

Giovana Mattei

**ALTAS HABILIDADES:  
(RE) CONSTRUINDO NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff.

Passo Fundo

2008

Para minha querida mãe Leda Mattei, que sempre esteve mais do que presente em minha vida, dedicando todo seu amor e paciência em todos os momentos. Ao Marciel, pela compreensão, apoio e amor dedicado, todo o meu carinho.

A minha irmã Diana e ao meu querido sobrinho Luís Eduardo, pelas alegrias e apoio infindáveis.

Agradeço a todas as pessoas que sempre estiveram presentes em minha vida, como familiares, namorado, amigos, colegas de trabalho, que acreditaram em mim, na conquista e realização deste sonho.

A Deus, por ter me concedido saúde e fé nesta caminhada.

À minha família, alicerce da minha vida. Às escolas que me acolheram para a pesquisa e, principalmente, aos professores, direções das escolas, pais e alunos que fizeram parte da mesma. Sem eles não existiria sentido para a educação.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida acadêmica, pelos conhecimentos compartilhados. Aos profissionais que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa na troca de informações e conhecimentos em congressos e eventos.

Agradeço aos professores do curso mestrado em Educação, que com seus ensinamentos me transformaram e forneceram conhecimentos essenciais para os estudos e, acima de tudo, para minha vida pessoal e profissional. À professora e orientadora Tatiana Bolívar Lebedeff, que acompanhou e guiou meus passos neste caminho ainda pouco explorado das altas habilidades. À professora Tatiana, todo o meu carinho e admiração, por ser uma profissional exemplar, que me auxiliou a desvelar o mundo da educação especial.

Aos colegas do mestrado, pela amizade, auxílio e compreensão, por terem compartilhado alegrias e algumas vezes frustrações, mas sobretudo, por fazerem parte dos profissionais que acreditam na educação.

*"O sábio não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é o que formula as verdadeiras perguntas".*  
*Claude Lévi-Strauss*

A educação é por si só uma pergunta a ser pensada...esta nunca será totalmente esclarecida assim como muitas coisas em nossas vidas. O importante mesmo é nunca perdermos a curiosidade sobre as coisas, pois é isto que torna a vida fascinante, a constante descoberta de coisas até então imperceptíveis aos nossos olhos. Para isto é preciso sonhar de olhos abertos, viver e conviver com a diversidade, provocar mudanças e acima de tudo crer e nunca perder o foco dos seus ideais, pois...

*"Só podemos alcançar um grande êxito quando nos mantemos fiéis a nós mesmos."*  
*Friedrich Nietzsche*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo reconhecer crianças com altas habilidades em ambientes de periferia, desmistificando narrativas e estigmas limitantes as estas, a fim de desenvolver suas potencialidades no ambiente escolar. O estudo se deteve em duas teorias, cuidadosamente escolhidas por serem coerentes com a proposta da pesquisa: a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, que abordam aspectos importantes sobre inteligências e altas habilidades. Os instrumentos utilizados para coleta de dados para os professores foram às fichas de observação em sala de aula, adaptadas por Susana G. P. Barrera Pérez (2003), as fichas com indicadores de altas habilidades, adaptadas por Larice Bonato Germani, Mara Nieckel da Costa e Nara Wellausen Vieira, a partir da *Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students* de Joseph Renzulli, Linda Smith, Alan White, Carolyn Callahan e Robert Hartman (traduzida e adaptada por Ângela M. R. Virgolim). Além disso, os professores foram entrevistados com o intuito de observar as narrativas a respeito dos alunos identificados como sujeitos de altas habilidades. Para os alunos foi aplicado um questionário de *Autonomeação*, elaborado por Joseph Renzulli e Linda Smith, sendo traduzido e adaptado por Ângela Virgolim da Universidade de Brasília/Uconn. A discussão proposta permeia a educação especial, no entanto, o conhecimento que os profissionais da educação têm a respeito de altas habilidades não ultrapassa o senso comum, gerando a exclusão dos incluídos, ou seja, os alunos com altas habilidades estão nas escolas, porém muitas vezes se evadem e a abandonam por não encontrarem subsídios para o desenvolvimento de suas habilidades. A necessidade de diversos métodos para a identificação das altas habilidades, a disseminação de novos conhecimentos, e o atendimento a estas crianças especiais é algo tão necessário quanto preocupante, que requer atenção e mudanças na educação.

Palavras-chave: Altas habilidades. Narrativas. Professor. Aluno. Educação.

## ABSTRACT

This work had as objective to recognize children with high ability at outskirts environment, changing narratives and labels restricts of them, in order to develop your competence in scholar environment. The study detains two theories, carefully chosen for being in accordance with the proposal of the research: the theory of multiple intelligences of Howard Gardner and the theory of three rings of Joseph Renzulli, that approach important aspects about intelligences and high ability. The instruments used to collect the data to the teachers were the observation forms in classroom, adapted by Susana G. P. Barrera Pérez (2003), the forms with indicators of high ability, adapted by Larice Bonato Germani, Mara Nieckel da Costa and Nara Wellausen Vieira, from *Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students* by Joseph Renzulli, Linda Smith, Alan White, Carolyn Callahan and Robert Hartman (translated and adapted by Ângela M. R. Virgolim). Besides the questions, the teachers were interviewed with the intention of observe the narratives about the recognized students. To the students were applied questions of self-nomination, elaborated by Joseph Renzulli and Linda Smith, translated and adapted by Ângela Virgolim University of Brasília/Uconn. The discussion proposal involves the special education, however, the knowledge that professionals of education have about the high abilities don't exceed the common sense, generating the exclusion of the included, in other words, the students with high abilities are in schools, but often they evade or leave the school because they don't find subsidies to development of their abilities. The necessity of differents methods for identification high ability, expansion of know news, and accompany these children are somewhat as necessary as trouble, that to need attention and the changing in education.

Key-words: High Abilities. Narratives. Teacher. Student. Education.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	05
ABSTRACT .....	06
PALAVRAS INICIAIS .....	08
INTRODUÇÃO.....	10
1. ALTAS HABILIDADES E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS A CONSIDERAR.....	13
2. INTELIGÊNCIA OU ALTA HABILIDADE: UMA QUESTÃO A DISCUTIR.....	18
2.1. Conceito de altas habilidades em Joseph Renzull.....	18
2.2. Conceito de inteligência em Howard Gardner.....	23
2.3. Inteligência e deficiências, algo em comum?.....	30
2.4. O papel do professor na interação com alunos com altas habilidades.....	36
3. COMO O PROFESSOR RECONHECE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES EM ESCOLAS DE PERIFERIA .....	44
3.1. Narrativas a respeito de alunos com altas habilidades em escolas de periferia.....	47
4. ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES.....	53
5. EDUCAÇÃO ESPECIAL: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS ALTAS HABILIDADES.....	61
6. DISCUSSÃO DOS DADOS .....	71
6.1 Universo estudado.....	74
6.2 Fonte de dados.....	76
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS.....	101
ANEXO A - FICHA DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA.....	102
ANEXO B – AUTONOMEAÇÃO.....	104
ANEXO C - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES.....	105

## **PALAVRAS INICIAIS**

A constituição e construção deste estudo tiveram início a partir de dúvidas e inquietações que permeavam minha atividade docente e de outras que ainda busco compreender. A paixão pela pedagogia é uma paixão como todas as outras, com envolvimento, entusiasmo, respeito e algumas frustrações, superadas por um amor cego e confiante, mas que, ao mesmo tempo, proporciona prazer e alegria, o que torna a paixão sempre viva, apesar das dificuldades.

O marco inicial da minha vida educacional está dentro do meu próprio lar, onde meus pais, de origem humilde, sempre valorizaram a educação como algo essencial ao ser humano. Apesar de ambos não terem o ensino fundamental completo, apostavam todas as suas economias para subsidiar o nosso ensino. Meus pais nunca nos auxiliaram nos deveres de casa, não por falta de tempo ou por desatenção, mas por não terem conhecimento sobre o que estávamos aprendendo, e isso foi bom, pois nos tornamos pessoas responsáveis e independentes.

No curso magistério percebia muitas contradições entre a teoria e a prática, questões que me intrigavam e, pelo fato de não concordar com certas imposições feitas pelos professores, era considerada a “ovelha negra” da turma. Tanto foi assim que, quando concluí meu estágio, decidi que exerceria outra profissão. Contudo, a paixão foi maior e acabei cursando pedagogia.

Formei-me pedagoga e ingressei no magistério das redes municipal e estadual. Na mesma época decidi especializar-me, cursando administração na educação, pois tinha em mente que a direção da escola teria fundamental importância na motivação de docentes e na busca por uma educação de qualidade. Então quando fui a campo, constatei que os professores não tinham interesse algum em participar da pesquisa e, quando participavam, sempre questionavam com ar de descrença o porquê do estudo. Como prova disso, dos questionários que foram entregues apenas 30% retornaram às minhas mãos. Concluí, desse modo, que muitas vezes a culpa pelo fracasso da educação não está apenas nas mãos da direção, que fica de “mãos atadas” por não conseguir estimular e não ter autonomia suficiente para exercer seu papel dentro da escola.

Certo dia, numa aula de ciências na primeira série na escola estadual onde lecionava, percebi um grande interesse das crianças por outros conteúdos que em alguma medida se

relacionavam com a aula proposta. Compreendi que esse conhecimento e curiosidade poderiam perpassar o conteúdo, comecei a selecionar conteúdos de acordo com o que eu julgava ser importante e que atendia à curiosidade das crianças. Dessa forma, todos se tornaram crianças alfabetizadas com prazer, não apenas letradas. Posso dizer que a última turma que trabalhei antes do curso de mestrado foi a que me inspirou a realizar um trabalho voltado às crianças com altas habilidades.

Observando no intervalo das aulas as narrativas feitas pelas professoras em relação aos alunos e os cursos realizados, nos quais os temas permeavam sempre as dificuldades de aprendizado e o incentivo a novas metodologias de ensino e à interdisciplinaridade, entendi o que realmente me incomodava na educação. O meu mal-estar correspondia às narrativas feitas em relação aos alunos não apenas por professores, mas até mesmo pelos próprios pais, que na sua ingenuidade acabavam limitando as potencialidades das crianças.

