

PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ADULTAS: LEMBRANÇAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO¹

People with high ability/gifted adults: memories of the schooling
process

Bárbara Martins de Lima Delpretto

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Programa de Pós-Graduação em Educação.
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Santa Maria – RS – Brasil.

Endereço:

Avenida Medianeira, 2017, apt. 08
Centro - Santa Maria - RS
CEP 97060-002

E-mails:

delpretto@gmail.com

Artigo recebido em 17/01/2010.

Aprovado em 06/07/2010.

RESUMO

Em consonância com as culturas, juntamente com os padrões de vida impulsionados pelo momento atual, a sociedade vive um período de mudanças rápidas. Dentre as transformações, a escola vislumbra a inserção e a melhoria das ferramentas pedagógicas, sendo que alguns destes recursos podem contribuir para que um determinado grupo tenha suas necessidades educacionais específicas reconhecidas, os sujeitos com altas habilidades/superdotação. Assim, esta pesquisa teve por objetivo investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar, caracterizando-se como qualitativa e descritiva, utilizando a metodologia de estudo de caso. Os resultados indicaram que as consonâncias entre os impactos do período da escolarização e as vivências atuais dos sujeitos fizeram que estes buscassem oportunidades de acordo com as necessidades de aprendizagem, ou que negassem a existência destas necessidades, dentre outros aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos com Altas Habilidades. Adulto. Escolarização. Disseminação da tecnologia educacional. Educação Especial.

ABSTRACT

In keeping with cultures, along with living standards driven by the moment, society is going through a period of rapid change. Among the changes, the school sees the integration and improvement of pedagogical tools, and some of these resources can help ensure that one group has its special educational needs recognized - subjects with high abilities or giftedness. This research - which is characterized as qualitative and descriptive and uses the case study methodology - investigates how people with high ability/giftedness report the influence of the school. The results indicate that the points of convergence between the impacts of the period of schooling and the current experiences of the subjects caused them to seek opportunities according to their learning needs, or deny the existence of those needs, among other aspects.

KEY-WORDS: Students with High Skills. Adult. Education. Dissemination of Educational Technology. Special Education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

Nesta época havia dois tipos de escolas voltadas a dois grupos: ao grupo composto por filhos de burgueses e aristocratas, vistos como potencialmente aptos, e ao grupo composto por filhos de trabalhadores braçais, destinadas ao trabalho físico e não “mental”. Posteriormente, entre os séculos XIII e XVII, conforme Colângelo e Davis (1990, p. 5), o renascimento europeu, por suas transformações, entre outras, filosóficas, fez com que áreas como artes, arquitetura e literatura obtivessem grande reconhecimento, sendo que pessoas que desenvolviam trabalhos nestas áreas recebiam honras e riqueza².

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

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

Nesta relação entre cooperação/participação individual e coletiva, sociedade e cidadania, manutenção de estruturas sociais e novas demandas, o conceito de inteligência ao longo do tempo também passou por modificações. Isto se dá porque a inteligência encontra-se relacionada e dependente da relação de interação do sujeito e o ambiente, considerando os diversos níveis de complexidade dessa interação (PIAGET, 1982a).

As reflexões sobre inteligência suscitadas até o período estimularam, especialmente após o Século XIX, estudos sobre a cognição e sobre os fatores que contribuiriam para uma inteligência acima da média (BLOOM, 1985; GALTON, 1892; HOLLINGWORTH, 1942a; TERMAN, 1916). É o caso de Galton (1969), que apontou a influência da hereditariedade; Binet (1905, *apud* GARDNER, 1995b), ao estudar estágios típicos da inteligência e ao criar o teste de quociente intelectual (Q.I.); e Hollingworth (1942a; 1926b), ao realizar estudos com pessoas com altos Q.I.’s, residentes em Nova Iorque (EUA). Com a contribuição destes estudos, passou-se então a questionar quais eram os fatores associados à capacidade cognitiva os quais culminavam em um alto rendimento e talento.

Estudos similares da época sugeriram que as características de aprendizagem das pessoas com altas habilidades/superdotação seriam tão diversas e flexíveis, quanto específicas no que se refere à cognição, que não deveriam ser consideradas reducionalmente sinônimas de uma alta inteligência, já que reuniam traços que se referiam a um grupo específico, unidos por determinadas características de aprendizagem.

