às formas individuais pelas quais cada um recebe as informações e elabora as próprias representações mentais. Gardner (2001, p.205) referindo-se a estes estímulos, sugere que existam “pelo menos sete pontos de entrada distintos, que podem ser alinhados aproximadamente com inteligências específicas”. Esta especificidade refere-se tanto às capacidades cognitivas inerentes ao indivíduo (IM), quanto às formas de se alcançá-las (pontos de entradas). Compreender a relação dos pontos de entrada com as características das IM é fundamental para a elaboração de práticas que sejam propícias ao desenvolvimento das inteligências, bem como propícias para alcançar as maneiras individuais que os alunos processam as informações

A questão 3 foi provavelmente a de maior facilidade de compreensão, conforme se comprova na comparação dos dados, pois no questionário de conhecimento prévio, 17% dos participantes optou por NR; 50% por VI,NA; 17% apresentou respostas incompletas, 8% respostas em branco, abrindo uma nova categoria de avaliação e apenas 8% acertou a resposta. No questionário final, 85% dos participantes apresentou respostas corretas e 15% apresentou respostas incompletas.

A relevância deste resultado se deve ao fato de que esta questão evidencia a importância dos fatores psicossociais, pois o que é valorizado nos contextos sociais pode acabar sendo determinante, tanto para

estimular, quanto para julgar determinadas inteligências. Esta é uma situação que pode ser tanto favorável quanto destrutiva nas experiências humanas, pois o excesso de valorização de apenas alguns tipos de inteligências pode não favorecer o desenvolvimento de outras inteligências. Isso pode ser traumático em nível individual e empobrecedor em nível social. Além disso, este é um aspecto que esclarece a posição do autor em relação à sua compreensão sobre a criatividade, pois, para abordá-la, ele recorre ao modelo sistêmico proposto por Csikszentmihalyi, pela qual o autor defende a ideia de que o foco dos estudos em criatividade deve ser nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo:

Segundo a engenhosa obra de Csikszentmihalyi, criatividade é o resultado da interação de três elementos distintos: (1) um indivíduo criador (potencial), com seus talentos, suas ambições e fraquezas; (2) um âmbito de realização existente numa cultura; e (3) o campo, um conjunto de indivíduos ou instituições que julgam a qualidade das obras produzidas na cultura. (GARDNER, 2001, p.146)

A quarta e última questão, referente à teoria de Gardner, aborda os aspectos significativos para que haja a manifestação da criatividade. Apesar das alterações representadas pelos dados, o resultado evidencia que este assunto não foi totalmente assimilado. No questionário de conhecimento prévio, 25% dos participantes optou por NR; 17% apresentou respostas incompletas e 58% dos participantes optou por VI,NA. No questionário final, 15% apresentou respostas corretas; 8% deixou em branco e a grande maioria, 77%, apresentou respostas incompletas. Considera-se que, apesar da grande maioria apresentar respostas incompletas, o fato de não aparecer as opções NR e VI,NA demonstra que os participantes já não consideram o assunto como uma novidade. O aspecto relevante para se considerar a resposta como completa referiu-se à importância que o mesmo atribui ao conhecimento específico

de determinados domínios, pois a produção criativa será observada sob os aspectos já mencionados, ou seja, o indivíduo, o domínio e o campo, e não apenas as potencialidades do indivíduo. Assim, o desenvolvimento do indivíduo se dará a partir de conhecimentos específicos e não por atividades de memória, raciocínio e mesmo de criatividade, como exercícios de inteligência geral.

Um aspecto positivo que foi observado nas respostas do questionário final e que não havia aparecido no questionário de conhecimento prévio, refere-se ao aparecimento de respostas que mencionaram a importância de proporcionar, aos alunos, atividades que acarretem em experiências cristalizadoras. Considera-se que este resultado seja fruto principalmente da realização das atividades práticas, uma vez que a primeira proposta apresentada solicitava que os participantes elaborassem formas de promover tais experiências em seus alunos. Em relação a estas “experiências”, Gardner faz a seguintes colocação, conforme se observa nesta explanação de Gama (2006):

Gardner acredita que todas as pessoas nascem com o potencial para se desenvolver nas oito inteligências identificadas por ele. Entretanto, embora ele acredite que a herança genética tenha uma influência no desenvolvimento das inteligências, as *experiências cristalizadoras*, segundo ele, têm impacto maior [...] Tais experiências envolvem extraordinários e memoráveis contatos entre a pessoa com talento ou potencial incomum e os materiais ou conteúdos de um campo no qual o seu talento poderá se manifestar.[...] Gardner sugere que se dê mais oportunidades a todas as crianças para que encontrem os diferentes campos do saber desde pequenos, na promessa de que certamente ocorrerão mais experiências cristalizadoras, e mais crianças superdotadas serão identificadas. (GAMA, 2006, p.40; 41)

As atividades práticas sugeridas tiveram como objetivo promover a reflexão dos conhecimentos pertinentes à teoria estudada por meio de atividades próprias para o desenvolvimento do pensamento criativo. Para tanto, buscou-se como

referência as propostas apresentadas por pesquisadores da área de criatividade. A primeira atividade proposta foi baseada na técnica “Análise de Atributos” (Wechsler, 2008, p.216), que analisa cada componente da informação a fim de propor melhorias para cada um dos elementos. A escolha desta técnica deveu-se a possibilidade de poder adaptar, em sua aplicação, todos os elementos mencionados na teoria de Gardner, como as Experiências Cristalizadoras; os Pontos de Entrada e as Inteligências Múltiplas. Como forma de exemplificar o que a atividade solicitava, iniciou-se a realização da proposta, tendo como referência a disciplina de Arte. Foram apresentados dois quadros semelhantes ao que é proposto por Wechsler (2008, p.216), um deles em branco e outro já iniciado com algumas sugestões. A atividade foi realizada por todo o grupo para potencializar a produção de ideias.

A atividade esclareceu as atribuições dos elementos que constituem a proposta de Gardner, evidenciando a presença de um domínio específico, no caso da proposta, o de Arte, e não apenas como ensino de uma técnica. A atividade foi bastante pertinente para evidenciar a necessidade de se ter domínio entre conteúdo e formas específicas de estimular o processamento da informação, assim como facilitou a geração de propostas variadas a fim de cercar as possibilidades que favorecem o aprendizado, de acordo com as características individuais dos aprendizes.

A segunda proposta de atividade que foi realizada como forma de exemplificar as possibilidades de estimular o pensamento criativo através do uso de Analogias e Metáforas, bem como compreender a teoria de Gardner.

Para a realização desta atividade foi apresentada aos participantes a técnica conhecida por *Sinética*; trata-se de um conceito atribuído a William Gordon (1961, *apud* WESCHSLER, 2008, p. 242) o qual

destaca que o processo criativo não ocorre necessariamente como resultado do raciocínio lógico e que o inconsciente e o subconsciente trazem contribuições importantes. O objetivo da técnica é controlar os mecanismos que levam a novas soluções, através da contribuição do inconsciente e subconsciente. Em resumo, é “*Tornar o estranho familiar e o familiar estranho*”. No caso da tarefa, o conhecimento a ser familiarizado tratava-se da explicação de Gardner sobre a forma de se ver a mente sob a perspectiva das IM. Fazendo uso de Analogias ou Metáforas, os professores deveriam exemplificar a seguinte afirmação de Gardner:

Sou cético quanto à existência de faculdades horizontais – como a memória, a atenção ou a percepção, que se supõe operar de maneira equivalente em todos os tipos de conteúdos. Uma das descobertas mais importantes nas ciências cognitivas e do cérebro é que a mente é mais bem-vista na vertical, como um conjunto de faculdades orientadas para conteúdos determinados do mundo exterior e da experiência fenomenal humana. (GARDNER, 2001, p.130)

A atividade solicitava que os participantes completassem a seguinte frase: **A mente vista sob esta perspectiva se parece com...** . Os participantes se dividiram em três grupos, discutiram a tarefa e apresentaram as seguintes respostas: “Um corpo humano que é um todo, mas cada membro tem sua função” e “Um Sistema operacional com várias possibilidades de armazenamento e funções”. Somente dois grupos realizaram a tarefa em tempo hábil. Avaliando as respostas emitidas inferiu-se que, mais uma vez, os professores demonstraram maior facilidade em compreender a teoria do que de realizar a tarefa de acordo com o solicitado. O grupo que comparou o funcionamento do cérebro com as funções do corpo humano, de certa forma não correspondeu ao que propõe a técnica, ou seja, “tornar o estranho familiar e o familiar estranho”, o que neste caso caberia uma

comparação (Analogia) ou uma representação (Metáfora) com algo que não remetesse as funções do corpo humano e sim com alguma coisa que se distanciasse dele, mas que pudesse exemplificar como ele funciona. No entanto a resposta corresponde à proposta de Gardner, pois, de fato, cada Módulo de Inteligência é capacitado biologicamente para exercer uma determinada função, ainda que façam parte de um todo. A resposta emitida pelo outro grupo compara a mente com um sistema operacional. Metáforas semelhantes vêm sendo bastante utilizadas para tentar explicar a mente humana (CANDIOTTO, 2008) e não se sabe até que ponto é conhecida pelo grupo. A partir das respostas dos dois grupos é possível verificar que houve a compreensão da teoria, pois apesar das respostas estarem corretas, não causaram o impacto que se espera de respostas criativas, sendo exatamente este o objetivo do uso de técnicas que propiciam o treinamento das características do pensamento criativo.

A quinta pergunta do questionário referiu-se à teoria de Robert Sternberg, o qual sugere três aspectos diferentes para se observar a Inteligência. A questão solicitava aos participantes que identificassem nos verbos citados, em três colunas, quais representavam respectivamente a Teoria Triáquica de Sternberg. Para verificar se havia o conhecimento prévio da teoria, os nomes das inteligências Prática; Criativa e Analítica não foram mencionadas no enunciado. A primeira coluna da questão 5 referiu-se ao grupo de condutas próprias à Inteligência Criativa. Os dados mostram que no questionário de conhecimento prévio, 33% dos participantes deixaram em branco; 25% não sabia a resposta (NR); 25% respondeu corretamente; 17% respondeu de forma errada. No questionário final todos os participantes responderam corretamente. A segunda coluna da questão 5 referiu-se ao grupo de condutas próprias à inteligência Analítica. De acordo com os dados do

questionário de conhecimento prévio, 8% deixaram em branco; 25% não souberam responder; 8% responderam de forma incorreta; 9% responderam ter uma vaga ideia, mas preferiam não arriscar (VI,NA); 50% responderam corretamente. No questionário final todos os participantes responderam corretamente. A terceira coluna da questão 5 referiu-se ao grupo de condutas próprias à Inteligência Prática. Os dados mostraram que, no questionário de conhecimento prévio, 8% dos participantes deixaram em branco; 25% não souberam responder; 8% tinham uma vaga ideia, mas preferiam não arriscar (VI,NA); 34% responderam de forma correta; 25% responderam de forma errada. No questionário final, 100% responderam corretamente.

De acordo com a análise dos dados, o aproveitamento dos professores, após o estudo realizado, foi de 100%, demonstrando facilidade de identificação nas características das três Inteligências e a necessidade de equilíbrio de condutas para a composição da Inteligência Criativa. Considera-se que a atividade prática realizada pelo grupo tenha sido responsável pelo resultado, pois seu objetivo visava esclarecer a necessidade de equilíbrio das diferentes formas de condutas, a fim de estimular o desenvolvimento do potencial criativo, conforme a seguinte colocação:

A criatividade plena requer um equilíbrio entre as capacidades analítica, criativa e prática. A pessoa que só é criativa no pensamento pode ter ideias inovadoras, mas não é capaz de reconhecê-las ou de vendê-las. A pessoa que só é analítica pode ser uma excelente crítica das ideias alheias, mas provavelmente venderá tanto as ideias ou produtos de pouco ou nenhum valor como os de genuíno valor. Os professores devem estimular e desenvolver a criatividade, ensinando os alunos a encontrarem um equilíbrio entre os pensamentos analítico, criativo e prático. (STERNBERG E GRIGORENKO, 2003, p.72)

A necessidade de revezar os tipos de pensamentos e condutas, a fim de promover

o seu desenvolvimento, é mencionada também por outros teóricos que investigam a criatividade. Torrance (1965, *apud* Wechsler, 2008), explica esta necessidade quando se quer resolver um problema, conforme se observa na citação a seguir:

Na fase de formulação de hipóteses sobre o problema, deve predominar o pensamento divergente, ou o pensamento que abre inúmeras possibilidades [...] As ideias devem ser soltas, fluentes, flexíveis, sem julgamentos ou críticas, dando asas à fantasia e à imaginação, criando-se um ambiente não-punitivo e estimulador, para favorecer as melhores ideias. [...] No processo de testar as hipóteses deve ser favorecido o pensamento convergente, crítico, analítico, que procura a melhor solução ou a resposta mais elegante para o problema em questão. (WECHSLER, 2008, p. 32)

Durante a realização da atividade os professores demonstraram várias dúvidas, pois, ao mesmo tempo que identificavam, na relação de comportamentos, características de pensamentos divergentes, também identificavam características de pensamento convergentes; por isso considera-se que a atividade tenha sido bastante esclarecedora para evidenciar a necessidade de equilíbrio nas formas de se pensar e agir, quando o objetivo é promover o potencial criativo.

A questão 6 referiu-se à compreensão dos participantes sobre dois aspectos fundamentais da teoria de Renzulli: a Superdotação do tipo Produtivo/Criativa e sua proposta de atendimento que se caracteriza por Atividades do tipo I; II; III. Os dados mostram que no questionário de conhecimento prévio, 58%, ou seja, a maioria dos participantes, já tinha este conhecimento bem fundamentado, provavelmente por ser este autor a principal referência do tipo de atendimento ofertado pelo NAAH/S. Entre os outros participantes, 25% respondeu de forma incorreta e 17% não soube responder. Os dados demonstram 100% de aproveitamento no questionário final.

Foi apresentada, para a resolução em grupo, a *Técnica Criativa de Resolução de*

Problemas (TCRP) (Wechsler 2008, p.304) por considerá-la mais completa e mais propícia ao tipo de trabalho realizado no NAAH/S. O objetivo da técnica é encontrar soluções criativas, superando as produções de soluções banais e tradicionais, por meio de uma vasta gama de possibilidades. A explicação da técnica e a atividade realizada pelo grupo podem ser verificadas via *Dropbox*, conforme já mencionado.

Apesar das dificuldades identificadas durante a resolução da atividade, considera-se como positiva a experiência, pois a técnica possibilitou a aplicação dos elementos fundamentais para desenvolver o potencial criativo, como: a geração de várias ideias, sendo novas ou não (fluência); a identificação de problemas (sensibilidade); o não julgamento precipitado (flexibilidade); a geração de ideias novas (originalidade), mas principalmente forneceu um direcionamento que pode ser usado na aplicação de Atividades do Tipo III que segundo Renzulli (2004, p.95) “é um referencial perfeito para o desenvolvimento da superdotação produtivo-criativa”, sendo esta a resposta correta da questão 6 do instrumento.

A questão 7 referiu-se ao ponto de convergência, entre os três teóricos, sobre os fatores que mais se relacionam ao desenvolvimento da inteligência e da criatividade. Os dados indicam um grande percentual de respostas erradas (67%) e 33% de respostas corretas no questionário de conhecimento prévio. No questionário final, os dados indicaram 100% de aproveitamento, com respostas corretas de todos os participantes, evidenciando que o estudo esclareceu que os três teóricos convergem na opinião de que os fatores ambientais assumem o lugar de maior importância no desenvolvimento da inteligência e, consequentemente, da criatividade. “De fato, quanto mais “inteligente” o ambiente e quanto mais fortes as intervenções e os recursos disponíveis, mais capazes se tornarão as pessoas, e menos importante

será sua herança genética” (Gardner, 2001, p.111). Sternberg e Grigorenko, referindo-se à interferência do ambiente tanto no desenvolvimento, quanto no julgamento de determinadas inteligências, fazem a seguinte colocação:

O contexto sociocultural é um dos fatores que compõem a inteligência plena. O sucesso só pode ser definido em termos de um meio sociocultural. Ele não ocorre no abstrato; ele ocorre relacionado a um conjunto de padrões ou expectativas, quer da própria pessoa quer dos outros [...]. Em geral, os sistemas fechados selam as opções do indivíduo e distorcem a sociedade, privando muitas pessoas de oportunidades que elas deveriam ter e privando, também, a sociedade de seus talentos (STERNBERG e GRIGORENKO, 2003, p.17 e 30).

A ênfase desta afirmação se encontra nos prejuízos que os fatores ambientais podem produzir. Em reflexão semelhante, porém com uma abordagem na produtividade, Renzulli (2004) explicando sobre a abrangência na identificação de potenciais que o Modelo Triádico e o Modelo de Porta Giratórias podem alcançar, faz a seguinte afirmação:

[...] os programas para superdotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivo, também são capazes de produzir bons produtos. [...] Agora, é suficiente dizer que acredito que o estudo intensivo dos jovens trabalhando é a maior promessa para poder acrescentar importantes novas dimensões à Concepção dos Três Anéis. Neste momento, tenho suficiente confiança nos Três Anéis para avançar nos aspectos práticos e deixar que outros façam mais contribuições para a teoria dos traços (RENZULLI, 2004. p.90 e p. 92).

Na questão 8 do questionário de conhecimento prévio, foi solicitado aos participantes que elaborassem uma pergunta, referente à Criatividade, que gostariam que fosse esclarecida através do estudo a ser realizado. As perguntas foram classificadas por semelhança de questionamentos e no

último encontro foram respondidas, de acordo com as teorias estudadas. Como não há dados comparativos para esta questão, considera-se que as respostas apresentadas tenham contribuído com o esclarecimento de possíveis dúvidas, formando um tipo de revisão final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos através da análise dos dados, é possível concluir que houve um aproveitamento significativo das teorias estudadas. A experiência desta proposta apresentou-se como um tipo de formação fundamental para suprir as necessidades do contexto educacional, uma vez que expôs os professores a situações reais de aprendizagem, promovendo a vivência do que também terão que ensinar. As teorias dos três autores e a constatação de que a criatividade deve ser estimulada são assuntos corriqueiros na área de AH/SD; no entanto, a formação específica para trabalhar tais conteúdos geralmente é realizada de forma teórica, o que acarreta em tentativas individuais de aplicação, que não favorece a coletividade nem a especialização da área.

Os três autores estudados mencionam vários fatores que podem favorecer o desenvolvimento da criatividade e é de convergência entre eles que os fatores ambientais são primordiais para este desenvolvimento. Portanto, se faz urgente cercar as possibilidades de estímulo a tal desenvolvimento, reconhecendo o papel da escola e dos professores neste contexto. Sendo assim, espera-se contribuir com a Educação, a fim de evidenciar a importância do estímulo ao desenvolvimento da criatividade para excelência da produtividade humana.

REFERÊNCIAS

GAMA, M.C.S.S. Educação de Superdotados: Teoria e Prática - São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. Inteligência: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro 2001.

RENZULLI, J. S. O que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista Educação, Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004. Disponível em, <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-uperdotacao.pdf>> Acesso em 16 mar.2015.

STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L. Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIRGOLIM, A. M.R. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2007(a). Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>> Acesso em: 28 ago.2014.

WECHSLER, S. M. Criatividade: Descobrimo e Encorajando. Contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. – Campinas– SP. Duo Paper Gráfica Expressa. 2008. 3ªed.

APÊNDICE: Coletânea de Sugestões e Técnicas: Material de apoio desenvolvido para este trabalho. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/w2dysiyhpu60b1t/COLETANEA%20DE%20SUGEST%C3%95ES%20E%20T%C3%89NICAS.docx?dl=0>>

O ENRIQUECIMENTO EXTRACURRICULAR COMO POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

The extracurricular enrichment as educational service possibility to students with high abilities/giftedness: the experience of a program of Federal University of Santa Maria

Tatiane Negrini¹

Andréia Jaqueline Devalle Rech²

Priscila Fonseca Bulhões³

34

RESUMO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) possuem seus direitos garantidos quanto a uma educação que considere suas necessidades educacionais, sendo estes considerados público da Educação Especial. Desse modo, é importante a construção de propostas de atendimento às suas necessidades, sendo que um programa de enriquecimento extracurricular pode contribuir na educação destes estudantes. Este artigo, caracterizado como um relato de experiência, tem como objetivo apresentar o projeto de extensão denominado “Programa de atendimento às altas habilidades/superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola”, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, destaca-se, a partir de estudos teóricos, a importância de programas desta natureza para o enriquecimento das aprendizagens dos estudantes com AH/SD. Este trabalho segue, metodologicamente, uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e do tipo bibliográfico. Neste texto, optou-se por realizar algumas reflexões acerca do contexto educacional contemporâneo, a organização das práticas de ensino e a importância de propostas de atendimento para o estudante com AH/SD, a partir de autores como Freitas e Pérez (2012), Sabatella (2008), Mizukami (1986), Pereira e Guimarães (2007), entre outros. Como o projeto de extensão encontra-se em fase inicial, neste momento está sendo realizado o mapeamento dos alunos matriculados nas escolas da cidade de Santa Maria/RS, a fim de posteriormente convidá-los para o programa de enriquecimento. Desse modo, ao final do trabalho concluiu-se que os programas de enriquecimento extracurriculares podem ser uma alternativa educacional para suprir a ausência desse atendimento ao estudante com AH/SD que deveria, também, ser proposto pela escola,

¹ Professora Dra. Adjunta do Departamento de Educação Especial - Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Projeto de extensão com apoio do Fundo de Incentivo a Extensão – FIEEX/UFSM. E-mail: tatinegrini@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. Bolsista Capes. E-mail: prof.andirech@gmail.com

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. E-mail: priscilafonsecabulhoes@gmail.com

como é de direito. Por fim, acredita-se que as ações do referido projeto podem potencializar o desenvolvimento destes estudantes com AH/SD, favorecendo a articulação entre aluno, família e escola, em prol de atender suas necessidades educacionais.

Palavras-chave: Atendimento educacional. Programa de Enriquecimento. Altas habilidades/superdotação. Escola.

ABSTRACT

35

Students with high abilities/giftedness have their rights guaranteed towards an education that takes into account their educational needs, and are considered the public of Special Education. Thus, it is important the construction of proposals for attending their needs, and a program for extracurricular enrichment can contribute to the education of these students. This paper, characterized as an experience report, aims to present an Extension Project called “Educational Program for high abilities/giftedness: extracurricular enrichment for the student and orientation for the family and school”, linked to the *Universidade Federal de Santa Maria*. For this, we highlight, from theoretical studies, the importance of programs of this nature for the enrichment of gifted students learning process. The methodology used was a qualitative approach of descriptive nature and of bibliographical type. In this text, we reflect about the contemporary educational system, the organization of the teaching practices and the importance of proposals of services for the gifted students, from authors as Freitas and Pérez (2012), Sabatella (2008), Mizukami (1986), Pereira and Guimarães (2007), among others. The extension project is in its initial phase, in which we are performing the mapping of the students enrolled in the schools of Santa Maria/RS municipality, in order to invite them subsequently to the enrichment program. Thus, at the end of this phase, we concluded that the extracurricular enrichment programs can be an educational alternative to supply the absence of this attendance for gifted students that should, also, be proposed by the school, as it is their right. Finally, we believe that the actions of the referred project can strengthen the development of these gifted students, favoring the articulation among the student, family and school, for the sake of their educational necessities.

Keywords: Educational services. Enrichment program. High abilities/giftedness. School.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na contemporaneidade tem sido fonte de inúmeras discussões dentro do campo acadêmico e escolar, tendo em vista que estes sujeitos são considerados público das ações da Educação Especial, no contexto da proposta de educação inclusiva (BRASIL, 2008). Considerando esta perspectiva, entende-se que estes possuem características que lhes são singulares, assim como necessidades educacionais específicas, e por isso necessitam de um acompanhamento diferenciado em determinados aspectos.

Além disso, considerando que os estudantes com AH/SD são identificados por comportamentos específicos, conforme descreve Renzulli (2004), acredita-se que a organização de um sistema educacional de acordo com seus potenciais é hoje um direito garantido a eles, tendo em vista que, com isso, se favorece sua inclusão educacional. A organização de uma proposta de enriquecimento pode acontecer de diferentes maneiras e de acordo com os interesses e necessidades de cada um dos estudantes com AH/SD.

No entanto, constata-se que nem sempre este atendimento educacional acontece na escola regular, sendo que a organização de programas de enriquecimento extracurriculares pode ser uma alternativa bem-sucedida para a suplementação da educação destes sujeitos.

Com isso, no ano de 2016 foi registrado o projeto de extensão intitulado “Programa de atendimento às altas habilidades/superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola”¹, sob orientação da professora Tatiane Negrini. Este projeto é

vinculado ao Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, e articulado ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social. O referido projeto foi inspirado em uma experiência anterior de um programa de enriquecimento, coordenado pela professora Soraia Napoleão Freitas, o qual teve seu encerramento no final do ano de 2015. Desse modo, percebendo-se a necessidade da continuidade do trabalho com estes alunos, e da lacuna existente quanto ao atendimento destes, buscou-se reapresentar uma proposta de programa, procurando atender as demandas de alguns estudantes com AH/SD.

Este projeto de extensão possui, como objetivo geral, desenvolver uma proposta de enriquecimento extracurricular ao estudante com AH/SD, a fim de enriquecer e suplementar o ensino escolar, contribuindo na orientação da família e da escola. Destaca-se que o projeto encontra-se em fase inicial, sendo que buscará ao longo do ano de 2016 o desenvolvimento de ações educacionais direcionadas às áreas de interesses dos alunos com AH/SD, assim como prestará orientação às famílias e às escolas destes.

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar o referido projeto de extensão, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, destacando, a partir de estudos teóricos, a importância de programas desta natureza para o enriquecimento das aprendizagens dos estudantes com AH/SD.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, tendo-se a compreensão de que a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das

¹ Projeto com apoio do Fundo de Incentivo a Extensão – FIEX/UFSM.

aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2013, p. 21)

Este modo de fazer pesquisa procura adentrar-se em aspectos mais subjetivos, os quais não podem ser quantificados ou tratados de modo integralmente objetivo e pragmático.

Além disso, esta pesquisa é do tipo bibliográfica e descritiva, sendo que a pesquisa bibliográfica é aquela que:

[...] se realiza a partir do registro disponível, de corrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Assim, neste trabalho será realizada a explanação de estudos que embasam o programa de enriquecimento que vem sendo desenvolvido, destacando-se interligações destas leituras, de modo a fundamentar as discussões. Além disso, serão descritos os principais aspectos do referido projeto, detalhando o que vem sendo realizado até o momento com as ações do mesmo, tendo em vista que se encontra na fase inicial de sua proposta.

A ESCOLA, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL E OS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO: O FOCO NO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A escola, teoricamente, é um espaço no qual reside múltiplos saberes, derivados das mais diversas experiências, onde é possível descobrir e (re)inventar, ou seja: construir e produzir conhecimentos. Nesse sentido, cabe à escola possibilitar os meios, as estratégias e os recursos para que todos os sujeitos aprendentes possam vivenciar situações de aprendizagens capazes de promover o desenvolvimento de suas distintas habilidades e múltiplas inteligências.

Contudo, a realidade da organização escolar não está, em geral, configurada para facilitar o atendimento e a superação dos

objetivos supracitados, de modo que, na prática, é comum constatar o fracasso escolar, nas instituições de ensino no país, em números expressivos e alarmantes.

Acredita-se que a pouca flexibilidade do currículo escolar, bem como práticas pedagógicas pouco estimulantes e, por vezes, até opressoras, em muitos contextos escolares, faz com que um grande número de estudantes tenha seus desempenhos comprometidos, sobretudo aqueles com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Assim, é comum observar que os estudantes com AH/SD optam, em alguns casos, por “camuflarem-se” na escola, isto é: nivelam seu desempenho e capacidades, equiparando-se com a média, para não chamarem a atenção para si e/ou para não se sentirem demasiadamente diferentes dos demais. Este comportamento decorre, muitas vezes, do receio destes estudantes serem rotulados, pressionados por altas expectativas e, eventualmente, até excluídos do convívio social, devido a sua singularidade.

Contudo, podem ocorrer problemas na vida escolar do estudante com AH/SD, derivados do comportamento acima mencionado. Conforme aponta Winner (1998), à medida que o currículo se torna mais exigente e complexo diante da evolução das séries/anos escolares, estes estudantes podem continuar negligentes e assim começam a apresentar declínio no seu desempenho. Desse modo, estes “começam a parecer estudantes lentos, em vez de superdotados, resultando em decréscimos adicionais em autoestima” (WINNER, 1998, p. 194).

No sentido de melhor compreender os obstáculos que prejudicam o desenvolvimento pleno e a aprendizagem dos estudantes com AH/SD, cabe problematizar acerca de alguns aspectos relevantes que permeiam os currículos das escolas.

Assim sendo, salienta-se que a escola contemporânea é uma organização que enfrenta muitos desafios e, dentre estes, destaca-se o que diz respeito ao enfrentamento às práticas tradicionais, muitas delas pouco produtivas, as quais mais fazem o estudante reproduzir, de forma alienada, do que instigá-los a pensar de maneira crítica, reflexiva e criativa.

Contudo, apesar de na contemporaneidade haver resistência de muitos educadores aos modelos tradicionais de ensino, os quais, geralmente, são constituídos por práticas aniquiladoras do potencial criativo, estes ainda regem predominantemente nos nossos sistemas de ensino.

Dessa maneira, é oportuno apresentar alguns aspectos que compõem o modelo tradicional. Segundo Mizukami (1986) na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar. O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é essencialmente de passividade, assim:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986, p. 11)

Nesta perspectiva, o ensino tradicional tem o intuito de transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, os defensores deste modelo de ensino acreditam que é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para, conseqüentemente, serem transmitidos aos alunos. Portanto, a ênfase do ensino tradicional está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991).

Ao permitir-se realizar uma reflexão mais profunda acerca do modelo tradicional de ensino, parece óbvio que este não está em consonância com as diferentes formas de aprendizagem e com os distintos potenciais e interesses dos estudantes, especialmente os com indicadores de AH/SD. Afirma-se isso, pois mesmo não havendo um perfil único quanto ao comportamento das pessoas com AH/SD, sabe-se que existem algumas características comuns entre estas que vão de encontro, ou seja, refutam veementemente a ideia de um modelo estático, dogmático e acrítico da educação.

Segundo Sabatella (2008, p. 82), pode-se elencar algumas características típicas de sujeitos com AH/SD, referindo-se a eles por meio de expressões tais como:

- é curioso;
- é persistente no empenho de satisfazer aos seus interesses;
- é crítico de si mesmo e dos outros;
- tem um senso de humor altamente desenvolvido;
- não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais;
- entende com facilidade princípios gerais;
- tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico;
- é sensível a injustiças tanto no nível pessoal quanto social;
- é um líder em várias áreas;
- vê relações entre ideias aparentemente diversas.

Levando em conta as características supracitadas, é evidente o quanto um sistema de ensino, pautado majoritariamente em um modelo tradicional, pode desmotivar, até mesmo suscitar um comportamento de revolta e, acima de tudo, prejudicar o desenvolvimento sadio e produtivo dos estudantes com AH/SD.

Contudo, a título de contraponto da vertente descrita, é oportuno apresentar que vigoram, concomitantemente, nos dias atuais, outros modelos de ensino os quais

norteiam as mais diversas práticas nos contextos escolares. Entre estes modelos, cada qual pautados em uma determinada epistemologia, destaca-se o construtivismo. Entre os seus representantes encontra-se Paulo Freire, como sendo um expoente do construtivismo no Brasil.

Conforme expôs Freire (1997, p. 52), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a construção do conhecimento humano pelo uso da razão tem o objetivo de alcançar os patamares mais elevados do pensamento lógico, do julgamento e da argumentação, sempre no sentido de haver reciprocidade na transmissão e na compreensão das ideias ditas pelo outro; assim:

O pressuposto filosófico do Construtivismo é, de fato, um pressuposto iluminista. Sem a razão, teríamos a des-razão, teríamos a loucura, teríamos a impossibilidade de pensar o mundo, de ordenar, de construir uma visão, uma concepção sobre o mundo, da natureza e o mundo social, ou seja, a sociedade. Portanto, existe implícito no Construtivismo um postulado que eu chamaria de universalismo cognitivo. Potencialmente, o homem é um ser dotado de razão. Ou seja, ele tem um potencial cognitivo de pensar o mundo, de reconstruir no pensamento, nos conceitos, o mundo da natureza e de ordenar o mundo (inclusive o mundo social), com o auxílio de critérios racionais (FREITAG, 1993, p. 28).

Visto dessa forma, o estudante deixa de ser entendido como uma “tábula rasa”, conforme apregoa o modelo tradicional pautado numa epistemologia empirista. Assim, ele passa a ser um sujeito com potencialidades cognitivas que, logo, serão transformadas em capacidades, uma vez que o meio ambiente propicia estímulos e incentivos adequados.

Macedo (1994) acredita que a formação de professores numa proposta construtivista é possível, levando-se em consideração quatro pontos, que ele considera fundamentais:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos (MACEDO, 1994, p. 59).

Consoante ao exposto, uma das tarefas do professor seria estimular o pensamento, a reflexão, permitir que o estudante demonstre suas opiniões, crenças e convicções e que desenvolva um senso crítico apurado.

Nesse sentido, o professor deve ter a consciência de que irá ensinar, mas também irá aprender no processo de construção do conhecimento. Enquanto no modelo tradicional o professor é concebido como o detentor do saber, no modelo construtivista o professor é entendido como um mediador do conhecimento. Transforma o mundo enquanto ensina e é transformado enquanto aprende, num processo de interação dinâmica com seus estudantes, e de aprendizagem mútua.

Acredita-se que um sistema de ensino embasado num modelo construtivista, em comparação com o tradicional, possui maiores possibilidades de inclusão. É possível inferir que o Construtivismo é mais sensível e atento às demandas específicas dos estudantes e, por conseguinte, mais respeitoso quanto à diversidade e heterogeneidade, considerando os diferentes ritmos, estilos e interesses de aprendizagem dos estudantes.