Constatei que na minha turma existiam algumas crianças que sempre me surpreendiam na realização das atividades. Então, decidi elaborar uma caixa com atividades extras para que pudessem exercer seu potencial sem prejudicar os demais colegas, que não tinham o mesmo ritmo de aprendizado. Além disso, propus que os alunos que tinham mais facilidade deveriam auxiliar os demais como tutores. O trabalho em conjunto foi maravilhoso, pois os tutores sentiam-se privilegiados e os auxiliados, felizes por terem um amigo a orientá-los. Quanto mais eu estimulava seu aprendizado, mais eles queriam saber.

Como as crianças com dificuldades de aprendizado não as apresentavam em todas as áreas do conhecimento, procurei planejar atividades que envolvessem as áreas onde se destacavam, resgatando a sua auto-estima. Dessa forma, comecei a buscar estudos voltados às crianças, a sua criatividade, curiosidade, e por fim, a suas altas habilidades. Constatei então, que esta área ainda era desconhecida por muitos educadores, que se preocupavam geralmente com as dificuldades de aprendizagem e com os conteúdos programados. Esqueciam-se, assim, de que o educando é um ser completo, com suas habilidades e deficiências como qualquer outro; por isso, nem sempre somos bons em tudo o que a escola definiu como prioridade.

A cada leitura realizada acendia-se mais uma curiosidade, mais uma questão a ser desvelada. Por este tema ser fascinante dispendo todos os meus esforços para poder aprender cada vez mais sobre essas crianças realmente especiais e tentar auxiliá-las para que possam desenvolver suas habilidades no espaço escolar.

## INTRODUÇÃO

Quando pensamos em alunos superdotados, logo imaginamos pequenos gênios, que sabem tudo sobre todas as coisas e que, por isso, não necessitam de atendimento especializado. Também há um espanto e certo temor por parte dos educadores quando se deparam com um aluno considerado superdotado. Esses (pré) conceitos são fruto de testes padronizados como os testes de QI (quociente intelectual), utilizados como recurso para mensurar a inteligência. De acordo com este teste, a criança avaliada pode ser considerada superdotada se atingir o número correspondente ao seu coeficiente intelectual; por isso há uma visão deturpada em relação às crianças superdotadas e até mesmo no próprio uso do termo, pois o prefixo “super” gera expectativa demasiada em relação à criança identificada com alta habilidade. Segundo Gardner, os testes apresentam poder de previsão para o sucesso acadêmico, mas relativamente pouco poder preditivo fora do contexto escolar, especialmente quando fatores mais potentes, como os antecedentes sociais e econômicos, são levados em consideração. (1994, p. 13).

Para o atendimento das altas habilidades é recomendado que as escolas utilizem currículos diferenciados, que haja pessoal qualificado, serviços de psicologia, enriquecimento em classes regulares, sistema de monitoria, orientação especial. Todavia, a história quanto à educação desses alunos tem pouco a contar, visto que o atendimento a crianças com altas habilidades dá-se por iniciativas isoladas.

Segundo Fleith (2007), a partir de 1929 estudos e algumas iniciativas em relação às crianças com altas habilidades começaram a ser desenvolvidos no Brasil. Nesse ano o governo do estado de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para formar professores para atendimento a crianças com altas habilidades. Em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, Helena Antipoff reuniu pequenos grupos de alunos com altas habilidades dos colégios da zona Sul para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro e música. Em 1967, por portaria ministerial, criou-se no Ministério da Educação e Cultura uma comissão para estabelecer critérios para identificação e atendimento de superdotados.

Em agosto de 1971 foi promulgada a lei 5.692, a qual estabeleceu que alunos com deficiências ou habilidades excepcionais deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelo Conselho de Educação. Na mesma década (1979), foi fundada a

Associação Brasileira para os Superdotados (ABSD), que promoveu com o Ministério da Educação, Unesco, Senai e outros órgãos, vários eventos correspondentes às altas habilidades, os quais tiveram papel importante nas decisões ministeriais.

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca, documento importante para a garantia de determinados direitos educacionais.

Em 1994, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, na Espanha. Neste evento, foi assinada a Declaração de Salamanca, que apresentou a linha de ação política para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns das redes de ensino. (FLEITH, 2007, p.31).

A partir de então, a escola regular inclusiva foi eleita como meio eficiente para combater a discriminação, já que ficou determinado que deveria receber todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais, emocionais ou lingüísticas.

Em 1996, a Secretaria de Educação Especial, em parceria com o Ministério da Educação, publicou políticas federais e diretrizes para a educação de alunos com altas habilidades, por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) lei 9.394 de 1996.

Há uma dezena de alternativas de atendimento ao aluno com altas habilidades, como: programas de enriquecimento, programas de aceleração, atividades especiais, agrupamento especial, atendimento específico para o desenvolvimento de talentos, atendimento interescolar, programa de aprendizagem diferenciada, orientação individual ou grupal, utilização de serviços ou centros de recursos didáticos e programas protótipos, que se compõem de mais de um tipo de atendimento.

Uma das mudanças propostas na Lei de Diretrizes e Bases diz respeito à terminologia. O termo “crianças deficientes” foi substituído por “crianças portadoras de necessidades educacionais especiais”, assim como “crianças superdotadas” por “crianças portadoras de altas habilidades”, contemplando outras formas de inteligência, não apenas as acadêmicas consideradas nos testes.

Outro problema relacionado às altas habilidades – além da nomenclatura – consiste na sua identificação, pois os censos escolares não conseguem registrar dados exatos em razão das dificuldades dos professores para identificar o aluno com altas habilidades. As altas

habilidades podem ser entendidas no aspecto de uma interação genético-ambiental; por isso a necessidade de sua identificação, proporcionando um ambiente enriquecido de ensino, valorizando suas aptidões e potencializando as aptidões de colegas por meio de uma troca mútua de conhecimentos.

Não apenas identificar os alunos com altas habilidades, não disponibilizando meios e subsídios necessários ao seu desenvolvimento. É nessa perspectiva que esta pesquisa pretende se desenvolver, ou seja, busca possíveis alternativas para que esses alunos não fiquem à mercê do descaso social e educacional.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivos identificar as habilidades dos alunos de escolas de periferia e compreender como estes são narrados pelos professores. Ao considerar as narrativas dos professores, abordamos também a sua formação acadêmica imprescindível para um trabalho pedagógico adequado aos alunos com altas habilidades.

## **1. ALTAS HABILIDADES E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS A CONSIDERAR**

Os alunos aqui considerados com “altas habilidades” são aqueles que demonstram uma excepcional habilidade em alguma área delimitada ou numa amplitude de realizações. As crianças com altas habilidades raramente as possuem em todos os domínios. O desenvolvimento intelectual da criança, segundo vários estudos, mostra que, além da dotação genética, há uma grande influência do ambiente no qual ela está inserida, que desenvolve sua visão de mundo.

Há muitos mitos sobre as altas habilidades. Os conhecimentos e pesquisas sobre as altas habilidades ainda são tímidos e ineficientes no Brasil, pois a mídia, a sociedade e governos apostam nas aparências e imagens, empobrecendo as conquistas intelectuais.

A diversidade e as novas demandas exigidas no mundo contemporâneo envolvem conhecimentos e novas estratégias de ensino para uma escola inclusiva. Esta pesquisa nasce justamente dessa premissa, visto que crianças com altas habilidades fazem parte do cotidiano e não podemos ignorá-las; devemos, sim, trabalhar suas potencialidades e possibilidades de aprendizado.

[...] uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para aquisição de conhecimento novo. (GARDNER, 1994, p. 46).

Entretanto, os professores necessitam ter conhecimento e preparação para atuar com tais crianças. Muitas vezes, novas teorias, métodos e regimentos são impostos aos educadores sem serem consideradas questões como instrução técnica, estrutura escolar e contexto adequado para tais mudanças; assim, o professor sente-se frustrado e despreparado para adotar novas didáticas e estratégias de ensino. As salas de recursos estipuladas pela Constituição Federal, de acordo com as diretrizes nacionais, devem dispor de recursos especializados para complementação ou suplementação curricular. Contudo, na maioria dos casos não existem

salas de recursos, principalmente em escolas de periferia<sup>1</sup>, e isso contradiz a política que rege a inclusão de alunos especiais.

A educação especial para alunos com altas habilidades é contemplada na Declaração Universal dos Direitos Humanos como um direito a condições apropriadas de vida e de aprendizagem para que cada um se desenvolva. Todavia, a realidade é outra, pois existem pouquíssimas instituições especializadas, das quais algumas são privadas, limitando o acesso principalmente aos alunos de baixa renda ou em situações desfavoráveis. A integração dessas crianças no ensino regular é uma diretriz constitucional, fazendo parte da política educacional há pelo menos uma década.

Há uma total incoerência em deixar estas crianças em segundo plano, sob o pressuposto de que utopicamente, estas já sabem tudo. A falta de conhecimento sobre crianças com altas habilidades e suas características, entre outros aspectos, é o que as torna muitas vezes invisíveis na escola, onde muitos talentos são desperdiçados e excluídos. Esses encontram reconhecimento algumas vezes em grupos anti-sociais.

O acesso a informações e conhecimentos tornou as crianças mais estimuladas, ativas e espertas, o que também pode dificultar a compreensão e identificação das altas habilidades por educadores que muitas vezes têm menos acesso a informações do que os próprios alunos. Infelizmente, há uma alarmante incoerência na educação do país. Segundo Santos, existem outras dificuldades quanto à identificação das altas habilidades se o educador considerar:

1. Não haver uma linha divisória, nítida e definida entre a chamada “normalidade” e a superdotação; [...] // 2. Existir um relativismo cultural na categorização do que é superior ou não, tendo-se em vista o nível social e econômico, as oportunidades de expressão de comportamento, as barreiras que impedem ou mascaram o rendimento, as experiências prévias na área considerada, os estímulos sociais ou psicológicos que atuam sobre a pessoa e outras variáveis psicosociais; // 3. A relatividade em nível de desempenho observado em relação a um determinado grupo ou comunidade; // 4. A precisão e a validade do instrumento de medida. (1988, p.21).

A escola tem mais efeito sobre crianças que não possuem comprometermos do que sobre aquelas que têm elevado potencial, talvez por não focalizar e desenvolver talentos específicos dos alunos, detendo sua atenção nos que apresentam dificuldades de aprendizado, trabalhando sempre de maneira uniforme.