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

O espaço escolar possibilita, entre outros fatores, atividades diferenciadas para observação de características, diversificação de experiências promovidas para reconhecimento de ritmos e estilos de aprendizagem e de um trabalho desenvolvido em interface com a família e em articulação com a comunidade geral, para verificação de outros dados pertinentes quanto à aprendizagem do aluno.

Neste sentido, o presente estudo propõe um diálogo sobre as altas habilidades/superdotação no contexto escolar e tem por foco o aprofundamento dos conceitos de altas habilidades/superdotação e a sua relação com o momento atual, considerando a inserção de novas ferramentas de comunicação e da qualificação dos meios de informação, especialmente após 1970. Como parte integrante da problematização, buscou-se ainda verificar se esta transformação atingiu integralmente a instituição escolar, em que os sujeitos participantes da pesquisa estavam matriculados e a todos os alunos.

Tal pesquisa teve por objetivo geral investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades. Para a investigação citada, três sujeitos foram convidados a participar, sendo Dimitri, Elgabri e Lélío, de diferentes faixas-etárias e de diferentes estados brasileiros. Dimitri reside em Formosa (GO) e tem 42 anos, Elgabri é de Porto Alegre (RS) e tem 35 anos e Lélío reside em Santa Maria (RS) e tem 22 anos.

AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO GLOBAL

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

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

Ao analisar alguns estudos realizados sobre inteligência, é possível notar que a principal mudança verificada nos conceitos desses estudos, desde a invenção, no Século XX, dos testes de Q.I.³ elaborados por Binet e Simon (1905), na França, até os estudos mais recentes, como os publicados por Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas (1995b) foi a alteração dos modelos. Do modelo unidimensional cujos resultados advinham somente de testes de Q.I., para o modelo multidimensional, cujo processo de identificação utiliza diversos instrumentos para identificação de características de aprendizagem, considerando as áreas do conhecimento.

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

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

Diversos autores ao longo do tempo concordam com algumas características que são mais comuns a esse grupo (RENZULLI; HARTMAN; CALLAHAN, 1975; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996; 1999; NAVARRO GUZMÁN, 1997; PRIETO SÁNCHEZ; CAS58 TEJÓN COSTA, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001; PÉREZ, 2004b) e que constituem indicadores que podem nos ajudar a construir sua identidade: Busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; criatividade; independência de pensamento; produção ideativa; Concentração prolongada numa atividade de interesse; Consciência de si mesmo e de suas diferenças; Desgosto com a rotina; gosto pelo desafio; Habilidade em áreas específicas; interesse por assuntos e temas complexos, idéias novas e por várias atividades; precocidade, precocidade na leitura e leitura voraz; liderança; memória desenvolvida; pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre idéias e conhecimentos; vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares; persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccionismo; sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros; senso de humor desenvolvido; tendência ao isolamento; predileção por trabalharem sozinhos e a associar-se a pessoas mais velhas. (PÉREZ, 2008, p. 57-63).

Tais características apontadas corroboram para que sejam discutidas as necessidades educacionais específicas das pessoas com altas habilidades/superdotação, visto que, embora definidas, a tarefa de iniciar e desenvolver um processo de identificação ainda é complexa devido ao número e à flexibilidade das características de aprendizagem, ao teor das especificidades que envolvem tais características definidas, ao tipo de instrumento ou de ferramenta utilizada, e ao contexto social e cultural, dentre outros.

Dentre as principais transformações, apontam-se: as altas habilidades/superdotação representam um conjunto de características de aprendizagem flexíveis; as pessoas com altas habilidades/superdotação podem estar em todas as camadas sociais e ambientes; o processo de identificação não deve orientar-se através de instrumentos únicos, dadas as diversas áreas de competência; a possibilidade de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação não está em rotulá-lo, mas iniciar provisões posteriores na escola e fora dela; as ações posteriores à identificação devem envolver a escola e os profissionais das áreas que o aluno com altas habilidades/superdotação se destaca, considerando a necessidade de atividades desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente, a duração dos encontros e a metodologia, sendo que os recursos e materiais devem orientar-se pelo estilo de aprendizagem e área de destaque.