No que tange as AH/SD e a inclusão escolar, Freitas e Pérez (2012, p. 07) pontuam que:

O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como trabalhar diferentes ‘potencialidades’, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade. Porém, só a formação do professor não é suficiente para o

estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá à práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

Nesta perspectiva, pode-se apresentar algumas propostas diferenciadas de atendimento aos estudantes com AH/SD; entre estas, cita-se os programas de aceleração; grupos de habilidades; apoio pedagógico especializado, e programas de enriquecimento (curricular ou extracurricular).

Quanto à aceleração, esta possibilita o cumprimento do programa escolar em menor tempo. Pode ocorrer pela admissão precoce na escola ou universidade ou pela redução do período de tempo determinado pela seriação escolar, permitindo que o estudante cumpra as metas para sua série/ano antes do previsto. Segundo Sabatella, “isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que se encontra, evitando que fique entediado, desestimule-se e desista da escola” (2008, p. 179).

No que se refere aos grupos de habilidades, pode-se afirmar que se trata da alternativa mais controversa, sobretudo nos dias atuais, em que o movimento de inclusão toma força. Esta proposta consiste basicamente pela separação dos estudantes mais capazes cognitivamente dos seus pares etários, a fim de que convivam com seus pares intelectuais. Esta convivência se daria em espaços específicos como classes especiais, escolas especiais ou, ainda, na sala de aula comum, mas com a finalidade de realizar tarefas exclusivas.

Já o apoio pedagógico especializado engloba o trabalho de professores de classes regulares e da educação especial, a fim de qualificar o planejamento pedagógico e a ação educativa. Sabatella (2008) aponta três modalidades de atendimento neste tipo de

proposta, a saber: em classe comum; em sala de recursos e por meio de ensino com professor itinerante.

O atendimento em classe comum, segundo Sabatella, exige:

[...] atividades de apoio paralelo ou combinado, para garantir que o aluno mantenha o interesse e a motivação; o professor pode receber orientação técnica-pedagógica de docentes especializados, no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos especiais (2008, p. 190).

Com base nessa discussão, observa-se que é necessário ocorrer um trabalho articulado, em que o professor do ensino regular estabeleça uma parceria com o professor especialista. Sendo assim, de forma conjunta, estes profissionais poderão estabelecer para os alunos com AH/SD: objetivos, conteúdos, método de ensino e organização didática, processos avaliativos e temporalidade (BRASIL, 2003). Tais aspectos poderão ser desenvolvidos pelo professor na sala de aula regular, por meio de atividades de enriquecimento intracurriculares.

Freitas e Pérez (2012, p. 79) definem essas atividades como sendo:

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário.

Contudo, para que essas atividades de enriquecimento intracurriculares possam realmente contribuir para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, é necessário que o professor do ensino regular tenha em mente que ele deverá estimular o potencial desses alunos e não focar nas possíveis dificuldades. Portanto, é preciso um entendimento do real objetivo em realizar essas atividades.

Quanto ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais, Pereira e

Guimarães (2007, p.170) elucidam que “as atividades pedagógicas realizadas em sala de recursos são desenvolvidas por professores especializados, que suplementam ou enriquecem a oferta educacional recebida em classes comuns da rede regular de ensino”. Dessa forma, as atividades são realizadas em horários contrários ao frequentado pelo estudante com AH/SD na escola regular e envolvem a participação de diferentes grupos de estudantes que apresentam necessidades educacionais semelhantes, ou também pode ser realizado individualmente.

Este atendimento é respaldado pelo Decreto 7.611¹ de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, instituindo o atendimento educacional especializado. Nesse Decreto, o Artigo 2º especifica que

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação² (BRASIL, 2011, s/p).

No § 1º do Artigo 2º, o AEE é definido como

[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

O mesmo Decreto pontua que o AEE deve ser parte integradora da proposta pedagógica da escola, que deverá contar com a participação da família dos alunos público da educação especial.

Diante disso, a inclusão é responsabilidade de todos, e por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que os alunos público da educação especial tenham acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão desses alunos, estará excluindo-os desse processo e privando-os da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-os de seu desenvolvimento como cidadão.

No que concerne a itinerância, pode-se afirmar que este é um serviço de orientação e supervisão pedagógica, realizado por professores especializados que visitam periodicamente as escolas regulares e as salas de recursos para acompanhar as atividades desenvolvidas (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

Por fim, quanto aos programas de enriquecimento salienta-se que existem diferentes formas de enriquecer os currículos escolares. Primeiramente, é oportuno mencionar que enriquecer significa promover experiências diversas de estimulação com o intuito de atingir um desempenho mais expressivo do estudante. Para tanto, o enriquecimento tem o objetivo de apresentar desafios compatíveis com as reais

¹ Embora este Decreto utilize a terminologia altas habilidades ou superdotação, o documento referência que instituiu a educação inclusiva no Brasil continua sendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Portanto, o termo adequado continuará sendo “altas habilidades/superdotação”. (Fonte retirada do site do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), disponível em: <http://conbrasd.org/wp/>)

potencialidades dos estudantes e suas habilidades já desenvolvidas.

De acordo com Sabatella (2008, p. 182), o enriquecimento é feito basicamente, em três aspectos, a saber:

[...] dentro dos conteúdos curriculares, com adaptações ou ampliações de seus assuntos, de acordo com os interesses do aluno; dentro de um determinado contexto de aprendizagem, com flexibilização ou diversificação do currículo; e com projetos independentes (individuais ou em pequenos grupos) sejam em oficinas, concursos, orientação de especialistas e mentores, em atividades extracurriculares, realizadas em programas ou cursos para desenvolvimento pessoal em áreas específicas.

Acredita-se que dentre as propostas de atendimento aos estudantes com AH/SD, na maioria dos casos, o enriquecimento é a alternativa mais adequada, assim com o AEE, o qual nem sempre é ofertado aos alunos com AH/SD. Assim, defende-se a implantação de programas que visem enriquecer os conteúdos escolares, bem como propiciar o convívio com os pares intelectuais tanto quanto possibilitar que estes estudantes continuem a conviver, nas salas comuns, com seus pares etários, bem como com todos os outros estudantes que estão inseridos nas escolas regulares.

Estes programas de enriquecimento podem ser organizados por iniciativa da escola, dos pais dos estudantes com AH/SD, por organizações governamentais e/ou por universidades. Independentemente de quem os gerencia, é salutar que tais programas efetivem parceria com a escola, com todos seus membros, assim como com a família, a fim de que haja uma articulação com as pessoas significantes e com os ambientes os quais os estudantes fazem parte.

A intenção de programas especiais específicos para este público com AH/SD é a de suprir e suplementar as necessidades apresentadas, abrindo espaço para o amplo desenvolvimento pessoal, e oportunidades para que eles encontrem desafios

compatíveis com suas capacidades (SABATELLA, 2008).

Diante disso, o projeto de extensão “Programa de atendimento às altas habilidades/superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola”, vinculado a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visa a garantia dos direitos dos estudantes com AH/SD, uma vez que despenderá esforços para o atendimento educacional destes por meio de um programa de enriquecimento extracurricular, bem como pela orientação à escola e a família.

Até o presente momento, não há benefícios mensurados nem resultados concretos do projeto, pois este encontra-se em fase preliminar de desenvolvimento. Assim, apresenta-se que a etapa atual do projeto consiste na realização do levantamento dos estudantes com indicadores de AH/SD pertencentes à rede pública na cidade de Santa Maria. Tal levantamento está sendo realizado pela equipe do projeto, que conta com bolsistas, bem como participantes voluntárias, vinculadas à pós-graduação do Centro de Educação da UFSM. Posterior a este levantamento, alguns estudantes serão convidados para o programa de enriquecimento, sendo então iniciadas as atividades de enriquecimento junto ao público.

Corroborando a justificativa e relevância do referido projeto, cita-se Sabatella ao afirmar que, quando os estudantes com AH/SD não encontram oportunidades diferenciadas na escola,

Um dos únicos caminhos para o superdotado é tentar adaptar-se à rotina do ensino convencional, o que pode significar o desperdício de seus talentos e aptidões ou a desmotivação por não estarem devidamente assistidos, não conseguindo expandir nem demonstrar sua total capacidade (SABATELLA, 2008, p. 173).

Portanto, almeja-se, com o desenvolvimento do presente projeto, evitar

as consequências danosas aqui expostas, bem como promover um espaço rico em trocas, estímulos diversos e experiências significativas. Assim, espera-se que os estudantes com AH/SD possam explorar suas potencialidades, desenvolver suas habilidades, fortalecer sua identidade, conhecer e superar suas limitações, bem como vivenciar a felicidade e o prazer pela aprendizagem e descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, espera-se que, com a implementação do projeto de extensão, apresentado neste texto, seja possível colaborar com o processo de inclusão escolar dos estudantes com AH/SD. Acredita-se que isso poderá se efetivar, uma vez que os programas de enriquecimento extracurriculares podem suprir a demanda do AEE, o qual o estudante com AH/SD tem direito (BRASIL, 2011). Embora possa se configurar como mais uma proposta ao aluno, sabe-se que, em algumas escolas, estes estudantes não estão recebendo este atendimento.

Tal fato decorre, em alguns casos, do desconhecimento do direito que estes alunos têm em receber o AEE, das concepções equivocadas acerca do que seja um estudante com AH/SD, da opção por parte do profissional especializado em educação especial em ofertar o AEE, preferencialmente, ao estudante com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Exemplificando esta última afirmação, evidencia-se que as escolas encontram-se superlotadas de casos de inclusão de estudantes com essas especificidades e, por conta disso, privilegiam o atendimento ao aluno com dificuldades, em detrimento de estimular o potencial dos estudantes com AH/SD. Essa última constatação é advinda de uma representação cultural acerca da pessoa com AH/SD, embasada, equivocadamente, ao privilegiar

um AEE para uma parcela da população escolar que já seria “privilegiada” por ter a AH/SD (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Logo, verifica-se que a escola tem enfrentado muitos desafios para realizar a inclusão escolar dos estudantes com AH/SD, seja pela negligência ao não realizar o AEE para estes e/ou pela escassa contratação de profissionais habilitados para desenvolver um trabalho direcionado ao estímulo das habilidades apresentadas por estes estudantes.

Freitas e Rech (2015, p. 14), ampliam o debate acerca da inclusão escolar, reforçando que a mesma “[...] vai para além da garantia de acesso a escola comum, o professor precisa reconhecer as especificidades que os alunos que são público-alvo da educação especial apresentam e, a partir disso, organizar um planejamento que contemple tais necessidades”. Diante disso, para que a inclusão escolar seja efetivada na escola, é preciso que as Leis e Decretos sejam cumpridos, demandando esforço de um conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade, entre outros parceiros que sempre serão bem-vindos.

Em primeira instância, é necessário que a escola conheça as Políticas Públicas que respaldam a educação do estudante com AH/SD e, reajuste seu Projeto Pedagógico, contemplando neste documento os ideários inclusivos, prioritariamente, refletindo acerca do currículo escolar.

Assim, a inclusão e o currículo estão diretamente relacionados, pois o que se almeja é um currículo escolar que reconheça e incentive os alunos com altas habilidades/superdotação e não um currículo que reprima, camufle e silencie estes alunos dentro de um currículo padronizado (NEGRINI, 2015, p. 271).

Portanto, a inclusão é um desafio que, com compromisso e engajamento dos envolvidos nesse processo, pode ser uma realidade. Desse modo, as propostas de atendimento extracurriculares são planejadas

para irem ao encontro das necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes com AH/SD e, com isso, colaborando para sua formação global.

Assim, acredita-se que o desenvolvimento de um programa de atendimento aos alunos com AH/SD seja uma proposta valiosa para o enriquecimento dos potenciais destes alunos, o que pode favorecer a articulação aluno, escola e família, em prol da inclusão destes na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. ARANHA, M. S. F. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 30 de maio de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, E.P., BORDIM, J. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 26-34.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2. Ed., Marília: ABPEE, 2012.

_____; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para

contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University. V. 23 n. 30, Mar. de 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563> Acesso em 02 de julho de 2015.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. Tese (Doutorado em Educação). 2015, 326 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PEREIRA, V. L; GUIMARÃES, T.G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: Fleith, D.S & Alencar, E.M.L.S. (Orgs) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpx, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Pedagogical Practices for Gifted/Talented Students in Science Subjects: Perspectives and Possibilities

Brenda Cavalcante Matos¹

Carina Elisabeth Maciel²

Vera de Mattos Machado³

RESUMO

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação apresentam necessidades educacionais especiais e por isso necessitam de um atendimento educacional especializado. Tanto o Brasil como os Estados Unidos possuem políticas públicas que regulamentam e incentivam as ações educacionais específicas para esse público. Este trabalho tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Altas Habilidades/Superdotação para os conteúdos de Ciências em instituição brasileira e norte-americana que oferecem serviços de enriquecimento curricular e são especializadas no ensino de alunos com essas características. A pesquisa de caráter qualitativo foi realizada por meio de análise documental, bibliográfica, entrevistas, questionários, bem como de observação participante. Cinco professores participaram dessa pesquisa realizada no ano de 2014. O levantamento e a comparação das práticas pedagógicas usadas em programa de enriquecimento curricular nos Estados Unidos e no Brasil, especializados no atendimento desses alunos, revelam que práticas que exigem uma maior participação e desempenho dos alunos são adotadas pelos professores que atuam com esse alunado e os alunos respondem a elas de maneira satisfatória, por vezes até mesmo superando as expectativas dos docentes, mostrando que aulas avançadas não são problema para esse público. Os professores acreditam que os métodos de ensino-aprendizagem para alunos com Altas Habilidades/Superdotação não devem ser os mesmos utilizados no ensino regular comum. O ensino de Ciências para alunos com Altas Habilidades/Superdotação deve ter como base atividades desenvolvidas de forma específica, diferenciada e direcionada para a área de domínio do aluno, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos e oferecendo condições para o desenvolvimento de suas potencialidades por meio dos estudos científicos.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Práticas Pedagógicas. Ciências.

¹ Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); brendacmatos@gmail.com

² Professora Doutora em educação pela UFMS; carina22em@yahoo.com.br

³ Professora Doutora em educação pela UFMS; veramattosmachado1@gmail.com

ABSTRACT

Gifted and talented students present special educational needs and therefore require a specialized educational service. Both Brazil and the United States have public policies that regulate and encourage the specific educational activities for this public. This work aims to analyze the pedagogical practices developed with gifted students for the sciences content in both Brazilian and North American institutions that offer curriculum enrichment services and are specialized in teaching students with these characteristics. The qualitative research was conducted through document and literature analysis, as well as interviews, questionnaires and participant observation. Five teachers took part in this survey in 2014. The survey and comparison of the practices used in curriculum enrichment programs in the United States and Brazil, specialized in serving these students, reveal that practices that require greater participation and student performance are used by teachers who work with these students and students respond to them satisfactorily, sometimes even surpassing the expectations of teachers, showing that advanced classes are no problem for them. The teachers believe that the teaching-learning methods for gifted students should not be the same used in the common mainstream education. The Sciences teaching for gifted and talented students should be based on specific, differentiated and targeted activities to the area of the student domain, enabling the expansion of their knowledge and providing conditions for the development of their potential through scientific studies.

Keywords: Gifted/Talented. Pedagogical Approaches. Sciences.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – UM DIREITO DOS ALUNOS COM AH/SD

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define pessoas com Altas Habilidades como ‘Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais’ “necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades.” (BRASIL, 1994, p. 22). Segundo o Plano Nacional de Educação de 2001, a Educação Especial “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência [...], quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001a, s. p.), por isso ela surge para assegurar esse direito à parcela da população que apresenta necessidades educacionais especiais. Crianças e jovens com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresentam necessidades educacionais especiais devendo ser beneficiados do atendimento especializado promovido pela Educação Especial como um direito constitucional. A Educação Especial não visa substituir o ensino regular, mas atua de forma conjunta, articulada e complementar ao ensino comum, tendo a responsabilidade de orientar o atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 8; BRASIL, 1996, s. p.). Com a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), foi determinada a implantação de programas de atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que inclui as Altas Habilidades/Superdotação nas áreas artísticas, intelectual e psicomotora (PÉREZ & FREITAS, 2009). Os serviços oferecidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) – compreendido como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos organizados

institucional e continuamente – devem ser prestados de forma “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2014, p. 3) e de nenhuma maneira visa substituir a educação regular.

O AEE é um direito do público alvo da Educação Especial e deve estar baseado nas características desse público. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação apresentam desempenho acima da média quando comparado aos demais alunos de mesma faixa etária e nível de escolaridade (VIRGOLIM, 2007). Devido a essas características marcantes dos alunos com AH/SD, faz-se necessário políticas públicas que regulamentem um atendimento especializado e direcionado a esses alunos.

A definição de AH/SD utilizada pela maioria dos estados americanos ainda é a proposta na lei federal de 1978 (TURNBULL, 2013) que diz que:

[...] o termo ‘crianças com altas habilidades e superdotação’ se refere a crianças – e quando aplicável, jovens – que são identificados na pré-escola, fundamental, ou ensino médio, como possuidores de habilidades demonstradas ou habilidades potenciais que dão evidências de alta capacidade de performance em certas áreas como intelectual, criativa, especificamente acadêmica, ou habilidades de liderança, ou na execução de artes visuais, e que em virtude disso, requer serviços ou atividades que não são normalmente providas pela escola. [tradução nossa] (UNITED STATES OF AMERICA, 1978, p. 150)

Apesar de apresentarem definições semelhantes, os serviços oferecidos no Brasil e Estados Unidos são de certa forma, diferenciados. Os tipos de atendimentos especializados oferecidos aos alunos com AH/SD variam de acordo com as políticas públicas vigentes ou com as decisões dos governos municipais e estaduais, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos.

Os serviços oferecidos são diversos e incluem programas de aceleração de séries, agrupamentos de estudantes, aceleração ou compactação de currículo, diferenciação do

ensino com aulas avançadas e enriquecimento curricular, todos por meio de registro duplo em classes ou séries diferentes, ou até mesmo escolas ou programas especializados para esses alunos. Para utilizar esses serviços o aluno pode ser acomodado em classes regulares com matrícula parcial simultânea na escola regular e em classes especiais, ou então formar grupos em tempo integral com estudantes que apresentem habilidades similares (ANDRÉS, 2010, p. 36).

Além desses serviços oferecidos nas escolas regulares, cerca de 15 estados americanos possuem escolas secundárias para alunos que apresentam altas habilidades em matemática e ciências biológicas ou em artes e ciências humanas. A maioria desses programas são realizados em *campi* universitários durante o período de férias escolares. Esses programas de férias apresentam diferentes requisitos para ingresso, como apresentação de histórico escolar e/ou resultado de teste de altas habilidades/superdotação. O período é integral e é oferecido residência para esses alunos no próprio *campus* universitário (ANDRÉS, 2010). Esses programas, assim como o programa de férias americano Barrett Summer Scholars (BSS), oferecem o serviço de diferenciação do ensino com aulas avançadas, mas por se tratar de programas extracurriculares, também podem ser classificados como programas de enriquecimento curricular.

No Brasil, se destaca o atendimento oferecido pelos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Criados no ano de 2005, em parceria com a UNESCO, FNDE e as Secretarias de Educação, os NAAH/S foram implantados em todos os 27 territórios brasileiros. Esses núcleos são referência de atendimento aos alunos com AH/SD, disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos para o enriquecimento curricular desses alunos (VIRGOLIM, 2007; BRASIL, 2008; PÉREZ & FREITAS, 2009). De

acordo com Pérez (2008, p. 9): “o método do enriquecimento [...] é mais adequado. O aluno com altas habilidades frequenta sua turma regularmente e no contra-horário recebe atendimento individual de um professor especializado, que irá trabalhar com projetos específicos.”.

Conforme a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação:

No Brasil não existe escola especial para pessoas com altas habilidades/superdotadas. O sistema regular de ensino em classe comum deverá assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, conforme a legislação, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. O aluno com Altas Habilidades/Superdotado deverá receber atendimento suplementar em Salas de Recursos ou em *outros espaços definidos pelo sistema em horário contrário ao das aulas regulares*. [grifo nosso] (SEESP, apud MAIA, 2004, p. 6).

Ribeiro e Sousa (2014) ao descreverem o atendimento aos alunos com AH/SD na área acadêmica, oferecido pelo NAAH/S em Campo Grande – MS, relatam que:

[...] o NAAH/S – Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – desenvolve esse trabalho nas salas de enriquecimento curricular que estimula os alunos a se aprofundarem em seus domínios, a planejarem e organizarem suas tarefas, a participarem de grupos de estudo e pesquisa, como também, a produzirem projetos científicos de acordo com a área que satisfaça os seus interesses. (RIBEIRO & SOUSA, 2014, p. 6).

Tanto o programa de férias americano – Barrett Summer Scholars – quanto o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – MS para alunos superdotados mostraram êxito no ensino destes alunos, reunindo estudantes com altas habilidades de todo o estado da federação em que atuam, criando um ambiente onde podem estudar juntos, desenvolvendo suas potencialidades. Os dois programas não somente criaram um ambiente para que esses estudantes se sintam confortáveis em

estudar juntos, mas também criaram um programa que permite que eles desenvolvam suas potencialidades.

OBJETIVO

Como objetivo geral, esse trabalho analisa e contextualiza as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos que apresentam AH/SD nos conteúdos de Ciências em instituição brasileira e norte-americana, especializadas no ensino de alunos com essas características. E por isso, se torna relevante no momento em que investiga como estão sendo articuladas as propostas e técnicas de ensino para melhor ação nesse campo da Educação Especial. Como objetivos específicos, para contextualização do quadro, definimos os conceitos de Altas habilidades/superdotação utilizados no Brasil e nos Estados Unidos, bem como fizemos um levantamento dos atendimentos educacionais especializados oferecidos para esse público, existente nos dois países.

METODOLOGIA

Esse trabalho dispõe de pesquisas realizadas em dois países. A primeira investigação e coleta de dados ocorreram em um Programa de Férias chamado Barrett Summer Scholars (BSS), para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, realizado nos meses de Junho e Julho de 2014, nos Estados Unidos, estado do Arizona. Na segunda experiência, vivida no Brasil, os estudos ocorreram nos meses de Setembro, Outubro e Novembro de 2014 no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), na cidade de Campo Grande – MS, onde são atendidos alunos do ensino público estadual que apresentam AH/SD.

A pesquisa desenvolvida é qualitativa e se baseia em interpretação de fala, escrita e ações dos professores em sala de aula,

sendo este o ambiente natural para a fonte de dados de caráter descritivo (CARVALHO, 2006). O pesquisador é do tipo *observador participante*, pois participa do dia-a-dia das pessoas em estudo, observando, colhendo dados e questionando quando necessário, para o completo entendimento da situação em estudo. Essa abordagem possibilita um retrato mais fiel da realidade, percebida de um ponto de vista interno do ambiente de estudo em questão (BECKER & GEER apud DIAS, 2000).

Esses dados foram coletados em pesquisa de campo por *observação participante*, concomitantemente a *entrevistas informais* e *questionários*. A *observação* das atividades educacionais nas instituições investigadas ocorreu durante aulas ministradas aos alunos com altas habilidades para levantamento das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino de alunos com AH/SD na área de Ciências, sem nenhuma interferência por parte do pesquisador. As *entrevistas informais* foram constituídas de perguntas não padronizadas, elaboradas pelo pesquisador aos professores, sempre que surgia alguma dúvida concernente a qualquer assunto relacionado à pesquisa. Além das entrevistas, um *questionário* foi elaborado para coleta de dados padronizados entre os professores dos programas americano e brasileiro, referente às suas práticas pedagógicas, suas observações e opiniões pessoais a respeito do ensino de alunos com AH/SD e das características apresentadas pelos mesmos em sala de aula, para posterior comparação das informações. Os dados primários obtidos pelos questionários foram analisados, comparados e apresentados neste trabalho por meio de reprodução de fala.

Outros dados foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica em livros, publicações de trabalhos e artigos científicos na área de Educação e Educação Especial; além da busca de informações em

documentos oficiais do MEC; manuais da Secretaria de Educação Especial (SEESP); legislações brasileiras e americanas, dentre outros.

COMPARANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROGRAMAS AMERICANO E BRASILEIRO

A duração dos programas americano e brasileiro para alunos com AH/SD era distinta. Enquanto o programa americano era dividido em sessões, uma para cada ano do ensino fundamental, no programa brasileiro não havia divisões entre tempo de permanência nem distinção entre nível de escolaridade (fundamental ou médio) e todos os alunos eram atendidos simultaneamente durante o ano letivo; somente eram divididos em grupos de acordo com as aulas que demonstravam os interesses de cada aluno. Apesar dos alunos estarem divididos em turmas para ter aulas sobre os temas pelos quais optavam, nem o NAAH/S nem o BSS funcionam como uma sala de aula regular.

Embora os dois programas ofereçam atendimentos especializados que proporcionem enriquecimento curricular aos alunos com AH/SD, ambos possuem seus objetivos secundários. O programa americano se caracteriza como um programa de férias com o objetivo de apresentar a realidade do ensino superior privado para os alunos com AH/SD, com a intenção de atraí-los para estudar na universidade que promove o BSS. Já o programa brasileiro constitui-se numa ação governamental oferecida como atendimento suplementar à educação regular pública e tem o objetivo de promover a educação científica dos alunos atendidos, introduzindo conceitos acadêmicos de nível superior sobre as Ciências e desenvolvendo projetos de pesquisa na área. Essas características apontam para a diferença fundamental entre os dois programas: o americano é uma iniciativa privada para divulgação da Universidade que o promove, enquanto que o programa brasileiro é público e resultado

de políticas públicas para a Educação Especial. Apesar dessa diferença de duração e objetivos, foi possível estabelecer similaridades e diferenças entre os dois programas, concernente às suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino – objetivo principal deste trabalho. Para possibilitar uma melhor compreensão das realidades distintas e semelhantes entre os programas, as comparações serão feitas por matérias ministradas.

MÁQUINAS STEAM (BSS) E NOÇÕES DE FÍSICA TEÓRICA (NAAH/S)

A sigla STEAM se refere a Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (em inglês Science, Technology, Engineering, Arts, and Math). Essa aula, ministrada no programa norte americano para alunos do 8º ano, reunia conceitos de física mecânica e cinética, bem como conceitos de eletricidade e magnetismo, com o intuito de serem aplicados na elaboração de um protótipo de máquina de reação em cadeia, utilizando materiais de diversos tipos, visando alcançar um objetivo final específico, chamado de meta, estipulado pelo professor e alunos. Esse sistema de reação em cadeia é baseado nos desenhos do cartunista Rube Goldberg e pedagogicamente falando, consiste em uma estratégia para aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas por meio não somente da realização de um experimento, mas da construção dele. No NAAH/S, conceitos estudados em 'Noções de Física Teórica' tinham seu foco na Física Moderna e consistiam na ascensão e declínio do conceito mecânico e na mecânica de Newton; conceitos sobre o átomo, campo e relatividade; assim como conceitos sobre o Quanta.

No BSS, os embasamentos teóricos eram apresentados aos alunos por meio de aula expositiva com utilização de instrumentos multimídia, que variavam entre slides e vídeos explicativos próprios para jovens estudantes, com fala compreensível e explicação em forma de animações

computacionais, porém com conceitos ao nível de Ensino Médio. A parte principal das aulas de 'STEAM Machine' consistiam no momento em que os estudantes eram solicitados a construir suas próprias STEAM Machine. A essa prática pedagógica eles davam o nome de "hands-on activities" (que em tradução livre seriam 'atividades de mãos a obra'). Para este trabalho, essas atividades serão comparadas com oficinas.

Nas oficinas de trabalho, as atividades são programadas como numa aula de laboratório; entretanto, diferentemente de uma prática laboratorial, não buscam a demonstração de padrões e geralmente há espaço para o inesperado. Por isso, não se torna uma atividade tecnicista e de reprodução de roteiro, como são as aulas de laboratório de maneira geral. Nas oficinas de trabalho, assim como nas oficinas de STEAM Machine, os alunos eram totalmente responsáveis pela construção de suas máquinas, o que exigia reflexão sobre o conhecimento prévio, levando-os a encontrar soluções para problemas que pudessem surgir (WHITE, 1988, p. 186).

Em 1976, uma pesquisa de Osborne (apud WHITE, 1988, p. 187) mostrou que alunos relataram que atividades práticas eram mais eficientes do que tutoriais e aulas expositivas para criar interesse em Física e desenvolver o pensamento crítico. Veiga (1991c, p. 136) endossa essa ideia, afirmando que é necessário uma experiência vivida para que se estabeleça uma relação entre teoria e prática. Segundo ele, a teoria não deve ser uma mera contemplação, mas um guia de ação para a prática; e que não deve ser uma mera aplicação da teoria, mas a própria ação guiada e mediada pela teoria.

No trabalho de conclusão da disciplina de STEAM Machine, os alunos foram solicitados a construir todos juntos uma STEAM Machine de seis módulos, cada módulo com quatro etapas, utilizando princípios de Física mecânica ou eletromagnética em pelo menos dois passos

de cada módulo. Dentre esses princípios físicos foram utilizadas roldanas, alavancas e interruptores, que eram ligados por meio do movimento. Os alunos corresponderam às expectativas com êxito, criando uma máquina que reproduzia todas as etapas sem falhas.

No programa brasileiro (NAAH/S) as aulas de Física Teórica se baseavam em leituras de livros e artigos sobre as concepções de Física baseada nos experimentos de grandes físicos da humanidade, e no relato de como construíram seus conceitos pelas bases de construção da Ciência, mas muitas vezes as aulas se voltavam para o assunto da Filosofia da Ciência. O estudo dos pensadores e suas teorias eram trabalhados por meio de leitura de publicações científicas e discussões. Para a explicação de alguns conceitos da Física, o professor se utilizava da lousa digital e algumas vezes do quadro branco, mas não para escrever textos para que os alunos copiassem, e sim para fazer esquemas, desenhos e para destacar pontos-chaves dos conceitos abordados. Após o conhecimento teórico dos conceitos de Física, a proposta do professor foi que os alunos desenvolvessem pesquisas científicas nessa área. Uma das alunas estava desenvolvendo uma pesquisa quantitativa sobre o nível de conhecimento de conceitos da física teórica sobre a Teoria das Cordas, dentre os professores de sua escola regular, e seu trabalho de pesquisa foi apresentado em evento interno do Núcleo.

Quando questionado sobre suas práticas predominantemente teóricas, o professor do programa brasileiro (NAAH/S) comentou sobre a falta de recursos didáticos para serem usados nas aulas, dentre eles, a falta de laboratórios e outros equipamentos para um aprimoramento das aulas oferecidas no programa.

A BIOLOGIA DOS DINOSSAUROS (BSS) E BIOLOGIA EVOLUTIVA – CONCEITOS-CHAVE (NAAH/S)

No programa americano as aulas de 'Biologia dos Dinossauros' baseavam-se no estudo de conceitos de Paleontologia, Ecologia, Cladística, Filogenia e Biologia Evolutiva aplicadas ao estudo do grande grupo de répteis extintos chamados dinossauros. No programa brasileiro, a disciplina de 'Biologia Evolutiva' estudava com os alunos as histórias das teorias evolutivas e hereditárias; conceitos e aplicabilidade da seleção natural e sexual nas populações de espécies em estudo; genética molecular; e evolução humana.

No BSS, as aulas de 'Biologia dos Dinossauros' eram muito semelhantes a uma aula de nível superior. Os conceitos eram ensinados por meio de slides enquanto os alunos prestavam atenção e perguntavam em caso de dúvida. A apresentação dos conhecimentos era em forma de aula expositiva tradicional: enquanto o professor oferecia as informações, os alunos as recebiam de forma passiva. Apesar das inúmeras críticas à essa prática, a aula expositiva ainda apresenta diversas vantagens que fazem com que esta ainda seja uma opção bastante recorrente entre os professores. Dentre as vantagens dessa prática estão a economia de tempo no repasse de informações escritas, o fato de suprir a falta de bibliografia para o aluno, e o fato de facilitar a compreensão de assuntos complexos (WHITE, 1988, p. 40). Além disso, a aula expositiva permite a associação de outras técnicas de ensino à essa prática (MARQUES, 2005, p. 82), e foi isso que ocorreu no programa americano. Durante a segunda metade das aulas, os alunos eram solicitados a realizar um estudo dirigido, uma tarefa realizada em sala de aula, com a presença do professor (VEIGA, 1991a, p. 80) para dirimir qualquer dúvida que tivesse aparecido durante o processo. Essa atividade pode ser feita de forma individual ou coletiva

usando como base uma fonte de informações (MARQUES, 2005, p. 123). No programa em questão, a fonte de informações era a aula expositiva oferecida antes do estudo dirigido, mas também havia informações biológicas para o desenvolvimento das atividades na própria lista de exercícios distribuída aos alunos. O estudo dirigido visa desenvolver nos alunos um pensamento reflexivo e de análise crítica, no lugar da memorização desgastante de uma grande quantidade de informações (VEIGA, 1991a). A ação também ajuda na fixação do conhecimento adquirido, já que requer resolução de problemas a partir de informações prévias. Durante o estudo dirigido, os alunos solucionavam exercícios de análise crítica, comparação, raciocínio lógico e outros tipos de atividades que exigiam exercício mental por parte dos alunos.