---

<sup>1</sup> Periferia é entendida aqui conforme Dickel (2007) e Sawaya (2001), que narram este espaço urbano como um local com privações econômicas, que se refletem na precariedade dos serviços de saúde, educação, saneamento e moradia.

O aluno com altas habilidades aprende mais rápido e com maior facilidade, razão por que enfrenta o problema de ter de ficar esperando seus colegas concluírem as atividades. Assim, alguns se distraem em outras atividades e acabam perturbando as aulas; outros são percebidos pelo professor como seus concorrentes, pois sabem tanto quanto ou mais que ele, sendo, por isso, reprimidos.

A hiperatividade, ou transtorno de déficit de atenção, também é confundida com altas habilidades. Contudo, o transtorno de déficit de atenção bloqueia a inteligência pela falta de concentração, ao passo que na criança com altas habilidades isso não ocorre.

Os testes de QI surgiram como uma possibilidade de avaliar determinadas inteligências que diferenciam as pessoas umas das outras, tendo como seu principal pesquisador o francês Alfred Binet. Quando foram idealizados, os testes de inteligência visavam detectar crianças que necessitavam ser inseridas em classes especiais.

No meio pedagógico atual, os testes de QI passaram por reformulações, mas ainda privilegiam apenas conhecimentos acadêmicos, além de só poderem ser aplicados por psicólogos, profissionais que não fazem parte da realidade das escolas de periferia.

[...] um teste de inteligência de fato prevê a habilidade da pessoa de haver-se com matérias escolares embora preveja pouco sobre o sucesso na vida posterior. [...] deve haver mais na inteligência do que respostas curtas para perguntas curtas [...] fica igualmente claro que os atuais métodos de avaliação do intelecto não estão suficientemente afiados a ponto de permitir a avaliação dos potenciais ou conquistas de um indivíduo em navegação por estrelas, domínio de uma língua estrangeira ou composição via computador. O problema está menos na tecnologia da testagem do que nas maneiras pelas quais habitualmente pensamos sobre o intelecto em nossas concepções arraigadas de inteligência. (GARDNER, 1994, p. 3-4).

De acordo com Gardner (1994), no contexto escolar, especialmente fatores como os antecedentes sociais e econômicos devem ser levados em consideração para a identificação de crianças com altas habilidades.

Socialmente, os testes acabam por legitimar as desigualdades na escola. Estudos confirmaram que alunos filhos da classe média têm melhores condições culturais, por isso se adaptam melhor ao sistema escolar, produzem resultados melhores em testes padronizados quando comparados a crianças das classes desfavorecidas, as quais não se adaptam bem ao sistema por não possuírem as mesmas condições.

As habilidades humanas podem ser influenciadas pelo ambiente, principalmente pela linguagem, seja política, social e pedagógica, com conduta parcial ou intencional, e são fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

O mesmo ocorre em relação à família, pois, a partir do momento em que os pais souberem como agir com os filhos com altas habilidades, estimulando-os, tornando-os confiantes, influenciarão na construção de sua identidade pessoal. As crianças com altas habilidades têm ritmo de aprendizagem diferente das demais, gostam de desafios; por isso, muitas vezes são hostilizadas, por já saberem o que está sendo ensinado. Desse modo, sendo hostilizadas, estas crianças poderão, inconscientemente, bloquear suas habilidades.

As altas habilidades fazem parte da educação especial e por isso requerem atenção especializada, não apenas em centros ou instituições específicas, mas no ensino público e regular, que visa a todos. Esclarece Fleith:

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – Lei nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996 – e Plano Nacional de Educação em 2001, este atendimento foi reconhecido legalmente. Este reconhecimento está no Art. 24º que estabelece: A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. E no Art. 59 alerta que Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (2007, p. 35-36).

Se pensarmos no cenário mundial, veremos que muitos países já proporcionam atendimento às crianças com altas habilidades, além de promoverem congressos, declarações, ações pedagógicas e governamentais a respeito. No Brasil, o processo ainda é tímido, com ponderações acadêmicas e legais, porém, em razão das lacunas do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, questionamos o papel do professor na identificação dessas crianças em ambientes de periferia, onde as narrativas podem ser fatores importantes no desenvolvimento de habilidades. As escolas de periferia referidas estão inseridas num contexto social, econômico e cultural desfavorecido, o que influencia no trabalho do professor e na

aprendizagem do aluno. Cada escola possui suas peculiaridades, apesar de enfrentar problemas semelhantes.

A situação de abandono vivida pela maioria das crianças que vivem em periferias foi diagnosticada no artigo de Andreolla e De Marco:

A maioria das crianças com as quais se trabalha vive diariamente *solta*, sem alguém que controle o seu tempo e as suas ações. Alguns pais são alcoólatras, outros, presidiários, outros, ainda, abandonaram a família; outros recebem pouco pelo que fazem, e quem se torna responsável pela casa e pelos filhos são as mães. Assim, para poder suprir ou auxiliar a suprir as necessidades básicas da família, [elas] saem para trabalhar e ficam fora de casa o dia inteiro. (apud DICKEL, p.08).

Em meio a essa realidade, perguntamos: O professor reconhece alunos com altas habilidades no ambiente escolar de periferia? A busca de respostas a esta pergunta é o que move e orienta este estudo. Muitas crianças que vivem em ambiente de periferia assumem papel de adulto diante da situação vivenciada, buscando na escola um subterfúgio para serem apenas crianças. Dickel escreve sobre o descaso do adulto em relação à criança:

Muitas vezes, o adulto nega esse papel, recusa-se a ser (ou não sabe ser) a referência para as transformações que na criança ocorrem e assume uma versão repressiva e restritiva de autoridade. Ao exigir da criança algo que, na visão desse adulto, ela já deveria estar sabendo ou fazendo, recebe uma resposta nem sempre adequada a esse modelo. Como resultado, a criança é punida com a violência física e/ou com a constante subserviência do mundo infantil ao mundo do adulto. Muitas delas não aprendem a dispor da mediação da palavra para compreenderem o que sentem ou fazem. Assumem responsabilidades próprias do mundo adulto e são submetidas à sua dinâmica, ao seu tempo, aos espaços e às funções por ele definido. (2007, p.9).

Essa realidade precisa ser considerada, pois, do contrário, a escola simplesmente será mais uma instituição assistencialista, que apenas acolhe os sujeitos ao invés de despertar sua autonomia e potencialidades. Não podemos deixar que essas crianças passem despercebidas pela escola, nem que sejam anuladas por uma educação despreparada. A necessidade de identificação destas crianças e o atendimento especializado a elas são urgentes. Pensar sobre educação pode ser muito diferente do que fazer educação.

## 2. INTELIGÊNCIA OU ALTA HABILIDADE: UMA QUESTÃO A DISCUTIR

### 2.1. Conceito de altas habilidades em Joseph Renzulli

Joseph Renzulli (2004), renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotados e Talentos da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, em seu modelo dos “três anéis” considera que uma criança com altas habilidades apresenta: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa e criatividade. Renzulli iniciou seus estudos sobre altas habilidades no final da década de 1960 e enfrentou grande resistência por parte de estudiosos e pesquisadores da área.

Renzulli e colaboradores relataram conjecturas ou hipóteses fundamentais a respeito da identificação de altas habilidades e talentos dos estudantes, fazendo comparativos entre conceitos e possíveis características para a identificação de acordo com diferentes autores e estados. Em obra de Renzulli, Reis e Smith (1981), os autores relataram estudos realizados com diversos estudantes da Universidade de Wisconsin e Sanborn, identificando os seguintes procedimentos para identificação:

- Aplicação de múltiplas técnicas por um longo período de tempo;
- Compreender o individual, o contexto cultural experimental e o campo de ação das atividades e quais os desempenhos dos estudantes;
- Empregar ambas escolhas a si mesmo e exigir desempenhos;
- Realizar a adequação de programas de identificação de bases contínuas;
- Usar os dados da identificação primária para programar experiências. (Tradução nossa)<sup>2</sup>

Os procedimentos utilizados nas pesquisas e os resultados obtidos estimularam de maneira significativa novas experiências na educação de alunos com altas habilidades e concepção de educadores e pesquisadores. Brown e seus colaboradores afirmaram que, em

---

<sup>2</sup> Apply multiple techniques over a long period of time; Understand the individual, the cultural-experiential context, and the fields of activity in which the student performs; Employ both self-chosen and required performances; Reasses the adequacy of the identification program on a continuous basis; and Use the identification data as the primary basis for programming experiences. (BROWN et al., 2005, p.71).<sup>2</sup>

relação à identificação das altas habilidades, havia discrepância entre as hipóteses expressadas por educadores e práticas documentadas por pesquisas recentes, revelando que os procedimentos de identificação ainda são limitados. As contribuições de Bloom (1985), Gardner (1983), Renzulli (1978, 1988) e outros, sugerem mudanças na ênfase de conceitos tradicionais de “ser dotado” (ou não ser dotado) para que haja interesse no desenvolvimento das altas habilidades em jovens, beneficiando-os por meio da educação especial.

Renzulli (2004), em seu único artigo traduzido no Brasil, relata a dificuldade que sua teoria encontrou diante de um modelo tradicional de mensuração da inteligência empregado nos Estados Unidos. O autor menciona que suas contribuições teóricas sempre foram relacionadas à prática e que isso acarretou certa vulnerabilidade à sua teoria, por ser aplicada muitas vezes de maneira incorreta. As primeiras etapas do estudo de Renzulli se detêm-se na concepção de superdotação dos três anéis e no modelo triádico de enriquecimento, que foram desenvolvidas simultaneamente e concebidas para serem interativas. O procedimento para a modificação curricular, chamado “compactação curricular”, também está inter-relacionado a esta etapa.

A concepção dos três anéis, de acordo com Renzulli (2004), é um referencial teórico para a prática de identificação de superdotados. A terceira etapa, o “modelo de enriquecimento para toda a escola”, foi desenvolvida conjuntamente com sua colega Sally M. Reis. Isso decorreu em período anterior às teorias fundamentais de Robert Sternberg e Howard Gardner e à publicação das importantes pesquisas sobre o desenvolvimento do talento. Embora algumas pessoas começassem a questionar o predomínio de um único critério o escore de QI, para identificar alunos para os programas especiais, outros estudos buscavam novas alternativas para a identificação de superdotados.