De acordo com estas discussões apresentadas, numa perspectiva atual, a heterogeneidade de traços que os sujeitos com altas habilidades/superdotação apresentam são consideradas; há a inserção de múltiplos instrumentos no processo de sua identificação tendo em vista as diferentes áreas do conhecimento. Assim, considera-se o contexto social de estímulo não mais essencial, mas crucial para o desenvolvimento de habilidades.

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

Uma das teorias na área e de renome mundial diz respeito à Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli. O Modelo de Identificação das Portas Giratórias⁴ (*"The Revolving Door Identification Model"*), o Modelo Triádico de Enriquecimento⁵ (*"The Enrichment Triad Model"*) e o Modelo dos Três Anéis (*"The Three-Ring Conception of Giftedness"*) são de autoria do estudioso Joseph Renzulli, norte-americano e professor na Universidade de Connecticut com mais de vinte anos de pesquisas empíricas com sujeitos com altas habilidades/superdotação.

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

necessitando de oportunidades educativas e serviços educativos extras regularmente. Já o norte-americano Howard Gardner tornou-se um dos mais importantes autores na temática das altas habilidades/superdotação quando, através de análises e verificações do conceito de modularidade, propôs que a mente possui várias inteligências e não somente uma, como por tantos séculos foi retratada. Gardner, por meio de seu discurso, rompeu com a una e estática definição de inteligência proporcionada pelos testes psicométricos: sob um viés mais biológico e neural.

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

A fim de problematizar como é a educação destas inteligências após sua respectiva identificação, o autor se propõe a relacionar a obra com base na ciência cognitiva com os desafios sociais e educacionais para ampliação e estimulação destas. Inicialmente, assim, a inteligência seria demonstrada e significada a partir da capacidade “pura” de padronizar, na qual a diferenciação entre as inteligências poderia ser considerada em um nível “promissor” de acordo com o contexto cultural e de acordo com a faixa etária, sendo esta caracterizada como “pura” no primeiro ano de vida (GARDNER, 1995, p. 31).

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

CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando os pressupostos anteriormente apresentados, bem como os objetivos deste estudo, esta pesquisa é qualitativa, descritiva, com a metodologia de estudo de caso. A metodologia de estudo de caso envolve a análise e o aprofundamento de um determinado tema com a ajuda do sujeito da pesquisa. É uma investigação que fornece subsídios para desenvolver teorias mais genéricas (FIDEL, 1992). Gil (2002a) define um conjunto de etapas que podem ser seguidas na maioria das pesquisas definidas como estudo de caso. Dentre elas estão a formulação do problema, a determinação do número de casos, a coleta de dados e a avaliação e a análise dos dados. Os instrumentos utilizados para esta metodologia foram o questionário e a entrevista.

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

Neste contexto, a busca por sujeitos com altas habilidades/superdotação se deu por amostra intencional (GIL, 1999b) e por intermédio de estudiosos da área, localizados em regiões distintas (Santa Maria e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul) e que indicaram sujeitos que possuíam as características citadas. Deste contato inicial com dois estudiosos da área de altas habilidades/superdotação, chegou-se ao número de três sujeitos com altas habilidades/superdotação, os quais apresentavam características distintas que serão apresentadas a seguir. Na ocasião, não foi solicitado aos estudiosos e aos pesquisadores que indicassem sujeitos na mesma localidade em que eles próprios encontravam-se, considerando que foram poucas as indicações e a dificuldade de contato com as pessoas sugeridas.

Para analisar as concepções e os apontamentos relatados por três pessoas com altas habilidades/superdotação situadas em localidades diferentes, com idades diversas e com expectativas e experiências distintas, foi necessário, posteriormente à indicação destas, esclarecer a cada uma delas a proposta deste projeto em relação aos objetivos, aos instrumentos de metodologia e à proposta de análise. A seguir, com ambos os sujeitos, houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

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

A CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No que se refere às altas habilidades/superdotação e à construção da identificação nos casos de Elgabri, Dimitri e Lélío, a descoberta de indicativos de altas habilidades/superdotação ocorreu de modo diferente com cada um. Dimitri reconhece os sinais das altas habilidades/superdotação e recorda de situações desde a infância. As altas habilidades/superdotação representam para ele “motivação, a antecipação, o rápido raciocínio e o raciocínio lógico”, sendo que busca frequentemente informações sobre o tema e sobre formas de desenvolvimento das habilidades, como relatado a seguir:

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

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

Desde a 5ª série questiono as altas habilidades porque nesta série dei a primeira resposta melhor reformulada que a resposta do professor. [...] A escola não está preparada. A pessoa com altas habilidades entende que brincar com a idéia motiva uma emoção que trabalha com outras percepções, entre ele a cognição (intelecto) e a imaginação. **Quando você se motiva você se envolve com outros canais.** (Grifos meus).