No NAAH/S, as aulas de 'Biologia Evolutiva' estavam voltadas para a aplicabilidade dos conceitos de evolução em situações do cotidiano. A Biologia Evolutiva fala da história evolutiva da vida na Terra, objetivando explicar as características anatômicas, fisiológicas, genéticas, comportamentais e de desenvolvimento embrionário dos seres vivos. A proposta pedagógica usada pelo professor consistia em oferecer um problema ou uma questão para reflexão que, para a solução, se fazia necessário aplicar os conceitos de Evolução. Os alunos deveriam chegar às conclusões esperadas utilizando-se dos conceitos aprendidos. Para isso, o professor utilizou diversas vezes da metodologia da problematização. Segundo Berbel (1998) a metodologia da problematização propõe o trabalho de forma intencional com "problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender" (BERBEL, 1998, p. 141). Ela explica que:

Os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematicamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem

dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. As discussões entre os componentes do grupo e com o professor ajudarão na redação do problema, como uma síntese desta etapa e que passará a ser a referência para todas as outras etapas do estudo. (BERBEL, 1998, p. 142)

A metodologia da problematização está diretamente vinculada a discussões e debate de idéias em salas de aula. Essas duas práticas pedagógicas tornaram-se complementares à metodologia da problematização já que os alunos eram solicitados a apresentar suas ideias verbalmente, ao passo que toda a classe poderia se utilizar dessa ideia ou refutá-la, apresentando uma nova ideia em vista a solução do problema em questão. Para as apresentações desses conceitos biológicos, o professor se utilizava de equipamentos multimídias para a transmissão de vídeos, documentários, estudos científicos em forma de slides ou fazia esquemas autoexplicativos no quadro branco. Essa metodologia se aproxima da prática de aula expositiva dialógica, capaz de estimular o pensamento crítico do aluno. Esse tipo de aula expositiva usa o diálogo entre professor e aluno para estabelecer conexões e troca de conhecimentos e experiência entre professor-aluno (LOPES, 1991, p.42). Lopes afirma que um dos elementos desencadeadores do processo dialógico é a problematização (apontado anteriormente); outro elemento dinamizador na aula expositiva dialógica, segundo ele, é a pergunta. Esse foi um elemento bastante recorrente durante as aulas no NAAH/S tanto por parte do professor, gerando um pensamento crítico nos alunos, quanto por parte dos alunos, levando as discussões para níveis mais aprofundados em conhecimento biológico e análise crítica.

Ao final das discussões e apresentação de conceitos, os alunos eram solicitados a desenvolverem trabalhos científicos em forma de pôsteres de apresentação, utilizando-se das situações-

problema ou que foram discutidas em sala de aula ou que deram origem a novas perguntas de investigação por parte dos alunos. As fontes de informação eram variadas; além dos artigos e livros, as informações eram trazidas em aula por meio de vídeos curtos relativos ao assunto em discussão, filmes, documentários, ou imagens que proporcionassem ao aluno um aprofundamento no tema. Após as pesquisas bibliográficas pessoais do aluno, ele seria orientado pelo professor na confecção do pôster para apresentação em Feiras de Tecnologia e Ciências ou internamente ao público do NAAH/S. Como consequência, os alunos do NAAH/S são solicitados a possuir um currículo na plataforma Lattes, do CNPq, para manterem publicados nessa plataforma todos os trabalhos que os alunos desenvolvem em Feiras de Tecnologia e apresentações de pôsteres.

PSICOLOGIA E NEUROCIÊNCIA (BSS) E FUNDAMENTOS DA NEUROCIÊNCIA (NAAH/S)

Nos programas americano e brasileiro, tanto as aulas de 'Psicologia e Neurociência' e 'Fundamentos da Neurociência', eram voltadas para estudar a História do desenvolvimento da Neurociência como campo de pesquisa; o cérebro humano em sua estrutura, funções e evolução, bem como apontamentos sobre as capacidades (como memória e aprendizagem) e disfunções cerebrais (neuroses, psicoses, distúrbios de comportamento).

As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores responsáveis por essas disciplinas se aproximam muito do que já foi apresentado anteriormente como prática pedagógica nas outras disciplinas. A introdução dos assuntos biológicos, como conceitos de anatomia e fisiologia, era apresentada por meio de aulas expositivas dialógicas, com utilização de slides e quadro branco para apresentação de esquemas explicativos. Após a apresentação dos

conceitos, os alunos, por meio de perguntas, eram questionados através das discussões em sala sobre a aplicabilidade dos conceitos no dia-a-dia, que era ilustrado pelos professores com descrições de novas descobertas da ciência ou experimentos de relevância no campo em estudo.

Nos Estados Unidos, por meio de estudo dirigido, os alunos foram solicitados a lerem artigos científicos sobre a relação entre música e neurociência como base teórica para uma apresentação em pôster que mostrasse a importância da música no desenvolvimento intelectual e cognitivo nas diferentes fases da vida: pré-natal, recém-nascido, infância, adolescência, idade adulta. Cada grupo ficou responsável pela pesquisa em uma etapa do desenvolvimento. Em contrapartida, não foi solicitado nenhum tipo de atividade diferenciada no programa brasileiro para a disciplina de Neurociência.

Com relação a todas às disciplinas apresentadas anteriormente, não foram atribuídas notas durante todo o processo, em nenhuma disciplina, seja por participação ou redações escritas, tanto no programa brasileiro quanto no americano. O que demonstra o objetivo principal dos programas de enriquecimento curricular para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, como atividade suplementar à educação regular, não se apoiando nos padrões do ensino escolar e nem visando tomar seu lugar. Apesar de não haver nenhuma avaliação formal, todas as atividades de participação eram feitas voluntariamente e, em geral, de forma satisfatória e correspondente às expectativas dos professores.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOCENTE

Conforme dados apresentados anteriormente, tanto o programa americano quanto o brasileiro se utilizam de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino de alunos com AH/SD. Os dados da pesquisa indicam que os professores têm o

conhecimento de que o ensino de AH/SD requer práticas pedagógicas diferenciadas e por isso optaram por realizá-las em sala.

Quando questionados a cerca da diferença na aprendizagem dos alunos com AH/SD por meio da pergunta: “Você acredita haver alguma diferença entre alunos com altas habilidades e alunos regulares em termos de aprendizagem e compreensão? Quais são as diferenças?” os professores apresentaram as seguintes opiniões:

Estudantes superdotados obviamente *absorvem informações mais rapidamente e são melhores em análises de problemas*, que é o que o teste de superdotação testa, o que é largamente correto. Entretanto, muitos estudantes ditos “regulares” têm motivação, maturidade e experiência que os possibilitam a competir ou exceder estudantes superdotados. [Tradução e grifo nosso] (P1, EUA)

Capacidade intelectual e abertura para desafios são as diferenças mais marcantes.

Alunos superdotados também podem ser mais contrários ao risco que os outros estudantes e são temerosos em colocar suas idéias caso suas notas sejam afetadas. Essa é a parte mais frustrante em ensiná-los. Em um programa como o *Barrett Summer Scholars* nós não damos notas de trabalho; no lugar das notas nós oferecemos um feedback formativo. Isso atenua esse efeito. [Tradução e grifo nosso] (P2, EUA)

Eu acho, principalmente em termos de *quão rápido eles dominam conceitos*, mas eu acho que a maioria dos estudantes, superdotados ou não, podem *aprender* o mesmo material, embora *em diferentes passos* [velocidades]. [Tradução e grifo nosso] (P3, EUA)

Eu acho que há diferenças (mantendo em mente que eu não tenho experiência com estudantes pré-universitários que não sejam superdotados). Uma grande diferença é o *nível de motivação e auto-confiança*. Mas provavelmente existem diferenças também em *quão rápido* estudantes superdotados *conseguem entender* as coisas. A nível universitário, eu acho que o que os estudantes das grandes universidades (e que, portanto, poderiam ser superdotados) trazem consigo é uma maior motivação e bons hábitos e habilidades de estudo. Esses são os fatores que

geralmente parecem estar faltando em estudantes das universidades menos competitivas. [Tradução e grifo nosso] (P4, EUA)

Sim, acredito que existe alguma diferença. No caso dos alunos com AH/SD, uma diferença evidente é o *envolvimento assíduo com as atividades desenvolvidas* nas salas de apoio, a *facilidade para aprender* e abstrair conceitos, além da *criatividade*. [Grifo nosso] (P5, Brasil)

Todos os professores, em concordância, defenderam que existem diferenças na aprendizagem e compreensão entre alunos do ensino regular e alunos com AH/SD. Dentre essas diferenças estão a *maior rapidez* no processo de aprendizagem, *maior capacidade de solução de problemas* e *maior envolvimento com atividades propostas*, por parte dos alunos com AH/SD.

Quando questionados sobre a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino de alunos superdotados por meio da pergunta “Você acha possível usar as mesmas estratégias pedagógicas para ensinar alunos com altas habilidades e alunos regulares? Por favor, explique por que.” as respostas foram variadas, mas as conclusões foram semelhantes:

Isso *depende* muito do assunto em questão. Em geral, os mesmos exercícios podem ser usados, mas a expectativa é que estudantes superdotados responderão mais rápido. [Tradução e grifo nosso] (P1, EUA)

Não exatamente. Eu acho que estudantes superdotados são melhores servidos por suas próprias classes, enquanto estudantes regulares se beneficiam em ter alunos superdotados por perto. Isso é porque, para os estudantes regulares, se você pressioná-los intelectualmente, eles podem (e vão) algumas vezes falhar em atingir as expectativas, enquanto para os alunos superdotados você pode assumir facilmente que eles podem pegar qualquer coisa que você jogue para eles tão logo eles estejam preparados para trabalhar a compreensão do que se quer. Estudantes regulares se beneficiam da instrução dos colegas quando as classes são misturadas, mas isso não é vantagem para os alunos

superdotados. [Tradução e grifo nosso] (P2, EUA)

Sim eu acho. Embora eu provavelmente não iria tão rápido com os meus alunos não-superdotados, eu acho que todos os alunos respondem bem a uma aula que seja focada no diálogo e no método Socrático de discussão. Assim que os alunos começarem a ver que as idéias deles são importantes, eles tipicamente vão responder, independente do seu status de superdotados. [Tradução e grifo nosso] (P3, EUA)

De maneira geral, sim, mas é difícil comparar diretamente, já que eu estou comparando superdotados do 7º ano com calouros da universidade, então a experiência adicional e a maturidade de estudantes universitários os colocam acima dos alunos do 7º ano em alguns aspectos. Em termos de elite universitária vs. alunos universitários de classificação geral, eu acho que os alunos que não são da elite requerem mais tempo, e geralmente mais atividades e repetição para absorver o material. Embora eu tenha usado as mesmas estratégias de ensino para os diferentes tipos de alunos da universidade, os estudantes comunitários da ASU [Arizona State University] precisam de mais tempo e motivação, em parte porque eles são menos propensos a ter um tempo a só para dominar o material. Eu imagino que ensinar no 7º, 8º ano seria similar, mas eu não tenho experiência com estudantes desse nível de escolaridade que não sejam superdotados. [Tradução e grifo nosso] (P4, EUA)

Não. Porque parte-se do princípio de que existe o interesse, o conhecimento prévio desses alunos em seus temas, a busca pelo aprofundamento em sua área e o compromisso com as atividades. Então, se o aluno regular não contempla essas características, estratégias pedagógicas que trabalhem nessa linha não fariam sentido com os alunos não identificados. [Grifo nosso] (P5, Brasil)

Todos os professores americanos responderam, em consenso, que é possível utilizar as mesmas práticas pedagógicas para alunos regulares e superdotados; porém, todos também concordaram que as duas categorias de estudantes responderiam de forma diferente às práticas utilizadas, relatando que talvez os alunos regulares não correspondessem às expectativas, enquanto

que os alunos com AH/SD, sim. O professor brasileiro foi o único que respondeu enfaticamente que não é possível utilizar as mesmas práticas pedagógicas para alunos superdotados e regulares. Porém, como justificativa de sua resposta, ele destacou pontos semelhantes àqueles destacados pelos professores americanos, que basicamente dizem que alunos com AH/SD responderiam satisfatoriamente a essas práticas devido às suas características de motivação, comprometimento, rapidez na aprendizagem e etc.

Quando questionados a cerca da melhor prática pedagógica utilizada em suas disciplinas por meio da pergunta: “Qual abordagem aplicada em suas aulas você considera ter apresentado os melhores resultados? (De acordo ou acima de suas expectativas.)”, as respostas foram bastante individuais.

Aqui nós esperamos que os estudantes *desenhem conexões entre textos* que seriam esperados de um estudante universitário comum. Eles deveriam ser capazes de *encontrar temas que não estão necessariamente na superfície*. Na maioria das vezes eles são bem sucedidos. [Tradução e grifo nosso] (P1, EUA)

Eu na verdade mantive meus métodos mais ou menos os mesmos entre o 8º e 9º ano. Com o 8º ano eu dei a eles mais estrutura que ao 9º ano. Assim, haviam mais momentos em que falava comparado com o 9º ano ou comparado com minhas classes de aluno da faculdade. Eu acho que *pequenos grupos de discussão que são alimentados de grandes grupos de discussão* é o formato mais produtivo de “aulas de seminário” com alunos superdotados. [Tradução e grifo nosso] (P2, EUA)

Eu tenho aplicado sempre um *método forte de discussão* e isso funciona. Crianças também respondem bem a uma *implementação de cultura pop em sala de aula*. [Tradução e grifo nosso] (P3, EUA)

Difícil de dizer, já que não houve muita medição de resultados objetivos, como provas. Então eu não sei realmente quanto eles retiveram das aulas. Elas pareceram funcionar bem quando eles foram explicitamente levados a *trabalhar em grupos*, ao invés daquela forma

mais livre tipo trabalho de laboratório, onde alguns trabalhavam juntos, mas outros estavam mais trabalhando sozinhos. Aqueles que trabalhavam sozinhos eu acho que tiveram mais dificuldade de compreender tudo e tenderam a completar os exercícios mais devagar. [Tradução e grifo nosso] (P4, EUA)

Acredito que a abordagem fundamentada na *resolução de problemas*, no conflito cognitivo e a ideia do erro (Gaston Bachelard), que trabalham com a formação de conceitos científicos, podem apresentar resultados significativos durante o processo de ensino e aprendizagem. [Grifo nosso] (P5, Brasil)

O estabelecimento de conexões textuais para o P1; pequenos grupos de discussão para o P2; discussões e implementação de cultura pop para o P3; trabalho em grupo para o P4; e resolução de problemas para o P5; indicam que cada professor se utiliza de práticas distintas, demonstrando a variedade de possibilidades existentes para o ensino diferenciado de alunos com AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário aprimorar as práticas pedagógicas para alunos com Altas Habilidades/Superdotação de maneira a suprir suas necessidades educacionais dentro das circunstâncias encontradas na realidade da Educação Especial no Brasil, para que seu rendimento seja o melhor possível e seu aproveitamento nos estudos, satisfatório. Os professores entrevistados desenvolvem práticas pedagógicas diferenciadas de acordo com a condição e necessidade específica de cada aluno. Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, o grupo de alunos com AH/SD é atendido por professores interessados e comprometidos com suas práticas pedagógicas, destacando que nos Estados Unidos esse atendimento é realizado por uma Instituição de Educação Superior Privada e no Brasil esse atendimento é desenvolvido por profissionais que constituem um Núcleo de Atividades mantido pelo Estado. Dessa forma, concluímos que o ensino de Ciências

para alunos com AH/SD tem como base atividades desenvolvidas de forma específica, diferenciada e direcionada para sua área de domínio, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e oferecendo condições para o desenvolvimento de seus estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. Consultoria Legislativa da Área XV. Educação, Cultura e Desporto. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades - Legislação e normas nacionais e Legislação internacional**. Brasília, DF, fev. 2010. 98 p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2010_645.pdf> Acesso em: 10 nov. 2014

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.2, n.2, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 nov. 2014

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª ed. Brasília, DF: MEC, 1996. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2014

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 9 jan. 2001a. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2014

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 02/2001, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001b. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. 19 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 04 de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC / SECADI / DPEE, 23 jan. 2014. 4 p.

CARVALHO, A. M. P. de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. 2006. In: SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2007. cap. 1, p. 13-48. (Coleção educação em ciências).

DIAS, C. **Observação participante - Método de coleta de dados**. 2000. Disponível em: <<http://reocities.com/claudiaad/participante.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991. cap. 2 p. 35-48

MAIA, M. H. de. Consultoria Legislativa da Área XV. Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. **Ensino especial para superdotados**. Brasília, DF, set. 2004. 7 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e>

pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/2004_10717.pdf> Acesso em: 10 nov. 2014

MARQUES, H. R. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. Campo Grande: UCDB, 2005. 163 p.

PÉREZ, S. G. P. B. & FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. Anais da 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2009. 17 p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2014

PÉREZ, S. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 41, n. 245, p. 8-11, fev. 2008. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>> Acesso em: 10 nov. 2014

RIBEIRO, F. F. & SOUSA, S. N. Alfabetização de alunos com altas habilidades/superdotação: considerações acerca das narrativas de mães/tutores sobre a trajetória de alunos “especiais”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA (CIPA), 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**. 14 p. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.1 CD.

TURNBULL, A. P. et. al. **Exceptional lives: special education in today`s schools**. 7th ed. New Jersey: Pearson, 2013. chap. 16 p. 370-391

UNITED STATES OF AMERICA. **Gifted and Talented Children’s Education Act of 1978**. Disponível em: <www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-92/pdf/STATUTE-92-Pg2143.pdf> Acesso em: 10 nov. 2014

VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991a. cap. 4 p. 67-88

_____. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991b. cap. 6 p. 103-113

_____. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991c. cap. 8 p. 131-146

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 70 p.

WHITE, R. T. **Learning Science**, Oxford: Blackwell, 1988. 227p.

PROGRAMA DE LÍNGUA INGLESA E CRIATIVIDADE: AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM E SEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

English and Creativity Program: Evaluation of Gifted and Non Gifted Students

Taís Crema Remoli¹

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²

RESUMO

Sabe-se que uma das características de alunos com altas habilidades/superdotação é a criatividade; porém, ainda há pouca pesquisa relacionando tais constructos no Brasil. Visto que a criatividade pode ser desenvolvida e treinada, este estudo teve como objetivo verificar se um programa de língua inglesa a alunos de ensino fundamental I de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo promoveria maior criatividade em seu público-alvo, bem como avaliar se haveria diferença no resultado obtido por alunos com e sem altas habilidades/superdotação. O programa contou com a participação de doze crianças que cursavam do segundo ao quinto ano – em cuja grade curricular não constava a disciplina–, dentre as quais seis haviam sido identificadas e confirmadas com altas habilidades/superdotação. O programa de intervenção foi realizado por duas horas semanalmente ao longo do segundo semestre de 2015 e contou com pré e pós-teste de língua, elaborado pela primeira autora, e de criatividade, Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI). Quanto ao aprendizado do idioma, os dois grupos alcançaram resultados bastante parecidos no pós-teste; entretanto, os escores dos alunos sem altas habilidades/superdotação triplicou, enquanto o dos alunos com tais características foi duplicado ao comparar pré e pós-teste. Avaliando-se o fator 1 do TCFI – Enriquecimento de ideias – quatro alunos com altas habilidades/superdotação tiveram seus escores de criatividade aumentados após o programa de intervenção, mas dois alunos desse grupo apresentaram resultados mais baixos no pós-teste. Quanto aos alunos sem tal característica, todos apresentaram maior escore no pós-teste neste fator. Conclui-se, assim, que o programa de língua inglesa desenvolveu mais a criatividade do segundo grupo, de alunos sem altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Criatividade. Língua inglesa.

¹Graduada em Letras Português/Inglês. Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru. E-mail para correspondência: taiscrema@hotmail.com.

²Professora doutora dos cursos de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Docência para Educação Básica na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru. E-mail para correspondência: vlmfcapellini@gmail.com.

² Agradecimentos especiais à Psicóloga Ana Paula de Oliveira, pela aplicação e correção do teste mencionado.

* Esta pesquisa foi realizada com financiamento FAPESP (Bolsa de mestrado, processo n. 2015/01065-4).

ABSTRACT

It is known that one of the characteristics of gifted students is creativity; however, there is little research linking such constructs in Brazil. Since creativity can be developed and trained, this study aimed to verify if an English language program for primary school students from a state school in São Paulo state could foster greater creativity in its target audience, as well as verify differences in the results obtained by students with and without giftedness. The program included the participation of twelve children from second to fifth grades – in whose curriculum English was not included –, from which six had been identified and confirmed with giftedness. The intervention program was conducted for two hours weekly during the second semester of 2015 and included pre and posttest of language, developed by first author, and creativity, Figural Children's Creativity Test (*Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI*). Regarding language knowledge, both groups achieved results very similar in the posttest; however, the scores of non-gifted students tripled, while the ones from gifted students only doubled when comparing pre and posttest. Evaluating the TCFI – Enrichment ideas – factor 1: four gifted students had their creativity scores increased after the intervention program, but two students in this group had lower scores on the posttest. All non-gifted students had higher scores at posttest in this factor. Therefore, the English language program developed more the creativity of the second group of students, the non-gifted ones.

Keywords: Giftedness. Creativity. English.

INTRODUÇÃO

Diferentes definições para altas habilidades/superdotação (AH/SD) são apresentadas por estudiosos do tema, como desenvolvimento intelectual inicial maior em comparação com pessoas da mesma idade e grande capacidade em relação a um ou mais aspectos de inteligência (MOSQUERA; STOBBAUS; FREITAS, 2014), habilidade demonstrada por meio de realizações (BURNS, 2014), distintas capacidades com variações nas expressões de habilidade, atributo personalístico e nível superior de desempenho (PEREIRA, 2014) e desempenho excepcional ligado a componente genético (GAGNÉ, 1999).

Entretanto, Almeida e Capellini (2005, p. 45) ressaltam que a “superdotação ainda se constitui um enigma para a Ciência e poucos estudos investigam esse fenômeno no Brasil. Consequentemente, muitos talentos nem mesmo são identificados”. Destaca-se que não basta apenas que haja a identificação de tais alunos, é preciso também que se procure atender e desenvolver plenamente suas potencialidades, uma vez que [...] o objetivo final do reconhecimento e do desenvolvimento de talentos é fazer com que os alunos saibam como prosseguir e se engajar em atividades promotoras de desenvolvimento, fornecendo suporte para que compreendam seus pontos fortes, suas capacidades e potencialidades. (PASSOS; BARBOSA, 2012, p.10).

Neste sentido, é importante destacar que, muitas vezes, as AH/SD não ocorrem de forma isolada, mas relacionada a outras habilidades, conforme as inter-relações entre os diferentes tipos de habilidades e superdotação, apresentados na teoria dos Três Anéis (REZZULLI, 2014), que englobam: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esta última é considerada por Davis e Rimm (1994) como o tema mais importante na educação de uma criança com AH/SD porque é capaz de

desenvolver talentos e habilidades que a auxiliam na atualização de seu potencial, habilitando-a a contribuir mais com a sociedade na qual se insere.

A criatividade também tem sido considerada importante para o sucesso profissional, especialmente nas áreas de conhecimento econômico e tecnologia (YEH et al., 2015) e é valorizada em diferentes campos do conhecimento, como medicina, ciências, engenharia, artes e leis (PFEIFFER; WECHSLER, 2013). Esse constructo é definido por Sternberg e Lubart (1999) como geração de ideias ou novas soluções de problemas de maneira adequada. Autores como Prieto, Soto e Vidal (2013) apontam que a criatividade está relacionada ao pensamento divergente, que consiste em gerar uma ampla gama de soluções, e contrasta com o pensamento convergente, o qual seleciona as alternativas mais adequadas a fim de se solucionar um problema.

Embora estudos recentes apontem que tal habilidade possa ser treinável e desenvolvida por meio do ensino e da prática (NAKANO, 2015), ao consultar dados da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por meio dos descritores “criatividade e altas habilidades” e “criatividade e superdotação”, Zavitoski (2015) constatou que há apenas doze dissertações e uma tese relacionando tais temas no Brasil e, dentre elas, nenhuma estava voltada ao treino da criatividade, ou seja, muito pouco tem sido feito no sentido de desenvolver essa habilidade em alunos com AH/SD.

Em relação ao ensino de línguas e criatividade, Maybin e Swann (2007) descrevem que linguistas têm debatido sobre a importância da criatividade estar inserida na prática diária do ensino de idiomas por meio de acesso à literatura, brincadeiras e dramatizações etc., fazendo com que os usuários de uma língua se tornem mais criativos e a saibam usar com mais significado. Oflaz (2011) ressalta a eficácia do

aprendizado de uma segunda língua por alunos com AH/SD. Os dados de sua pesquisa revelaram que a escrita criativa é uma das atividades que proporcionam o melhor ambiente para o aprendizado e desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Alguns outros trabalhos, visando ampliar a criatividade de alunos com AH/SD além das aulas convencionais (ou seja, de maneira extracurricular) estão sendo desenvolvidos. Um exemplo é a pesquisa da faculdade de educação da Turquia (CENTIKAYA, 2013), que utilizou a disciplina de ciências. O pesquisador contou com um grupo de alunos com AH/SD e um grupo controle, ambos tiveram a criatividade mensurada por meio do Teste de Torrance no pré e no pós-teste. Após a análise dos resultados dos oito dias de encontro, suas conclusões indicaram que o programa de ciências contribuiu para o aumento da criatividade em crianças com AH/SD.

A partir da ideia apresentada em tal pesquisa e do interesse demonstrado em relação ao aprendizado de uma segunda língua, especialmente a inglesa, por alunos previamente confirmados com AH/SD, elaborou-se um programa de língua inglesa para este público-alvo, tendo como foco principal responder às seguintes questões: “É possível ampliar o desenvolvimento da criatividade por meio da língua inglesa? Este processo ocorre de forma mais efetiva no grupo de alunos com superdotação?”

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivos:

- Apresentar e avaliar um programa de intervenção realizada com uma língua estrangeira (língua inglesa).
- Verificar se o aprendizado de uma língua estrangeira pode auxiliar a desenvolver a criatividade de alunos com e sem AH/SD.
- Contrastar os resultados obtidos quanto à língua inglesa e à criatividade em ambos os grupos

antes e após o programa de intervenção.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES E LOCAL DE TRABALHO

Os participantes da pesquisa foram seis alunos com superdotação, previamente identificados por Mendonça (2015) e que se mostraram interessados em aprender língua inglesa (visto que tal disciplina só é ministrada em sua escola a partir do 6º ano do Ensino Fundamental), e seis alunos sem superdotação (grupo selecionado a partir das mesmas características – sexo, idade e série escolar – do primeiro) que cursavam 2º, 4º e 5º anos do ensino fundamental em uma escola pública de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, Brasil. As principais características de ambos os grupos são apontadas na Tabela 1.

TABELA 1 – Caracterização dos grupos com (1) e sem superdotação (2)

Aluno	Sexo	Idade (em anos)
1	F	7
2	F	7
3	M	7
4	M	7
5	F	9
6	F	9
7	M	9
8	M	9
9	M	9
10	M	9
11	F	10
12	F	10

Fonte: elaborada pela autora.

Os doze alunos compuseram um mesmo grupo que se reuniu semanalmente, em encontros de aproximadamente duas horas após o período de aulas regulares, durante o segundo semestre de 2015. Dez encontros foram voltados à intervenção de língua inglesa e à elaboração produtos finais que estimulassem a criatividade. Outros três encontros com as crianças foram necessários para aplicação de pré e pós-teste. O programa de intervenção ocorreu na mesma escola em que os alunos estudavam e em diferentes espaços previamente combinados com a coordenação do local (sala de aula, sala de informática e pátio) para melhor atender à necessidade das atividades programadas.

Destaca-se que tal programa de intervenção contou com a autorização dos pais de todos os alunos, da direção da escola mencionada, bem como do comitê de ética brasileiro para pesquisa com seres humanos, respeitando-se as condições estabelecidas pela resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2012).

INSTRUMENTOS

Uma avaliação diagnóstica foi elaborada pela primeira autora deste trabalho a fim de conhecer o nível de língua inglesa dos alunos. Os conteúdos avaliados foram: autoapresentação, expressão de sentimentos, descrição de paisagem (envolvendo lugares, animais e cores) e rotinas diárias, divididos em quatro atividades, duas com questões abertas e duas com questões fechadas. O instrumento utilizado foi aplicado em grupo, com tempo suficiente para que todos os alunos respondessem a todas as perguntas. A mesma avaliação foi utilizada como pós-teste ao final do trabalho para se comparar o aprendizado dos alunos após o programa de intervenção.

A criatividade dos alunos foi avaliada por meio do Teste de Criatividade Figural

Infantil – TCFI (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011), validado no Brasil para alunos do segundo ao nono ano do ensino fundamental. No TCFI, os participantes são convidados a fazer desenhos, em três atividades, a partir de estímulos pouco definidos. O instrumento em questão conta com três atividades e avalia doze características: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, extensão de limites e títulos expressivos.

A correção do teste descrito permite a obtenção de pontuações em quatro fatores, avaliando-se o enriquecimento de ideias, a emotividade, a preparação criativa e os aspectos cognitivos. Há, ainda, uma pontuação total, denominada Fator Geral, que corresponde à soma dos quatro fatores. Neste trabalho, o Fator 1 – Enriquecimento de Ideias, que avalia “elaboração”, “uso de contexto”, “perspectiva incomum”, “perspectiva interna” e “movimento” (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011) das três atividades do teste – foi avaliado.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

As aulas de língua inglesa foram elaboradas e ministradas pela primeira autora e supervisionadas por sua orientadora de mestrado, segunda autora deste trabalho. O conteúdo programático contou com os seguintes temas: apresentação, cores, animais, números, sentimentos, paisagem e rotinas.

Os encontros foram divididos em três momentos:

- 1) *Warm up*: momento de “aquecimento”, visando retomar conteúdos da aula anterior de forma motivadora e divertida, como por meio de música, diálogo em inglês ou jogo de memória com imagens e vocabulário estudado.

- 2) Ensino formal: foco no conteúdo programático a ser trabalhado, utilizando atividades impressas, leitura de diferentes tipologias textuais, prática escrita e oral e atividades de fixação de conteúdo.
- 3) Elaboração de produto final: prática do conteúdo aprendido por meio da exploração de materiais como tinta guache, lápis de cor, cola colorida, purpurina, recortes de revista, giz de lousa, papéis com diferentes tamanhos e texturas, massa de modelar etc., tendo como objetivo elaborar histórias em quadrinhos, máscaras, quadros representando rotinas, autorretrato/autodescrição etc.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados do programa de intervenção foram avaliados por meio de testes de língua inglesa (com valor total = 10), representados nos Gráficos 1 e 2, bem como pelo teste de criatividade citado, cujos resultados estão expressos na Tabela 2.

O primeiro gráfico representa os resultados do grupo dos alunos com AH/SD em relação a pré e pós-teste de língua inglesa.

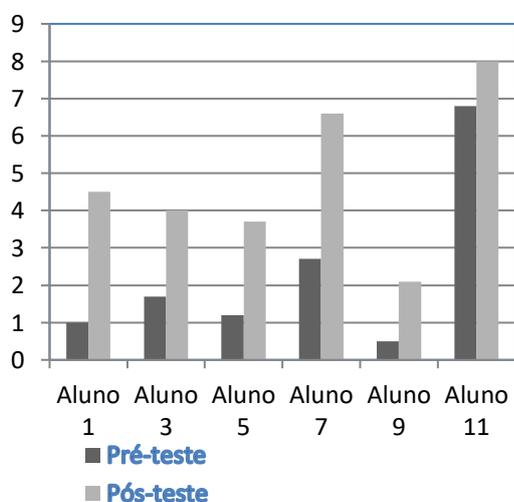


GRÁFICO 1 – Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa de alunos com AH/SD.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota-se que, no pré-teste, apenas um aluno havia conseguido obter nota acima de 3 (aluno 11), o que se inverte no pós-teste, com apenas um aluno com nota abaixo de 3 (aluno 9). É possível verificar, ainda, que todos os alunos com AH/SD apresentaram aumento nos escores do pós-teste de língua, com o aluno 11 destacando-se, novamente, por maior rendimento.

No segundo gráfico, os resultados do grupo de alunos sem AH/SD são apresentados.

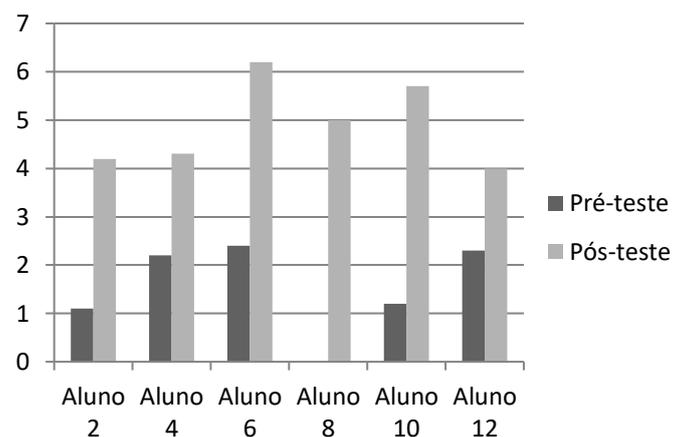


GRÁFICO 2 – Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa de alunos sem AH/SD.

Fonte: elaborado pelas autoras.

O pré-teste dos alunos sem AH/SD tem escores mais baixos que o grupo anterior, sendo que nenhuma criança havia pontuado mais que 2,5. Destaca-se que um dos alunos (aluno 8) não havia acertado nenhuma das questões da avaliação proposta. No entanto, após o programa de intervenção, nota-se melhora em todos os participantes sem AH/SD, com pontuação mínima de 4 (aluno 12) e máxima de 6,2 (aluno 6).

Observa-se que, isoladamente, dois alunos do grupo com AH/SD se destacaram por maiores escores ao se comparar ambos os grupos; no entanto, quanto ao resultado médio dos grupos, os alunos sem AH/SD se saíram melhor, triplicando a pontuação de seu pré-teste, enquanto a média obtida pelo primeiro grupo apenas duplicou.

Em relação ao resultado do Teste de Criatividade Figural Infantil –TCFI, do qual se destaca, neste artigo, o Fator 1 – Enriquecimento de Ideias, os resultados de pré e pós-teste foram apresentados na Tabela 2.

TABELA 2 – Resultados de pré e pós-teste de criatividade obtidos por meio do TCFI

Fator 1 – Enriquecimento de Ideias				
Aluno	Pré-teste Percentil	Pré-teste Interpretação	Pós-teste Percentil	Pós-teste Interpretação
1	88	Superior	64	Média
2	57	Média	91	Superior
3	64	Média	91	Superior
4	14	Inferior	73	Acima da média
5	84	Superior	38	Média
6	42	Média	57	Média
7	3	Inferior	4	Inferior
8	44	Média	88	Superior
9	8	Inferior	28	Abaixo da média
10	57	Média	92	Superior
11	53	Média	83	Superior
12	67	Acima da média	71	Acima da média

Fonte: elaborado pelas autoras.