Diretrizes e regulamentações estaduais então existentes ou vigentes ainda se reportavam à crença de que certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de alta habilidade. A única controvérsia nesta concepção conservadora de alta habilidade era quanto ao escore que deveria ser a linha de corte.

Não se deve considerar superdotação como um conceito absoluto, algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa. (RENZULLI apud FLEITH, 2006, p.228). A identificação de alunos com altas habilidades era feita por meio de testes de QI, e o seu atendimento era realizado com ensino integral, envolvendo programas de aceleração e enriquecimento de atividades, baseados nos estudos favoritos de cada professor, sem privilegiar a habilidade que realmente interessava ao aluno.

Renzulli salienta que a identificação de jovens com altas habilidades tinha apenas dois propósitos: o primeiro era fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, pelo desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior poderia estar presente, o segundo era aumentar a reserva social de pessoas que ajudariam a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte, não apenas consumidores das informações existentes.

Para Renzulli, as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver um conjunto de traços - capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa - e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano (apud PÉREZ, 2004, p.85). O autor destaca também que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar os três grupamentos, mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características. Entende a alta habilidade como uma condição de comportamento que pode ocorrer na infância, não necessariamente por toda a vida adulta, significando que os estímulos ambientais são fatores importantes no desenvolvimento e na perpetuação das altas habilidades.

A concepção de alta habilidade proposta por Renzulli (2004) foi adotada no documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1995b), além de ser base para vários estudiosos e pesquisadores brasileiros. Os superdotados ou talentosos são indivíduos capazes de alto desempenho e que possuem habilidades evidentes, porém mesmo assim precisam ser identificados por profissionais preparados para que possam desenvolver suas habilidades. Desse modo, Renzulli reúne várias habilidades e dividindo-as em três esferas, como no modelo triádico, onde se encontram a capacidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade. A interseção das três habilidades indica a presença de alta habilidade. Para caracterizá-la, o indivíduo deve apresentar este núcleo de habilidades de forma constante não somente no meio familiar, mas também entre os amigos e em ambiente escolar.

Segundo Renzulli, a alta habilidade pode apresentar-se em determinadas situações e em outras não. Assim, sugere uma mudança na concepção de “ser superdotado” e afirma:

As altas habilidades podem melhor ser compreendidas dentro de amplas categorias, quais sejam: a superdotação acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira poderia ser facilmente medida por testes de inteligência, pois estaria intimamente ligada à aprendizagem de conteúdos e, conseqüentemente, mais próximas da realização destes testes. Já a segunda, descreve aspectos da atividade humana que se relaciona à criação de produtos originais, inéditos, demandando assim uma alta criatividade. É quase impossível medi-la por testes de inteligência, pois não abrangem estas visões criativas. (apud ALENCAR, 2001, p.59).

Partindo dessa premissa, podemos perceber que determinados tipos de habilidades são mais valorizadas que outras na escola de acordo com a cultura social vigente. Renzulli destaca a habilidade acadêmica como a mais fácil de identificar, por ser a competência mais valorizada na escola tradicional. Com essa informação, o autor e seus colaboradores desenvolveram um modelo de programa conhecido como “compactação curricular” (REZULLI; SMITH; REIS, 1982 apud PÉREZ, 2004, p. 82). As pesquisas sobre esse programa mostraram que com apenas três horas de instrução sistemática os professores podem eliminar até 50% do material do currículo regular com alunos com alto rendimento, sem qualquer declínio em escores dos testes padronizados de rendimento.

O segundo tipo de alta habilidade identificado por Renzulli (2004) é a “produtivo-criativa”, envolvendo atividades que sugerem envolvimento humano, as quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais. O autor afirma que as pessoas altamente criativas e produtivas têm desempenhos relativos, demonstrando habilidades e dificuldades no rendimento de alto nível. Da mesma forma, a alta habilidade produtivo-criativa tende a ser contextual e específica de um domínio, por isso é de difícil identificação. Definir diferenças entre alta habilidade ou talento também é uma dificuldade encontrada, pois as várias interpretações não apontam grandes aprofundamentos. Quando propôs o modelo triádico para identificação das altas habilidades, Renzulli criou um modelo gráfico com o qual tentou demonstrar uma interação entre as características apontadas. Assim, buscou mobilidade em sua teoria, não propor um modelo estático como foi interpretado.

As informações da situação são formas de identificar alunos com altos níveis de habilidade acadêmica e também podem ser utilizadas para identificar um *talent pool* (expressão utilizada para expressar um conjunto de habilidades) em alunos com capacidade acima da média. Observações em sala de aula, nomeações e autonomeações podem ser utilizadas como informações da situação para que, posteriormente, sirvam de base para a ação. As informações para ação podem ser definidas como o tipo de interações dinâmicas que

acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, uma área de estudo, uma idéia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extra-escolar.

Após obter essas informações, há propostas de enriquecimento que Renzulli (2004) classifica em: Enriquecimento do Tipo I (Experiências Exploratórias Gerais); enriquecimento do Tipo II (Atividades de Treinamento em Grupo), no qual se a influência for suficientemente forte e positiva, poderá promover uma exploração maior e a continuidade por parte de um indivíduo ou um grupo de alunos com um interesse comum; o Enriquecimento III é proposto por Renzulli, Reis e Smith por meio do modelo de identificação das portas giratórias (*Rotatory Door Identification Model – RDIM*) (apud PÉREZ, 2004, p. 87).

A finalidade desse modelo é fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no modelo triádico de enriquecimento) a um *pool* de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar *que* alunos e *por quais* áreas de estudo eles deverão passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III. As primeiras duas etapas a concepção de superdotação dos três anéis e o modelo triádico de enriquecimento foram desenvolvidas simultaneamente e concebidas para serem interativas. O procedimento para a modificação curricular, chamado “compactação curricular”, também está inter-relacionado a esta etapa.

Nessa perspectiva existem dois modelos: o dedutivo e o indutivo. O modelo dedutivo é aquele com o qual os educadores estão mais familiarizados e tem orientado a aprendizagem formal nas salas de aula; é aquele cujo objetivo é introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas pelo uso de lições determinadas, apresentadas com roteiros preestabelecidos para chegar ao que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta *certa*. Listas de objetivos comportamentais e abordagens curriculares baseadas em parâmetros são exemplos aplicados do modelo dedutivo.

O modelo indutivo, por outro lado, representa os tipos de aprendizagem que ocorrem fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas que podem ser integrados à aprendizagem escolar com adaptações adequadas. A diferença entre esses dois tipos de aprendizagem pode ser percebida na comparação do modo como ela ocorre numa sala de aula típica e na forma como alguém poderia aprender com novos materiais ou habilidades em situações da vida real. As salas de aula caracterizam-se por terem cronogramas relativamente fixos, disciplinas ou temas segmentados, conjuntos predeterminados de informações e atividades, provas e notas para determinar o progresso do aluno sem considerar o aprendizado proporcionado pela sua realidade.

No modelo de Enriquecimento Tipo III, Renzulli (2004) propõe um método indutivo no qual a aprendizagem deve ocorrer considerando que o aluno é único, proporcionando-lhe atividades que lhe dão prazer, personalizando aprendizagens e recursos metodológicos investigativos; evidencia as habilidades dos alunos e valoriza suas produções, percebendo o seu comprometimento com a tarefa. Portanto, o Enriquecimento Tipo III requer mudanças drásticas na educação, que terá de ser reformulada em seus currículos, métodos, paradigmas e conceitos, enfim, terá de substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e pela aprendizagem engajada por parte de alunos e professores.

Concebendo que esta aprendizagem diferenciada deveria atingir todos os alunos, não apenas os identificados com altas habilidades, Renzulli e seus colaboradores (2004) criaram um programa de enriquecimento que visa abranger toda a escola, baseado na concepção ampliada de altas habilidades (vários tipos de aptidões, talentos e potenciais de aprendizagem avançada e produtividade criativa), ou seja, altas habilidades. O programa consiste em favorecer aos professores meios para aprimorar e desenvolver as habilidades dos alunos, por meio de componentes organizacionais, componentes de atendimento e estruturas escolares. A meta não é rotular alguns alunos como “superdotados” e outros como “não-superdotados”, mas oferecer as oportunidades, recursos e o incentivo necessários para que atinjam seu máximo potencial. A proposta é aumentar progressivamente o nível e a qualidade das experiências de aprendizagem para todo e qualquer aluno capaz de manifestar elevados níveis de desempenho em toda e qualquer área do currículo.

A proposta de Renzulli e seus estudos são extremamente significativos aos avanços na área das altas habilidades. Considerando que todas as crianças, indistintamente, possuem habilidades que precisam ser identificadas e estimuladas no ambiente escolar, nada melhor do que proporcionar-lhes um ensino enriquecido, desde que seja vinculado ao contexto sociocultural delas.

## **2.2. Conceito de inteligência em Howard Gardner**

Howard Gardner, psicólogo americano e professor da Universidade de Harvard, é um dos marcos no questionamento aos testes de inteligência. Gardner iniciou seus estudos em 1979 com a uma pequena equipe de pesquisadores da Harvard Graduate School of Education, realizando pesquisas sobre a natureza da cognição humana. Em 1983, quando publicou

*Estruturas da mente*, seus estudos estavam centrados em crianças e adultos com danos cerebrais e o autor questionava a concepção de inteligência vinculada a respostas sucintas a respeito de determinados conhecimentos elaborados nos testes.

O teste de inteligência criado pelo psicólogo Alfred Binet em 1900, em Paris, chamado teste de QI – Coeficiente Intelectual passou a ser conhecido na Primeira Guerra Mundial, quando os Estados Unidos o utilizaram para recrutar soldados. A insatisfação com os testes utilizados durante décadas surgiu pelo fato de tentar mensurar apenas inteligências acadêmicas, como a lingüística e a lógico-matemática. Assim, “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. (GARDNER, 1995, p.21).