Quanto ao exposto, Dimitri enfatizou durante os encontros diversas relações entre o desenvolvimento cognitivo associado a outras áreas de desenvolvimento, como a emocional. No entanto, acredita que o que dificulta o debate dos aspectos por ele citado e outros expostos pela literatura é a “consciência formada ou enraizada a respeito de pessoas com altas habilidades”, que diz respeito à limitação dos espaços e locais para identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação e as características de aprendizagem reduzidas ao desempenho acima da média em todas as áreas. Completa que, “se tivesse consciência das demais características da pessoa com altas habilidades/superdotação, não haveria tanta resistência a respeito deste assunto”.

O que é visível, e inclusive apontado por Dimitri em alguns encontros, é que a literatura, apesar de esclarecer os conceitos relacionados ao tema, as dificuldades práticas de identificação, entre elas a definição dos instrumentos e a desmistificação de conceitos através de estudos, faz com que, no caso de Dimitri, o reconhecimento destas características seja um processo complexo, dificultado. Isto se dá, entre outros fatores, devido a algumas situações exemplificadas por ele, como o fato de

viver em uma cidade pequena há vários anos, sendo que não nasceu na localidade; a família ser grande, de renda baixa e de organização matriarcal; e, ainda, de ele possuir habilidades para as artes visuais, área desvalorizada no meio em que vive.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tudo depende muito de cada pessoa e situação. Para mim foi bom, pois sempre era diferente dos outros, cheguei a pensar que poderia ser “deste tipo”, **mas o conceito de “superdotados” que nos passam é bastante exagerado e distorcido. Não se encaixar em nenhuma “tribo” é ruim para qualquer pessoa,** mas não podemos esquecer que não somos um conceito e tão pouco apenas um ponto de vista. **Cada um de nós é muitas coisas ao mesmo tempo,** ir atrás de cada uma delas faz parte do nosso autoconhecimento, é a busca básica do ser humano. (Grifos meus).

A fala de Elgabri aponta dois importantes aspectos: os mitos a respeito do conceito de altas habilidades/superdotação, também destacados por Dimitri; e a questão da identidade, da definição do sujeito com altas habilidades/superdotação. Sobre a identidade, lembrada por ele como uma forma estática de reconhecer, é preciso ponderar sobre a multiplicidade de atores vividos por um mesmo sujeito, no qual não somente há uma pessoa com altas habilidades/superdotação com implicações

exatas, nítidas, mas pessoa que se constrói a partir de interesses pessoais e do contexto que o circunda, entre outros aspectos.

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

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

Outro sujeito participante desta pesquisa é Lélío, o mais novo dos entrevistados, com 22 anos, residente em Santa Maria (RS). Lélío tem uma história diferenciada da apresentada por Dimitri e Elgabri, pois até o momento, embora as características de altas habilidades/superdotação sejam fortes e tenham o reconhecimento de um instrumento, o teste Q.I., Lélío não se reconhece como pessoa com altas habilidades/superdotação.

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

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

Ai... eu fui fazer o teste [de Q.I.] por fazer e mesmo depois de ter feito, **não mudou nada**. Na escola, naquele ano do teste, eu inclusive rodei por frequência [foi reprovado na respectiva série]. **Como é que eu poderia ter altas habilidades se eu sou comum.** (Grifos meus).

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

É possível verificar, tanto no questionário quanto na entrevista, que Lélío, ao falar das pessoas com altas habilidades/superdotação, cita exemplos, conceitos, mas sempre se excluindo dos princípios que tem sobre este grupo. Quando ganhou o primeiro lugar em um concurso de ciências, organizado pela segunda escola em que esteve matriculado, Lélío também entendeu que o produto desenvolvido era algo simples, “que qualquer um poderia ter feito”.