* Ressalta-se que alunos com AH/SD são os que estão nas faixas cinzas e os dados apresentados nas faixas brancas correspondem aos do outro grupo, sem AH/SD.

Os dados obtidos no teste foram convertidos em percentil de acordo com a idade dos participantes e interpretados seguindo-se as instruções do manual, segundo o qual percentil abaixo de 20 corresponde a inferior e entre 20 e 34, abaixo da média; acima da média para resultados entre 65 e 80 e acima de 81 estão os escores relacionados ao percentil superior.

A partir da análise dos dados do pré-testes no Fator 1, observa-se que três alunos apresentaram resultado inferior (um sem AH/SD e dois com tal característica), seis

pontuaram na média (quatro sem AH/SD e dois com), um aluno sem AH/SD pontuou acima da média e dois obtiverem resultado correspondente ao nível superior (ambos com AH/SD).

Já no pós-teste, observa-se que apenas um aluno continuou no nível inferior, embora tenha apresentado melhora em seu escore (e este aluno é do grupo com AH/SD). Um aluno com AH/SD melhorou seu escore de inferior para abaixo da média. Três alunos pontuaram na média (sendo dois com AH/SD e um sem) e, curiosamente, os dois alunos com AH/SD que apresentaram tal resultado tiveram seus escores neste fator de criatividade diminuídos no pós-teste.

Os dois alunos que apresentaram escores acima da média não têm AH/SD, ambos apresentando melhora em seus escores. Destaca-se que houve um aumento significativo de alunos que passaram a apresentar resultados superiores neste fator de criatividade, cinco alunos (dos quais três não possuem AH/SD e dois sim). Neste sentido, destacam-se os estímulos, as circunstâncias e as oportunidades que um ambiente tem de alavancar ou cercear a expressão criativa. Desta forma, considera-se extremamente importante o investimento “na promoção de condições no ambiente, seja na família, instituição escolar ou no ambiente de trabalho, para que a criatividade possa de fato florescer e produzir os frutos desejáveis” (ALENCAR, 2015, p. 19).

Por fim, destaca-se que, dentre os alunos com AH/SD, quatro deles tiveram seus escores de criatividade aumentados após o programa de intervenção, mas dois alunos desse grupo apresentaram resultados mais baixos no pós-teste, divergindo, parcialmente, dos achados de Centikaya (2013). Quanto aos alunos sem AH/SD, todos eles apresentaram maior escore no pós-teste neste fator.

Assim, a partir dos dados apresentados, conclui-se que, ao se comparar o dado obtido por grupos de alunos com e

sem AH/SD, embora ambos tenham melhorado seus escores de língua inglesa, este programa se mostrou mais eficaz ao grupo de alunos sem AH/SD, indo ao encontro do que expressa o MEC:

Entretanto, não se pressupõe que todos os alunos superdotados e/ou com altas habilidades apresentem todas essas características. [...] Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/superdotação (BRASIL, 2006, p. 14).

Em relação à obtenção da medida da criatividade por meio de testes, Kaufman, Plucker e Russell (2012) verificaram que os testes de criatividade apresentam limitações, como, por exemplo, a questão do tempo para execução das tarefas, que pode influenciar as variáveis de personalidade, como a ansiedade ou nível de estresse das crianças (PRECKEL; HOLLING; WIESE, 2006).

Assim, sugere-se que novos estudos que repliquem tal pesquisa também procurem avaliar a criatividade de seu público-alvo por medidas qualitativas, a fim de obter outros resultados sobre a relação da língua inglesa e da criatividade em alunos com e sem AH/SD, ampliando a oportunidade de outras crianças também desenvolverem seu potencial criativo. Corrobora-se a visão de Renzulli e Reis (1997), que destacam a importância de, além de se realizar a identificação de alunos com AH/SD, também lhes oferecer oportunidades, pesquisas e incentivos que possam prover suporte contínuo, envolvendo tanto atividades exigidas pela grade curricular como selecionadas por eles.

Conforme apontado pelos autores citados, programas de enriquecimento para alunos com AH/SD permitem que sejam desenvolvidos altos níveis de criatividade e conquistas produtivas, e muitas das práticas utilizadas nesses programas acabam sendo absorvidas na educação comum como modelos destinados a melhorar o desempenho de todos os alunos (RENZULLI;

REIS, 1997), o que realmente pode ser bastante eficaz, conforme apontaram os resultados desta pesquisa quanto ao trabalho realizado com os alunos sem AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou os dados de um programa de intervenção de língua inglesa a alunos com e sem altas habilidades/superdotação. A partir da análise de pré e pós-teste de língua, verificou-se que todos os alunos foram capazes de ampliar seus escores; no entanto, a média do ganho entre os alunos de ambos os grupos se mostrou maior para o grupo sem AH/SD.

Quanto à criatividade, dos doze alunos, dez tiveram sua pontuação ampliada no pós-teste que avaliou o Fator 1 do TCFI, que avalia "Enriquecimento de Ideias". Os dois alunos que tiveram seus escores diminuídos após o programa de intervenção pertencem ao grupo com AH/SD, contrariando as expectativas baseada na literatura da área.

Como contribuições da pesquisa, considera-se que o programa de língua inglesa foi eficaz para o desenvolvimento da criatividade, tendo como resultado a ampliação da criatividade de 83,4% de seu público-alvo após os dez encontros, com destaque para os alunos sem AH/SD, visto que 100% dos participantes deste grupo apresentaram maiores escores no fator de criatividade avaliado.

Sugere-se que tal experiência seja replicada, verificando se, ao se ampliar a quantidade de encontros do programa de intervenção, os escores de criatividade também se ampliarão, bem como que medidas qualitativas sejam empregadas para avaliar a criatividade, analisando se o resultado dos testes se confirma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não

notados. **Educação**, Revistas Eletrônicas PUC RS, v. 28, n. 1, 2005, p. 45-64, jan.-abr. 2005.

ALENCAR, E. M. L. S. Promoção da criatividade em diferentes contextos: entraves e desafios. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015. p. 15-32.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BURNS, D. E. **Altas Habilidades/ superdotação**. Manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Trad. Danielle Lossio de Araújo e Luiane Daufenbach Amaral. Revisão: Angela M. Rodrigues Virgolim. Curitiba: Juruá, 2014.

CENTIKAYA, C. Creative Nature Education Program for Gifted and Talented Students. **Anthropologist**, 2013, v. 16, n. 3, p. 691-699.

CONEP. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

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

GAGNÉ, F. My convictions about the nature of abilities, gifts and talents. **Journal for the education of gifted**, v. 22, n. 2, p. 109-136, 1999.

KAUFMAN, J. C.; PLUCKER, J. A.; RUSSELL, C. M. Identifying and Assessing Creativity as a Component of Giftedness. **Journal of psychoeducational assessment**, v. 30, p. 60-73, 2012.

MAYBIN, J.; SWANN, J. Everyday creativity in language: textuality, contextuality, and

critique. **Applied linguistics**, v. 28, n. 4, p. 497-517, 2007.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 265-283.

NAKANO, T. C. Sugestões práticas e estratégias para o desenvolvimento e treinamento de características associadas à criatividade. In: MORAIS, M. F.; L. C. MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. M. (Orgs.). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015. p. 229-256.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; PRIMI, R. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo: Vetor, 2011.

OFLAZ, M. The self-efficacy of gifted children on creative writing. **International Conference on Applied Social Science**, Changsha, China, v. 1, p. 14-19, 2011.

PASSOS, C. S.; BARBOSA, A. J. G. Desenvolvimento de talentos: Estado da arte no Brasil. **Revista Amazônica**, Ano 5, v. X, n. 3, p. 8-23, jul-dez, 2012.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 373-388.

PFEIFFER, S. I.; WECHSLER, S. M. Youth leadership: A proposal for identifying and

developing creativity and giftedness. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 219-229, abril – jun. 2013.

PRECKEL, F.;HOLLING, H.;WIESE, M.
Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. **Personality and individual differences**, v. 40, p. 159-170, jan. 2006.

PRIETO, M. D.; SOTO, G.;VIDAL, M. C. F. El aula como espacio creativo. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Orgs.). **Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.p. 33-50.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: Sternberg, R. J. (Ed.). **Handbook of creativity**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999. p. 3–15.

YEH, Y.; LAI, G. J.; LIN, C. F.; LIN, C. W.; SUN, H. C. How stress influences creativity in game-based situations: Analysis of stress hormones, negative emotions, and working memory. **Computers & Education**, v. 81, p. 143-153, 2015.

ZAVITOSKI, P. **Superdotação e Criatividade: análise de dissertações e teses brasileiras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

REDES SOCIAIS E SUPERDOTAÇÃO: UTILIZAÇÃO E SEGURANÇA¹

Social networks and giftedness: use and safety

Ketilin Mayra Pedro²

Miguel Claudio Moriel Chacon³

RESUMO

Com a disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a facilidade de acesso à internet que temos atualmente, não podemos ignorar que os estudantes de hoje estão imersos em uma cultura digital e apresentam características e comportamentos diferenciados. Pensando nas habilidades destes estudantes em buscar, selecionar e compartilhar informações, é possível refletir e investigar a maneira como os estudantes precoces com comportamento superdotado relacionam-se com as TDIC e o grande volume de informações disponíveis na internet. Nessa perspectiva, acreditamos que as TDIC são valiosas ferramentas intelectuais para enriquecimento de estudantes superdotados. No entanto, é necessário identificar as habilidades que são específicas destes estudantes e aquelas que são comuns a todos os nativos digitais, para que possamos orientá-los e ajudá-los a desenvolver competências digitais. Sendo assim, o objetivo deste estudo é verificar se estudantes com e sem comportamento superdotado apresentam competências digitais relacionadas à utilização e segurança em redes sociais. Trata-se de um trabalho que descreve comparativamente o uso que os estudantes com e sem precocidade ou comportamento superdotado, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, fazem das redes sociais. Observamos que a maioria dos estudantes, de ambos os grupos, apresentaram habilidades com a ferramenta comunicacional *Facebook* e demonstraram pouca preocupação com as configurações de privacidade e estratégias de segurança. Ressaltamos que a segurança é um dos itens apontados na literatura como importante no contexto das competências digitais, sendo que os usuários devem proteger os dados pessoais na internet e fazer uso seguro da mesma. Acreditamos que apresentar habilidades relacionadas à segurança digital não está diretamente relacionado à presença ou não de precocidade e/ou comportamento superdotado, sendo que o fator determinante de uma boa utilização será o desenvolvimento de competências digitais, que estas devem ser trabalhadas e estimuladas no contexto familiar e escolar.

Palavras-Chave: Redes Sociais. Superdotação. Competências Digitais.

¹ Apoio Financeiro Capes

² Pedagoga. Mestre em Educação. Doutora em Educação. Docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração – USC/Bauru. ketilinp@yahoo.com.br

³ Psicólogo. Mestre em Educação. Doutor em Educação. Pós-Doutor na área de Altas Habilidades/Superdotação. miguelchacon@marilia.unesp.br

ABSTRACT

The spread of the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) and the ease access to internet, we cannot ignore that the students nowadays are immerse in a digital culture and present characteristics and different behavior. Thinking about the skills of these students in search, select and share information, it is possible to think and investigate the way precocious students with gifted behavior relate with the TDIC and the large amount of information available on the internet. In this perspective, we believe that the TDIC are valuable intellectual tools for enrichment of gifted students. However, it is necessary to identify skills that are specific of these students and those that are common to all digital natives. Therefore, this study aims to verify if students with or without gifted behavior presents digital competences related to the use and safety in social networks. It is a work that describes comparatively the use students with and without precocity or gifted behavior, from the early and final years of elementary school, make of the social networks. We observed that most students in both groups presented skills with the communicational tool *Facebook* and showed little concern with privacy settings and security strategies. We emphasize that safety is one of the items pointed in literature as important in the context of digital skills, whereas users must protect personal data on the internet and make safe use of it. We believe that presenting skills related to digital security is not directly related to the presence or absence of precocity and / or gifted behavior. The determining factor of a good use will be the development of digital competence, and these should be worked and stimulated in both family and school contexts.

Keywords: Social Networks. Giftedness. Digital Skills.

INTRODUÇÃO

Com a disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a facilidade de acesso à internet que temos atualmente, não podemos ignorar que os estudantes de hoje estão imersos em uma cultura digital, apresentam características e comportamentos diferenciados, são influenciados pelo enorme fluxo de informações disponíveis na internet e pela interatividade imediata proporcionada pelos recursos digitais.

Nossa experiência no Programa de Atenção a estudantes Precoces com Comportamento Superdotado (PAPCS) vinculado ao Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília, coordenado pelo Professor Doutor Miguel Claudio Moriel Chacon, evidencia que os estudantes com comportamento superdotado estão cada vez mais inseridos no mundo digital e apresentam habilidades para o uso dos mais variados recursos tecnológicos para o entretenimento e comunicação.

Os estudantes que nasceram na era digital podem ser nomeados como nativos digitais; segundo Palfrey e Gasser (2011), são aqueles nascidos após 1980, quando estavam sendo lançadas no mercado as primeiras tecnologias digitais. Acreditamos que para a realidade brasileira, podemos considerar como nativos digitais aqueles que nasceram após 1990, visto que a internet começou a ser popularizada no Brasil a partir de 1992.

Pensando nas habilidades dos nativos digitais em buscar, selecionar e compartilhar informações, é possível refletir e investigar a maneira como os estudantes precoces com comportamento superdotado¹ (PCS)

relacionam-se com as TDIC e o grande volume de informações disponíveis na internet, sendo que tais são primordiais para o desenvolvimento adequado e satisfatório dos estudantes. Segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 203), “[...] nossos nativos digitais vão ter um enorme sucesso se conseguirem sintetizar as informações que encontram no mundo digital; caso contrário, vão afundar no excesso de informações”.

É importante apontar que, embora crianças e adolescentes apresentem facilidades para utilizar as tecnologias digitais, tal utilização pode ser atribuída a experiências destes com estes recursos. Temos consciência que não podemos generalizar a nomenclatura *nativos digitais*, visto que é necessário considerar as condições econômicas e culturais ofertadas pelo meio. Mesmo vivendo uma sociedade digital, nomeada por alguns autores como Sociedade da Informação, (SACRISTÁN, 2010; BORGES, 2000, CRUZ, 2008) sabemos que ainda há uma parcela da população que não têm condições de acesso a toda essa tecnologia. Dessa maneira, é necessária cautela ao caracterizar estudantes em relação ao uso que esses fazem das TDIC.

Além das ressalvas pontuadas, há que se considerar que embora alguns estudantes sejam nativos digitais, isto não significa que eles não tenham mais nada para aprender e nem que saibam utilizar as TDIC a favor do seu processo de aprendizagem. Utilizando uma metáfora da professora Juana Maria Sancho Gil, “mesmo sendo nativos há que se aprender a língua”.

Em relação à utilização das redes sociais, há que se considerar a superexposição dos estudantes na internet. Fischer (2012) e Couto (2015) apontam que, com a disseminação destas redes, estamos cada vez mais expostos e vulneráveis, sendo

¹ Neste trabalho utilizaremos a terminologia “precoce” e “comportamento superdotado”, por compreender que a precocidade é um fenômeno sinalizador da

superdotação, que pode ou não se manter ao longo da vida escolar do estudante.

que os usuários destes sites dedicam boa parte do seu tempo a “postagem” daquilo que estão fazendo e ao compartilhamento de opiniões, vídeos, textos e músicas que lhe agradam. Esta necessidade desenfreada de estar conectado e compartilhar com os amigos virtuais tudo o que se está vivendo, leva a uma superexposição e acarreta uma superficialidade das relações, em que o mais importante é o número de amigos nas redes sociais e o número de curtidas recebidas em uma postagem (CRUZ, 2008).

Sobre as habilidades que estes estudantes possuem ou deveriam possuir para utilizar as TDIC, cabe destacar que os estudantes nascidos na era digital apresentam mais habilidades para utilizar ferramentas comunicacionais (redes sociais, blogs etc.) e conhecimento insuficiente para utilizar ferramentas operativas e de produção, como por exemplo, editores de texto, gráficos etc. (LAGARTO, 2013).

As habilidades necessárias para uma utilização consciente e positiva das TDIC são denominadas *competências digitais*. Segundo Lueg (2014) estas podem ser definidas como: a mobilização de habilidades que permitem buscar, selecionar criticamente e processar a informação; capacidade de se comunicar usando diferentes suportes tecnológicos e digitais; atuar com responsabilidade, respeitando as normas estabelecidas e aproveitando estas ferramentas para informar-se, aprender, resolver problemas e comunicar-se. A competência digital permite que o usuário vá além da utilização técnica e instrumental das TDIC, mas seja capaz de aproveitar todo o potencial informativo que elas oferecem.

Nessa perspectiva, acreditamos que as TDIC são valiosas ferramentas intelectuais para enriquecimento de estudantes superdotados. No entanto, é necessário identificar as habilidades que são específicas destes estudantes e aquelas que são comuns a todos os nativos digitais, para que possamos orientá-los e ajudá-los a

desenvolver competências digitais. Sendo assim, o objetivo deste estudo é verificar se estudantes com e sem comportamento superdotado apresentam competências digitais relacionadas à utilização e segurança em redes sociais.

MÉTODO

Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, que descreve comparativamente o uso que os estudantes com e sem precocidade e comportamento superdotado, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, fazem das TDIC.

O grupo de estudantes precoces e superdotados (G1) foi composto com base nos dados do PAPCS. A partir dos estudantes deste grupo foram elencadas as escolas em que buscamos os participantes do grupo comparativo (G2) cujas características eram pareadas aos alunos do G1 (gênero, idade, ano escolar, e condições de acesso as TDIC), exceto as variáveis precocidade e superdotação. O quadro 1 apresenta o pareamentos dos estudantes participantes.

Todos os estudantes participantes da pesquisa realizaram um Programa de Atividades Dirigidas, que contemplava a utilização da internet e variados softwares. Neste estudo apresentaremos os dados referentes à atividade Redes Sociais.

Esta atividade foi elaborada com base nos apontamentos de Mirando et al. (2011). Para este autor, as redes sociais constituem uma nova maneira de relacionamento na sociedade da informação; além disso, pesquisas indicam que os brasileiros são os usuários que mais se conectam às redes sociais (KPMG, 2013). Sendo assim, elencamos o *Facebook* para o desenvolvimento dessa atividade, visto que a pesquisa “TIC Kids Online Brasil” (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2015), revela que 78% dos usuários, entre 9 e 17 anos, utilizam essa rede social diariamente¹.

¹ Sobre o histórico do *Facebook*, Mirando et al. (2011, p.8) descreve que essa rede social “(...) surgiu em Fevereiro de

Quadro 1 – Pareamento dos grupos 1 e 2

G1	G2	Gênero	Idade	Ano Escolar
CV	R	Masculino	8	3º
C	G	Feminino	10	5º
DA	MR	Masculino	8	2º
ES	RZ	Masculino	11	5º
FB	LM	Masculino	10	5º
FP	L	Masculino	6	1º
M	PH	Masculino	11	5º
PD	IA	Masculino	11	5º
VA	JP	Masculino	11	5º
VH	FA	Masculino	10	4º
V	IC	Feminino	6	1º
DE	LL	Masculino	14	9º
BG	N	Feminino	11	6º
D	TS	Masculino	11	6º
GS	AJV	Feminino	13	8º
IS	AJ	Feminino	13	8º
PE	W	Masculino	13	8º
RC	TG	Masculino	13	8º

Fonte: Elaboração dos autores.

Considerando o que pontua Couto (2015) sobre o a exposição constante da vida na internet, principalmente nas redes sociais, optamos por, durante a realização dessa atividade, indagar aos estudantes se eles tinham por hábito alterar as configurações de privacidade e se eles se preocupavam com essas questões.

Esta atividade foi subdividida em quatro tarefas, com base nas principais ferramentas e ações que utilizamos na referida rede social: 1. Acessar a rede social; 2. Enviar mensagens; 3. Postar uma foto; 4. Compartilhar um conteúdo.

Salientamos que criamos uma conta no *Facebook* especialmente para a realização

2004, começou por ser uma rede usada apenas por estudantes, mas foi ganhando espaço, tornando-se a rede social mais utilizada em todo o mundo. É uma rede social que permite a partilha de informação e mensagens, proporcionando aos utilizadores aderir a grupos organizados de trabalho, de ensino ou de região, para interagirem com outras pessoas com interesses comuns”.

da pesquisa, a fim de contemplar aqueles estudantes que não possuíam cadastro nesta rede social.

Para fins de análise dos dados, comparamos o desempenho dos estudantes do G1 e G2 durante a realização das atividades e realizamos a análise com base na literatura pertinente da área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro 2 apresenta a síntese do desenvolvimento das atividades pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre todos os estudantes, apenas cinco não realizaram a atividade por não terem familiaridade com o ambiente da rede social; três eram estudantes do 1º ano (FP, V e IC) e na época da coleta de dados não demonstravam interesse neste tipo de recurso. C e G não utilizavam a rede social, sendo que as respectivas famílias compreendiam que esta não era adequada à faixa etária das mesmas. Vale ressaltar que a referida rede social não é recomendada para menores de 13 anos; no entanto, não há nenhum dispositivo que impeça o cadastro de usuários com idade inferior (GUZZI, 2015).

Sete estudantes (G1= 6 e G2= 1) acessaram a conta criada para a pesquisa, sendo que quatro estudantes do G1 não recordavam a senha, demonstrando que os nativos digitais acessam as redes sociais, frequentemente, por meio de dispositivos móveis.

Durante a realização das atividades, aqueles que possuíam contas no *Facebook* relataram que geralmente adicionam apenas pessoas conhecidas como amigos e parentes, com exceção do estudante L que adiciona qualquer pessoa indiscriminadamente. Estes não alteram as configurações de privacidade, sendo que tal medida faz com que o perfil e as postagens fiquem visíveis para qualquer pessoa, mesmo aquelas que não fazem parte do círculo de amigos.

Quadro 2 – Desenvolvimento da atividade 8 – anos iniciais

Atividade 8 – Rede Social (Anos iniciais)	
G1	G2
1º ano	
FP acessou o Facebook da pesquisa e não realizou as atividades solicitadas .	L acessou a própria conta do Facebook; o mesmo disse que, além de amigos e parentes, também adiciona outras pessoas, mesmo que não as conheça. L realizou todas as atividades .
V não realizou as atividades solicitadas.	IC não realizou as atividades solicitadas.
2º ano	
DA realizou as atividades corretamente, com exceção da postagem da foto .	MR acessou a própria conta do Facebook, realizou todas as atividades solicitadas e precisou de ajuda para postar a foto.
3º ano	
CV relatou que tinha uma conta no Facebook, mas que não lembrava a senha . CV acessou a conta criada para a pesquisa, e disse que só adiciona pessoas conhecidas. A única ação não realizada foi a postagem da foto .	R acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas.
4º ano	
VH acessou a própria conta do Facebook e realizou as atividades solicitadas, com exceção da postagem da foto .	FA acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas.
5º ano	
C acessou a conta criada para a pesquisa , mas não realizou as atividades solicitadas.	G acessou a conta criada para a pesquisa , mas não realizou as atividades solicitadas.
ES relatou que tem conta no Facebook, mas que esqueceu a senha e não consegue recuperá-la . Acessou a conta criada para a pesquisa , o mesmo soube realizar as atividades propostas, com exceção da postagem da foto .	RZ acessou a própria conta no Facebook e realizou as atividades solicitadas , com exceção da postagem da foto .
FB tem Facebook, mas não lembrou da senha de acesso. FB acessou a conta criada para pesquisa, realizou as atividades solicitadas, com exceção da postagem da foto .	LM acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas.
M tem Facebook, mas não lembrou da senha de acesso. M acessou a conta criada para pesquisa , realizou as atividades solicitadas, com exceção da postagem da foto .	PH acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas.
PD acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas.	IA acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas.
VA acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas, com exceção da postagem da foto .	JP acessou a própria conta do Facebook e realizou todas as atividades solicitadas.

Fonte: Elaboração dos autores.

Barbovski (2012) revela que o alto índice de crianças e adolescentes nas redes sociais representa maior vulnerabilidade entre esses jovens, sendo que pais e professores devem estar atentos a possíveis agressões virtuais e uso indevido dos dados pessoais. Os achados de pesquisa deste autor apontam que há uma relação entre as habilidades digitais e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos usuários ao se deparar com ações abusivas na internet. Sendo assim, podemos afirmar que aqueles que possuem mais competências digitais protegem melhor seus dados pessoais e também relatam possíveis abusos que possam ocorrer.

Em relação ao grande número de estudantes (G1= 7 e G2= 1) que não realizaram apenas a atividade referente à postagem da foto, acreditamos que este fato possa ter relação com as ações que estes estudantes realizam na rede social, sendo que estas geralmente contemplam a troca de mensagens com os amigos, o compartilhamento de conteúdo e o acesso a jogos exclusivos.

Sobre a segurança e a privacidade destas crianças e adolescentes em relação ao uso das redes sociais, observamos que nossos dados de pesquisa corroboram com os achados de Marques (2015), visto que os participantes de ambos os estudos demonstraram pouca preocupação sobre a exposição de fotos e dados pessoais nestes sites.

Relembramos que a segurança é um dos itens apontados por Lueg (2014) como importante no contexto das competências digitais, sendo que os usuários devem proteger os dados pessoais na internet e fazer uso seguro da mesma.

O desenvolvimento desta atividade pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental está sintetizado no Quadro 3.

Apenas um estudante (D) não realizou a atividade, visto que este não apresentava familiaridade e interesse na utilização das

redes sociais. Dentre os demais estudantes, todos possuíam conta na rede social *Facebook* e demonstravam familiaridade com a maioria dos recursos disponíveis neste site. Este dado corrobora com a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2015) que aponta a popularidade do *Facebook* entre os jovens internautas.

Sobre a segurança, observamos que treze estudantes (G1= 6 e G2= 7) adicionam apenas amigos e/ou familiares, e que apenas três (G1= 2 e G2=1) preocupam-se em alterar as configurações de acesso. Apontamos que o fato de adicionar apenas pessoas conhecidas não impede que pessoas que não façam parte da sua rede social acessem seu perfil e/ou linha do tempo, sendo assim, se faz importante elencar critérios de quais pessoas poderão acessar sua página.

Os estudos de Amante (2014) revelam que é comum os usuários de redes sociais estabelecerem, em um primeiro momento, “amizade” com pessoas que fazem parte de seu mundo real, para posteriormente realizar novos contatos.

Segundo dados da TIC *Kids Online* Brasil 2014 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2015) apenas 58% dos estudantes na faixa etária entre 11 e 17 anos declararam mudar as configurações de privacidade de seus perfis. Nossos dados evidenciaram que, embora a maioria dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental demonstrassem competências digitais para a comunicação, ainda não se preocupavam com a proteção dos dados pessoais.

Quadro 3 – Desenvolvimento da atividade 8 – anos finais

Atividade 8 – Rede Social (anos finais)	
G1	G2
6º ano	
BG acessou a própria conta e realizou todas as atividades. BG relatou que é cuidadosa ao adicionar novos amigos , sendo que adiciona somente pessoas conhecidas, não faz alterações nas configurações de privacidade.	N acessou a própria conta do Facebook ; relatou que adiciona somente amigos e parentes e que não altera as configurações de visualização ou publicação. N realizou todas as atividades propostas com exceção da postagem da foto.
D não realizou as atividades solicitadas.	TH acessou a própria conta do Facebook, adiciona apenas pessoas conhecidas, não altera as configurações de privacidade. TH realizou todas as atividades solicitadas.
8º ano	
GS acessou a própria conta do Facebook, relatou que altera as configurações de acesso a suas postagens e faz uso da ferramenta bloqueio . Realizou todas as atividades.	AJV acessou a própria conta e relatou que não altera as configurações por medo de “bugar” ¹ a rede social, adiciona somente as pessoas que conhece. Realizou todas as atividades.
IS possuía uma conta no Facebook, mas relatou não acessar muito e que não costuma adicionar muitas pessoas . Realizou as atividades com exceção do compartilhamento do conteúdo.	AJ acessou a própria conta do Facebook, relatou que a utiliza muito no celular e que costuma adicionar somente pessoas da escola e familiares . Realizou todas as atividades.
PE acessou a própria conta do Facebook; o estudante não costuma alterar as configurações de acesso e adiciona apenas pessoas conhecidas . Realizou todas as atividades solicitadas.	W acessou a própria conta da Facebook; o mesmo relatou que não curte, compartilha ou posta qualquer coisa na internet, que apenas adiciona os amigos. W realizou todas as atividades solicitadas.
RC acessou a própria conta do Facebook; o estudante não altera as configurações de privacidade e adiciona somente pessoas conhecidas . Realizou todas as atividades.	TG acessou a própria conta do Facebook; o estudante relatou que adiciona apenas amigos e que nunca alterou as configurações. Realizou todas as atividades.
9º ano	
DE acessou a própria conta do Facebook; relatou que não altera as configurações gerais da rede social, apenas das postagens que realiza na linha do tempo e que adiciona apenas amigos e pessoas conhecidas . Realizou todas as atividades.	LL acessou a própria conta do Facebook, relatou que adiciona apenas familiares, amigos e amigos de amigos e que alterou uma vez as configurações de privacidade, embora não saiba se tenha dado certo. Realizou todas as atividades.

Fonte: Elaboração dos autores.

¹ “Bugar” é uma gíria utilizada por usuários de computador para se referir a possíveis problemas na internet e/ou nos equipamentos.

A figura 1 demonstra a grande utilização da rede social *Facebook* em relação ao correio eletrônico pelos participantes desta pesquisa.

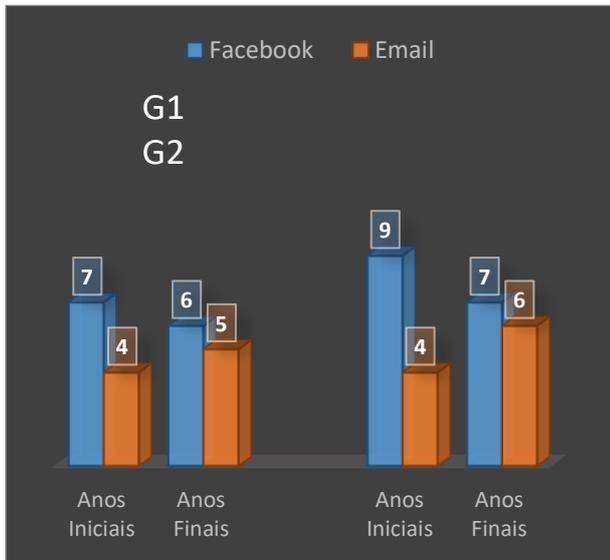


Figura 1 - Número de estudantes que possuíam contas de e-mail e na rede social *Facebook*

Fonte: Elaboração dos autores.

Na Figura 1, observamos que, nos dois grupos, o uso da rede social *Facebook* destaca-se em relação ao e-mail, corroborando com os dados da pesquisa “TIC Kids Brasil” (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2015) que revelou que os estudantes entre 9 e 17 anos compreendem 77% dos usuários brasileiros do *Facebook*. Além disso, há que se considerar que a comunicação oferecida pela rede social é mais dinâmica e instantânea, uma vez que apresenta recursos para a realização de chamadas com vídeo e áudio e permite que o usuário saiba quando sua mensagem foi lida. Mirando et al. (2011, p.8) justifica que o grande sucesso das redes sociais “deve-se, em geral, às imensas possibilidades de partilha da informação e de colaboração, representando novas oportunidades a nível pessoal, profissional e educativo”.

Embora o e-mail não ofereça essas facilidades, é preciso reconhecer que este

recurso é mais adequado para contatos formais e que possibilita o envio de grandes arquivos para mais de um destinatário.

Há que se apontar também a grande exposição dos nativos digitais nas redes sociais e na internet de uma maneira geral, sendo que, mesmo aqueles que não possuem cadastro em redes sociais, podem ter suas informações disponibilizadas nestas redes, sejam estas consentidas ou não, sendo que tudo isto constrói o que Palfrey e Gasser (2011) nomeiam de *dossiê digital*.

Sobre esta temática, Zuben (2015) revela que as crianças ainda nem nasceram e muitas já estão expostas nas redes sociais, e antes mesmo de desenvolverem a personalidade já terão um perfil digital e, mesmo ainda sem saber escrever, utilizaram as TDIC.

A respeito desta grande exposição da vida privada nas redes sociais, Dalbosco (2015) aponta que vivemos uma banalização da intimidade e da individualidade, fatos estes que precisam ser discutidos com os nativos digitais para que tenham responsabilidade sobre as postagens que efetuam e o efeito destas (positivo ou negativo) em suas vidas. Neste sentido, Amante (2014, p. 32) argumenta que as redes sociais interferem no nível de “capital social dos indivíduos”, sendo que a maioria dos estudantes busca sempre aumentar suas redes de amigos virtuais.

O uso excessivo das redes sociais tem causado preocupações sobre o possível isolamento destes usuários. No entanto, dados de pesquisa têm revelado que aqueles que utilizam a internet demonstram-se mais sociáveis, sendo que há um aumento das interações presenciais, quando estes têm muitas interações no ambiente virtual. (CASTELLS, 2005).

Podemos relacionar a importância da identificação de estudantes PCS e a mediação adequada na utilização das TDIC e das redes sociais aos fenômenos do *bullying* e do *cyberbullying*. De acordo com o estudo de

Maciel (2012), o fenômeno do *bullying* pode ser favorecido pela falta da identificação e valorização do potencial destes estudantes. Além disso, os achados de Wendt e Liboa (2014) versam sobre o *cyberbullyng*, que seria a versão virtual do primeiro, sendo que este acontece, comumente, entre crianças e adolescentes por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Sendo assim, acreditamos que o desenvolvimento de competências digitais, para utilização adequada de redes sociais, blogs, e demais aplicativos que proporcionam interatividade, podem coibir ações como o *cyberbullying* que, ocasionalmente, envolvem tanto estudantes PCS, quanto aqueles que apresentam desenvolvimento típico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta atividade observamos que a maioria dos estudantes, de ambos os grupos, apresentaram habilidades com a ferramenta comunicacional *Facebook* e demonstraram pouca preocupação com as configurações de privacidade e estratégias de segurança. Ressaltamos que a segurança é um dos itens apontados na literatura como importante no contexto das competências digitais, sendo que os usuários devem proteger os dados pessoais na internet e fazer uso seguro da mesma.