A multiplicidade de inteligências que compõem o ser humano pode ser percebida na definição que Gardner dá para inteligência:

A palavra Inteligência... nós a usamos com tanta freqüência que viemos a acreditar em sua existência como uma entidade mensurável e tangível genuína ao invés de como uma maneira conveniente para rotular alguns fenômenos que podem (mas é bem possível que possam não) existir... estas inteligências são ficções úteis – para discutir processos e capacidades que (como tudo na vida) são contínuos; ...então, quando voltamos nossa atenção para as inteligências específicas, devo repetir que elas existem não como entidades fisicamente verificáveis, mas apenas como construtos científicos potencialmente úteis. (1994, p.53).

Nessa perspectiva, tornou-se mundialmente conhecido por desenvolver a teoria das inteligências múltiplas, em 1982, concebendo que cada sujeito é composto por várias inteligências, que não são mensuráveis através de testes padronizados. Para tentar responder à pergunta sobre o que é inteligência, Gardner (1995) apoiou-se em duas fontes de estudo: uma referente ao desenvolvimento de diferentes capacidades e outra à informação sobre o modo como essas capacidades falham. Gardner e sua equipe pesquisaram crianças prodígio, autistas e crianças com dificuldades de aprendizado na tentativa de traçar perfis cognitivos que explicassem as inteligências e seu desenvolvimento.

Passados 25 anos, Gardner ainda é marco referencial quanto à inteligência, apesar de ser questionado por diversos estudiosos, em como mensurar as inteligências propostas por ele e a origem destas inteligências. Segundo Gardner (1995), temos diversas inteligências: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalística e musical. Sugere que pensemos nas inteligências num determinado nível de

generalidade, ou seja, que cada inteligência opera de acordo com seus próprios procedimentos e possui suas próprias bases biológicas, por isso, é um erro comparar as inteligências. As inteligências precisam ser pensadas como potenciais ou competências, que, segundo Gardner, são relativamente autônomas e podem ser modeladas ou combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

Para que essas inteligências sejam mais bem explicitadas Gardner define cada uma citando alguns exemplos em seu livro *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*:

[...] a inteligência lingüística é exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas. A inteligência lógico-matemática, como o nome implica, é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica. [...] a inteligência espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. Os marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores, pintores, citando apenas alguns exemplos, todos eles possuem uma inteligência espacial altamente desenvolvida. A inteligência musical é a quarta categoria de capacidade identificada por nós: Leonard Bernstein a possuía em alto grau; Mozart, presumivelmente, ainda mais. A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida. [...] a inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas, os vendedores, políticos, professores, clínicos (terapeutas), e líderes religiosos bem sucedidos, todos provavelmente são indivíduos com altos graus de inteligência interpessoal. A inteligência intrapessoal, um sétimo tipo de inteligência, é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. (GARDNER, 1995, p.15).

Essa pluralidade na conceituação do que é inteligência foi o que tornou a teoria das inteligências múltiplas conhecida, apreciada mas também criticada por vários estudiosos. Gardner complementa o conceito de inteligência que considerando que “[...] as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são no sentido teórico, excêntricos”. (1995, p.15).

Assim, ao analisar teoricamente cada inteligência, Gardner aponta traços do indivíduo que apresenta habilidades específicas que influenciarão na sua escolha profissional futura. Como exemplo, a habilidade com a linguagem, a facilidade técnica com as palavras, o desejo de expressar idéias, enfim, a capacidade de engajar-se em análise metalingüística são traços marcantes em poetas e escritores. A linguagem também é uma habilidade que varia de acordo com a cultura. A capacidade de memorizar informações, versos, poemas, oratória, debates

públicos ou políticos são aspectos prestigiados em determinadas culturas, bem como a linguagem escrita.

A linguagem constitui uma ferramenta importante para o indivíduo, pois, além de comunicar, expressa sentimentos e emoções pelas palavras. Gardner aborda a habilidade lingüística não apenas em seu caráter auditivo oral, pois existem várias formas de linguagens, como a gestual, musical, que envolve a capacidade de discernir o significado e a importância em conjuntos rítmicos de sons. Esta habilidade musical, segundo Gardner, manifesta-se mais cedo nas crianças.

A habilidade musical de compositores e músicos consiste na capacidade de, além de elaborar a linguagem, imprimir ritmo a ela, padrões musicais elaborados com imaginação, tom ou melodia, ritmo, timbre e harmonia. Dessa forma, criatividade e talento são características comuns às pessoas que desenvolvem esta habilidade.

Gardner afirma que

[...] o desenvolvimento em música guarda fortes paralelos com o crescimento em outros domínios simbólicos... A variedade de formas nas quais a música pode ser expressa – usando a voz, corpo ou instrumento – e a habilidade de gerar incontáveis formas expressivas, sem referencia a sentido externo, são outras características que distinguem este domínio, digamos, da linguagem ou do desenho. Algumas partes da história do desenvolvimento musical ressoam com outros meios, mas outras provam ser singulares.

O desenvolvimento musical dificilmente está completo aos cinco anos de vida. Embora as crianças com essa idade possam nos cantar uma boa melodia, apenas as excepcionais tocam um instrumento, utilizam notação musical ou apreciam as diversas interpretações disponíveis para uma determinada canção ou partitura. (1999, p. 140).

Para Gardner, os modos de pensar musicalmente mudam constantemente e ainda existem questões a serem explicadas, pois há muitas contradições entre as teorias. O desafio na educação musical é projetar currículos que respeitem e estimulem o entendimento musical para que consigam desenvolver performances adultas competentes. As habilidades artísticas também foram abordadas por Gardner (1999), ao relacionar aspectos cognitivos que poderiam influenciá-las em crianças, ressaltando que muitas destas se perdem justamente na idade escolar, quando se empregam desenhos padronizados, numa limitação explícita da arte e da criatividade. Na opinião do autor, logo após o ingresso na escola o charme, originalidade e a atração dos trabalhos das crianças não são mais tão aparentes. Outros estudos sobre o assunto

também concordam que há redução na qualidade dos trabalhos produzidos que poderiam ser considerados arte. (p. 88).

Dessa forma afirma Gardner:

Como em dias passados, os sinais de talento precoce – índices de habilidades especiais e velocidade rápida de desenvolvimento – são muito importantes. Embora tal talento possa certamente ser frustrado, é difícil ver como as crianças com sinais escassos de talento precoce poderão, de alguma maneira, atingir cumes artísticos. Aqui o meio em que transcorrem os anos escolares é vital. Esta é a época em que as crianças estão dispostas, até mesmo ansiosas, para treinar nas artes, e professores talentosos podem ajudá-las a desenvolver suas habilidades. (1999, p. 95).

Uma das questões mais intrigantes desta teoria consiste em como identificar as inteligências sem utilizar testes. Gardner menciona alguns critérios para essa identificação, como o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, considerações culturais, base neural, ativação da inteligência, aspectos externos e internos, entre outros. As inteligências são combinadas, ou seja, há uma fusão entre elas, ao mesmo tempo, certa independência, pois podemos ter uma inteligência altamente desenvolvida e outras não, ou apresentar mais do que uma inteligência desenvolvida.

Gardner (1995) mapeou várias formas de inteligências, afirmando que não existe uma inteligência absoluta. Disso provém a definição de crianças com altas habilidades. Inteligências e habilidades podem ser consideradas com o mesmo sentido, pois em recente entrevista Gardner (1995) afirmou ter utilizado o termo “inteligência” em vez de “habilidade” pelo fato de causar mais impacto entre as pessoas. A palavra “inteligência” tem sua origem na junção de duas palavras latinas: *inter* = entre e *eligere* = escolher; assim, inteligência é a capacidade de fazer escolhas, de formar idéias, compreender. Gardner também percebe a criatividade como um aspecto da inteligência, razão por que não está desvinculada das altas habilidades, embora alguns autores ainda as analisem separadamente.

As raízes biológicas da inteligência ou habilidade são produtos de uma operação cerebral relacionada à resolução de problemas e à criatividade de acordo com a cultura. Segundo Gardner, “cada inteligência está baseada, pelo menos inicialmente, em um potencial biológico, que então se expressa como o resultado da interação dos fatores genéticos e ambientais” (1995, p.78). As inteligências múltiplas consistem em competências específicas do sujeito na sociedade em que operam. De acordo com Gardner (1995, p.50-51), existem algumas diferenças básicas entre as crianças consideradas com altas habilidades:

- a) inteligentes: potencial biopsicológico, prioridades genéticas e psicológicas;
- b) talentosas: sinal de um potencial biopsicológico precoce em algum domínio;
- c) especialista ou perito: são adequadas somente depois que o indivíduo trabalhar cerca de uma década;
- d) criativas: produtos que são considerados uma novidade dentro de um domínio.

A liderança também foi considerada por Gardner uma das formas de inteligência, não apenas num domínio ou disciplina, mas como uma habilidade visionária aplicada em sociedade, ou até mesmo para reorientar este domínio segundo as necessidades sociais.

Como regra prática, os artistas, cientistas e especialistas de várias disciplinas que são criativos lideram indiretamente, através de seu trabalho; os líderes efetivos de instituições e nações lideram diretamente, através das histórias e atos que comunicam à audiência. (GARDNER, 1996, p.13).

Entretanto, essa exemplificação não é uma regra rígida, pois constatamos que com a evolução da sociedade muitos líderes tendem a modificar suas estratégias de liderança para atingir seus objetivos de maneira direta ou indireta. A liderança nem sempre está associada ao poder político, tanto que podemos encontrar diversos líderes na comunidade, nos sindicatos, nos grupos escolares, entre outros. O líder sempre transmite uma mensagem, compreende as pessoas e utiliza-se deste domínio para interferir significativamente no comportamento e formação da identidade destas. No entanto, isso nem sempre é bom para seus seguidores e para a sociedade. Atualmente percebemos uma crescente liderança negativa em nossa sociedade, por isso, precisamos redimensionar o foco desta liderança para algo positivo. Segundo Gardner, a maioria dos líderes possui talentos na esfera da inteligência pessoal, sabendo agir com as pessoas e influenciando-as.

Os aspectos a serem considerados na liderança, para Gardner, são a mensagem central ou história que o líder pretende divulgar, e para isso é necessário ter audiência, ou seja, grupos de pessoas para serem seguidores; a organização indispensável ao líder para que possa exigir atenção de seus ouvintes, envolvendo muitas vezes a corporificação da história contada pelo líder (fatos relatados que muitas vezes se tornam experiência de vida por terem sido corporificados). Existem dois tipos de liderança: a direta, mais arriscada e tumultuada, pois

envolve estórias para audiência como os políticos, já a indireta envolvendo os líderes criativos, que exercem influência por meio de produtos simbólicos.