Tal ação de Lélío condiz com uma das indicações de Schuler (2003 *apud* SABATELLA, 2007, p. 145), na qual afirma que uma pessoa com altas habilidades/superdotação em um contexto mediano de estímulo pode tender a se conformar e despende de um grande tempo e esforço para estar na média, ser “comum” ou “normal”. As outras características, a de retrocesso (isolamento ou alienação), depressão (por recriminar a si mesmo), agressividade (por culpar os outros) ou inconformismo contínuo não têm claras indicações.

Ao analisar as considerações expostas por Dimitri, Elgabri e Lélío, verificam-se os seguintes aspectos: os sujeitos participantes da pesquisa têm ciência sobre as características de altas habilidades/superdotação; apresentam formas distintas de se reconhecer como pessoa com

altas habilidades/superdotação. Dimitri acredita que tem altas habilidades/superdotação do tipo global, acima da média em todas as áreas; Elgabri dá grande ênfase ao apoio humano e ao autoconhecimento, sendo que sua área de destaque é a intrapessoal, a inteligência interpessoal (GARDNER, 1995b); e Lélío acha que é inteligente, porém não tem altas habilidades/superdotação; a questão da comprovação da identificação das altas habilidades/superdotação foi considerada importante, mas assumida isoladamente provocou poucas mudanças para os sujeitos quanto à iniciação de provisões posteriores, com exceção de Dimitri, que ainda não realizou uma avaliação psicológica; e o fato de se reconhecer tem grande influência sobre as exigências dos sujeitos nos ambientes que os circundam: ações específicas são exigidas e críticas, e criações são desenvolvidas, com exceção de Lélío, que apesar de ter este nível de exigência similar a dos outros sujeitos, não considera que tal fato tem vínculo com as altas habilidades/superdotação. Este contexto relaciona-se com a proposição de Landau (1986, p. 33), quando cita que “a criança ou o adulto que por algum motivo não ousa mostrar seu talento ou percepção não é livre bastante para comunicar-se [...] a *superdotação* atualizada significa comunicação: não somente intra e intercomunicação pessoal. Se não podemos nos relacionar com o que acontece no mundo exterior e questioná-lo, se não podemos nos relacionar com nossas reações internas, e não escutamos nossas vozes internas de questionamento, então não existem criatividade e realização própria”.

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

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

A SALA DE AULA COMUM: CAMINHOS PEDAGÓGICOS

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

Entre as razões por tais atitudes, a causa mais comum apontada é a desvalorização cultural do tipo de habilidade demonstrada e pelo desconhecimento em saber como lidar com o sujeito ou com suas questões levantadas. Landau (1986, p. 50), sobre o fato, expõe que, no caso dos docentes, o professor tem algumas dificuldades básicas com as quais precisa lidar na escola, como incentivar a liberdade, a autonomia e a independência, enquanto tenta preservar simultaneamente “uma certa estrutura disciplinar”. Assim, questiona-se: [caso o professor não tenha resposta às perguntas dos alunos] “teriam os alunos permissão para procurar as respostas eles mesmos? Em que posição estaria o professores para lidar com o pensamento divergente, enquanto examinadores e sociedade pedem o conformismo?”

O objetivo deste artigo não é indicar a validade ou o valor das práticas pedagógicas desenvolvidas

no interior da instituição escolar com estes sujeitos, mas verificar indicações que subsidiem o debate sobre o atendimento das necessidades específicas destes sujeitos no decorrer do processo de escolarização dos entrevistados. Elgabri, Dimitri e Lélío expuseram as seguintes recordações:

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

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

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

Os estudos de Nóvoa (1995 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 30) sobre instituições escolares evidenciam que as pesquisas em educação na década de 1960 a 1970 buscavam enfatizar o papel da instituição como instrumento de diferenciação social e acentuação das desigualdades sociais. Em 80, passou-se a reiterar a importância da escola para a elevação do nível cultural, formação para a cidadania e para o desenvolvimento de conhecimentos, valorizando-se as ações desenvolvidas neste âmbito. Atualmente, as escolas como organizações educativas ganham dimensão própria, as quais tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

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

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

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

O currículo necessita ser assumido como o caminho pelo qual o aluno passa. No caso de Dimitri, o talento que possuía para artes não foi devidamente percebido, como evidenciamos no relato sobre o sentimento que tinha nas aulas da área: “todos devem fazer um desenho igual ao mostrado no quadro... Isto violenta a criatividade e a forma individual como cada um pensa...”.