Acreditamos que apresentar habilidades relacionadas à segurança digital não está diretamente relacionado à presença ou não de precocidade e/ou comportamento superdotado, sendo que o fator determinante de uma boa utilização será o desenvolvimento de competência digitais, sendo que estas devem ser trabalhadas e estimuladas no contexto familiar e escolar.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da

investigação. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 27-46.

BARBOVSKI, M. Habilidades técnicas e o enfrentamento do uso abusivo de dados pessoais e agressão entre pares em redes sociais. In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. p.181-186. Disponível em:

<http://www.cetic.br/publicacoes/indice/page:2>. Acesso em: 04 fev. 2016.

BORGES, M. A. G. A compreensão da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 25-32, 2000.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à ação política; Conferência. Belém: Imprensa Nacional, 2005. p. 17-30.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2014**. São Paulo: CGI.br, 2015.

Disponível em:

<http://www.cetic.br/publicacoes/indice/page:2>. Acesso em: 04 fev. 2016.

COUTO, E. S. Educação e redes sociais digitais: privacidade, intimidade inventada e incitação à visibilidade. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 51-61, jul./dez. 2015.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educ. Soc.** v.29, n. 105, p. 1023-1042. 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2015.

DALBOSCO, C. A. Formação humana na sociedade digital. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica da cultura digital**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 11-26.

FISCHER, R. M. B. "Mitologias" em torno da novidade tecnológica em educação. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 121, p.1037-1052. 2012. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400007. Acesso em: 22 out. 2015.

GUZZI, D. Proibir, vigiar ou reger o uso das redes sociais por crianças? In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p.197- 202. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/indice/page:2>. Acesso em: 04 fev. 2016.

KPMG. **Debate Digital 2013 – Emergência do Consumidor Digital Multitarefa**. 2013. Disponível em: <http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/noticias/2013/03/11/Brasil-ecampeao-de-redes-sociais-de-novo.html>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LAGARTO, J. R. Inovação, TIC e sala de aula. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013, p. 133-158.

LUEG, C. F. Competencia digital docente: desempeños didácticos en la formación inicial del profesorado.

Revista Científica de Educación y Comunicación. Educom: Cádiz-Espanha, nov., p. 55-71. 2014.

MACIEL, M. O. **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o fenômeno bullying**. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

MARQUES, J. A. Usos e apropriações da internet por crianças e adolescentes: análise comparativa das duas ondas da pesquisa Tic Kids Online Brasil. In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p. 70-92. Disponível em:

<http://www.cetic.br/publicacoes/indice/page:2>. Acesso em: 04 fev. 2016.

MIRANDO, L.; MORAIS, C.; ALVES, P.; DIAS, P. Redes Sociais na Aprendizagem. In: BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; SEABRA, F.; MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. E-book Lisboa: [s.n.], 2011. p. 1-21.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, J. G. El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 180-202.

WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. de M. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. **Temas psicol.** v. 22, n. 1, p. 39-54. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100004. Acesso em: 24 out. 2015.

ZUBEN, M.V. Crianças de 5 a 8 anos usuárias de internet: desafios e recomendações para pais e educadores. In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p.111- 122. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/indice/page:2>. Acesso em: 04 fev. 2016.

RESULTADOS OBTIDOS COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERECIDO NO NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL: RELATOS DE ALUNOS

Results achieved with the specialized educational assistance offered by the gifted/talented Activities Nucleus of Mato Grosso do Sul: students reports

Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos¹

Brenda Cavalcante Matos²

Giane Fonseca Bifon³

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é feito no sentido de suprir as necessidades que esse alunado apresenta. A implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, que realiza a identificação e atendimento a alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, da Rede Estadual de Ensino, têm como objetivo o desenvolvimento das potencialidades desses alunos. O Enriquecimento Curricular é oferecido no NAAH/S de acordo com o interesse e necessidade dos alunos. Desde sua criação em 2005, o estado de Mato Grosso do Sul tem uma média de 500 alunos identificados e 173 estudantes recebendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Campo Grande e no interior. Nesta pesquisa objetivamos conhecer e analisar as consequências do oferecimento do AEE, para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, identificando a situação social e pedagógica desses alunos antes e depois de receberem o AEE. A pesquisa é qualitativa de caráter descritivo baseada em interpretação de escrita e análise documental. Os dados foram coletados a partir de relatos de experiência, escritos no ano de 2013, por alunos participantes do NAAH/S de Campo Grande – MS e alunos identificados com AH/SD que recebem atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais em cidades do interior do estado. Pudemos identificar que os objetivos propostos pelo AEE, oferecido pelo NAAH/S, estão sendo atingidos. Os alunos se sentem acolhidos, motivados e encontraram um lugar onde podem desenvolver suas potencialidades. Esse atendimento é importante para a construção social e acadêmica desses estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Os alunos demonstraram que as dificuldades sociais ultrapassam em muito as barreiras acadêmicas que esses alunos encontram. Acreditamos que a maior divulgação das características da Superdotação nos meios sociais e escolares, pode

¹Especialista em Educação Especial e coordenadora do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) – MS; grazijara@yahoo.com.br

²Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura e professora da Sala de Enriquecimento Curricular em Ciências Naturais do NAAH/S – MS; brennacmatos@gmail.com

³Especialista em Educação Especial e professora da Sala de Enriquecimento Curricular em Arte e Criação do NAAH/S – MS; gigibifon@hotmail.com

facilitar a inclusão desses estudantes e reduzir as dificuldades de interação desses com seus colegas, familiares e com a sociedade de forma geral.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance to the student with Giftedness is done in order to meet the needs that these students have. The deployment of the *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação* - NAAH/S, which carries the identification and assistance to students with indications of giftedness, in the State Education Network, aim to develop the potential of gifted and talented students. The Enrichment Curriculum is offered in NAAH/S according to the interests and needs of students. Since its inception in 2005, the state of Mato Grosso do Sul has identified an average of 500 students and 173 students are receiving the Specialized Educational Assistance (EEA) in Campo Grande and county inside the state. This research aimed to know and analyze the consequences of EEA offering for students with Giftedness, identifying the social and educational situation of those before and after receiving the EEA. The research is qualitative and descriptive based on interpretation of written and documentary analysis. Data were collected from experience reports, written in 2013, by participating students of NAAH/S in Campo Grande - MS and students identified as gifted and talented receiving care in Multifunctional Resource Rooms in other cities inside the state. We observed that the objectives proposed by EEA, hosted by NAAH/S, are being met. Students feel welcomed, motivated and found a place where they can develop their potential. This service is important for the social and academic construction of these gifted students. Students have shown that social difficulties go far beyond academic barriers that these students face. We believe that greater dissemination of Giftedness characteristics in social and school environments, could facilitate the inclusion and reduce the difficulties of interaction of these students with their colleagues, family and society in general.

Keyword: Gifted/Talented. Giftedness. Specialized Educational Assistance.

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo o atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), constitui uma necessidade. Os programas de atendimento especializado, adequados às necessidades educacionais especiais desses alunos, vêm no sentido de suprir as necessidades que esse alunado apresenta. Alunos com AH/SD são alvo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas e modalidades da Educação (BRASIL, 2008).

Na página da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, pode ser encontrada a seguinte afirmação:

No Brasil não existe escola especial para pessoas com altas habilidades/superdotadas. O sistema regular de ensino em classe comum deverá assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, conforme a legislação, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. O aluno com Altas Habilidades/Superdotado deverá receber atendimento suplementar em Salas de Recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema em horário contrário ao das aulas regulares. (apud MAIA, 2004, p. 6).

No ano de 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, propôs que os Estados da Federação implantassem Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (BRASIL, 2008; PÉREZ & FREITAS, 2009). O NAAH/S – MS constituiu-se em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e dessa forma atende a alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Estadual de Ensino.

O NAAH/S tem como finalidade, de acordo com Diretrizes Operacionais NAAH/S - MS(JARA et al. 2010, s. p.):

[...] identificar e proporcionar atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, promover a formação continuada de profissionais da educação, oferecer orientações e acompanhamento à família e à comunidade

escolar, implementar parcerias envolvendo os seguimentos responsáveis pelas políticas públicas, na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento do potencial humano, no sentido de informar sobre o tema e colaborando para uma educação inclusiva de qualidade.

O trabalho oferecido no NAAH/S – MS é respaldado pela Legislação Brasileira de Educação Especial (BRASIL, 1994) e pelas Diretrizes do Ministério da Educação, na Resolução 04/2009 e Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2009; 2011).

O NAAH/S – tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, garantido a eles um ensino de qualidade. Dessa forma, o programa busca desenvolver as capacidades desse alunado, porém, cabe a sociedade estimular e valorizar os avanços por eles alcançados os quais podem vir a ser agentes de transformação social.

O Atendimento Educacional Especializado do NAAH/S - MS, de acordo com as Diretrizes Operacionais NAAH/S - MS(JARA et al. 2010, s. p.):

[...] tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e objetiva identificar, atender, desenvolver e estimular o potencial criativo do aluno com altas habilidades/superdotação, matriculado na Rede Estadual de Ensino. Oferecer apoio pedagógico, orientar a família e o aluno, capacitar professores da Rede Estadual de Ensino. A escola deve, portanto, ser um dos espaços/tempos de oportunidades de situações que visem tal objetivo.

No NAAH/S, “os alunos com altas habilidades/ superdotação devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talento, aptidões e interesses.” (BRASIL, 2007, p. 69).

No decorrer da história do NAAH/S – MS, o Enriquecimento Curricular foi oferecido de acordo com o interesse e necessidade dos alunos, já tivemos atendimento nas áreas de leitura, língua espanhola, língua inglesa e teatro. Hoje

contamos com atendimentos voltados para arte e criação, ciências naturais, matemática, música, língua portuguesa, projetos científicos e xadrez. Os alunos priorizam o atendimento na área específica, porém alguns estendem esse atendimento para outras áreas de interesse secundário.

Durante esses anos, com o trabalho de formação e capacitação dos professores das escolas para o reconhecimento de traços das AH/SD, os encaminhamentos e identificações foram se efetivando. Hoje, temos uma média de 500 alunos identificados e 173 estudantes frequentam o AEE em Campo Grande e no interior.

OBJETIVO

Nesta pesquisa objetivamos conhecer e analisar as consequências do oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na forma de enriquecimento curricular no NAAH/S, para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A importância desse trabalho está na avaliação da proposta política pedagógica proposta em lei para o atendimento desses alunos, investigando se é efetiva e atinge os resultados estabelecidos. Como objetivos específicos, identificamos a situação social e pedagógica de alunos com AH/SD antes de receberem o AEE e depois dele.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa foram coletados dados a partir de relatos de experiência, escritos no ano de 2013, por alunos participantes do NAAH/S de Campo Grande – MS e alunos identificados com AH/SD que recebem atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais em cidades do interior do estado. A pesquisa é qualitativa de caráter descritivo (CARVALHO, 2007) baseada em interpretação de escrita e análise documental. A Análise de Conteúdos da escrita dos relatos foi realizada segundo critérios de categorização de Bardin (2009).

Optamos pela coleta de dados através de relatos de experiência, pois são uma fonte muito rica de informação: “Os métodos biográficos podem ser considerados o território mais amplo onde se inscrevem os diversos recursos e abordagens para a análise [...] de trajetórias de vida” (CARVALHO, 2003). Os dados obtidos nos relatos foram analisados, comparados e apresentados neste trabalho por meio de reprodução de fala. Dados adicionais foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica em documentos oficiais do MEC; manuais da Secretaria de Educação Especial (SEESP); legislações brasileiras e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para fins didáticos, representamos em forma de tabela as características gerais dos indivíduos participantes da pesquisa, classificando-os com a letra E (de estudante) e um número correspondente, designado aleatoriamente pelos autores. A tabela também apresenta a idade dos participantes na época em que a pesquisa foi realizada (2013) e o quantitativo de tempo de participação desses estudantes no NAAH/S Campo Grande – MS em anos. Somente os participantes do NAAH/S tiveram seus dados representados na tabela, excluindo os dados adicionais dos alunos com AH/SD atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, devido carência de dados mais detalhados no processo de coleta.

Tabela 1. Características gerais dos alunos participantes da pesquisa atendidos no NAAH/S – MS.

Participantes da pesquisa	Idade em 2013	Tempo de participação no NAAH/S
E1	19 anos	3 anos
E2	19 anos	4 anos
E3	16 anos	2 anos
E4	15 anos	5 anos
E5	15 anos	1 ano
E6	18 anos	2 anos
E7	12 anos	1 ano
E8	14 anos	1 ano
E9	14 anos	1 ano

Fonte: autores

Segundo Renzulli (1996), alunos com AH/SD apresentam três características principais: desempenho acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, parte dessas características podem ser observadas no relato do aluno E2 que diz: “[...] meu desempenho que era digno de vários diplomas de honra ao mérito que obtive em resultado do meu desempenho escolar”. Entretanto, apesar do desempenho acima da média, característico do quadro de AH/SD, alunos com esse diagnóstico podem passar por situações adversas que podem interferir em seus estudos.

PROBLEMAS NO ENSINO REGULAR

Alunos com AH/SD enfrentam obstáculos nos estudos e precisam de adaptação de currículo e de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às suas necessidades educacionais especiais, e a Educação Especial é a responsável por atender a esses alunos de maneira diferenciada (BRASIL, 2008).

O aluno com AH/SD pode apresentar dificuldades de concentração durante as aulas regulares e outras vezes pode se sentir entediado e desmotivado com o ensino comum (PÉREZ, 2007). Quando perde o interesse ele deixa de participar das aulas e pode até atrapalhar o andamento da turma com atividades paralelas que lhe sejam motivadoras, mas, que fogem do assunto da aula. Esse desinteresse pode ocorrer porque o aluno com AH/SD apresenta uma capacidade de assimilação acima da média dos colegas (RENZULLI, 1996), e eles descrevem que na escola comum o ensino é limitado e desestimulante: “sempre quis ir além, eu achava o ensino monótono, sintético e não explorado.” (E2).

Tolan (1990) explica que crianças com AH/SD além de aprenderem mais rápido que outras, também aprendem de maneira diferente. Ele afirma que métodos de ensino tradicional presentes no ensino comum, quebram assuntos complexos em assuntos menores, assim como pequenas doses apresentadas uma de cada vez, entretanto, alunos superdotados consomem grandes quantidades de informação de uma só vez, e esperam que elas aumentem gradativamente em complexidade. Ele acrescenta dizendo que, oferecer aos superdotados pequenas porções de informação é como alimentar um elefante com uma folha de grama de cada vez, dessa forma ele morre de fome antes mesmo que perceba que alguém está tentando alimentá-lo.

Sempre fui uma boa aluna, mas me inquietava quanto ao ensino regular, por este não me apresentar novidades e nem superações quanto ao conteúdo, às técnicas de aplicá-lo e às oportunidades de potencialização intelectual nas escolas em geral das quais estive estudando anteriormente.(E2)

Algumas vezes o professor tem dificuldade de reconhecer esse desinteresse (PÉREZ, 2007), ou quando reconhece, diagnostica essa atitude como mau comportamento e não como a falta de uma

atividade que estimule o aluno em sua capacidade intelectual superior.

Sempre fui uma criança questionadora e por muitas vezes tinha inúmeros conflitos na escola por não ser bem compreendida por colegas e mestres. (E3)

Alunos com AH/SD de maneira geral se sentem entediados e desmotivados com o ensino regular que experimentam nas escolas regulares. Apesar de apresentarem uma capacidade intelectual acima da média, as dificuldades relacionais podem sacrificar os resultados potenciais devido à desistência de participação engajada no ensino comum.

Muitos questionam a necessidade de programa especiais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, para Tolan (1990), crianças superdotadas têm duas necessidades primárias, a primeira é que precisam se sentir confortáveis com elas mesmas e com a diferença que simultaneamente abre possibilidades e cria dificuldades; e segundo, elas precisam desenvolver seu potencial. As dificuldades citadas por Pérez (2007) e Tolan (1990) não estão relacionadas às habilidades acadêmicas, mas na maior parte do tempo estão relacionadas com habilidades sociais, cuja relação é dialética, ou seja, uma condição interfere na outra. Em concordância com Tolan (1990), Turnbull (2013) afirma que os alunos superdotados são beneficiados por professores que ensinam de maneiras não-convencionais e que desafiam os alunos a atingirem seu completo potencial. No NAAHS esse ensino é diferenciado, confirmado pelo aluno que relata que os professores “tem uma forma diferente de ensinar e nos ajuda a focar em nossos interesses e projetos de estudo.” (E7). Outro relato também mostra que “O aprendizado é mais intenso e o estudo mais direcionado, diferente das escolas. Por serem poucos alunos por aula, a atenção que o (a) professor (a) nos dá é maior, e isso leva-nos ao interesse que cresce cada vez mais.” (E9).

A reunião de estudantes com altas habilidades em programas especializados cria um ambiente onde podem se sentir confortáveis estudando junto com pares que apresentam necessidades educacionais semelhantes, possibilitando assim o desenvolvimento de suas potencialidades. Para isso, metodologias de ensino e práticas pedagógicas diferenciadas são desenvolvidas para apresentar assuntos complexos e uma ampla gama de informações em um curto período de tempo. Mesmo o aluno que relatou que havia vivido inúmeros conflitos na escola, afirmou que: “Desde as primeiras conversas e avaliações [no NAAH/S], e depois com a participação nas oficinas, fui mudando muitos pensamentos e principalmente atitudes.” (E3)

REALIDADE SOCIAL ANTES DO NAAH/S

Uma realidade um pouco mais preocupante, por assim dizer, pôde ser analisada por meio dos relatos. A realidade psicossocial dos alunos com AH/SD é um tema delicado e deve ser considerado de maior importância no contexto das Altas Habilidades/Superdotação. Muitos alunos com Altas Habilidades relatam que tiveram dificuldades para ser entendidos e mesmo os pais e a família têm dificuldades de lidar com a peculiaridade das Altas Habilidades/Superdotação. Devido às relações conturbadas e conflituosas, o isolamento se torna uma opção recorrente para esses alunos que sentem que não se encaixam ou que não pertencem aos grupos sociais característicos de sua faixa etária.

Minha relação com meus colegas das escolas em geral era um tanto quanto ambígua; [...] Os meus colegas muitas vezes me importunavam, me chamando por termos pejorativos como “loira burra” entre outros problemas como a difícil socialização e amizade dentro de sala e fora dela; isso se estendia em problemas do mesmo grau na família [...] (E2)

[...] nunca me proibiram de desenhar, mas viam isso como algo que não me daria futuro algum,

[...] nunca deixei esse meu lado artístico e isso foi me afastando dos outros, pois não conhecia ninguém que tinha a mesma visão que eu, e minha adolescência foi bem solitária tinha até bastante colegas mas não tinha nenhum amigo, [...] acabei vivendo em um mundo que era só meu. (E1)

Antes de conhecer o NAAH/S, me sentia uma pessoa um tanto deslocada do meio em que vivia, sempre tendo que me adaptar e me acostumar com a forma de pensamento de outras pessoas a minha volta [...] Apesar de sempre conseguir, no final, me adaptar com as pessoas, costumes e meios em que vivia, me sentia recuado e tendo que esconder muitas das vezes meus pensamentos e minhas idéias. (E4)

As diferenças que os destacam, podem causar uma resposta hostil por parte dos colegas, desencadeando a discriminação e a reclusão.

Sempre fui uma criança diferente, desde meu modo de falar, até meus gostos, demonstravam isso. [Isso] fazia com que eu me sentisse presa em um universo ao qual nunca pertenci. (E5)

Antes de conhecer no NAAH/S, não conseguia me relacionar com meus colegas nem familiares. Muitas vezes respondia os professores e irritava meus colegas e irmãos, pois tinha muitos pensamentos diferentes e não sabia lidar com isso. Por essa razão era muito irritado e triste por ser tão sozinho. (E7)

Por isso, dentre os objetivos do NAAH/S está a orientação psicológica para o aluno e família, essa orientação não se caracteriza como terapia, mas são orientações que dizem respeito ao convívio social e familiar, com objetivo de minimizar conflitos existentes entre o 'ser diferente' e a sociedade que o cerca.

[...] a equipe de psicólogas estão sempre disponíveis para ajudar essas questões mais interpessoais, em relação ao nosso comportamento, maneira de ser, como lidar, moderar na vontade de se expressar e etc. Entretanto esses são problemas muito comuns por nós, "superdotados", a sociedade ainda não aceita o diferente como algo importante e necessário e é indiferente seguindo estereótipos de gênios ou quaisquer apelidos do tipo que embora apresentem um

significado, são distorcidos à maneira que nossa cultura se encontra dia após dia. Contudo, o NAAH/S se apresenta de maneira importante na vida acadêmica e social de qualquer pessoa portadora desta necessidade especial que contém lá as suas especificidades e problemas [...] (E2)

Quando o estudante recebe essas orientações, as diferenças que antes eram um peso social passam a ser aceitas como uma dádiva, mostrado no relato que diz: "são essas diferenças que fazem com que a sociedade evolua." (E3).

REALIDADE DEPOIS DO NAAH/S

Comenta-se muito sobre a inclusão escolar. Alunos com necessidades educacionais especiais são encorajados a participar do ensino comum para superar suas dificuldades relacionais. Entretanto, a simples proximidade física não assegura uma proximidade social. Alunos que participam do NAAH/S relataram que apenas se sentiram acolhidos e aceitos quando ingressaram no NAAH/S. A similaridade de características entre alunos com AH/SD promove uma aproximação instantânea quando reconhecem que existem outros alunos na mesma situação em que eles encontram. Eles relatam que o engajamento no NAAH/S mudou sua relação com os outros e consigo mesmo, melhorando a auto-estima e auto-aceitação.

[...] entrei no NAAH/S e isso foi um divisor de águas na minha vida [...] (E1)

E quando conheci o NAAH/S percebi que o mundo que eu vivi a minha vida toda estava aqui, me sentia aceito, independente de minhas opiniões, minhas idéias, ninguém iria me julgar como sempre me julgavam e sim me apoiar, e vejo que o NAAH/S é para mim como minha mãe seria se estivesse do meu lado hoje. (E1)

[...] minha entrada no NAAH/S [...]foi muito motivadora, pois afinal a área em que eu mais me destacava – Artes – nunca foi muito bem ensinada em todos seus aspectos por meus/minhas professores (as), que reduziam

essa disciplina e também área do conhecimento há um vazio tangível de uma aprendizagem mais vinculada ao senso comum que propriamente a expressão bem fundada, a história e as relações que ela constrói junto com o homem na sociedade, bem como não se apresentada em toda sua plenitude, e se repetia em moldes sempre cansativos e que me faziam tirar notas não tão boas. Nesse processo de entrada no NAAH/S fui direcionada á outros níveis de conhecimento, outras perspectivas, coisas novas a cerca da arte que me permitiram abrir um leque de possibilidades criativas para minha produção prática bem como formular meu conceito em volta do significado da arte; [...] (E2)

Ter conhecido o núcleo foi um divisor de águas em minha vida [...] (E3)

Ao entrar no NAAH/S descobri um mundo de novas possibilidades, encontrei pessoas [...] que também passavam pela mesma situação que eu: se sentir deslocado em relação ao resto do mundo; desde então, passei a ver o NAAH/S como um refúgio no qual posso ser quem sou sem medo de me sentir deslocado. [...] No NAAH/S, também, aprendi que não preciso guardar tudo em silêncio pra mim, pelo contrário, que às vezes preciso expor certas coisas, e aqui acho pessoas com as quais consigo me sentir bem, pessoas que me entendem e sabem o que passo; [...] (E4)

Então, o NAAHS entrou na minha vida, mudando a concepção boba que tinha. Ser diferente não precisava ser visto como algo ruim, pelo contrário, significa que sou especial! Ao entrar aqui, aprendi a valorizar meu talento e ganhei estímulos pra não desistir de algo que estava tão vivo em mim. (E5)

Estar aqui é me encontrar comigo mesmo, aqui posso ser eu de verdade, [...] Quando entrei para o NAAH/S eu era um garoto recatado e introspectivo, sofria com os problemas externos, e os trazia para cá [...] Com o transcorrer dos tempos, fui descobrindo que todos falavam a mesma língua e me compreendiam, compreendiam a minha forma de expressar e me apoiavam, acreditavam em mim. [...] hoje sou a pessoa mais realizada e satisfeita por ter conhecido as pessoas engajadas neste órgão [...] (E6)

Nós precisamos de atenção, com o tempo eu pude perceber que aqui no NAAH/S encontramos condições de nos capacitar. [...] Hoje em dia eu me pergunto o que seria de mim se eu não tivesse sido “descoberto”. Eu

me desenvolvi de um jeito inexplicável e hoje faço coisas que eu não imaginava. [...] achei meu lugar na sociedade. (E8)

Depois que fui avaliado e comecei a freqüentar o NAAH/S, me senti aceito e compreendido, tanto pelos meus colegas, que são diferentes como eu, quanto pelos professores[...]. Por isso, fiquei mais calmo e comecei a conviver tranquilamente na sociedade, ter amigos e a utilizar minhas habilidades em algo bom. (E7)

REALIDADE UNIVERSITÁRIA E PROFISSIONAL

Segundo relato de aluno, “As mudanças que o convívio no NAAH/S proporcionam são inúmeras, [...]” (E9). A maioria dessas mudanças são previstas nos objetivos descritos no Projeto Político Pedagógico do NAAH/S, entretanto, os relatos de experiência demonstraram um resultado inesperado. O NAAH/S é um núcleo que visa promover o enriquecimento curricular dos alunos que dele participam, mas a influência do NAAH/S extrapolou os níveis fundamentais de ensino influenciando na escolha pela vida acadêmica de nível superior por parte dos alunos que recebem AEE no NAAH/S. Muitos alunos descreveram que as atividades oferecidas pelo NAAH/S os auxiliaram na descoberta de suas vocações profissionais.

Atualmente estou cursando o quarto semestre de Engenharia Civil na UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e pretendo fazer também Arquitetura e Artes Visuais, sou membro de um grupo chamado Sem Medo de Ser Feliz, onde estudam e se reúnem semanalmente no atelier vários artistas. [...] já participei de várias exposições, aliás, boa parte da minha renda hoje é adquirida através da arte, e posso dizer que boa parte dessas conquistas só foram alcançadas por causa da convivência no NAAH/S, [...] [onde] direciono meu conhecimento, projeto minhas idéias e adquiro forças para conquistar meus sonhos. (E1)

[...] fazendo-me então adentrar na UFMS no curso de Artes Visuais- Licenciatura, e o melhor, com ideais formuladas e não com um esvaziamento que eu teria pressupondo o meu aprendizado anterior ao NAAH/S. (E2)

Hoje, dentro da faculdade e analisando todo o caminho que já trilhei vejo a importância do NAAH/S em minhas escolhas, pois já estou envolvida com um grupo de pesquisas em neurofisiologia (área que pretendo atuar), se eu não tivesse tido o primeiro contato com a pesquisa nas oficinas, não saberia qual a área que pretenderia seguir e muito menos teria dado esse salto em minha vida. [...] Ter conhecido esse campo foi muito importante, pois hoje tenho a intenção de continuar neste caminho por toda minha vida profissional. (E3)

ALUNOS ATENDIDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O atendimento aos alunos com AH/SD também pode ser oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais nos locais onde não há um Núcleo propriamente dito. O atendimento nessas salas de recursos é importante para os alunos com AH/SD que não têm como se deslocar até o NAAH/S de seu estado. Esse atendimento foi descrito nos relatos de alunos que vivem no interior do estado e em aldeias indígenas.

[...] sempre gostei de desenhar é o que sempre fiz de melhor, mas não tinha nenhuma oportunidade para mostrar meu talento, eu sempre quis participar de um projeto de desenho, mas na minha cidade nunca achei nada parecido. [...] Antes de participar dessa da sala eu era muito tímido e retraído, tinha dificuldade em fazer amizades, ou coisa parecida. Eu desenhava, mas não tinha certeza se estavam certas as proporções. [...] professora RC, a qual reconheceu meu talento e me incluiu na Sala de Recursos de Altas Habilidades/superdotação para melhor explorar e enriquecer minhas habilidades, [...] Isso tudo me tornou mais seguro e mais produtivo, minhas notas e comportamento na escola melhoraram, de aluno indisciplinado e com comprometimento cognitivo, passei a ser elogiado e a ganhar um certificado de bom desempenho escolar. Minha vida mudou por inteiro. (E10)

Desde que ingressei na educação básica, senti que as atividades propostas em sala de aula, eram em sua maioria, menos do que eu esperava, precisava; muitas aulas se mostravam comumente entediadas, o que favorecia o meu menosprezo para com diversas

áreas. Assim, meu desejo de obter novos e aprofundados conhecimentos aumentava com o passar dos anos, juntamente com a decepção e o repúdio para com o meio escolar. [...] fui inserida no atendimento especializado junto a Sala de Recursos Multifuncional para alunos com Altas Habilidades/superdotação, onde se mantinha o enriquecimento curricular em determinada área de interesse, de um modo saudável. A princípio fora uma grande surpresa, deparar-me com um espaço onde o foco não era a simples rotulação, mais sim um conjunto de ações pedagógicas que vinham a me amparar diante de minhas carências educacionais, emocionais e até mesmo sociais. [...] Por mais que tal política educacional, em sua prática, se mostre em fase inicial no município de Amambai, é visível que já há uma abertura maior para a troca de conhecimento dentro e fora da sala de aula, onde o incentivo e a inclusão são efetivados; conseqüentemente, minha autoconfiança e meu emocional são trabalhados e elevados. [...] Como resultado deste período que estou incluída na sala de enriquecimento acadêmico, tenho a melhoria no convívio social, uma estabilização emocional maior, assim como um entendimento mais produtivo. E desta maneira, tenciono avançar ainda mais, aproveitando ao máximo este atendimento educacional adequado. (E11)

Na Sala de Recursos Multifuncionais da E.E. Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá são propostos trabalhos que proporcionam os alunos com AH/SD um envolvimento e conhecimento de suas capacidades artísticas, gerando-lhes confiança e revelando seus estilos próprios bem como seus talentos de forma a desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades (informação obtida do relato da professora responsável pelo atendimento às AH/SD na respectiva Sala de Recurso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de todos esses relatos podemos perceber que os objetivos propostos pelo Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo NAAH/S, estão sendo atingidos. Os alunos se sentem acolhidos, motivados e encontraram um lugar onde podem desenvolver suas

potencialidades sem precisar lidar constantemente com a discriminação de seus pares. Recebem enriquecimento curricular e assim se sentem prontos para dar o próximo passo, almejando um ensino superior e construindo sonhos.

Esta pesquisa evidencia como os programas de Atendimento Educacional Especializado são importantes para a construção social e acadêmica desses estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Percebemos que as dificuldades sociais ultrapassam em muito as barreiras acadêmicas que esses alunos encontram. Sofrer discriminação afeta muito mais o desenvolvimento das Altas Habilidades como um todo do que as carências educacionais em si. O investimento na divulgação das características das Altas Habilidades nos meios sociais e escolares pode facilitar a inclusão desses estudantes e reduzir as dificuldades de interação desses com seus colegas, familiares e com a sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Angela M. R. Virgolim. *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 84 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. 19 p.
- _____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2011. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 25 maio 2014
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2out. 2009. 3 p.
- CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003
- CARVALHO, A. M. P. de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2007. cap. 1, p. 13-48. (Coleção educação em ciências).
- MAIA, M. H. de. Consultoria Legislativa da Área XV. Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. **Ensino especial para superdotados**. Brasília, DF, set. 2004. 7 p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/2004_10717.pdf> Acesso em: 10 nov. 2014
- JARA, G. C. et. al. **Diretrizes Operacionais NAAH/S MS**. Campo Grande, MS, Agosto, 2010.
- PÉREZ, S. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 41, n. 245, p. 8-11, jan./fev. 2007. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>> Acesso em: 10 nov. 2014
- PÉREZ, S. G. P. B. & FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas**

habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. Anais da 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2009. 17 p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2014

RENZULI, J. S. **Escolas para o Desenvolvimento de Talentos: Um Plano Prático para o Aproveitamento Escolar Integral.** Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Superdotação, Porto, Portugal, outubro de 1996.

TOLAN, S. S. Helping Your Highly Gifted Child. **ERIC EC Digest#E477**, 1990. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1994/child.htm>> Acesso em: 10 nov. 2014

TURNBULL, A. P. et. al. **Exceptional lives: special education in today`s schools.** 7th ed. New Jersey: Pearson, 2013. chap. 16 p. 370-391.

SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E HABILIDADES EXTRAORDINÁRIAS: ISSO É POSSÍVEL?

Persons with intellectual disabilities and extraordinary skills: it is possible?

Giovani Ferreira Bezerra¹

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa teórica maior que tinha como escopo investigar o desenvolvimento do psiquismo humano, particularmente daquelas pessoas com deficiência intelectual, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo precípua, aqui, é discutir sobre a ocorrência de habilidades, comuns e extraordinárias, em crianças com deficiência intelectual, desmistificando essa condição, vista como ausência ou impossibilidades de comportamentos e ações habilidosos. Mediante revisão de literatura e pesquisa bibliográfica pautada nesse referencial, pôde-se constatar a coexistência de talentos, habilidades extraordinárias ou prodigiosas em pessoas que apresentam, concomitantemente, deficiência intelectual, como aquelas chamadas de *savant*. No caso dos *savants*, existem aqueles considerados apenas talentosos por possuírem alguma capacidade que se destaca em relação à sua deficiência, mas cuja realização seria perfeitamente possível para pessoas sem nenhuma limitação intelectual; e aqueles com um talento incomum mesmo para alguém com todas as suas potencialidades mentais preservadas, os prodigiosos. Nesse sentido, a discussão sobre os indivíduos com altas habilidades também precisa se articular, em que pese as contradições, com os estudos sobre a inteligência de pessoas com deficiência intelectual, de modo que a dicotomia estabelecida entre deficiência intelectual e inteligência carece de ser revista, considerando que ambas são sempre relativas a alguma capacidade humana, exigindo que sejam melhor caracterizadas e relacionadas. Por outro lado, defende-se que reconhecer a possibilidade de existência de algumas dessas habilidades extraordinárias ou de talentos especiais em pessoas com limitações cognitivas, mesmo que tais ocorrências sejam bastante raras, contribui positivamente para a práxis pedagógica que se pretende inclusiva, o que carece de mais estudos teóricos e também empíricos.