Ao estudar os criadores, eu percebi que estas pessoas levam, pelo menos, uma década para se tornar peritos no domínio em que acabam efetuando alguma descoberta sensacional. Muitos líderes diretos não operam em domínios acadêmicos ou artísticos tradicionais, e assim, não requerem a aplicação diária que fundamenta a maestria final. (GARDNER, 1994, p. 240).

Portanto, a liderança exige muito mais do que ambição pessoal; requer uma habilidade para lidar com fracassos, e ser renovada e refletida a todo o momento, transformando experiências improdutivas em significativas aprendizagens ao líder e seus seguidores. Muitas vezes este tipo de habilidade para a liderança pode se tornar um grande problema, principalmente quando esta for negativa e influenciar os colegas de classe. A educação pode valer-se das inteligências como meio para adequar conteúdos referentes a cada inteligência do educando. Para isso, é necessário repensar conteúdos, currículos, enfim, a proposta político-pedagógica da escola e dos professores.

[...] mesmo no caso de uma competência que se desenvolve universalmente como a linguagem, é somente na interação entre adulto e criança que esta faculdade se desenvolve... dentro dos limites destes domínios autênticos – isto é, em disciplinas socialmente valorizadas, em que um indivíduo pode adquirir habilidades e conhecimento através de esforços ao longo do tempo, recebendo feedback das pessoas experientes na disciplina. (GARDNER, 1995, p.202).

Assim, para Gardner (1995), devemos pensar numa escola para o futuro, que contemple as inteligências, percebendo as diferenças individuais de cada aluno, reorganizando currículos, criando novos métodos de ensino. Não é uma tarefa fácil, porém possível e necessária. Apenas quando expandirmos e reformularmos nossa concepção do que conta como intelecto humano seremos capazes de projetar meios mais adequados para avaliá-lo e meios mais eficazes para educá-lo. (1994, p. 4).

### 2.3. Inteligência e deficiências, algo em comum?

O impacto do termo “superdotado” pode causar certa aflição ou expectativas demasiadas, por conta de diferentes pontos de vista. Assim, utilizamos “altas habilidades”, pois nem todos apresentam as mesmas características. A criança é constituída pelo que é herdado fisicamente e pelas suas experiências individuais, históricas e sociais, acumuladas de gerações. Ao contrário do que se pensava, as crianças com altas habilidades necessitam de acompanhamento e instrução como toda criança.

Para que a criança desenvolva suas habilidades não bastam apenas aulas específicas a cada competência; é necessário que a criança pense sobre aquilo que está sendo desenvolvido e que haja interação e motivação. Assim, contemplar fatores de natureza biológica e social é indispensável a para identificação de crianças com altas habilidades.

Sabemos que existem muitas discussões e estudos a respeito da inteligência e das altas habilidades e que ainda há muitas questões a serem desvendadas. Como exemplo, muitas vezes a inteligência é confundida com as deficiências do ser humano em diagnósticos, concepções, narrativas e comportamentos que influenciam diretamente o desenvolvimento do ser. Existem muitos pré-conceitos (permeados pelo senso comum) relacionados às deficiências e inteligências. Questões genéticas e ambientais ainda são incógnitas nos estudos correspondentes às inteligências e deficiências.

A concepção de que as altas habilidades podem ser desenvolvidas apenas por estímulos, traz grandes problemas, pois fomenta publicações e informações errôneas do tipo “Aumente a inteligência do seu filho” ou “Faça do seu filho um gênio”, entre outras, que, ao invés de auxiliar, acabam por prejudicar o desenvolvimento das crianças.

Recentemente, numa reportagem de uma emissora de TV com repercussão nacional apresentavam-se duas crianças (irmãos) que haviam memorizado todas as capitais dos países do mundo como sendo superdotadas. Essas crianças eram “treinadas” pelo pai – um senhor humilde, com instrução primária – a “decorar” os países e suas respectivas capitais todos os dias. Percebemos que o problema não está apenas na atitude do pai, mas na ignorância da mídia e das demais pessoas em relação à memorização e alta habilidade.

Segundo Tannenbaum, “sem o requisito do recurso interno na criança, nenhuma quantidade ou tipo de criação pode fazer diferença entre a mediocridade e a excelência” (apud BECKER, 1997, p.48). Considerando esta afirmativa, podemos dizer que, se uma criança com altas habilidades e outra que não possua alta habilidade receberem os mesmos estímulos

cognitivos, não se desenvolverão estes indicadores na que não as tinha, embora ele possa ter “desempenho” diferenciado e até superior ao observado antes da estimulação em ambas.

A inteligência e capacidade de racionalização são atributos do ser humano, afinal, é o que o diferencia das outras espécies de seres vivos. A inteligência e o conhecimento desenvolvido é o que leva a humanidade a obter o progresso; por isso, a inteligência e o conhecimento passaram a ser vistos como forma de poder e dominação.

De acordo com Flavell e Miller (1999), a cognição, que teve origem nos escritos de Platão e Aristóteles, é o ato ou processo de conhecer que envolve atenção, memória, imaginação, pensamento, percepção, classificação, enfim, é a interação de processos mentais de pensamento com os outros porém sem perder sua identidade. A cognição é derivada do latim *cognitione*, que significa aquisição de um conhecimento por meio da percepção. As ciências cognitivas surgiram em razão dos estudos psicológicos, que se preocupavam com o desenvolvimento intelectual do sujeito. Cognição e inteligência consistem na aquisição de conhecimentos.

No relato de Gardner:

Os egípcios localizaram o pensamento no coração e o julgamento na cabeça ou nos rins. Pitágoras e Platão sustentavam que a mente encontrava-se no cérebro. De forma análoga, Aristóteles pensou que a sede da vida está no coração, enquanto Descartes colocou a alma na glândula pineal. Os cientistas do século XIX não foram os primeiros a tentar separar a gama de habilidades intelectuais humanas (embora uma lista de trinta e sete fosse uma das mais longas). (1994, p.11).

Nos séculos XV e XVI, por exemplo, os indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas, eram ditos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos. Já na Renascença, com o advento das novas teorias derivadas da observação e classificação, os demônios foram substituídos pela mente, concebida como função do cérebro e do sistema nervoso, o que deu origem a fortes interesses sobre as diferenças individuais no comportamento mental.

A cultura também pode ter grande influência sobre a concepção de inteligência e deficiência. Muitos escritos históricos e acontecimentos da vida cotidiana revelam quais são as habilidades valorizadas por diferentes culturas. Assim, o relativismo cultural dificulta a identificação de crianças com altas habilidades, tendo em vista que o conceito de superdotado pode ser confundido com genialidade, autismo ou síndromes. O gênio já foi associado ao

talento artístico, apontado como um ser esquisito por natureza, equilibrado ou desequilibrado; foi considerado um louco de comportamento extravagante, mas também já foi estimado como um ser superior.

Dependendo da análise e da cultura, as altas habilidades e as deficiências poderão adquirir um caráter particular.

[...] mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE, 1994, p. 67).

A citação de Omote pode também ser relacionada diretamente às altas habilidades, visto que o olhar do outro e suas narrativas são impactantes no desenvolvimento ou no bloqueio das altas habilidades. Como perceber a relação ou diferenças existentes entre inteligência e deficiência?

Percebemos em nossa história que qualquer desvio, tanto em direção à insanidade quanto à genialidade, representava instabilidade mental sendo assumido como sintoma de doença nervosa, mórbida e anormal. Essa concepção levou à crença de que crianças precoces estavam destinadas a serem diferentes, fisicamente fracas e neuróticas. (VIRGOLIM; ALENCAR, 1997, p.77). O determinismo genético ou hereditário não se limitava apenas aos superdotados, mas aos deficientes, pois se buscava uma raça perfeita, definida como um ser humano “normal”, sem deformidades físicas ou mentais.

Na virada do século XX, o movimento da eugenia ajudou a aumentar a desumanização das pessoas com deficiência. Entre 1900 e 1930, disseminou-se generalizadamente a idéia de que pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça a civilização, devido à sua composição genética. (STAINBACK; STAINBACK apud OLIVEIRA, 2004, p.152).

Os primeiros estudos sobre crianças com altas habilidades foram realizados por Galton (1869), que investigou a genialidade relacionada à hereditariedade. Gardner salienta que o prodígio pode ser pensado como “um indivíduo que passa por um ou mais domínios com

tremenda rapidez, apresentando uma velocidade que parece torná-lo qualitativamente diferente dos outros indivíduos”. (1994, p.21).

Terman (1921) deu seqüência dos estudos sobre altas habilidades pela identificação com os testes de QI. Estudos sobre a criatividade ganharam espaço com o modelo de estrutura do intelecto de Guilford (1967) e Torrance. Joseph Renzulli (1978) criou o modelo dos “três anéis” onde situa criatividade, capacidade intelectual e dedicação ao trabalho como características essenciais dessas crianças.

Estudos embasados na corrente histórico cultural e na neurociência afirmam que o cérebro sendo estimulado desde os primeiros meses de vida, garantirá o desenvolvimento das fibras nervosas capazes de dotá-lo de habilidades. Os estímulos devem ser apropriados e intencionais, porém sem exageros. É na fase infantil dos dois aos dez anos de idade que a criança amplia seu vocabulário e desenvolve seu pensamento. Quando ela é estimulada, aumenta a espessura do córtex, aumentando, assim, as ramificações de dendritos, crescimento dos neurônios e interconexões, entre outras células (sinapses), desenvolvendo o hipocampo (região ligada à memória e aprendizagem). A sinapse é uma fenda onde ocorre a comunicação entre células nervosas que transmitem os impulsos ao longo de suas fibras. Dependendo dos estímulos, algumas habilidades podem ser mais desenvolvidas do que outras, além da influência genética e emocional; ao contrário, algumas emoções podem bloquear ou inibir o desenvolvimento, como estresse, depressão, entre outras.