Dimitri, desde cedo, se lembra dos esforços que fazia para desenhar e esculpir, sendo que, quando ingressou na escola, aos nove anos, esperava continuar “fazendo coisas que estimulassem”. No caso apontado por Dimitri e pelas demais pessoas com altas habilidades/superdotação que necessitam de provisões especiais, o currículo deve ser ampliado não somente para atender às necessidades individuais, uma alternativa para caminhos de aprendizagem próprios, mas o atendimento também às necessidades específicas de aprendizagem desta parcela da população, cuja indicação é apresentada por um grupo em crescimento nas escolas, chegando a cinco mil e seiscentos alunos identificados e registrados no Censo Escolar (MEC/INEP, 2009).

Elgabri também relata algo similar:

Digamos que história tem todo o potencial para ser interessante ao ponto de termos ansiedade pela próxima aula, mas não é. **Matemática, física, biologia e química tem tudo para ser algo quase mágico e não nos causa esta sensação.** Literatura, educação física e todas as outras **poderiam ser administradas de tal forma que se aprenderia tudo com sede e boa**

vontade... Mas não acontece assim. Crianças precisam de melhor acompanhamento individual. As turmas deveriam ter menos alunos. Com mais idade deveríamos ficar mais tempo em cada matéria e aprofundar, sem a pressa de ir para a próxima para logo mais estar numa outra... **É uma verdadeira corrida maluca. Senti muita falta de aprofundar.** (Grifos meus).

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

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

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

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

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

Ainda que o relato de Lélío reflita uma proposta de organização curricular suposta, esta é a forma como significavam as atividades previstas: rotineiras, desarticuladas e desvinculadas dos interesses e das motivações individuais, não variando de ano a ano. Ao se referir ao planejamento escolar, Lélío reiterou a necessidade de articulação entre o currículo e a metodologia.

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

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

Entre a 5ª e a 8ª série, eu tive um professor de educação física que foi um grande exemplo. Numa escola pública tive aula de esgrima, judô, squash, e outras aulas assim “diferentes”, mesmo que fossem somente por um dia ou dois. Ele realmente nos treinava para corridas, basquete e fazia jogos de estratégia, **nos desafiava e estimulava**. Era um professor que fazia muito bem o seu trabalho e tinha uma mente muito aberta. Foi o melhor professor que já tive. Anos depois passei pela escola e vi uma turma jogando futebol. Reconheci e chamei meu antigo professor para conversar na cerca. Perguntei se ele estava “colocando o pessoal para correr”. **Fiquei muito chateado, pois ele, depois de ter tentado tanto tempo estimular os alunos, desistiu de dar o melhor de si em troca de salário baixo e reclamações de alunos preguiçosos.** (Grifos meus).

Lélío, por sua vez, expôs que “com a maioria dos professores eu tinha dificuldade de lidar. Uns diziam que eu não participava, que não nunca gostava das atividades. Mas eu conversava e explicava que apesar de alguns recursos serem bons para uma determinada disciplina, os mesmos eram utilizados na outra. Ai a gente cansa. Eu tinha vontade de fazer coisas diferentes, **aprender**

de outra maneira... Quando pedia isso: tá aí, eu era o chato, o sem razão. Dois professores inclusive foram à direção na 7ª série para pedir para não dar mais aulas para mim. Hoje eu entendo que além dos recursos, eu questioneei o profissional...”.

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

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

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

Dimitri, Elgabry e Lélío, ao refletirem sobre a avaliação realizada no decorrer do processo de escolarização, recordam-se constantemente da exigência de um rendimento padrão acima da média, no caso das pessoas com altas habilidades/superdotação, o que confirma o mito sobre o desempenho apontado anteriormente (p. 20, 49 e 57). Dimitri recorda: “Na 5ª série fui visado e ostentado como aluno destaque no qual **tive que sugerir para mim mesmo em tirar notas baixas na série seguinte.** Já na oitava série sem me esforçar, ia ser reprovado e fiquei de recuperação em cinco matérias. Usei alguns **recursos autodidatas** para aprender e passei, mas tive uma oscilação de rendimento grande. Nestas situações, é que eu pensava o quanto a exaltação a grandes nomes era algo visto como distante. O preconceito era muito grande, e o padrão designado aos alunos era inalcançável”.