PALAVRAS-CHAVE: Talento. *Savantismo*. Psicologia Histórico-Cultural.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí. E-mail: gfbzerra@gmail.com

ABSTRACT

This work is the result of a greater theoretical research aimed to investigate the scope of development of the human psyche, particularly those people with intellectual disabilities, in view of the Historic-Cultural Psychology. The main objective here is to discuss the occurrence of skills, both ordinary and extraordinary, in children with intellectual disabilities, demystifying this condition, which is seen as absence or impossibilities of certain behaviors and skillful actions. Through literature review and research on this theoretical reference, it could be seen the coexistence of talent, extraordinary or prodigious skills in people with concomitant intellectual disabilities, such as those called savant. In the case of savants, there are those considered talented because they have some ability that stands out in relation to their disability, but it would be perfectly possible for people without any intellectual limitation; and those with an unusual talent, even for someone with all its potential mental preserved, the prodigious. In this sense, the discussion of individuals with high skills also need to articulate, in spite of the contradictions, with the studies on the intelligence of people with intellectual disabilities, so that the dichotomy established between intellectual disability and intelligence needs to be revised, considering that both are always relative to some human capacity, demanding to be better characterized and related. On the other hand, it is argued that recognizing the possibility of some of these extraordinary or special talents in people with cognitive limitations skills, even though such occurrences are quite rare, contributes positively to the pedagogical praxis that is to be inclusive, which lacks more theoretical as well as empirical studies.

KEYWORDS: Talent. Savantism. Historical-Cultural Psychology.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa teórica maior que tinha como escopo investigar o desenvolvimento do psiquismo humano, particularmente daquelas pessoas com deficiência intelectual, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Ao estudarmos Vygotsky (1997)¹ e embasarmos-nos nesse referencial, verificamos que os autores de tal corrente apontam as principais limitações e também algumas habilidades que caracterizam as crianças com deficiência intelectual, o que vem a ser de grande interesse para os educadores contemporâneos, pois pode subsidiá-los na busca de suas próprias respostas no que tange à elaboração de uma práxis pedagógica inclusiva. Algumas dessas habilidades podem mesmo ser consideradas extraordinárias, em que pesem as limitações cognitivas que caracterizam um indivíduo com a citada deficiência.

Queremos aqui esclarecer que, neste texto, embora reconheçamos as limitações estruturais-funcionais enfrentadas por essas pessoas, temos como intuito precípuo apresentar algumas de suas habilidades e possibilidades de realização cognitiva, esperando, assim, contribuir para desfazer estereótipos e deixar, com esta pesquisa, uma mensagem positiva, confiante nas capacidades do outro, seja ele como for e apesar das suas eventuais deficiências em algumas áreas do funcionamento cognitivo. Partimos do pressuposto vigotskiano de que nosso intelecto, embora represente um todo único, não pode ser visto como “[...] uma unidade estrutural homogênea e simples, mas sim diversa e complexa” (VYGOTSKI,

¹ O nome deste autor aparece grafado com algumas variações. Procuramos, assim, manter a grafia original da fonte consultada quando se tratar de referências de citações. Nos demais casos, adotaremos a forma Vygotsky, largamente usada por autores brasileiros e estrangeiros.

1997, p.24, tradução livre). Conseqüentemente, a deficiência sequer pode ser vista como absoluta, porquanto “sempre é preciso perguntar-se em que consiste a deficiência do intelecto [...]” (VYGOTSKY, 1997, p. 24, tradução livre.)

Por isso, pode-se falar em tipos de intelecto, como o intelecto teórico e o intelecto prático, sendo que “em um mesmo indivíduo, um tipo de intelecto pode estar bem desenvolvido e, por sua vez, o outro muito debilmente desenvolvido” (VYGOTSKI, 1997, p. 25, tradução livre). A discussão sobre altas habilidades passa, pois, por essa perspectiva, não podendo ser reduzida à mera rotulação das pessoas em “deficientes” ou inteligentes *per se*. Inteligência e deficiência são sempre relativas a alguma capacidade humana e aos contextos onde se manifestam, exigindo que sejam melhor caracterizadas e relacionadas. Entendemos, portanto, que mesmo uma pessoa tendo deficiência intelectual, nem por isso pode ser definitivamente excluída dos estudos sobre altas habilidades. Por isso, é preciso avançar nessa problemática.

OBJETIVO

Discutir sobre a ocorrência de habilidades, comuns e, particularmente, de extraordinárias, em sujeitos com deficiência intelectual, desmistificando essa condição, vista como o oposto de comportamentos e ações habilidosos.

METODOLOGIA

Para este trabalho, empreendemos uma pesquisa teórica, exploratória, de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico, apoiada nos procedimentos técnicos de revisão de literatura e fichamentos de leitura para coleta e análise de dados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

CONTEXTUALIZAÇÃO: PENSANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DAS HABILIDADES

Mediante nossas investigações, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, constatamos que existem muitas possibilidades para mediar as crianças com deficiência intelectual a ultrapassar as limitações inerentes à sua condição, as quais não cabem discutir aqui. Luria (1992) mostra habilidades peculiares que elas podem desenvolver, usando a memória não-mediada ou natural. Segundo ele, muitas crianças nessa condição podem conseguir decorar ou memorizar mecanicamente longas passagens de texto, sem demonstrar, no entanto, qualquer sinal de compreensão do que memorizaram; podem ainda repetir com certa facilidade uma série de palavras ditas em voz alta por um experimentador (LURIA, 1992). Vygotsky, por seu turno, cita o caso de “[...] idiotas que são capazes de memorizar milhares de diferentes datas, textos, etc., mas não conseguem ler nenhuma palavra” (VIGOTSKI, 2004, p. 199).

Esta dotação extraordinária dos processos naturais da memória encontra suporte nos elevados níveis de funcionamento das funções psicofisiológicas, como a visão e audição. Luria cita a pesquisa do alemão Gelpke, feita no começo do século XX, que revelou ser maior a acuidade visual quanto maior o “grau de retardo mental” das crianças pesquisadas (LURIA, 1992). Comentando os resultados desta pesquisa, ele afirma que:

Isto significa que, em respeito à visão, nós encontramos um processo que é contrário ao que nós esperaríamos: quanto mais grave o retardo, melhor as principais funções fisiológicas. [...] Mais ou menos o mesmo poderia ser dito de outros órgãos da percepção, em particular da audição. Com base em extensivas pesquisas, autores têm concluído que a acuidade auditiva da criança retardada também não está abaixo do normal. Isto leva a uma conclusão interessante e

bastante inesperada: em crianças mentalmente retardadas [...] o funcionamento dos órgãos sensoriais não está de todo comprometido, e em alguns casos até mesmo supera a norma (LURIA, 1992, s.p., tradução livre).

Diante disso, a memória natural, associada aos órgãos do sentido, precisa ser vista como uma habilidade a ser explorada pelos professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular, em especial, por exemplo, no que tange à educação musical. Isso pode contribuir para melhorar a autoestima e interação desses sujeitos com o grupo, numa prática preventiva às deficiências secundárias que, aos poucos, pode levá-los também à compreensão e ampliação de suas capacidades mnemônicas. Vygotsky recomenda que “[...] é útil ao professor identificar o tipo individual de memória do aluno e recorrer mais amiúde precisamente a esse tipo” (VIGOTSKI, 2004, p. 189) no encaminhamento de sua aula.

Não quer dizer, contudo, que se deva contentar com ela. O autor supracitado também diz que “[...] é pouco ter apenas uma memória” (VIGOTSKI, 2004, p. 199). O uso e reforço da memória natural só ganham sentido com uma finalidade pedagógica maior, na qual ela é o ponto de partida para novas aprendizagens e formas superiores de lembrança dos alunos mencionados, não um fim em si mesma, pois senão cairíamos outra vez no verbalismo ritualístico, esvaziado de sentido da Pedagogia Tradicional. Deve-se considerar ainda que o desenvolvimento da memória cultural, dado que esta não é inata, mas socialmente construída, subordina-se à possibilidade ou não de se ter acesso às formas humanas de comportamento mediado, seja pelo uso de objetos externos à nossa consciência, seja pelo uso internalizado da linguagem.

Logo, a escola deverá trabalhar nessa direção para compensar as carências naturais das crianças com deficiência intelectual, em vez de se conformar com suas fraquezas, apresentando para elas as funções das palavras e dos instrumentos de pensamento

culturalmente elaborados com muito mais clareza e de forma muito mais explícita, até porque não lhes compete, de modo algum, realizar sozinhas esse aprendizado. Para isto deve ser a escola regular inclusiva. Basta lembrar aqui as considerações de Leontiev, para quem

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Sabemos, com toda certeza, que em relação a tais alunos isto é efetivamente mais complicado devido aqueles “[...] defeitos objectivos do cérebro [...]” (LURIA, 1992, s.p., tradução livre), mas não absolutamente impossível. Nesse ponto delicado da questão, Luria vem dizer que experimenta

[...] um saudável otimismo no que diz respeito às crianças atrasadas em uma escola normal: ao induzir na criança certos dispositivos culturais de comportamento, podemos combater com sucesso o seu atraso não tanto como um fator biológico, mas como um fenómeno do subdesenvolvimento cultural (LURIA, 1992, s.p., tradução livre).

Porém, qualquer trabalho pedagógico que objetive levá-las a algum domínio maior da memória cultural deverá ainda considerar a sua motivação, interesse e envolvimento nas atividades propostas. A evidência disso está na observação de Vygotsky (2004, p.192-193), para quem “uma pessoa pouco capaz para ocupações científicas nas escolas, incapaz de decorar qualquer regra, revela-se excepcionalmente talentosa e capaz em um campo de atividade que desperta nela o interesse”. Cabe aqui, então, citar Troshin (apud LURIA, 1992, s.p.), que alerta para o

fato de que a memória delas “[...] falha ao operar com qualquer coisa não-familiar, incompreensível ou desagradável, ou que requer esforço”.

As crianças com deficiência intelectual precisam lidar, portanto, primeiro com algo conhecido, que possam gravar em sua memória natural, caso contrário, qualquer esforço ou pressão dos educadores se revelarão inúteis e ainda as levará à fadiga e exaustão intelectual (LURIA, 1992; VYGOTSKI, 1997). Em verdade, esses princípios valem para todos nós, mas ganham destaque especial para elas, cujo sucesso da aprendizagem depende ainda mais do “colorido emocional”, de um arranjo escolar interessante. Vygotsky (2004, p. 193) confirma isso: “se um mestre quer que algo seja bem assimilado deve preocupar-se com torná-lo interessante”, pois o interesse exerce um “[...] efeito inusitadamente aumentativo [...] sobre o psiquismo”.

Depois do que escrevemos acima, precisamos finalmente dar algumas explicações, porque talvez nosso propósito não seja imediatamente compreendido e, no decorrer de nossos apontamentos e no concatenar das ideias, algumas justificativas podem ter sido esquecidas. Algumas dúvidas sobre a ênfase que temos nos estudos das capacidades de memória em crianças com limitações intelectuais podem, assim, se levantar. A importância do tema considerado está implicada nas considerações de Vygotsky, que julga ser a memória um dos eixos teóricos mais importantes na análise do desenvolvimento psicológico humano, pois ela “Nos primeiros anos de vida, [...] é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções” (VIGOTSKI, 2003b, p. 44).

Dessa forma, é até possível dizer que “[...] a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo” (VIGOTSKI, 2003a, p. 67), porque “[...] a memorização desempenha um papel

decisivo em todas as construções mentais” (VIGOTSKI, 2003b, p.44-45), inclusive possibilitando um “repertório visual” para a conquista da generalização e conceituação.

O autor deixa claro que as crianças menores recorrem às impressões perceptuais ou experiências precedentes que têm na memória, antes de qualquer outro recurso, diante da necessidade de formular um conceito, tal como no seguinte exemplo: “[...] quando a criança responde o que é um caracol, ela diz: é pequeno, escorregadio, pode ser esmagado com o pé” (VIGOTSKI, 2003b, p.44). Além disso, o estímulo à memorização mediada conduz ao uso da memorização verbal, importantíssima para alargar o domínio da linguagem, já que este tipo de memória mediada “[...] se baseia na memorização do registro verbal dos acontecimentos, de sua formulação verbal” (VIGOTSKI, 2003b, p.43).

Logo, também faz todo sentido termos considerado neste trabalho a questão da memória, porque, em muitas situações, o êxito ou fracasso do desempenho intelectual daquelas crianças passará pela sua habilidade ou não de uso consciente da memória, pela superação do elementarismo perceptual e pela sua capacidade de criar as próprias estratégias culturais de memorização. Por conseguinte, os professores devem atentar para estes fatos, a fim de ajudá-las da melhor forma possível, apresentando-lhes variados mecanismos e instrumentos psicológicos que possam ser usados como dispositivos mnemônicos.

Agora, depois das devidas justificativas, podemos continuar com as observações que vínhamos fazendo sobre os limites e possibilidades da deficiência intelectual, partindo para a análise de uma outra habilidade nas crianças em questão. Normalmente, elas têm algumas limitações motoras, podendo mesmo apresentar um quadro de deficiência motora. Contudo, não se trata de uma regra, pois dificuldades desse tipo podem não se manifestar em casos de

deficiência intelectual ou mesmo acontecer isoladamente, na ausência de quaisquer problemas cognitivos no desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1993). Como mostraram os estudos experimentais feitos por Krünegel¹ em crianças com tal deficiência, citados por Vygotsky (1993, s.p., tradução livre),

[...] as habilidades motoras superam as capacidades mentais de um a três anos, em 60 por cento das crianças estudadas. Em 25 por cento dos casos, elas coincidem com o desenvolvimento cognitivo e estão mais atrasadas em 15 por cento. Isso significa que o desenvolvimento motor de uma criança retardada mental mais frequentemente ultrapassa o seu desenvolvimento intelectual em um a três anos e somente em um quarto dos casos coincide com ele.

O fato de que, mesmo podendo ter complicações no que tange à motricidade, esta ainda assim normalmente está mais desenvolvida do que o intelecto nas crianças em situação de deficiência intelectual, revela uma via compensatória das limitações cognitivas, abrindo novas oportunidades para elas, além do significado prático que isso representa para as atividades de uma sala de aula inclusiva. Nas habilidades motoras, a escola tem a seu favor uma reserva de potencialidades para guiar a educação dos alunos com comprometimento de suas capacidades mentais superiores, valorizando situações didático-pedagógicas que envolvam o movimento, a música, a dança e a expressão corporal enquanto modalidades de linguagem, interação e conhecimento humanos, assim também como a realização de trabalhos artísticos artesanais, jogos de construção e outras atividades afins.

Assim, diante do exposto, que funcionou como um preâmbulo para o item seguinte, queremos encerrar este tópico salientando que “[...] não existe uma

¹ Krünegell usou nesta pesquisa uma escala que associava o desenvolvimento motor com o nível de desenvolvimento etário (VYGOTSKY, 1993).

habilidade, mas muitos tipos de habilidade” (VYGOTSKY, 1993, s.p., tradução livre). Por isso mesmo, nem a deficiência intelectual não pode ser tomada apenas como incapacidade ou limitações. Sua compreensão e análise pedagógica devem envolver necessariamente a identificação sistemática das habilidades e possibilidades de cada criança, que constituirão o porto seguro para novas aprendizagens e sínteses cognitivas, sempre provisórias, sempre à espera de avanços mais e mais significativos, da emergência de novas habilidades. E algumas podem ser surpreendentes!

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ILHAS DE HABILIDADES EXTRAORDINÁRIAS: OS SAVANTS

Vamos ainda continuar nossas discussões sobre a ocorrência de habilidades em crianças com deficiência intelectual. Aqui, entretanto, falaremos de um caso muito particular e extremamente raro, que inclusive costuma despertar a atenção e a curiosidade do cinema e da mídia televisiva, resultando daí a produção de filmes, documentários e reportagens especiais, bem como intriga os pesquisadores, fazendo-os refletir sobre alguns conceitos supostamente já bem estabelecidos e acabados sobre a inteligência humana.

De fato, esse caso chama os holofotes para si porque mostra habilidades extraordinárias convivendo ao lado de grandes limitações e deficiências cognitivas. Por isso, apesar de sua raridade, não podemos deixar de mencioná-lo em nosso texto e neste evento, sobretudo porque desbanca a velha premissa que via na deficiência intelectual um grande vazio cognitivo, uma inaptidão completa, no extremo oposto das altas habilidades. Referimo-nos, pois, à *síndrome savant*, entendida por Treffert como:

[...] um quadro bastante raro, no qual pessoas com significativo comprometimento mental,

em virtude de distúrbios de desenvolvimento (retardamento mental) ou doença mental acentuada (autismo infantil precoce ou esquizofrenia), possuem ilhas espetaculares de competência ou brilho que contrastam de forma marcante e incongruente com a deficiência (savants talentosos ou savants I). Em outros, com um quadro ainda mais raro, a habilidade ou brilho é espetacular não somente em contraste com a deficiência, mas seria espetacular até mesmo se encontrada numa pessoa normal (savants prodigiosos ou savant II) (TREFFERT, apud REILY, 2001, p. 29, grifos nossos).

Conforme esta definição, percebemos que a síndrome *savant* pode vir associada, não só à deficiência intelectual, o que na verdade é ainda mais raro, como também (e principalmente) a transtornos mentais ou, então, a quadros de autismo infantil. Além disso, o autor do excerto que reproduzimos acima sugere a existência de dois subgrupos de *savants*, segundo “[...] o grau de aprimoramento de suas habilidades” (REILY, 2001, p. 32): aqueles considerados apenas talentosos por possuírem alguma capacidade que se destaca em relação à sua deficiência, mas cuja realização seria perfeitamente possível para pessoas sem nenhuma limitação intelectual; e aqueles com um talento incomum mesmo para alguém com todas as suas potencialidades psíquicas preservadas, os prodigiosos.

A maioria dos autores que tratam desta temática, entretanto, não se preocupa em apontar essa distinção, empreendendo uma abordagem mais genérica para estudar o assunto. Outros preferem classificar os savants entre *savants autistas* e *savants deficientes mentais*, optando por estudar mais profundamente uns ou outros. Nós também precisaremos recorrer a este recorte, dados os propósitos de nosso estudo, que, busca compreender as manifestações de talento mesmo diante da deficiência intelectual. Assim, tentaremos particularizar nossas discussões em torno dos “*savants deficientes mentais*”, lembrando que, como se trata da mesma síndrome,

apenas em circunstâncias um pouco diferentes, os talentos manifestos em sua natureza e especificidade costumam ser os mesmos, para ambos os casos (REILY, 2001). Já no que se refere à sua etiologia e permanência, parafraseando Treffert, Reily cita que

[...] a síndrome *savant* pode ser congênita, presente no nascimento, ou adquirida. Pode manifestar-se após uma lesão ou doença do sistema nervoso central. Não é necessariamente permanente, podendo desaparecer por completo numa outra etapa (TREFFERT, apud REILY, 2001, p. 29, grifo da autora).

Em geral, “[...] os talentos manifestam-se entre as idades de 5 e 8 anos, espontaneamente, na ausência de treinamento e sem influência genética evidente” (O’CONNOR; HERMELIN, apud REILY, 2001, p. 29) e costumam desaparecer ou diminuir sua intensidade de realização na fase adulta. Além disso, o fenômeno “[...] mais frequente no sexo masculino do que no feminino [...]” (REILY, 2001, p. 29).

Antes de prosseguirmos, queremos fazer mais uma importante consideração, agora referente ao emprego da terminologia mais adequada para designar as pessoas com a síndrome *savant*. É muito comum, nas publicações especializadas, o uso do termo *idiot-savant*, consagrado pela tradição literária. Entretanto, este termo tem sido cada vez mais bombardeado no meio científico contemporâneo, propondo-se, em seu lugar, apenas o uso da forma *savant*.

A polêmica se dá porque o vocábulo francês *idiot* significa exatamente o que parece: idiota, palavra que, indubitavelmente, revela uma conotação depreciativa e estigmatizante, um rótulo a ser evitado. É por conta disso que Reily (2001) diz em seu livro que, apesar de autores renomados ainda utilizarem com tranquilidade a expressão *idiot-savant*, ela prefere não empregá-la, fazendo opção por “[...] eliminar o primeiro segmento, *idiot*, que, além de impreciso, tem um sentido

altamente pejorativo” (REILY, 2001, p. 33). Nós concordamos em absoluto com seu ponto de vista e, para não servirmos também de veículo de ratificação de antigos estereótipos como esse que esconde a palavra *idiot*, adotamos apenas o termo *savant*.

Feitas essas observações oportunas, passemos à análise das habilidades fenomenais, apresentadas pelos savants, o que por ora nos interessa. Reily (2001, p. 32) lembra que:

[...] Treffert assinala as seguintes categorias de habilidades, lembrando que apresentam áreas muito restritas entre as habilidades humanas: cálculo de calendário, cálculo relâmpago, música (geralmente piano), artes plásticas (desenho, pintura e escultura), habilidade mecânica, memória fenomenal e, muito raramente, discriminação sensorial (tátil ou olfativa) [...].

Há ainda outra categoria de habilidade, pouco explorada e mencionada nos estudos sobre os talentos dos *savants*, mas que já vem despertando interesse crescente na comunidade científica. Trata-se, segundo Reily (2001), das habilidades linguísticas extraordinárias. Para a autora supracitada, “essa categoria geralmente se refere à hiperlexia (habilidades extraordinárias para *leitura*), mas pode incluir também o uso de vocabulário sofisticado na linguagem oral [...]” (REILY, 2001, p. 32-33, grifo da autora). Na hiperlexia, entretanto, é marcante uma total indiferença da criança pelo conteúdo e pelo significado do material lido, conforme observa Gardner (1994).

Reily justifica o atual esforço dos pesquisadores para desvendar os “segredos” desta habilidade, ressaltando que “essa categoria é particularmente relevante para a discussão de pensamento linguagem; provavelmente por isso, percebe-se, em anos recentes, um incremento no número de estudos sobre o fenômeno” (REILY, 2001, p. 33). Ora, Vygotsky e Luria dedicaram grande parte de seus trabalhos científicos ao estudo da relação entre pensamento e linguagem,

legando-nos uma vasta contribuição nessa área. Por isso, temos a esperança de que a difusão da leitura desses autores poderá produzir, em breve, um melhor entendimento da hiperlexia em crianças *savants*, o que por enquanto excede nossas possibilidades e extrapola nossos objetivos principais.

Mesmo assim, é interessante e necessário retomarmos algumas considerações daqueles autores, agora contextualizando-as em relação ao fenômeno *savant*. Na verdade, nem Vygotsky nem Luria empreenderam qualquer pesquisa sistematizada e específica sobre essa questão e muito menos chegaram a estabelecer uma terminologia especializada, certamente pelo seu escasso contato com autores ocidentais. Porém, ao realizarem suas investigações sobre as características da memória humana e sobre pessoas com deficiência intelectual, depararam-se com alguns casos que, pela clareza das descrições e natureza das habilidades relatadas, seriam, muito possivelmente, *savants*.

A análise e o resgate destes casos, ainda desconhecidos ou ignorados pela maioria dos pesquisadores do assunto, pode ser de grande relevância para se (re)interpretar, no contexto da abordagem teórica histórico-cultural, o fenômeno *savant*, suas habilidades e suas implicações no ambiente escolar, nossa maior preocupação neste momento. Tal preocupação se justifica na medida em que, segundo os resultados de uma revisão de literatura feita por Reily (2001), sequer existem estudos que busquem compreender a questão dos *savants* por meio de uma abordagem sócio-histórico-cultural e são poucos os trabalhos que tentam “[...] compreender melhor o fenômeno para melhorar o atendimento oferecido ao *savant*” (REILY, 2001, p. 23). E os estudos sobre as altas habilidades têm ignorado a questão.

Em outra ocasião, a autora lembra também que “as influências da escola soviética e das pesquisas de Luria [...] fizeram-se sentir apenas nas últimas duas décadas¹, ao menos na literatura relativa aos *savants*” (REILY, 2001, p. 120, grifo da autora) e basicamente no que diz respeito às funções da memória. Por isso, reproduziremos a seguir alguns daqueles casos, discutindo-os com o intuito de preencher parte dessa lacuna apontada por Reily (2001) e refletir, com base na perspectiva histórico-cultural, sobre a inclusão escolar de crianças *savants* deficientes intelectuais. Começamos citando um relato muito curioso de Luria, em que o autor diz que:

Mesmo pessoas retardadas, como os imbecis, frequentemente nos impressionam com extraordinários poderes de memória. Nós sabemos de casos nos quais uma criança retardada demonstra ser capaz de memorizar mecanicamente passagens bastante longas de texto, embora não apresente qualquer sinal de compreensão delas (LURIA, 1992, s.p., tradução livre).

Vygotsky, por sua vez, faz referência a “[...] idiotas que são capazes de memorizar milhares de diferentes datas, textos, etc. mas não conseguem ler nenhuma palavra” (VIGOTSKI, 2004, p.199). Em outra circunstância, o mesmo autor volta a afirmar que “[...] também não são raros os casos em que semi-idiotas podem brilhar por uma memória fenomenal que causaria inveja aos gênios” (VIGOTSKI, 2004, p. 432). Além disso, considera ser bastante frequente a existência de crianças com deficiência intelectual tendo “[...] não só uma memória normal, mas também altamente desenvolvida, embora sua utilização permaneça quase sempre no nível mais elementar” (VIGOTSKI, 1997, p. 31).

¹ A autora se refere às décadas de 80 e 90 do século XX.

Por tais excertos, alguns já transcritos anteriormente, mas agora vistos à luz do conceito sobre a síndrome *savant*, fica patente que ambos os autores estão se referindo a indícios de *savantismo* associado à deficiência intelectual, apesar de não o reconhecerem desse modo. Eles elencam, nessas descrições, algumas categorias de habilidade observáveis entre aquelas mencionadas pouco atrás, como a ocorrência de memória fenomenal e a fixação por datas, o que envolve a realização de cálculos de calendário, isto é, a capacidade de “[...] informar imediatamente o dia da semana de datas históricas remotas [...]” (GARDNER, 1994, p. 66). As habilidades linguísticas extraordinárias também parecem estar presentes nos relatos dados pelos autores, tendo-se em vista a facilidade de reprodução oral dos conteúdos memorizados de forma automática, encontrada naquelas pessoas. Como afirma Gardner (1994, p. 66, grifo nosso), “[...] muitas crianças com retardo apresentam uma surpreendente capacidade para dominar a linguagem. – particularmente seus aspectos fonológicos e sintáticos centrais – embora possam ter relativamente pouco significado para pronunciar”.

Mas, como se percebe, em si mesmas tais habilidades não possuem muito valor e, dessa forma, correm continuamente o risco de ser reduzidas aos domínios suspeitos do exotismo, do excêntrico, da deficiência como espetáculo, escravizando as crianças *savants* aos seus próprios talentos. Assim, a escola, a família e a sociedade como um todo podem se esquecer de que o foco é a criança como sujeito de suas habilidades, e não o oposto, ignorando que os *savants* têm seus padrões pessoais de organização mental e “[...] são capazes de iniciativa, imaginação e criatividade [...]” (REILY, 2001, p. 119).

Por isso, a solução para este caso está numa proposta de ressignificação que o meio social pode atribuir às habilidades *savants*, vendo-as como o caminho para estimular o desenvolvimento de novas aptidões em

todos os alunos de uma sala de aula que, hipoteticamente, recebesse um aluno com esta síndrome. Para tanto, o professor se encarregaria de pesquisar e entender as particularidades dos talentos das crianças *savants* e as possíveis estratégias que as fazem sobressair tão espantosamente em áreas muito determinadas, enquanto na maioria das vezes apresentam um desempenho acadêmico medíocre. Em seguida, já em sala de aula, professores e alunos poderiam refletir coletivamente sobre essas estratégias, quando possível, a fim de reconstruí-las e socializá-las para toda a classe.

Em contrapartida, os demais alunos poderiam ser estimulados a interagir com elas, expondo também suas formas de raciocínio e criação pessoal, numa relação dialética e dialógica, democrática e afetiva, princípios localizados na proposta teórico-metodológica de Vygotsky, que considera de extrema importância a comunicação e a colaboração entre as crianças com diferentes níveis intelectuais (VYGOTSKI, 1997). As observações de Lindsley (1965) são também muito válidas para se pensar a inclusão escolar de alunos com a síndrome *savant*. O autor defende que:

as habilidades superiores específicas não devem ser vistas como bizarras ou eventos raros, encobertos de mística. Tais habilidades devem ser consideradas como eventos naturais e passíveis de entendimento que realmente são (LINDSLEY, apud REILY, 2001, p. 266).

Reily desenvolve os pressupostos desse autor, acrescentando ainda que:

Nessa visão, o papel do educador é o de selecionar caminhos e desenhar ambientes propícios nos quais as crianças sejam encorajadas a desenvolver suas habilidades, em vez de serem penalizadas por seus déficits (REILY, 2001, p. 266).

Nós acreditamos que esta seja realmente a maneira mais acertada de garantir e efetivar a inclusão na escola regular não só das crianças *savants*, que são estatisticamente muito pouco expressivas,

mas principalmente de todas as demais crianças com deficiência intelectual e, também, daquelas com altas habilidades/superdotação. Fazer o que sugerem esses autores não é, todavia, algo simples, porque, como bem alerta Reily (2001, p.266, grifo da autora) “Não há modelos prontos que mostrem *como* fazer isso. Trata-se de um desafio, como outros tantos que encontramos no trabalho com pessoas deficientes”. E, desse ponto de vista, é preciso assumir a premissa de Vygotsky (2004), pela qual a dialética capacidade/incapacidade é própria de todos nós e, portanto, chegamos a outra conclusão: devemos sempre esperar um certo relativismo quanto ao conceito de deficiência intelectual.

Tal observação traz um interessante impacto positivo. Rompe-se com o fatalismo, com os rótulos de “incapaz”, “incompetente”, “não-inteligente” que tem, historicamente, acompanhado e dominado nossas representações ideológicas sobre a conceituação de deficiência intelectual. Esta também pode, contraditoriamente, produzir uma superioridade específica em algumas áreas do funcionamento cognitivo (LINDSLEY, 1965). O exemplo que Vygotsky dá a seguir é bastante ilustrativo para o que queremos ressaltar. No seu relato,

Tolstói, [...], ocuparia um dos primeiros lugares caso se estudasse seu dom para escrever, e provavelmente ocuparia um lugar muito modesto, talvez até um dos últimos, caso se estudassem suas capacidades musicais, a sua aptidão para a engenharia, o seu talento matemático. [...]. Também não são raros os casos em que semi-idiotas podem brilhar por uma memória fenomenal que causaria inveja aos gênios. *Tudo isso mostra uma coisa: não existe nenhum talento em geral, existem diversas predisposições para essa ou aquela atividade* (VIGOTSKI, 2004, p. 432, grifo nosso).

Como pontua Davidoff (2001, p. 283), “pessoas comuns também demonstram habilidades e deficiências”. Luria (2003) também realizou algumas observações nessa direção. Para ele,

[...] uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade. Seu desenvolvimento cultural é frequentemente desigual, e os experimentos indicam que traços do pensamento primitivo surgem muitas vezes em crianças bastante desenvolvidas (LURIA, 2003, p. 101).

Portanto, diante de tais afirmações, os conceitos de deficiência intelectual e, também, o de altas habilidades podem ser ressignificados. A criança que apresenta essa deficiência não é aquela que não sabe nada ou que não possa vir a saber, mas é, como qualquer pessoa, um ser humano com determinadas incapacidades e também habilidades, algumas até prodigiosas, o que pode torná-la um sujeito com talentos extraordinários em alguns domínios. Por isso, a atitude atenta do professor, seu interesse para compreender a subjetividade de seus alunos e escutar sua voz, perceber seus talentos e motivações, tornam-se os pilares da didática inclusiva, apta a lidar não só com a diversidade em seu sentido lato, como também com a diversidade específica da própria deficiência intelectual, no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ressaltar que, ao lado das limitações decorrentes da deficiência intelectual, também há habilidades autênticas que não podem mais ser desprezadas na práxis pedagógica que se pretende inclusiva, tampouco nos estudos sobre altas habilidades/superdotação. A dicotomia que se estabelece entre deficiência intelectual e inteligência carece de ser revista, inclusive avançando-se para estudos empíricos sobre as habilidades que permanecem preservadas ou até intensificadas em pessoas com limitações cognitivas. Na opinião de Beyer, “o ensino deve ser organizado de forma que contemple

as crianças em suas distintas capacidades” (BEYER, 2006, p. 29), o que nos chama a atenção para superar a o arquétipo pessimista hegemônico que temos construído em nossa mente quanto à condição cognitiva dos sujeitos “deficientes mentais”. É esse debate que precisa ser enfrentado doravante, aproximando os estudos sobre essa deficiência dos estudos sobre as pessoas talentosas. A intersecção entre ambos os campos científicos pode ser valiosa para avançarmos na compreensão do desenvolvimento psíquico de pessoas com deficiência intelectual e/ou com altas habilidades, sem as atuais polarizações. Nesse sentido, estudar os *savants* pode ser um passo fundamental para compreendermos mais e melhor sobre a natureza e a “nutrição” dos raros talentos individuais.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** 3.ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LINDSLEY, O. R. Can deficiency produce specific superiority: the challenge of the idiot savant. **Except Child**, n. 31, p. 225–232, 1965.
- LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.
- LURIA, A. R. The Child and his behavior. In: LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Ape, Primitive Man, and Child:** essays in the history of behaviour. Harvester Wheatsheaf, 1992. Transcribed by Andy Blunden. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch12.htm>> Acesso em: 05 ago. 2008.
- REILY, L. H. **Armazém de imagens:** ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência. Campinas: Papyrus: 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1997. Tomo V, Fundamentos de defectología.
- VYGOTSKY, L. S. The Fundamental Problems of Defectology. In: **Collected Works of L. S. Vygotsky.** Plenum Press, 1993.v. 2, The Fundamentals of Defectology. Transcribed by Andy Blunden. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/wprks/1929/defectology/index.htm>> Acesso em: 05 ago. 2008.

TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Paths of life of people with highly able / gifted persons

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero¹

RESUMO

Na prática profissional diária é comum observar a apreensão, por parte de pais e professores, no que tange à identificação e atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação. Esse fato pode ser derivado de crenças que podem impossibilitar o acesso do indivíduo a todas as possibilidades de crescimento e desenvolvimento saudáveis, dentro e fora da escola. Transformados em estatísticas e prescrições abstratas, os superdotados ainda permanecem invisíveis para a maioria da população e para os profissionais que deles deveriam estar cuidando. Esse artigo é fruto de uma dissertação de mestrado defendida na PUC/SP em 2011 e teve como objetivo compreender a maneira como os indivíduos com altas habilidades/superdotação se posicionam no mundo. As histórias de vida foram obtidas por meio de entrevistas com 5 superdotados adultos, sendo uma mulher e quatro homens, com idades entre 23 e 67 anos. A análise do material conduziu a dez temas: a descoberta, a nomeação do fenômeno, estereótipo, a vida escolar, relação com o conhecimento formal, a família, percepção de si em relação ao mundo, relações interpessoais, o lugar no mundo e a criatividade, e foram analisados a partir do referencial de renomados especialistas na área, e do pensamento da psicanalista inglesa Marion Milner. Este estudo demonstrou o quanto pode ser difícil possuir altas habilidades/superdotação e sentir-se diferente diante dos demais, pois todo o ser humano demanda sentimentos de pertencimento e de acolhida de seu eu interior.

Palavras chave: Inteligência Altas habilidades. Superdotação. Criatividade.

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica pela PUC/SP, Especialista em Dotados e Talentosos pela UFLA/MG, Doutoranda do Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU, drbarantes@gmail.com

ABSTRACT

In daily professional practice, it is common to observe parents and teachers concern regarding the identification and care of high ability/gifted people. This fact can be derived from beliefs that may make it impossible for the individual to have access to all possibilities of a healthy growth and development, both inside and outside school. Transformed into abstract statistics and prescriptions, the gifted still remain invisible to the majority of the population and to the professionals who should be taking care of them. This article is the result of a master's thesis defended at PUC/SP in 2011 and aimed to understand how individuals with high skills/giftedness positioned themselves in the world. Life stories were obtained through interviews with five gifted adults, one woman and four men, aged between 23 and 67 years. The analysis of the material led to ten themes: discovery, naming the phenomenon, stereotyping, school life, relationship with formal knowledge, family, self-perception of the world, interpersonal relationships, place in the world, and creativity, and were analyzed from the reference of renowned experts in the field, and the thinking of the English psychoanalyst Marion Milner. This study demonstrated how difficult it can be to have high abilities/giftedness and to feel different in front of the others, because every human being demands feelings of belonging and acceptance of his inner self.

Keywords: Intelligence. High ability. Giftedness. Creativity.

INTRODUÇÃO

Na prática profissional diária, é comum observar a apreensão, por parte de pais e professores, no que tange à identificação e atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Fleith (2007) aponta algumas crenças que envolvem essas pessoas, tais como: acredita-se que elas têm recursos próprios para crescerem sozinhas; que essa identificação deve ser mantida em segredo para a família; que a criança irá apresentar um bom desempenho escolar em todas as áreas do conhecimento; que, necessariamente, o indivíduo com altas habilidades/superdotação apresenta algum tipo de distúrbio ou disfunção; e que é imune a qualquer problema emocional. Essas crenças, oriundas tanto da falta de informação a respeito do tema, quanto de fortes preconceitos, impossibilitam o acesso do indivíduo a todas as possibilidades de crescimento e desenvolvimento saudáveis, dentro e fora da escola. Portanto, “é essencial implementar estratégias na família e na escola que ofereçam a essas crianças oportunidades de ajustamento social, maturidade emocional e desenvolvimento de um autoconceito saudável” (FLEITH, 2007, p. 46).

Um fator significativo para a resistência à implantação de medidas efetivas é a dificuldade que muitos profissionais têm em traduzir as pesquisas feitas na área de forma a poder aplicá-las em seu cotidiano. Transformados em estatísticas e prescrições abstratas, os superdotados ainda permanecem invisíveis para a maioria da população e para os profissionais que deles deveriam estar cuidando.

OBJETIVO

Esse trabalho deriva de um estudo¹ que teve como objetivo compreender a

maneira como os indivíduos com altas habilidades/superdotação se posicionam no mundo. Conceitos, preconceitos e teorias com os quais os estudiosos do tema já estão familiarizados se repetem, mas a contribuição desse trabalho é trazer à vida as pessoas que vivem em seu dia a dia as conquistas, os dilemas e as agruras oriundas de suas capacidades acima da média.

METODOLOGIA

As histórias de vida foram obtidas por meio de entrevistas, que levaram a relatos em forma de depoimento de pessoas com altas habilidades/superdotação jovens e adultas identificadas formalmente em algum momento da vida. A análise apresentada a seguir foi construída a partir de cinco entrevistas com superdotados adultos, uma mulher e quatro homens, com idades entre 23 e 67 anos. Os entrevistados, cujos nomes estão alterados no relato, são: João, 26 anos; Carla, 46 anos; Paulo, 23 anos; Rafael, 40 anos e Marcos, 67 anos.

As referências para essa discussão são, principalmente, os renomados especialistas na área, e o pensamento da psicanalista inglesa Marion Milner, que trouxe contribuições fundamentais para o modo de pensar a educação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise do material conduziu a dez temas, que serão apresentados e discutidos a seguir.

1. A descoberta

Os entrevistados apresentaram sinais de que possuíam altas habilidades/superdotação na infância, e tiveram a experiência de terem sido identificados por testes.

dialogando com Marion Milner. 2011. (107 f). Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

¹Arantes, D. R. B. (2011) Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação:

Carla aprendeu a ler e escrever assistindo a programas educacionais, “devia ter uns 4 anos de idade, eu ligava a televisão, passava o Madureza de madrugada, (...) ficava assistindo as aulas e respondendo”. Foi identificada por um gestor escolar que espantou-se com sua fácil assimilação, sugerindo a realização de um teste. Com o resultado obtido, a escola aconselhou sua mãe a acelerá-la em 1 ou 2 anos, mas “minha mãe não quis, (...) eu tinha que ficar junto com a faixa etária e a coisa se tornou meio esquecida em casa”.

Marcos aprendeu a ler e a escrever com 4 anos de idade, ensinado pela irmã mais velha. No entanto, só quando estava no ginásio é que começou a perceber “*que estava com o desenvolvimento um pouco acima da média dos colegas*”. Rafael relata que, quando bem pequeno, sua madrinha de batismo percebeu que ele era um garoto diferente e sugeriu teste de inteligência, mas “*o teste não deu nada de mais*”. Mesmo assim, lhe foi permitido “*pular o pré-primário*” e, ao longo de sua infância, ele sempre demonstrou interesses diversos aos das pessoas de sua faixa etária.

João e Paulo foram identificados como alunos que apresentavam altas habilidades/superdotação logo no início da vida escolar, sendo convidados a participar de um programa de enriquecimento desenvolvido fora do horário de aulas.

É muito comum os pais e a escola notarem que crianças com menos de 5 anos apresentam sinais de desenvolvimento cognitivo acima de seus pares de idade. Se nem sempre as crianças precoces se tornam adultos superdotados, adultos superdotados reconhecem que na infância possuíam certa facilidade ou se identificavam com alguma pessoa eminente em sua área de atuação (GUENTHER, 2006b).

2. A nomeação do fenômeno

Cada um dos entrevistados utilizou um termo e uma justificativa diferente para se nomear, tendo sido citados: facilidade,

talento ou habilidade; dotação e talento; superdotação; facilidade e desenvolvimento acima da média.

Para Marcos, “a grande curiosidade (...) é que acaba gerando a superdotação”. Uma pessoa superdotada é aquela que fez, intencionalmente ou não, “muitas coisas ao longo de sua vida que se tornou cada vez mais inteligente”. João considera a terminologia adotada para nomear o fenômeno “um pouco complicada, pois usar um termo implica você estar fazendo uma divisão”. O termo superdotado lhe soa como ridículo, “parece ser super-herói, fora o trocadilho que todo mundo faz”.

Rafael gosta do termo superdotado: “Narcisisticamente acho delicioso. Superdotado compensa, talvez, os homens sempre gostariam de ter pênis enormes, então você fala assim superdotado, ai você pensa, nossa né, é um jogo”. Para Paulo, ter talento significa “ter características peculiares superiores à média da população, em determinadas capacidades ou atividades”. Ele utiliza os termos dotação e talento, cunhados por Gagné, para nomear o fenômeno. Carla não consegue explicar esse fenômeno “eu me questiono até que ponto isso é verdade ou não, foi uma coisa que sempre questionei apesar dos diagnósticos, prognósticos”.

Essa multiplicidade de termos e explicações dá a noção exata do quanto lidar com a subjetividade do ser humano é complexo, tornando problemática a tentativa de criar padronizações que contemplem a multiplicidade de possibilidades existentes na vida interior de cada um de nós. Essas discrepâncias de termos corroboram a ideia de Gagné de que a fundamentação conceitual dessa área pode ser comparada a uma Torre de Babel e denota o quanto é difícil definir uma terminologia que tenha a pretensão de traduzir uma experiência humana que não esteja carregada de preconceitos e discriminação (DELOU; CUPERTINO, 2010). No entanto, a nomeação

é necessária para a promoção de um sentimento de pertencimento necessário a todo ser humano.

3. Estereótipo

Os entrevistados deixaram implícito em seus relatos os estereótipos relacionados às pessoas com altas habilidades/superdotação. “O estereótipo (...) é de um indivíduo pálido, franzino, que usa óculos com lentes grossas, instável emocionalmente e excêntrico” (ALENCAR, 1986, p. 47).

Marcos afirma que, na adolescência, teve dificuldade em arrumar uma namorada: “era um rapaz bonito, me saía bem nos esportes, quer dizer, não era aquele tipo do nerd, de óculos fundo de garrafa, tá, então era aquele que poderia ser alguém popular, só que não conseguia conversar com as meninas, não tinha assunto”.

Paulo reconhece a existência de um rótulo negativo e afirma que “sempre busquei me afastar do rótulo de superdotado ou coisa parecida”. Rafael enfrentou o estereótipo familiar, “se eu ficasse só no estereótipo familiar eu seria o que o Nietzsche chama de uma orelha enorme, uma cabeça enorme, com um corpo pequeno, sabe assim, um nariz enorme, quer dizer, alguém muito unidimensional e que os outros olham de um jeito meio: pô, esse cara é completamente inadequado, mal adaptado”.

Carla não se refere a estereótipos especificamente, mas encara seus talentos como algo ruim: “No começo não, quando eu era pequenininha não, para mim eu falava: olha que legal, eu sei mais que todo mundo, mas aí começou a se tornar um fardo(...) que acabou me prejudicando durante a vida toda”. João diz que “nunca me achei anormal, nunca tive problema em me enturmar, acho que esse meu amigo que ia comigo [dar entrevistas para a TV] ele fazia mais o tipo nerdão clássico assim, dificuldade de falar com as meninas, excesso de timidez”.

Essa questão dos estereótipos pode estar intimamente relacionada com uma série de mitos que circundam a vida das pessoas com altas habilidades/superdotação e carregam em si preconceitos que podem prejudicar o desenvolvimento emocional dessas pessoas. Seu autoconceito e sua autoimagem, perante o grupo, podem ficar prejudicados, acarretando conflitos em seu modo de se relacionar com o mundo.

4. A vida escolar

Todos os entrevistados manifestaram imensa facilidade em realizar as atividades escolares, chegando a nutrir sentimento de tédio. Alguns deles tiveram a oportunidade de vivenciar experiências diferenciadas em programas de enriquecimento, proporcionando um maior significado à sua aprendizagem.

Para Paulo, a escola “era um local onde havia aulas fáceis e muito tempo livre”. Sempre foi bem tratado pelos professores e considera que não era um mau aluno. “Alguns professores, em particular, direcionavam suas perguntas a mim ou a alguns alunos específicos, porque era muito provável de nós sabermos a resposta, transformando a explicação em um diálogo”.

Rafael não gostava de sua escola e sentia que seus interesses não eram contemplados: “a partir da 6ª série, mais ou menos, meus interesses eram outros”. Em relação às atividades propostas “eu fazia exatamente o que eles queriam pra eles não encherem meu saco, e as questões minhas, os meus interesses, eu levava à parte, fora do currículo”.

Carla achava a escola “fácil, insuficiente, irritante, entediante”. A partir da 3ª série, começou a ficar entediada “e comecei a aprontar na escola, da maneira que eu podia, para chamar a atenção”. Saía-se bem nas atividades escolares, mas passou a perder o interesse quando tirou uma nota 9,5, que ela considerou como fracasso: “cheguei chorando em casa, porque tinha que ser a melhor”. Na escola “ganhei

vários concursos de redação, durante anos” e ia receber o prêmio junto com a família, mas “esse lado nunca foi legal”. Era disputada para os trabalhos escolares “mas eu sempre achava que ninguém tava dando o melhor de si”. Passava cola para os colegas, “eu sempre estava preocupada com a questão do outro estar bem”.

Marcos revela que na escola não foi bem sucedido, “porque realmente a escola é feita para pessoas que não têm tanta curiosidade assim, mas (...) tinha uma gigantesca facilidade com Matemática e com Desenho”. João gostava de explicar a matéria para os outros: “lembro de várias vezes de gente que me chamava para ir estudar”. Refere que o tempo de escola foi “bastante divertido”. Passava cola para os amigos: “Eu era, tipo, o nerd que passava cola (...) não gostava muito, mas também não achava nenhum dilema moral”.

A possibilidade de participar de programas especiais, fora da escola, trouxe-lhes novo ânimo, pois vislumbraram a possibilidade de fazer algo novo, diferente e desafiador. Para Paulo, a ideia de participar de uma programação diferenciada, fora da escola, “era atraente, embora a dificuldade fosse justamente encontrar este algo”.

João gostava de participar do programa de enriquecimento: “eu gostava, gostava também dessa coisa de ter uma aula de humanas e uma de tecnologia, me parecia uma divisão bem mais lógica”. Carla mudou de escola na 6ª série, e passou a frequentar um programa avançado de estudos: “era muito legal porque mexia muito com experiências”.

Marcos e Rafael não participaram de qualquer programa específico na infância, mas ambos ingressaram, quando adultos, em um grupo que congrega pessoas com altas habilidades/superdotação, por meio de testes de QI¹. Rafael relata que entrou no

grupo, pois “achei que alguma coisa produtiva iria acontecer, mas depois percebi que não tinha nada produtivo, que era simplesmente você ter uma carteirinha, tinha jantares, era uma chatice”.

Marcos refere que há uma tendência das pessoas superdotadas em procurarem grupos para se sentirem normais “onde todos os anormais são igualmente anormais, portanto, lá dentro, a pessoa se sente normal. Depois cheguei à conclusão de que nesses grupos a normalidade não é uniforme, quer dizer, também há uma heterogeneidade muito grande”.

Uma das críticas atuais à educação é o fato de estar assentada predominantemente no pensamento lógico, desencorajando a divagação, o não saber e as associações livres. O ensino formal possui um currículo preestabelecido, que não leva em conta aquilo que emerge enquanto interesse do aluno, obrigando-o a absorver conteúdos nada significativos e de forma pouco exploratória. Isto faz com que o aluno não reconheça a escola como um espaço em que haja prazer em aprender, levando-o a cumprir, minimamente, as exigências para passar de ano, como destacou Rafael.

5. Relação com o conhecimento formal

Todos os participantes referiam ter suas facilidades relacionadas ao pensamento lógico e um fascínio por tentar descobrir o porquê das coisas, despendendo horas a fio buscando conhecimentos para suprir esse desejo. Carla tem ânsia por informação “eu sempre busco alguma coisa que me explique um porque (...); se tivesse Internet quando eu tinha 7 anos de idade, eu tinha enlouquecido”.

João “gostava muito de quando eu percebia que tinha uma lógica na coisa, eu tinha uma facilidade ali de não precisar muito decorar, eu tinha na verdade uma resistência a matérias que tinha que decorar”. Gostava de realizar a atividade de modo diferente daquele que o professor havia lhe solicitado “Quando eu percebo pelo enunciado que se

¹ Quociente de Inteligência

espera que você escreva um texto assim, assim, eu tinha uma mania de querer fazer diferente”. Marcos acredita que sua grande curiosidade lhe causou e causa alguns incômodos: “eu não consigo ficar com uma dúvida na cabeça”. Procura entender o funcionamento das coisas, sempre foi “um ávido leitor” e chegou a “aprender inglês para poder ler determinadas obras”.

Rafael diz que, na adolescência, demonstrava grande habilidade com a matemática. “Teve uma época na adolescência que eu li muito sobre autores que descrevem como você descobre teoremas e aí eu comecei a descobrir teoremas”.

Paulo sempre gostou de “estudar, pesquisar... também gosto do passado e colecionar coisas velhas”. Reconhece “ter boa memória e capacidade de guardar muitas informações sobre diversos tópicos e também com profundidade”. Dessa forma, sempre se relacionou com o conhecimento formal e quando se interessava pelos assuntos abordados na escola e era questionado pelo professor “fazia questão de responder às perguntas para mostrar que sabia”.

“São os indivíduos superdotados aqueles com melhores condições de se tornar produtores do conhecimento e de artes, e não apenas simples consumidores da informação existente” (ALENCAR, 1986, p. 22). Essa necessidade em passar muito tempo lendo, tentando se apropriar de conceitos que lhes permitiam compreender o funcionamento das coisas, demonstra que, por meio do conhecimento, buscam entender o mundo, apoiando-se no modo lógico, que promove uma cisão, colocando em dualidade sujeito e objeto, “aquele que vê e aquele que é visto” (MILNER, 1991, p. 183), e a morte da compreensão imaginativa tem sido a grande doença desse tempo, pois afasta o homem de sua criatividade originária.

6. A família

Todos os entrevistados relataram terem sido influenciados pela família, que nutria expectativas de sucesso no futuro. Para João, o incentivo familiar foi fundamental para um crescimento saudável e uma boa adaptação. Refere ainda que foi criada uma expectativa em relação ao seu futuro profissional: “as expectativas deles, acho que não eram que eu fosse virar jornalista. Minha mãe queria que eu fizesse Medicina, queria que eu fosse pediatra”.

Rafael conta que sua família era de acadêmicos que o incentivavam em seus estudos: “minha mãe é professora, meu pai, já falecido, era professor, meu padrasto é professor, então, todo mundo tinha uma cabeça meio ligada à academia”. Como tinha sérias dificuldades de relacionamento, “fui meio que colocado como avis rara, uma pessoa diferente, então, sabe, aquela coisa meio louco, meio gênio, deixa ele lá no canto dele, vai saber o que dá para esperar desse cara”. Como não havia expectativa de êxito “eu me cobrei e, a partir de eu me cobrar, eu fui para frente (...) acho que foi me livrando desses estereótipos familiares que eu consegui ir para frente”.

Paulo tinha interesses “excêntricos, como estudar dinossauros”, mas sua família interferiu em suas escolhas: “disse que eu deveria aprender Inglês porque era importante, embora eu não tivesse qualquer interesse nesta língua”. Carla foi cobrada pela família para ser a melhor. Afirma que foi uma adolescente rebelde e usou drogas, fazia de tudo para chocar os pais e quebrar o estereótipo de filha perfeita: “a família me cobrava porque eu tinha que ser a filha bonitinha, que tira 10”. Somente Marcos não fez referência à cobrança dos pais; afinal, sua infância se deu em um contexto atípico, uma vez que nasceu e viveu os primeiros anos em meio à Guerra¹.

Para Landau (2002, p. 156), os pais devem tomar o cuidado de não projetar em

¹ Marcos nasceu na Itália, em plena II Guerra Mundial.

seus filhos desejos não realizados, evitando pressioná-los, pois “uma criança pressionada por seus pais opõe-se a seus objetivos, desenvolvendo resistência para aprender”. É comum os pais lidarem com a identificação de seu filho, procurando aumentar o nível de enriquecimento de seu ambiente, centralizando sua atenção no desenvolvimento dessas habilidades e deixando de lado outros aspectos que precisam ser considerados (CHAGAS, 2007). O maior estímulo dirige-se ao desenvolvimento cognitivo, havendo um incentivo para que seus filhos se tornem independentes e dirijam sua formação acadêmica, de modo que sua vida profissional seja um reflexo de suas habilidades acima da média.

7. Percepção de si em relação ao mundo

Todos os entrevistados dizem possuir facilidades, em comparação aos seus pares de idade, e dificuldades, referidas como aquilo que não conseguem fazer com tanta tranquilidade. Em alguns deles, percebeu-se um perfeccionismo.

Carla tenta aceitar o fato de ser diferente. *“sou assim e não tem outro jeito”*. Quando se vê diante de algo que não consegue fazer, se frustra *“Fico muito p*, depois chuto o balde e mando para o inferno”*. Procurou pesquisar sobre as pessoas superdotadas, *“mas quanto mais lia, mais me irritava, não queria muito saber.”* Acha que ser superdotado é algo ruim, *“como um monstro mais palpável, então lia e falava, essa coisa esquisita sou eu?”*. Sempre se questionou sobre a veracidade desse diagnóstico.

Paulo também se sente diferente, pois acredita ter uma maneira particular de encarar o mundo, *“questionamentos e objetivos de vida que considero incomuns na maioria das pessoas da minha idade que conheço”*. Tem confiança em si para concretizar seus planos e acaba se cobrando mais *“(…) tenho uma maior cobrança comigo*

quanto às coisas que eu posso fazer”. Reconhece *“ter boa memória e capacidade de guardar muitas informações sobre diversos tópicos e também com profundidade. Uma dificuldade que sinto, às vezes, é certa intromissão por parte de terceiros em projetos que eu e/ou meu grupo se propõe a fazer. Todavia, penso que essas dificuldades estão mais na esfera cultural que pessoal”*.

João se considera crítico de si mesmo e acredita que sempre pode fazer melhor que os outros. Reconhece suas habilidades *“para escrever, para expor ideias, para explicar coisas”*. Considera ser importante localizar e estimular as pessoas com altas habilidades/superdotação, pois *“podem fazer a diferença, podem ter ideias que vão ser importantes para todo mundo”*. Menciona ter *“problemas de organização de tempo”*, além disso, não consegue se dedicar àquilo de que não gosta *“não tenho muito essa capacidade de escrever sobre um assunto que eu não gosto, de trabalhar com pessoas que eu não gosto, esse tipo de habilidade eu não tenho”*.

Marcos reconhece suas habilidades de escrever, a linguística (atualmente lê e escreve em cinco idiomas) e a matemática. Refere ter imensa dificuldade para organizar sua vida financeira e sua mesa de trabalho *“se você olhar minha mesa dá vontade de chorar, entende? Uma mesa não, eu tenho 3 mesas e as 3 estão abarrotadas com pilhas e pilhas de coisas que vão desde livros a notas fiscais e coisas desse tipo. Essa grande curiosidade faz com que eu seja uma pessoa muito dispersa, esse que é meu grande defeito e eu seja uma pessoa que espera muito as coisas caírem do céu”*. Segundo ele, sua grande diferenciação intelectual não o ajudou tanto na vida, *“tornou as coisas muito fáceis, acontece que muito fáceis na escola, mas não necessariamente na vida, entende? Então, muitas vezes, eu me surpreendi esperando que o mundo viesse a mim com aplausos, e na realidade eu fui ignorado.*

Então, esse tipo de atitude, acho, que é muito comum, eu notei em muitos colegas meus do grupo a que pertencço”.

Rafael afirma que suas maiores facilidades relacionam-se com *“coisas bem intelectuais, bem da esfera cognitiva”* como, ler, escrever e meditar com técnicas. Revela que se desenvolveu a partir do momento em que rompeu com os estereótipos familiares. Fez muitos anos de terapia: *“acho que quando se tem algumas habilidades, você é cobrado em outras”*. Para ele, há um aspecto que deve ser levado em consideração quando lidamos com a superdotação, que é em que medida ser superdotado ajuda concretamente na vida das pessoas, *“o que se faz com isso, concretamente?”*.

Sentir-se diferente é algo comum a essas pessoas, e é importante que elas sejam identificadas para que possam dar significado ao que lhes parece estranho e internamente precisa ser nomeado. Apesar do reconhecimento de que são diferentes, isso parece não ser algo confortável. O que se nota é que, a partir do momento em que eles encontraram formas próprias de se expressar e estar no mundo, usando suas habilidades para tornar o mundo melhor para os outros, passaram a se sentir um pouco mais confortáveis.

8. Relações interpessoais

Todos relataram alguma dificuldade no campo das relações interpessoais e cada um, ao seu modo, procurou superar isto se adaptando, da melhor forma que encontrou. Carla relata que, ao longo da vida, sempre teve dificuldade em fazer amigos: *“nunca consegui um par (...) não consigo gostar das mesmas coisas que as pessoas gostam”*. Odeia rotina: *“não consigo trabalhar com rotina e é uma coisa para mim que complica demais porque a vida é feita de rotina”*; no entanto, procura se adaptar: *“a vida exige regras e você tem que cumpri-las”*.

Marcos destaca que sempre teve *“muita facilidade em fazer amigos, como eu sou uma pessoa extremamente tímida, sou*

muito, muito, muito tímido desde criança, eu, acho que para lutar contra isso, eu me tornei alguém aparentemente extrovertido”. Algumas experiências na vida o fizeram crer que *“as pessoas tem uma dificuldade muito grande em lidar com a diferença dos outros”*.

Rafael relata que encontrava grande dificuldade em estabelecer vínculos, pois tinha *“uma relação muito agressiva com as pessoas (...); a parte afetiva, emocional, era mais rudimentar e com esse trabalho que eu fui fazendo psicoterapêutico, eu fui melhorando”*. Hoje, ele é casado e tem filhos. Diz, ainda, que sempre teve poucos e bons amigos, mas *“em relação à questão intelectual, eu nunca botei isso como prioridade, senão eu não ia ter amigos nunca, não é? Então, com relação aos interesses intelectuais eu conversava com pessoas mais velhas, acadêmicos”*.

Na escola, João conta que se relacionava bem com os colegas, e hoje diz que se sente *“feliz e sou tranquilo porque eu acho que sei mais ou menos qual é minha habilidade e consegui trabalhar com isso, consigo viver disso e é uma habilidade útil, que me garante um bom círculo social (...); eu tenho essa coisa de ser uma pessoa bem adaptada, minha namorada acha até que eu sou meio conformista, que eu devia me revoltar mais com as coisas”*.

Paulo relata que na infância teve poucos amigos: *“talvez porque eu não me interessasse tanto pelas brincadeiras e conversas típicas daquela idade. Preferia ficar em casa, divertindo-me sozinho. Na adolescência, encontrei amigos melhores e mais interessantes, com gostos semelhantes e com quem podia ter conversas mais diversificadas ou profundas”*.

Um desajustamento emocional pode ocorrer, principalmente se o ambiente não for favorável. Para Guenther (2006a, pp. 112-113), *“amizades vão acontecer quando encontrarem outras pessoas como eles mesmos, que se interessam pelos mesmos assuntos, e tenham as mesmas preferências”*.

9. O lugar no mundo

De modo geral, os entrevistados relacionaram seu lugar no mundo com seu fazer profissional e com a necessidade de se sentirem úteis para os outros.

“Com a edição de três livros, (...) eu comecei a perceber que estou conseguindo influenciar muito mais pessoas do que eu conseguiria normalmente influenciar, (...) ter algum efeito bem positivo sobre o mundo” (Marcos).

João considera que seu lugar no mundo está relacionado com seu fazer profissional atual, que é ser músico. Escolheu a profissão de jornalista para ser útil aos outros: *“Eu sempre me achei um cara de comunicação, gostava de inventar, de escrever, pensei muito em fazer publicidade, mas aí, depois também achei que o Jornalismo era mais assim, tinha um lance de compromisso social”*.

Rafael sente que encontrou seu lugar no mundo a partir do momento em que começou a trabalhar com os esquizofrênicos: *“Eu sinto que hoje tenho uma relevância grande no contexto psicodramático. (...) antes disto eu ensinava tarô, mas percebi que ia ser uma vida um pouco limitante, (...) fazer disso a tua identidade social, (...) principalmente no caso do que eu tenho para oferecer e eu acho que pode ser muito mais do que isso”*.

Para Paulo, a conquista de seu lugar no mundo “não foi uma busca tão fácil ou rápida: se encontrei uma resposta foi por meio da religião. (...) Gosto de ajudar os outros, como possível. Talvez por isso escolhi a profissão de professor”. Atualmente, ele trabalha como voluntário em um programa para superdotados.

Carla sente-se realizada em sua vida profissional por estar *“numa instituição em que sempre almejei trabalhar”*; apesar disto, diz não saber qual seria seu lugar no mundo. *“Preciso fazer algo por mim, mas pelo outro também”*. Trabalhou por dois anos como educadora ambiental, em uma organização

não governamental: *“foi uma loucura dessas de réveillon que você fala vou fazer, então eu falei: preciso fazer alguma coisa e fui lá bater na porta”*.

A realização profissional e a satisfação pessoal relacionadas às suas produções fazem essas pessoas sentirem-se pertencentes ao mundo. Assim, é possível perceber que essa faceta, relacionada ao fazer, encontra relação com o mundo real e permite a expressão de sua interioridade e de sua criatividade.

10. A criatividade

O tema da criatividade merece destaque neste estudo, pois a forma como cada pessoa lida com ela pode interferir na constituição do si mesmo. Na infância, Carla tinha um avô relojoeiro e adorava ganhar dele os relógios velhos, que eram desmontados e montados para ver seu funcionamento: *“queria ver como as coisas funcionavam, eu queria desmontar”*. Junto com um primo, inventava coisas com as peças que sobravam dos brinquedos e adorava fazer experimentos: *“Eu tinha laboratório de microscópio, então, eu ficava arrancando casquinha e olhando tudo.”* Hoje, quando algo lhe chama atenção, gasta horas estudando, sozinha, para entender tudo sobre aquele assunto. Extravasa seus sentimentos por meio da escrita: *“acordo às duas horas da manhã e começo a escrever”*.

João refere que a banda da qual faz parte lhe traz boas possibilidades de deixar sua criatividade fluir. “A banda é o lugar onde eu extravasava muita coisa e que se eu não tivesse imagino que eu ficaria muito frustrado só trabalhando. (...)a gente está sempre inventando um jeito novo de lançar música, criando coisa na Internet”.. Sua facilidade de comunicação lhe permite extravasar sentimentos que outras pessoas só poderiam fazer em terapia: “Eu vejo que talvez porque para mim a questão da comunicação e a questão de ter a banda ou

de escrever, isso para mim já era o que para muitas pessoas é a terapia.”

Marcos está constantemente envolvido com diversos interesses e “quando minha curiosidade é satisfeita, eu paro e começo a procurar outra coisa. É a grande dificuldade que eu tenho de escrever outros livros além desses que eu escrevi porque eu começo a escrever o número 4, que, aliás, já está pela metade, mas aí parei porque tem outro livro que estou escrevendo, mas aí eu descobri que eu consigo administrar isso fazendo 3 ou 4 coisas ao mesmo tempo. Quando canso de uma e pulo para outra, depois volto e vou indo, vou administrando a coisa. Outro dia eu estava até comentando que eu seria uma pessoa famosa se eu tivesse me concentrado em uma coisa só.”

Paulo gosta de lidar com o conhecimento formal: *“Gosto de estudar, pesquisar... também gosto do passado e colecionar coisas velhas”*; com isso, está sempre em busca de novos conhecimentos e, como professor, pode compartilhar esses saberes. Rafael apresenta um modo de ser lógico: *“quando você vem da Filosofia, você solta a franga metafísica, você não está nem aí, vai filosofar (...) eu dei aula de Tarô, astrologia, cabala, porque são assuntos, pra quem tem uma cabeça superdotada, ótimos, porque eles são sistemas fechados, então você tem uma combinatória. (...) Então, a sua cabeça vai rodando que nem um computador e a partir disso você vai por intuições”*.

Cada um, a seu modo, pode encontrar uma via de expressão para seus sentimentos mais internos, uns mais adaptados socialmente, outros ainda procurando se encontrar, mas todos tentando deixar sua marca pessoal neste mundo, produzindo coisas que possam ser significativas para si próprio e para os que o cercam. Carla, Paulo e Rafael buscam a racionalidade, a lógica e as técnicas para compreender o mundo por meio da consciência. O pensamento lógico permite administrar o mundo material, mas “não funciona muito bem para entender e

administrar o mundo interno” (MILNER, 1991, p. 227).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou o quanto pode ser difícil possuir altas habilidades/superdotação e sentir-se diferente diante dos demais, pois todo o ser humano demanda sentimentos de pertencimento e de acolhida de seu eu interior.

A partir dos dados obtidos por meio das entrevistas, ficou evidenciado que essas pessoas apresentam um modo peculiar de estar no mundo, sendo que suas relações sociais, familiares e escolares acabam sendo influenciadas pelo seu modo de lidar com sua inteligência e pela maneira com as pessoas as enxergam, muitas vezes, influenciadas por estereótipos e pelos mitos que permanecem presentes ainda hoje. Aqueles que puderam integrar sua interioridade, por meio da criatividade, encontraram um modo mais adaptado e satisfatório de se posicionar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986, 97p.
- CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S (Org.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto alegre: Artmed, 2007.
- DELOU, C. M. C.; CUPERTINO, C. M. B. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Superdotação, Dotação**. Boletim ConBraSD, 15/10/2010, n. 4, p. 05-08.
- FLEITH, D. S. **Altas habilidades e desenvolvimento emocional: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 188 p.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento:** Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006a., 116p.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b, 183p.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado.** São Paulo: Arte & Ciência, 2. ed., 2002.