Alguns exemplos, como Einstein, que teve uma infância difícil, não gostava da escola e entrou na lista dos repetentes, e Van Gogh, que padeceu de desajustes psicológicos, permitem-nos perceber que um gênio é sempre um superdotado, mas nem todo superdotado é um gênio. Alta habilidade não é sinônimo de genialidade. O gênio é aquele que não apenas possui um talento relevante, mas que o utiliza de forma produtiva, gerando obras de valor (histórico) e dando uma colaboração ímpar para o mundo. Portanto, a alta habilidade indica um dado tipo de capacidade mental e não pode ser confundida com genialidade, que resulta de uma combinação de intelecto, condições socioeconômicas e culturais, motivação e trabalho. Winner compreende a criança superdotada como “a criança que nasce com uma habilidade incomum para dominar uma área específica. O prodígio é simplesmente uma versão mais extrema de uma criança superdotada, capaz de desempenhar em um nível adulto enquanto ainda criança” (1998, p. 222).

Quando prodígios essas crianças fascinam por sua precocidade, porém para se manterem como adultos prodígios, devem transformar suas habilidades técnicas em habilidades criativas e originais, ou seja, ir além da precocidade. Já as crianças com altas

habilidades podem se tornar especialistas na sua área de atuação favorita, mesmo assim especialidade não é criatividade. Há também crianças com altas habilidades que se tornaram adultos criadores, como Mozart e Picasso, que, além de serem especialistas na suas áreas, refizeram-nas deixando-as para sempre alteradas.

Schiff lembra que rapidez nem sempre pode ser associada a altas habilidades:

Nosso ensino valoriza a rapidez. Rapidez do desenvolvimento: confunde-se inteligência com precocidade. Rapidez de respostas: confunde-se inteligência com agilidade. Em nossa opinião, é preciso desconfiar de uma precocidade e de uma agilidade muitas vezes obtidas em detrimento de outras qualidades intelectuais. Os tratados de medicina descreveram cérebros doentes, que funcionam como computadores: são os dos idiotas sábios, Esses infelizes superdotados são capazes de calcular mentalmente a uma velocidade fenomenal, mas, por outro lado, são muito limitados em seu desenvolvimento. (1994, p.154).

Com a citação transcrita percebemos as narrativas que permeiam as deficiências e a relação com as altas habilidades como extremos que muitas vezes se fundem e se confundem. A síndrome de Savant ou “savantismo”, descoberta pelo médico Langdon Down em 1887, que a associou a impressionante capacidade de memória, é um exemplo disso, pois é caracterizada pelo desenvolvimento de habilidades extraordinárias ligadas a uma deficiência. Cerca de metade dos savants são autistas, e outra parte sofre de lesões, retardo mental ou demência, condições que também podem despertar essa genialidade fora do comum. (TIRABOSCHI, 2007, p.78).

Segundo Gardner, a ausência seletiva de uma habilidade intelectual – na medida em que pode caracterizar crianças autistas ou jovens com incapacitações de aprendizagem – prova ser uma confirmação por negação de determinada inteligência. (1994, p. 48). Essa mente singular ainda é um mistério para as neurociências, que procuram vários subsídios para explicar feitos como estes, de pessoas limitadas por uma síndrome de savant associada ao autismo, mas que conseguem desenvolver habilidades geniais. Como exemplo, o norte-americano Kim Peek, que é autista, não consegue realizar atividades simples do cotidiano, mas tem em sua memória mais de sete mil livros lidos.

Doença que foi descoberta na década de 1940, autismo origina-se do termo grego *autos*, que significa “próprio”. Leslie Lemke aos 14 anos de idade executou o concerto para piano número 1 de Tchaikovsky após escutá-lo num programa de TV. O mais impressionante é que Leslie possui síndrome de Savant associada a uma paralisia cerebral e é cego. Os

asperges são autistas de alto rendimento que demonstram interesse obsessivo por um assunto e podem desenvolver habilidades fora do comum, assim como os Savants. Estas pessoas geralmente apresentam dificuldades nas relações pessoais e sociais, evitando o contato com outras. (TIRABOSCHI, 2007).

Fatos como os citados ainda são questões a serem estudadas pela ciência, que acredita na predisposição biológica como algo fundamental, apesar de não ter conseguido ainda identificar os genes que causam as altas habilidades em meio a tantas deficiências. Hoje vemos o aumento de pessoas identificadas com essas síndromes, pois ocorreram mudanças no diagnóstico, bem como novas abordagens e conhecimentos sobre o tema. Um dado relevante para esta discussão é em um trecho de reportagem retirada da revista Galileu:

[...] o Vale do Silício, na Califórnia, lar das grandes empresas de tecnologia dos EUA. Em 1993, havia 4.911 casos de autismo registrados no estado da Califórnia – excluindo pacientes de Asperge. Em 2001, já eram 15.441 casos. O fenômeno vem sendo chamado de “síndrome geek” e levanta novamente questões das relações entre influência do ambiente, pais com propensão biológica e mudanças no critério do diagnóstico. (TIRABOSCHI, 2007, p. 83).

Geralmente, quando a criança é diagnosticada com alguma deficiência, os estímulos, e as expectativas em relação ao seu desempenho se limitam ao prontuário clínico. Além disso, na escola professores preocupam-se com questões referentes à dificuldade na aprendizagem, porém não compreendem aspectos como dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, hiperatividade, entre outros que envolvem o processo de ensino.

Weiss e Cruz (2007) utilizam o conceito de “distúrbio de aprendizagem” da Associação Americana de Distúrbios de Aprendizagem, compreendendo-o como um transtorno neurológico que afeta um ou mais processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar na dificuldade de ouvir, de organizar o pensamento, de ler, escrever, soletrar ou calcular. Apesar disso, o indivíduo com essa condição possui inteligência na média, ou até mesmo superior.

Também a identificação da criança com altas habilidades gera expectativas que podem dificultar o seu desempenho em virtude da rotulação ou pressão para que tenha sempre um excelente desempenho em tudo, o que afeta o equilíbrio psicológico e emocional da criança. Desse modo, o laudo psicológico é considerado por Salazar como um documento “perverso”, “poderoso” e um “engodo”, pois “o psicólogo termina por legitimar discriminação e

segregação de crianças, a pretexto de problemas ou dificuldades que apresentam na escola” (apud OLIVEIRA, 2004, p.185).

Assim como as deficiências, muitos estudiosos afirmam que as altas habilidades destacadas nestes sujeitos estão embutidas em todas as pessoas no seu subconsciente e podem aflorar até mesmo por uma lesão cerebral, numa espécie de compensação. O tamanho do cérebro, muitas vezes relacionado a inteligência ou a deficiência, é outra idéia errônea, pois o que importa é a organização interna do cérebro e suas conexões. O cérebro é ainda algo fascinante e muitas vezes inexplicável racionalmente, o que torna as inteligências e deficiências aspectos a serem estudados profundamente.

#### **2.4. O papel do professor na interação com alunos com altas habilidades**

Conviver com aluno com altas habilidades não é uma tarefa fácil. É preciso aceitá-lo e não competir com ele; manter uma relação de troca de conhecimentos, sem pressionar ou criar expectativas demasiadas em relação ao desempenho do mesmo, nem utilizá-lo como exemplo para os demais alunos por meio de comentários. Muitas vezes suas atitudes parecem ser desafiantes aos professores e demais colegas, causando problemas de relacionamento e afetando o seu convívio social.

As relações entre os homens são elementos constituintes da relação entre o homem e o mundo. Na escola, essas relações sociais são reforçadas, além do pensar.

Sabemos que a interligação de fatores genéticos e ambientais é uma realidade na determinação de qualquer conduta humana; tratando-se, porém, do desenvolvimento das potencialidades dos superdotados, constata-se que a influência do meio ambiente é não só importante, mas decisiva. (NOVAES, 1979, p.16).

Dessa forma, podemos considerar que o ambiente exerce uma influência importante no desenvolvimento da habilidade, como assinala Santos:

Quanto mais desenvolvida uma cultura, maior é seu interesse em detectar e estimular o surgimento de novas potencialidades. Os povos subdesenvolvidos, como os indivíduos medíocres, não valorizam – ou temem – aqueles que lhes parecem superiores. (1998, p.15).

Desafios são os pontos fortes da educação das crianças com altas habilidades. Por isso, propõem-se modelos de enriquecimento e salas de recursos para atender à demanda de conhecimentos que elas exigem. Além disso, todos os professores deverão estar preparados para interagir com alunos dotados de altas habilidades, o que ainda parece ser uma proposta distante das escolas brasileiras, principalmente no que se refere às escolas de periferia. É preciso considerar que algumas habilidades e características associadas à superdotação podem se manifestar apenas quando o aluno estiver engajado em alguma atividade ou área de interesse. (RENZULLI; REIS apud FLEITH, 2006, p.222).

O aluno com altas habilidades geralmente conclui as tarefas antes que os demais. Assim, o professor poderá “utilizá-lo” como monitor, orientando-o para que auxilie os demais colegas em suas dúvidas. É estratégia simples, mas que, se bem administrada, sem exageros, poderá contribuir para o desenvolvimento do aluno com altas habilidades, tanto em termos de conhecimento como de sociabilidade para auxiliar os colegas com dificuldades de aprendizado, Winner complementa:

Também é sugerido que os superdotados podem ajudar os menos capazes a aprender, ensinando-os e estabelecendo um exemplo. Isso é considerado ter tanto de valor acadêmico (ensinar alguém mais ajuda a consolidar o que se aprendeu) como social (as crianças superdotadas aprendem a interagir com crianças de todos os tipos). (1998, p.90).

Desenvolver estratégias educacionais diferenciadas que potencializem tais áreas de desenvolvimento sem rótulos ou estereótipos é o primeiro passo na identificação de alunos com altas habilidades. Segundo Freeman e Guenther, “um ambiente educacional enriquecido é essencial para desenvolver a motivação intrínseca, a curiosidade e vontade de aprender” (2000, p.26), o que Renzulli (1995) chama de “compromisso com a tarefa”.

Renzulli (1995) enfatiza o compromisso com a tarefa, criatividade e aptidão inata, como indicadores de dotação. A atitude da família e os estímulos motivacionais oferecidos à criança também contribuem para o desenvolvimento de habilidades; assim, há uma combinação de domínios de acordo com o ambiente o qual ela está inserida.