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

[...] **Considera-se o sujeito agente do processo de sua auto-educação, mediado por outros sujeitos de conhecimento. Ser sujeito implica ter vontade própria, inteligência em potencial, consciência e livre-arbítrio.** É o intrincado deste *nó de relações* humanas que garante a auto-aprendizagem, dada em relação aos iguais, mediada por textos e instituições. [...] Neste sentido, o esforço de conhecimento, que deve vencer a barreira da *falsa consciência*, é antes de tudo esforço pessoal, mesmo que referido ao suporte prático do estado de desenvolvimento das forças produtivas. (Grifos meus).

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

Sendo assim, segundo Dimitri, por esforço próprio esta busca foi iniciada, seja para aprofundar os conhecimentos diversos, para refinar as técnicas que utiliza para as artes visuais, seja para

consolidar suas reflexões sobre a inteligência e as altas habilidades/superdotação, sua composição e seu desenvolvimento. A falta de poder aquisitivo para a compra de materiais ou livros é apontada por Dimitri como uma das grandes dificuldades para o autodidatismo, sendo que, com a Internet, muitas possibilidades foram abertas.

Para a atribuição de valor promovida pela avaliação, o processo de autodidatismo também é complexo. Com a globalização, a utilização de ferramentas tecnológicas ocasiona que muitos dos saberes e dos conhecimentos construídos atualmente têm por base as informações disseminadas pela rede mundial de Internet. A consonância então do fenômeno do autodidatismo, dos recursos e ferramentas atuais e das altas habilidades/superdotação reflete-se sobre um processo de avaliação diferenciado, que possa considerar essencialmente as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para atingir as finalidades da organização curricular.

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

Minhas notas? Rodei na 1ª e 5ª série do primeiro grau por falta de vontade de estudar. Detestava a 5ª série porque as aulas eram chatas, etc.. Não gostava... Algumas matérias eu tinha nota ruim porque não entendia as formulas... Noutras ia super bem porque entendia. Na verdade eu tenho uma facilidade grande para aprender e dificuldade para aprender por leitura o que é do tipo [ciências] exatas [...] **Não se pode avaliar todos com um método generalizado como os usamos na escola...** Pode até usar alguns generalizados, mas administrados por um professor com cabeça aberta para tornar maleável quando necessário, **mas se 'tem que seguir a cartilha'**. (Grifos meus).

No caso de Lélío, citou de forma sintética: "... e existe avaliação que são sejam as provas? Não dá para acreditar que todos respondam da mesma maneira ao conteúdo! Às vezes fico imaginando um deficiente mental, por exemplo, e pensando que ele pode sim apreender vários conceitos, mas talvez não consiga demonstrar da mesma forma que os outros. Qual é a nota dele? Qual é a minha nota?".

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

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

O bestismo refere-se ao rendimento, ao desempenho, em que estar entre os melhores é um indicativo de inteligência. Tal exigência e dependência de um rendimento excelente foram apontadas pelos três sujeitos na escolarização; bem como o testismo, que está diretamente associado aos processos de avaliação que envolvem a utilização de recursos objetivos para verificação, algo também retratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem se transformado constantemente. Seja valorizando habilidades, priorizando linhas teóricas, rompendo paradigmas sociais, inserindo recursos e definindo valores para as respostas, a cultura escolar nos últimos 40 anos tem influenciado e sido influenciada pelos acontecimentos. Estes e outros acontecimentos têm despertado o debate quanto à educação inclusiva, impulsionando o debate quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial (SEESP/MEC, 2008), os quais carecem de ações educacionais para atender às necessidades específicas de

aprendizagem que apresentam. Embora seja um direito, a implementação destas ações ainda é um processo em construção.