MILNER, M. **A loucura suprimida do homem são.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: DA IDENTIFICAÇÃO AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Right to education of students with high abilities / giftedness in higher education: from identification to curricular enrichment

Ana Carolina Cyrino Pessoa Martelli

Denise Maria de Matos Pereira Lima

Laura Ceretta Moreira

RESUMO

Este artigo versa sobre o direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e, neste aspecto, lança o olhar sobre a importância da identificação e do enriquecimento curricular como fator imprescindível para sua inclusão, mais especificamente no ensino superior. A metodologia utilizada para o estudo está assentada na abordagem qualitativa e objetiva investigar se os professores universitários reconhecem alunos com AH/SD, os identificam e utilizam estratégias educacionais que colaboram para o enriquecimento curricular desse alunado. O estudo foi realizado numa universidade pública da região sul com 09 professores que possuem estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação em suas salas de aulas, por meio de entrevista semiestruturada. Conclui-se que uma das grandes dificuldades dos professores acerca da identificação recai no fato de constituírem seus conhecimentos sobre AH/SD a partir de discursos enraizados no senso comum, o que interfere na organização de práticas de enriquecimento curricular. Os professores que promovem encaminhamentos pedagógicos e estratégias diferenciadas e acabam identificando alunos com perfil de superdotados, de modo geral o fazem empírica e informalmente, sem focar nas características de altas habilidades/superdotação e na necessidade específica de enriquecimento curricular que estes estudantes apresentam. Portanto, urge a necessidade de formação continuada, programas e políticas que visem atender essa demanda, de modo a criar condições para que o direito a uma educação que promova o desenvolvimento do potencial humano se efetive. Como ocorre na educação básica, no ensino superior, também, observa-se a dificuldade de, muitas vezes, os docentes reconstruírem e ressignificarem suas práticas, estratégias de ensino e avaliação, mesmo em tempos onde a educação inclusiva tornou-se uma demanda evidente.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação. Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Ensino Superior.

ABSTRACT

This article discusses the right to education of gifted students and, in this respect, sheds a light on the importance of identification and curriculum enrichment as essential factors for their inclusion, specifically in higher education. The methodology used for the study is based the qualitative and objective approach to investigate whether university teachers recognize gifted students, identify them and use educational strategies that contribute to curriculum enrichment of these students. The study was conducted at a public university in the southern region with 09 teachers whom have students with high abilities in their classes, through a semi structured interview. It is concluded that one of the great difficulties of teachers on the identification of these students lies in the fact that their knowledge of giftedness comes from discourses rooted in common sense, which interfere in the organization of curriculum enrichment practices. Teachers who promote educational referrals and different strategies and end up identifying students with gifted profile generally do so empirical and informally, without focusing on the characteristics of high abilities / giftedness and specific needs for curriculum enrichment that these students present. Therefore, there is an urgent need for continuing education, programs and policies to meet this demand, in order to create conditions so that it may come into effect the right to an education that promotes the development of human potential. Just as it is observed in basic education, it is seen in higher education a difficulty for professors to reconstruct and repurpose their practices, teaching and evaluation strategies, even in times when inclusion in education has become a clear demand.

KEYWORDS: Right to Education. Students with High Abilities/Giftedness. Higher education.

O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

A visibilidade, compreendida neste artigo como a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, e o enriquecimento curricular podem ser considerados como pilares para a garantia dos direitos à educação para este alunado. Neste sentido, inicialmente neste estudo são evidenciadas algumas considerações acerca do direito educacional no ordenamento jurídico brasileiro, em especial sob o enfoque da modalidade de Educação Especial, assim como reflexões acerca do direito à diferença, de forma a garantir uma educação que prime pela inclusão desses estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

As discussões sobre o direito à educação se expandem, sobretudo, a partir da década de 1990. Movimentos internacionais como a aprovação, em Jomtien, na Tailândia, do documento intitulado “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), e na Espanha, da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), promovem reflexões que são determinantes para a reformulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Em vigor até os dias atuais, mesmo que com ajustes e algumas modificações, a Lei 9.394/96 dedica o Capítulo V para determinar as normas que regem a Educação Especial no Brasil. Regimentada e fundamentada sob a ótica dos “direitos humanos”, os debates sobre a Educação Especial tornaram-se fluentes e tomaram lugar na pauta dos debates de organização do sistema educacional.

A Educação Especial brasileira, a partir de 2008, tem como diretriz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nela, há a definição de que o público desta modalidade de ensino é formado por alunos com deficiências,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Todavia, especialmente no contexto histórico, a área das deficiências tem ocupado lugar de destaque, tanto nos estudos, como na preocupação em organizar serviços e atendimento especializados. Já em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a situação é diametralmente oposta. Poucas vezes se menciona a preocupação com a inclusão desses estudantes no contexto educacional, nos discursos políticos pedagógicos ou na formação de professores (VIRGOLIM, 2012).

Somente com a Lei Federal nº 13.234/2015, que altera a LDBEN de 1996, fica disposto acerca da identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica e no ensino superior.

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015).

Para Bobbio (2004), a conscientização pública do direito a ter direitos aponta para a mudança dos paradigmas sociais em que a teoria se revela na prática para realização dos direitos. Especificamente com relação à identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD, deporta a condição de sair da invisibilidade para tornar-se um sujeito de direito com cidadania educacional, alvo de políticas educacionais.

Na esteira dessa discussão, é importante apontar que uma questão prioritária concernente à inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação, diferentemente do que ocorre com outros sujeitos da Educação Especial, não há dificuldade de acesso à escolarização, já que a eles não é negada a matrícula. Tampouco este público é encaminhado para escolas especializadas. A

questão precípua recai sobre a permanência destes alunos na escola e a qualidade de sua formação. Neste sentido,

A exclusão escolar e social que nos referimos, ao falarmos dos superdotados, não se dá, à semelhança de outros alunos com necessidades especiais, como os surdos, os autistas e os deficientes mentais e físicos, pela falta de acesso ao ensino ou ao espaço físico da escola. (VIRGOLIM, 2012, p. 2)

Desta feita, quando defendemos o direito do aluno superdotado ao processo de inclusão, nos referimos também às especificidades pedagógicas que precisam ser atendidas para a garantia de sua aprendizagem.

Dentre os recursos utilizados para atender esta demanda encontra-se a aceleração, o enriquecimento curricular e a oferta de serviço especializado em programas especiais que acontecem fora do horário normal de aula, ou seja, em contraturno. Todas estas práticas são estratégias muito eficazes para satisfazer as necessidades de aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação.

Desta feita, quando defendemos o direito do aluno superdotado ao processo de inclusão, nos referimos às especificidades pedagógicas que precisam ser atendidas para a garantia de sua aprendizagem.

No Brasil, a oferta de serviço de atendimento especializado para este público é bastante restrita. São poucos os tipos de serviços ofertados, a quantidade de profissionais qualificados para realização deste trabalho é pequena e a divulgação da área ainda é tímida e não atinge a comunidade educacional como um todo, de forma a conscientizá-la sobre a necessidade e urgência de se pensar sobre este público, dificultando a materialização do que lhes é de direito.

Mesmo diante das normativas, com a explicitação dos encaminhamentos que a escola deve providenciar para que o aluno superdotado seja respeitado no seu direito à escolarização com encaminhamentos

pedagógicos diferenciados, são poucos os estabelecimentos e redes de ensino que atendem a esta regulamentação no Brasil. É possível ouvir de alunos superdotados, com facilidade, que professores e gestores costumam contestar, aleatoriamente, o laudo e/ou avaliação psicoeducacional que indica a superdotação e, como consequência, ocorre a negação da oferta de atendimento pedagógico adequado para este alunado.

Não é incomum encontrarmos famílias peregrinando em escolas, regionais de ensino ou secretarias de educação em busca de ajuda e orientação sobre os procedimentos educacionais que atendam ao comportamento de superdotação de um de seus membros, sem obter sucesso. Para muitos profissionais da educação, o atendimento especializado ao aluno superdotado implica em elitismo, em favorecimento, o que é um grande equívoco, pois nada mais é do que garantia de direitos.

O apoio diferenciado dispensado aos alunos com altas habilidades/superdotação não somente diz respeito ao desenvolvimento de seu potencial, mas também, ao direito que possuem de obter uma formação educacional que atenda às suas especificidades na aprendizagem e lhes possibilite condições para o convívio socioemocional saudável.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Buscando responder questões referentes a como os professores universitários identificam alunos que apresentam altas habilidades/superdotação e se elaboram estratégias de enriquecimento curricular e como o fazem na prática docente, com vistas a otimizar o desempenho dos alunos com altas habilidades/superdotação, utilizamos a pesquisa qualitativa que se preocupa com a realidade não quantificável e, para isso, trabalha com significados, valores, atitudes, aspirações e crenças (MINAYO, 2008).

O estudo qualitativo pretendeu apreender a totalidade coletada visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade. Utilizamos, também, uma postura reflexiva, quando o pesquisador qualitativo procura minimizar suas crenças, seus fundamentos e suas experiências de vida que possam relacionar-se com o tema proposto. O objetivo principal, nesse caso, é o de não interferir na coleta de dados nem na obtenção dos dados dos indivíduos, para que estes sejam descritos exatamente como são demonstrados (SAMPIERI *et al.*, 2006).

Por tratar-se de um estudo exploratório (visto que busca investigar um problema pouco estudado), configura-se como uma fase preliminar, proporcionando maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitando a delimitação do tema da pesquisa; orientando a fixação dos objetivos e formulação das hipóteses e ajudando a descobrir um novo enfoque para o assunto (*ibid.*).

Diante do exposto, o *lócus* da pesquisa foi uma universidade pública, que oferece ensino de graduação e pós-graduação, além da pesquisa e da extensão. A investigação se deu em sete cursos de graduação. Os critérios para a escolha dos participantes para realização das entrevistas semiestruturadas foram três: a) que professores precisariam atuar em turmas em que houvesse estudantes com altas habilidades/superdotação, identificados pela universidade; b) fossem entrevistados os professores indicados pelos estudantes com altas habilidades/superdotação e c) os professores precisariam ter, no mínimo, cinco anos de docência na referida instituição. Vale ressaltar que os professores não tinham conhecimento da caracterização destes estudantes, nem tão pouco, por solicitação de sigilo por parte dos estudantes, souberam por quem foram indicados para participarem da pesquisa.

O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a entrevista com questões abertas, por ser considerada uma forma de interação social, constituindo-se em um diálogo assimétrico em que uma das partes coleta dados e a outra se apresenta como fonte de informação; e tem a vantagem na obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social (GIL, 2007, p. 117-118). As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados.

O roteiro da entrevista foi constituído a partir dos objetivos do estudo e do referencial teórico sobre altas habilidades/superdotação, no qual se buscou coletar informações sobre a identificação do professor, priorizando dados sobre seus conhecimentos acerca das altas habilidades/superdotação e da identificação destes estudantes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto ao perfil dos entrevistados, destacamos que, dentre os dados coletados, houve uma variação significativa quanto ao tempo de docência dos professores. Utilizando nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes, observamos na Figura 1 que a variação do tempo de docência foi de 5 (cinco) a 40 (quarenta) anos de atuação.

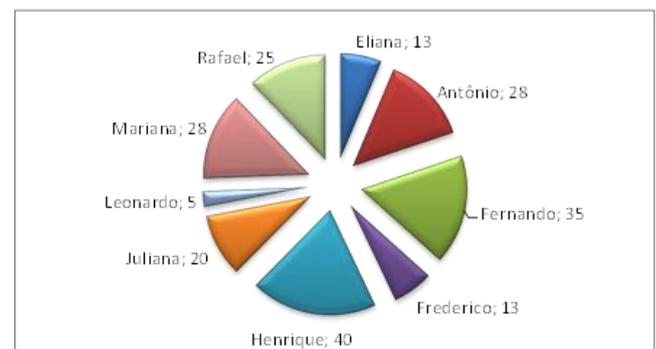


Figura 1 – Tempo de docência dos entrevistados.
Fonte: Entrevista realizada pelas autoras com os professores universitários.

Outro ponto a destacar são os cursos de graduação e pós-graduação em que os entrevistados atuavam no momento da pesquisa. Lembrando que os entrevistados foram indicados por estudantes da universidade que apresentaram diagnóstico de altas habilidades/superdotação, comprovado por avaliação psicopedagógica, obteve-se maior índice de indicação e de participação dos docentes nos cursos de Engenharia de Bioprocessos, Ciências Biológicas, Medicina e Psicologia. Em Engenharia Química, Pedagogia e Administração foi entrevistado um docente de cada curso. Estes dados podem ser visualizados na Figura 2.

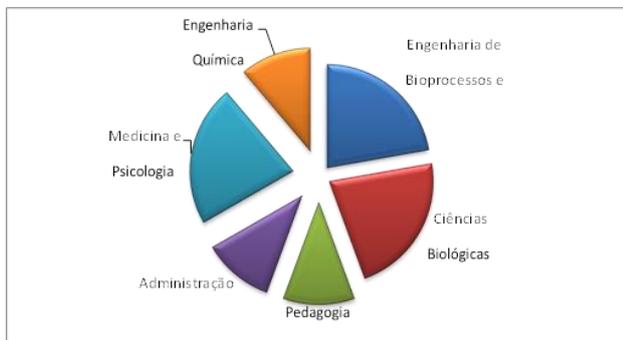


Figura 2 – Cursos de atuação dos professores entrevistados.

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras com os professores universitários.

Quando indagados sobre a participação dos estudantes superdotados como partícipes do grupo que compõe a Educação Especial, procuramos identificar nas respostas se os entrevistados tinham conhecimento de que este público apresenta necessidades educacionais específicas de aprendizagem. A pergunta foi realizada solicitando um complemento na resposta, onde deveriam apontar que tipo de necessidade educacional eles apresentam. A intenção foi coletar dados acerca da percepção dos professores sobre os comportamentos de superdotação no âmbito

acadêmico, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre os superdotados fazerem parte da composição dos que pertencem à Educação Especial, dois professores responderam afirmativamente. Os demais responderam que o estudante superdotado não participa desta modalidade de ensino. Os outros sujeitos de pesquisa não deram respostas com a clareza necessária para classificação e análise e, portanto, estas respostas foram desconsideradas.

Sobre a necessidade educacional que podem apresentar, destacamos as seguintes respostas:

- “[...] ele poderia fazer um pouco mais rápido esse curso [...]” (Rafael);
- “[...] intolerância, uma coisa assim, porque como eles demandam muito e não tem retorno [...]” (Mariana);
- “[...] curiosidade e o aprofundamento que eles demandam, [...] mas desse descompasso entre o que eu sei e que nem sempre acompanha meu desenvolvimento emocional.” (Mariana);
- “[...] sempre com muitas perguntas, sempre querendo levar pra frente. Então alguns são muito agitados e outros parecem que são calmos demais, parece que tem esses dois tipos [...]” (Leonardo);
- “[...] destaca do normal, [...] é uma pessoa que tem dificuldade pra se concentrar naquilo que pra ele já não é mais novidade, então se você não apresenta um desafio pra ele não vai trazer nenhuma adição, ele fica entediado [...]” (Juliana).

Quando o professor Rafael menciona a conclusão antecipada do curso, remete-nos à possibilidade de aceleração que está prevista no Parecer 17/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 18):

[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos

sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Ao considerar que o estudante superdotado necessita de novos desafios para se sentir motivado, como relatou Juliana, podemos mencionar o que diz Renzulli *et al.* (2001, encarte SCRBSS) ao elencar como uma das características motivacionais “*una conducta persistente cuando se interesa por um tema o problema*”.

Bates e Munday (2007, p.28), ao descrever as características do superdotado, dizem que possuem “boa capacidade de fala, demonstrando rapidez de pensamento, habilidade para aprofundar as ideias de outras pessoas e aplicar o que aprendeu em situações diferentes”, aproximando-se do que disseram Mariana e Leonardo.

Para saber se os participantes conseguem identificar estudantes que apresentam características de altas habilidades/superdotação, perguntamos: “Em sua opinião, quais são os comportamentos característicos de um aluno superdotado em situações de aprendizagem?”. Vejamos as respostas obtidas.

Rafael enfatizou a questão da nota, do desempenho nos testes:

- “[...] excelentes, tem alunos com 'IRA 0,97 ou 0,98 [...] é o aluno que tem facilidade no estudo, facilidade no geral, e excelente [...] porque é a nota que vai mostrar [...] são muito críticos [...] pessoa com facilidade de aprender [...]” (Rafael).

A este respeito, Renzulli (1986) assim dispõe sobre a superdotação do “tipo acadêmico”:

As pessoas que a apresentam geralmente são aquelas que costumam ter notas ou conceitos altos na avaliação escolar ou um desempenho destacado em atividades que envolvam o raciocínio verbal e lógico-matemático e, em consequência, tendem a ter uma melhor adaptação ao ritmo da sala de aula; geralmente representam de 3 e 5% de qualquer população (RENZULLI, 1986 *apud* PEREZ, 2008, p. 66).

Em sua resposta, Mariana destaca vários comportamentos que os superdotados podem apresentar na aprendizagem e que se comprovam por meio dos estudos que têm nesta área.

[...] originalidade, é a criatividade [...] acúmulo de conhecimento [...] acúmulo teórico de conhecimento sistematizado em várias áreas [...] ele é diferente, pela maneira com que ele resolve os problemas [...] chama atenção, e não é na profundidade ou na qualidade, não é, é na forma de abordar aquele conhecimento, aquela opinião, aquele ponto de vista. [...] envolvimento com a tarefa [...] o cara é brilhante, mas ele não consegue cumprir o programa [...] (Mariana).

A resposta de Mariana, ao abordar a questão da resolução de problemas e acúmulo de conhecimento, nos remete ao excerto de Alencar e Fleith (2001, p. 127) quando relatam que os superdotados são capazes de “[...] aplicar o conhecimento e os processos de pensamento de uma forma integrada, orientada, para a solução de problemas reais”.

Acerca do trecho final da fala da professora Mariana, atinente ao não cumprimento do programa, encontramos em Bates e Munday (2007, p. 28) alguns comportamentos referentes a estudantes que apresentam AH/SD, quais sejam: “trabalho escrito insatisfatório, tendência para deixar suas tarefas incompletas, desorganizadas e fazer o mínimo necessário para aprovação”. Entretanto, fazemos a ressalva de que isso ocorre quando o aluno encontra-se muito desmotivado pela rotina acadêmica e perde o interesse pelo conteúdo proposto para o estudo.

Os professores Rafael e Frederico abordam, dentre outras características, a velocidade de raciocínio e a rapidez na aprendizagem, o que os leva a concluir rapidamente as atividades e os desafios acadêmicos, ou seja, a articulação de pensamento como característica do aluno superdotado:

[...] velocidade de raciocínio, facilidade de compreensão, eu acho que é isso mesmo, rapidez de processamento de informações, consegue processar bem rapidamente e absorver informações e aquilo que é a média de uma aula de duas horas pra captar, de repente, ele consegue em um tempo bem menor e de repente os conteúdos ficam triviais pra ele, ele não tem necessidade de estudar em casa, ele já absorveu tudo dentro de sala de aula, e aí ele acaba se desmotivando porque aquilo pra ele é rotineiro [...] (Leonardo).

[...] capacidade do aluno de extrapolar [...] a capacidade de associação [...] associação de ideias, de interdisciplinaridade [...] o aluno ele passa pela análise, que é a capacidade de ler um texto e decompor, e depois sintetizar isso diferente, trazendo como se fosse um ímã [...] enxergando além das barreiras [...] (Frederico).

Queremos destacar que uma das características mais discutidas e apontadas por pesquisadores consiste na facilidade e rapidez para a aprendizagem (SILVA, 1999; PÉREZ, 2004; ALENCAR, FLEITH, 2001). Este dado também consta no Parecer 17/2001 (BRASIL, 2001, p. 18): “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes [...]”.

Nesta mesma direção, na literatura internacional, Acereda Extremiana (2004, p. 183) faz menção à mesma peculiaridade “El superdotado aprende rápidamente, pues tiene un ritmo más rápido y escapaz de comprender ideas y sacar conclusiones de forma inmediata.” No entanto, em seus estudos, Pérez (2004, p. 79) faz uma advertência:

Por apresentarem maior facilidade apenas em algumas áreas, às vezes, as PAHs podem chegar a ter até maior dificuldade para atender às expectativas nas áreas que não são as de destaque ou de seu interesse e inclusive, muitas vezes, mesmo nas áreas que dominam, também têm que trabalhar muito duro para poder obter sucesso.

Baixo nível de concentração e atenção são ocasionados, em muitas situações, pela falta de motivação e interesse por parte do estudante superdotado em relação aos

assuntos estudados nas salas de aula. Sabendo que a atenção e a concentração são a base do bom desempenho cognitivo, quando estas funções não estão atuando adequadamente, pode ocorrer baixo rendimento na aprendizagem, como destaca Juliana:

[...] dificuldade pra se concentrar, justamente pela falta de interesse no que está sendo apresentado, quer dizer, aquilo pra ele já não é mais novidade então ele não vê porquê, talvez uma certa irritabilidade, talvez em alguns momentos [...] vontade de fazer coisas diferentes [...] perguntas que surpreendam o professor que mostra que ele realmente entende do que está sendo falado e que tem uma visão diferente [...] (Juliana).

A este respeito, Henrique sugeriu em sua resposta: - “[...] eu ia saber se ele me dissesse uma coisa que não está ali, mas está em outro lugar. Eu esperaria uma coisa brilhante dele. Uma contribuição brilhante.” (Henrique).

O que o professor Henrique espera do superdotado, obviamente este poderá expressar. Estas pessoas são inusitadas, imprevisíveis e sabem muito sobre diversos assuntos. Mas, entendemos que se deve levar em conta que estas “contribuições brilhantes”, como foram sugeridas, ocorrerão na medida da intensidade do envolvimento deste estudante com a área de estudo.

Segundo Silva (1999, p. 37), pesquisadora portuguesa, o aluno com altas habilidades/superdotação (chamado por ela de *sobredotado*) poderá apresentar um desequilíbrio no desenvolvimento de suas capacidades e, nesta condição, não conseguirá demonstrar o brilhantismo tão esperado pelos professores:

Se para os sobredotados com todas as capacidades acima da média e desenvolvidas de forma harmoniosa o problema principal possa eventualmente ser apenas o de se conseguir uma boa e equilibrada estimulação do seu potencial, o que nem sempre se torna tão fácil como poderá parecer à primeira vista, uma vez que desejam e exigem sempre mais e mais e as estruturas não estão aptas a corresponder a essa necessidade, os

sobredotados com desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades podem ter de enfrentar situações de não aceitação que degeneram muitas vezes em frustração, desmotivação e, não raro, em problemas do foro psicológico e/ou fisiológico.

Questões relacionadas às intercorrências socioemocionais, que são relevantes para o processo de aprendizagem, foram apontadas pelo professor Fernando, ao relatar sobre os comportamentos do estudante superdotado:

Bom, são vários possíveis comportamentos, um deles é que ele não se entrosa socialmente no grupo ao qual ele pertence, em geral tem poucos amigos, em geral é um sujeito considerado esquisito, em geral tende a ter mais contato com pessoas de mais idade, adultos, gosta de conviver com adultos e trocar ideias com adultos, normalmente um tio ou avô, ou alguém que tem mais paciência, e mostra um alto grau de inteligência, mostra uma capacidade de memória notável. (Fernando).

É preciso compreender que, atualmente, a idade de ingresso na universidade, da maioria dos jovens, está em torno dos dezessete anos e a transição entre a escolarização do ensino médio para a universidade é, de fato, o início de uma série de mudanças na vida do adolescente/jovem. As mudanças, as quais nos referimos, vão desde a rotina dos estudos, a necessidade de convívio com novas pessoas, a compreensão da dinâmica da universidade até as novas aprendizagens de conteúdos. Para Costa (2006, p. 109-110), a adolescência é um período conflitante, especialmente para o superdotado:

Na adolescência, os conflitos e as inseguranças próprias da idade circulam junto à necessidade de expansão de ideias, desejos, realização de expectativas. Há uma procura ainda mais exacerbada por respostas aos desafios que o ambiente impõe ao adolescente. A inquietação que desafia – pais, professores e profissionais que convivem com adolescentes – é o de conhecer o como se processam as mudanças características desta fase de desenvolvimento, considerando as especificidades próprias das altas habilidades.

Guenther (2006, p.35) diz que “[...] crianças ou adultos que ocupam os extremos na curva de distribuição de características apresentam modos de ser e agir parecidos [...]”.

Alencar e Fleith (2001) por sua vez, elencam as especificidades que se relacionam diretamente com questões socioemocionais, que transitam por toda a vida da pessoa superdotada: idealismo e senso de justiça, perfeccionismo, alto nível de energia envolvido na realização de atividades, senso de humor desenvolvido, paixão por aprender, perseverança, inconformismo, sensibilidade às expectativas dos outros, sensibilidade emocional, consciência aguçada de si mesmo.

Diante do exposto, concordamos com o que diz Virgolim (2007, p. 49):

A educação deve estar atrelada, prioritariamente, ao crescimento pessoal dos indivíduos, voltada também para o relacionamento interpessoal e pessoal, desenvolvendo nos alunos as potencialidades necessárias para que eles se tornem adultos psicologicamente sadios, criativos, conscientes e integrados.

Fizemos uma pergunta simples aos entrevistados: “Você já foi informado de que um de seus alunos é superdotado? Quem o informou e por quê?” e maioria respondeu negativamente a esta questão:

- “Não, nunca.” (Rafael).

- “Não, só pelo próprio aluno. O próprio aluno chegou e disse que era, eu não concordei que ele fosse, mas eu também não discordei dele na hora, ele disse “é que eu fui identificado pela profissional tal, que vem me acompanhando, porque eu sou bom nisso, naquilo, naquilo e naquilo”, o aluno disse, mas eu não constatei isso mas eu aceitei que sim.” (Mariana).

- “Não, nunca.” (Leonardo).

- “Não, não recebi nenhuma informação, nem de coordenador de curso, nem de outro professor que comentasse [...]” (Henrique).

- “Não, a gente percebe que tem alunos que são muito bons, diferenciados, talvez até sejam superdotados, mas a gente procura sempre

colocar eles assim, como alunos bons. Não, nunca, graças a Deus não.” (Eliana).

- “Não, nunca fui informado não.” (Antonio).

Compreendemos que é de suma importância que o professor seja informado sobre a condição de altas habilidades/superdotação de seus alunos, uma vez que o atendimento educacional especializado é assegurado pela legislação e a ação estratégica educacional que pode facilitar o processo de inclusão é da responsabilidade dos professores que planejam e efetivam diferentes práticas pedagógicas (FREITAS; PÉREZ, 2010).

Quanto ao enriquecimento curricular que faz parte das estratégias sugeridas para atender as necessidades de aprendizagem do aluno superdotado, buscamos nesta pesquisa identificar as práticas pedagógicas dos professores no ensino superior que pudessem dar conta dessa demanda. Para isso, inicialmente, indagamos os participantes: “Caso haja um aluno superdotado na turma, considera importante modificar as estratégias pedagógicas? Comente sua resposta.”

Em suma, ao analisarmos as respostas, observamos que há professores que reconhecem a necessidade da adoção de práticas específicas para atender a este alunado, como é o caso dos professores Fernando, Henrique e Antonio, que, além de concordarem, apresentam algumas propostas de encaminhamento:

[...] eu penso que embora seja uma tarefa extra, o professor deveria preparar toda vez que ele faz a preparação na sua sala de aula, no conteúdo de química, física, matemática e biologia, ele deveria dar um passo além ou dois passos além, e preparar um material específico pra esse aluno excepcional, não digo excepcional nesse sentido, mas que mostra altas habilidades, o que não se sente desafiado com aquele currículo. [...] pensando mais em termos universitários, ou ensino médio, reunir professores dessa mesma área e produzirem material, algum tipo de material que fosse mais direcionado para o aluno que mostra altas habilidades. Eu penso que esse aluno, se ele

tem essa alta habilidade ele poderia ser um dos tutores, porque se ele se considera, e ele realmente tem essa capacidade, ele poderia ter um orientador de mestrado ou doutorado, que adiantasse alguma disciplina direcionada para seu interesse, e esse mesmo aluno com superdotação na universidade poderia servir como tutor junto com essas escolas [...] (Fernando)

Hoje, eles não querem mais saber de aulas clássicas, eles não querem saber de aulas clássicas [...] É um ensino baseado em problemas.[...] Então eu dou um material para eles uma semana antes e peço pra eles lerem o assunto. Daí eu levo questões propostas sobre aquele assunto. Quero dizer, o aluno que leu o conteúdo ele sabe o que nós estamos conversando em sala. [...] uma coisa que eu acho que é importante porque a gente tem sempre que pensar na interação entre o aluno e o professor. Isso aqui gera comprometimento! [...] Então essa via de dois caminhos, do aluno e do professor tem que saber inteirar. Não adianta só de um lado. [...] Então a gente também tem que ir adaptando assim, da melhor forma. (Henrique)

Então pra não desmotivar não é que eu tinha uma estratégia especial, mas sempre eu tinha uma coisa no computador para ela ler e ela lia. (Antonio).

Dentre os entrevistados, houve quem reconhecesse a necessidade de estratégias específicas, porém sem relatar como estas podem ser implementadas, como é o caso do professor Frederico que disse: “Eu acho, eu acho importante e acho que esse aluno tem que ser aproveitado, o Brasil precisa valorizar muito, tem muita coisa ali.”

Houve, também, entrevistados que reconheceram a necessidade de modificação de práticas pedagógicas, mas admitiram despreparo para organizar estratégias diferenciadas para atender este alunado, conforme os excertos abaixo:

- “Eu acho que sim, eu não sei como fazer, mas certamente, um aluno superdotado na turma, é incrível como mexe com a gente, [...] eu acho que o aluno superdotado me puxa pra buscar sempre ser mais original [...]” (Mariana).

“Eu acho que é possível e necessário, mas eu ainda acho que nós não temos condições por falta de capacitação mesmo, eu não me sinto

capacitado pra isso, eu não sei como fazer isso, se eu tivesse auxílio eu adoraria fazer isso.” (Leonardo).

Um fato interessante foi a manifestação da preocupação de alguns entrevistados com relação aos demais alunos da turma, quando são oferecidos estudos e atividades diferenciadas para o superdotado. Observe suas arguições:

“Não, acho que não. Porque ele vai aprender tudo aquilo que a gente tem que passar pra turma só que com mais facilidade.” (Eliana)

“[...] é que pra mudar em função de um aluno, você já vai causar um conflito porque os outros alunos não vão aceitar, o restante da turma não aceita que vai ser feito um diferencial para aquele aluno que eu considero especial.” (Rafael)

“Eu acho que seria importante, mas é preciso ponderar isso em cima da turma, se eu modificar a estratégia em função de um aluno e os outros se prejudicarem, eu acho que seria importante fazer isso sim, mas desde que não prejudicasse os demais.” (Leonardo)

Diante do exposto tem-se a constatação de que a universidade não difere de outros níveis de ensino que buscam a homogeneização dos alunos. A tão discutida busca pela igualdade se torna instável quando se fala em diversidade ou igualdade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que há uma necessidade urgente de ampliar a formação de profissionais especializados, para que esses consigam planejar encaminhamentos diferenciados e elaborar recursos pedagógicos específicos e, principalmente, para que conquistem o envolvimento de toda a escola no reconhecimento das características e necessidades do estudante com altas habilidades/superdotação.

Difundir um discurso sobre a prática pedagógica voltada ao respeito e ao atendimento às diferenças individuais, com ênfase no desenvolvimento do potencial de cada um, se contrapõe ao desconhecimento,

à negação e à negligência para com a Educação Especial, no que diz respeito aos alunos com altas habilidades/superdotação.

O enriquecimento curricular faz parte das estratégias sugeridas para atender às necessidades de aprendizagem do estudante superdotado e está prevista na legislação vigente, indicada por diversos pesquisadores da área.

Considerando o público que compõe a Educação Especial no Brasil, os serviços disponibilizados e o número de estudantes atendidos, compreendemos que há muito por ser feito em prol da garantia do direito à educação para aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação. A política pública educacional brasileira determina explicitamente o direito, as diretrizes e as necessidades do público da Educação Especial, incluindo o estudante superdotado; mas, assim como outros níveis de ensino, a universidade parece não diferir e, também, acaba por realizar práticas que enfatizam a homogeneização na aprendizagem de seus estudantes. A tão discutida busca pela igualdade se torna instável quando se fala em diversidade ou igual direito a ter direitos. Como ocorre na educação básica, no ensino superior, também, observa-se a dificuldade de, muitas vezes, os docentes reconstruírem e ressignificarem suas práticas, estratégias de ensino e avaliação, mesmo em tempos onde a educação inclusiva tornou-se uma demanda evidente.

A divulgação desta área, a conscientização das necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes e a qualificação dos profissionais deve ser uma preocupação do poder público, das instituições e dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D.S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2001.

BATES, J.; MUNDAY, S. Trabalhando com alunos superdotados, talentosos e com altas

habilidades. São Paulo: Galpão, 2007. (Série Necessidades Educativas Especiais).

BOBBIO, N. A era dos direitos. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Parecer 17, de 3 de julho de 2001. Conselho Nacional de Educação Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, 2015.

COSTA, J. F. História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

EXTREMIANA, A. A. Niños superdotados. Madrid: Ediciones Pirámide, 2004.

FREITAS, S. N.; PERÉZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnica de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUENTHER, Z. C. Capacidade e talento: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

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 (Doutorado em Educação). Fac. de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, S.G.P.B. O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que deve ser? In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J. (Orgs.) Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RENZULLI, J. S. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S. et al. Escalas de Renzulli (SCRBSS): escalas para la valoración de las características de comportamiento de los Estudiantes superiores. Salamanca: Amarú Ediciones, 2001.

SAMPIERI, R. H.; LUCIO, P. B.; COLLADO, C. F. Metodologia da Pesquisa. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006.

SILVA, M. Sobredotados: suas necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora, 1999.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Unesco: Jomtien, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

VIRGOLIM, A. M. R. Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: Moreira, L. C., & Stoltz, T. Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012. (pp.95-112)