Com o objetivo geral de investigar como as pessoas com altas habilidades/superdotação reportam a influência escolar no desenvolvimento e no estímulo de habilidades, foram convidados três sujeitos para a pesquisa: Dimitri, Elgabri e Lélío. Dimitri, Elgabri e Lélío têm a diferença de cerca de 10 anos de idade. Dentre as inúmeras diferenças nas escolas em que frequentaram, quatorze escolas ao todo, estão evidenciadas: a questão das atividades desenvolvidas em sala de aula e extracurriculares, os interesses pessoais que orientaram a análise particular da escola e o relacionamento entre professor e alunos e alunos com alunos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Portando, dentre os inúmeros elementos apresentados neste artigo, espera-se que esta pesquisa auxilie, de alguma forma, na discussão da temática das altas habilidades/superdotação, tendo em vista a indicação das representações das pessoas com altas habilidades/superdotação a respeito do atendimento escolar que tiveram.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.; FLEITH, D. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BENBOW, C. P. Mathematically talented children: Can acceleration meet their educational needs? In: COLANGELO & G. A. DAVIS (Org.), **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1991.
- BLOOM, B. **Developing talent in young people**. New York: Ballantine, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BUENO, K. **Construção de habilidades**: trama de ações e relações. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.
- BURBULES, N e TORRES, C. A. **Globalização e Educação**: Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- CARDOSO, F. H.; IANNI, O. **Cor e Mobilidade Social em Florianópolis**: Aspectos das Relações entre Negros e Brancos numa Comunidade do Brasil Meridional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, vol. 307, 1960.
- CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE. **Convento da Arrábida**, 6 de novembro de 1994.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol. I. 11. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008b.
- CASTELLS, M. **Fim de Milênio**. Vol. III. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009a.
- COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

- COSTA RIBEIRO, C. A. **Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2006.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented**. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- DELPRETTO, B. M. L. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2009.
- DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **O atendimento educacional especializado: altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- ERICKSON, R. e GOLDTHORPE, J. **The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Nations**. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: Pirâmide, 2000.
- FELDHUSEN, J. Talent as na alternative conception of giftedness. **Gifted Educational International**, 11(3), 4-7, 1995.
- FIDEL, R. The case study method: a case study, In: GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. **Qualitative research in information management**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.
- FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FORTES LUSTOSA, A. V. M. Desenvolvimento Moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GALTON, F. **Hereditary genius**. London/New York: Macmillan & Co., 1892.
- GARDNER, H. **Audiences for the theory of multiple intelligences**. Teachers College Record, 106, 2004a.
- GARDNER, H. **Creating Minds**. New York: Basic Books, Inc, 1993.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.
- GIDDENS, A. **Para além da Esquerda e da Direita**. Oeiras: Celta Editora. 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002a.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999b.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- HOLLINGWORTH, L. S. **Children above 180 IQ**: Origin and development. New York: World Books, 1942a.
- HOLLINGWORTH, L. S. **Gifted children**: Their nature and nurture. New York: The Macmillan Company, 1926b.
- IANNI, O. **Teorias da Globalização**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KEIGHTLEY, T. **Sociedades secretas da idade média** – Os assassinos, os templários e os tribunais secretos de Westfália. São Paulo: Madras, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta.** Tese de Doutorado: Porto Alegre, 2008.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982a.

RENZULLI, J. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr, 2004a.

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

RENZULLI, J. **The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985c.

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

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

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

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

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

TERMAN, L. **The Measurement of Intelligence.** Houghton Mifflin, 1916.

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

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

VALVERDE, A. J. **Pedagogia libertária e autodidatismo.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 1996.

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

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

NOTAS

- 1 Artigo decorrente da Dissertação de Mestrado apresentada sob o título “A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade”, de autoria de Bárbara Martins de Lima Delpretto. Santa Maria: UFSM, 2009.
- 2 É o caso de Michelangelo, Leonardo da Vinci, Boccacio, Bernini, Dante, entre outros (COLANGELO; DAVIS, 1997).
- 3 É necessário destacar que os testes são instrumentos produzidos a partir de concepções, e que não são os únicos criados para a mensuração da potencialidade. Além disto, os testes descendem de uma determinada concepção de inteligência e de altas habilidades/superdotação discutidas na época de sua elaboração.
- 4 Fornece princípios para a identificação e a formação de um *Pool* de Talentos, proposto pelo referido autor.
- 5 O modelo programa atividades de enriquecimento divididas em três tipos – tipo I, II e III – em ordem crescente de desafio, e são direcionadas a todos os alunos.