Identificar e compreender o aluno com talentos especiais na escola pode prevenir futuros problemas de aprendizagem e de ajustamento. Há indicadores que podem ser utilizados pelo professor em sua observação, como:

- a) capacidade de verbalização;
- b) capacidade de imaginação;
- c) habilidade para inventar situações novas;
- d) capacidade de liderança;
- e) rapidez de compreensão;
- f) respostas originais. (NOVAES, 1979, p.134).

O professor do aluno com altas habilidades não precisa ser dotado de altas habilidades, porém deve ser criativo, propondo-lhe problemas e questões, dinamizando suas potencialidades, abusando da inventividade, da curiosidade, enfim, inovando nas formas de ensino. Porém, para que isso ocorra há necessidade de rever currículos, propostas pedagógicas, métodos de ensino, enfim, todo o sistema educacional precisa urgentemente de mudanças significativas.

O aluno com altas habilidades gosta de ser desafiado a aprender cada vez mais. Portanto ambientes autoritários ou ênfase em recompensas externas dificultam o aprendizado destes alunos, os quais

estruturam seu pensamento de forma auto-reguladora, monitorando e usando estratégias próprias enquanto trabalham na tarefa que desperta seu interesse. Seu conhecimento é altamente interconectado e a informação nova é rapidamente ligada de várias formas ao conhecimento anterior. Por certo este é um aluno que causa muita polêmica na sala de aula (VIEIRA, 2003, p.09).

É preciso esclarecer que as crianças com altas habilidades não apresentam todas as habilidades extremamente destacadas; por isso, podem apresentar uma ou duas habilidades extraordinárias e outras não. Assim, todas precisam, indispensavelmente, de apoio e instrução especializada, de estímulo e encorajamento. Pais dominadores geralmente destroem o dom

que a criança possui, preocupando-se apenas com as suas conquistas. Gardner salienta as diferenças existentes entre as pessoas, o que vale também para as altas habilidades:

[...] entretanto, já que estas diferenças individuais realmente existem, e já que a configuração intelectual específica da pessoa irá necessariamente colorir sua trajetória e realizações ao longo de toda a sua vida, seria um desserviço ignorar estas condições. Quando tentamos abranger uma imensa quantidade de conteúdos na escola, torna-se virtualmente impossível uma educação matizada pela luz das inteligências múltiplas. Mas, quando decidimos ensinar para o entendimento, examinar profundamente alguns tópicos durante um período de tempo significativo, a existência das diferenças individuais pode ser, na verdade, uma aliada. (1995, p.174).

Um polêmico estudo publicado na década de 1980 pelo cientista e político James Flynn, na Nova Zelândia, revelou que o quociente de inteligência (QI) medido nos testes de avaliação aumentou 25 pontos numa geração. A dúvida é: Será que os jovens de hoje estão mais inteligentes ou os métodos de avaliação precisam ser reformulados? A inteligência humana, como outras características físicas e psicológicas, tem grande variação dentre os indivíduos.

Muitos fatores podem ter contribuído para aumentar o QI. Na década de 1950 houve o processo de urbanização e a TV se popularizou, na década de 1980 surgiram os primeiros *videogames* que desenvolvem a concentração e coordenação motora. O advento do videocassete permitiu que as crianças assistissem a mais filmes e assimilassem maior quantidade de informação sobre o mundo, o que exige delas maior esforço de raciocínio e reflexão. Hoje o QI fica 25% maior do que na década de 1950, porque o computador, DVD, celular e outros caracterizam uma geração integralmente imersa na tecnologia. Nesse contexto, as crianças são induzidas a selecionar e processar informações, a exercitar a lógica e a desenvolver capacidades cognitivas. (SOUZA; ZAKABI, 2006, p.69).

As crianças estão cada vez mais informadas e desenvolvidas, contudo elas precisam de auxílio para o processamento dessas informações. Toda interação de conhecimentos conduz a que o sujeito modifique sua relação com o mundo e com os outros. A interlocução que se dá entre aprendizado e a criança é determinante na vida intelectual e social de crianças com altas habilidades. À educação cabe a função de utilizar as experiências da criança para seu desenvolvimento e percepção singular. A formação do indivíduo e a apropriação das experiências e cultura transmitidas pelo processo histórico no qual está inserido são um

processo direto e intencional da educação escolar. Por isso a importância de serem revistos aspectos relacionados à educação.

Quando a atividade escolar se torna destituída de sentido, o ensino torna-se algo estranho ao processo de objetivação do aluno com altas habilidades, logo não impulsiona conhecimentos. Todo ser humano nasce com a faculdade de ser inteligente, mas não nasce inteligente. A inteligência não pode ser mensurada, pois só conseguimos ver o que o aluno quer e pode mostrar. Por exemplo, o talento artístico é considerado por alguns estudiosos como uma conquista inata, porém há muitas dúvidas em relação a sua medida e, até mesmo a sua existência. Segundo estudos de Gardner (1999), o fascínio precoce pelas artes e o ambiente contribuinte para o desenvolvimento desta habilidade são fundamentais principalmente na fase escolar, na qual as crianças querem aprender técnicas, formas de manuseio. Assim, tanto a escola quanto o professor devem estar preparados e instruídos para atender aos anseios destas crianças.

Alguns alunos com altas habilidades omitem ou restringem suas potencialidades por medo da ridicularização por parte de colegas e, algumas vezes, até mesmo de professores. Quanto ao emocional, estas crianças são iguais às demais, ou até mais preparadas, pois, além de suportar a pressão para que haja excelente desempenho, elas enfrentam o rótulo de serem superdotadas e a necessidade de socialização com crianças intelectualmente diferentes numa escola regular. O que não pode ocorrer é que a criança perca sua originalidade e talento para se igualar aos demais. Winner é pontual ao afirmar que as crianças com altas habilidades freqüentemente “[...] desempenham abaixo de sua capacidade, não apenas porque são subdesafiadas, mas também porque trabalham abaixo do seu nível para obter aceitação social” (1998, p.180).

Como são os mais capazes? Segundo Antipoff,

quer pelos dons de inteligência, pelos talentos mais variados, quer pelos interesses manifestados desde cedo para este ou aquele campo da vida, da natureza, de máquinas, da beleza e harmonia de formas e expressão artística... ou interesses voltados para relações sociais, organização de grupos para fins os mais variados, ou ainda interesse em produzir riqueza... Esses alunos, crianças ou adolescente, reclamam atenção especial e compreensão por parte dos mestres. (1973, p.71).

A auto-regulação da aprendizagem também é uma das características das crianças com altas habilidades, as quais são capazes de supervisionar e preparar sua aquisição do seu

conhecimento. Essa plasticidade no desenvolvimento humano é o que permite se desenvolvam mais algumas habilidades do que outras. Somos predispostos a algumas operações intelectuais específicas; contribuições genéticas e o fenótipo são as características observáveis expressas dentro de um determinado ambiente e que irão definir o perfil comportamental e intelectual das crianças.

É importante ressaltar que hoje se possui mediação tecnológica, pois, por meio de representações virtuais, exploração e uso de novas ferramentas de transformação e praticidade, desenvolvemos a percepção e, conseqüentemente, a cognição. Porém, as escolas públicas dispõem de poucos instrumentos tecnológicos que favoreçam o ensino. Dessa forma, o risco de não atender às demandas de conhecimentos e expectativas dos alunos é evidente, tornando o ensino arcaico e incoerente com a realidade.

O mal-estar na confrontação de saberes entre alunos e professores reflete o modo pelo qual os próprios agentes institucionais e educacionais são influenciados pela configuração social, mas também coloca em jogo as transformações sociais que esses agentes deveriam proporcionar. A falta de conhecimento e o despreparo do sistema educacional dificultam o desenvolvimento destes alunos.

A questão da relação saber/poder, vinculada às interfaces dos lugares sociais correspondentes à escolarização formal, adquiriu diferentes formas, tratadas como problema social, problemas psicológicos dos alunos, falta de autoridade do professor, entre outras “desculpas” e “justificativas” encontradas para os conflitos e indisciplina gerados no ambiente escolar. As relações humanas são o alicerce da educação e envolvem aspectos históricos de poder e interação. Na educação esta relação volta-se ao professor e ao aluno, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Foucault (1977), o poder disciplinar perpassa o ambiente escolar e também produz saber no exercício das relações entre os sujeitos em que exista possibilidade, ainda que virtual, da resistência.

Na escola nos deparamos com uma hierarquia, na qual professores, coordenadores e diretores influenciam e exercem poder de maneira implícita ou explícita sobre os alunos, mantendo a ordem necessária ao desenvolvimento da aprendizagem e à disciplina. Os termos “disciplina” e “indisciplina” podem ter conotações diferentes de acordo com a postura educacional adotada pelas escolas e educadores, mas geralmente se remete disciplina a um estado “silenciador” dos alunos, que mantém uma suposta “ordem” necessária para condução da aula; logo, indisciplina seria o oposto.

Existem redes de poder e de saber que se aplicam à escola. Quando se confere poder às pessoas deseja-se que realizem determinadas tarefas ou atitudes esperadas. Este poder se

desenvolveu historicamente na escola segundo uma noção na qual o aluno é apenas ouvinte. Geralmente, alunos questionadores e investigativos causam certo temor aos professores, pois muitas vezes não querem admitir que não sabem ou que têm dúvidas em determinados assuntos. Este temor muitas vezes se expressa de maneira defensiva, reprimindo ou ignorando os questionamentos dos alunos. Assim, os alunos com altas habilidades, assim como outros, acabam se frustrando com o ensino e buscam outras alternativas, muitas vezes inconvenientes ao professor (perturbando as aulas com “indisciplina”), ao passo que outros acabam se evadindo da escola.

Nessa perspectiva, a palavra de ordem passa a ser o "encaminhamento": encaminhamos para o coordenador, diretor, pais ou responsáveis, psicólogo, conselho tutelar, para a polícia... Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das "transferências", ou, mesmo, do "convite" à auto-retirada.

As crianças com altas habilidades/superdotadas fazem parte do cotidiano escolar, mas podem estar escondidas naquele aluno desatento, hiperativo, naquele que se destaca pelo seu rendimento ou até mesmo naquele que perturba o cotidiano escolar. O grande desafio é identificá-las e tornar o ensino adequado às suas perspectivas. Ignorar este tema, discutido ainda timidamente no contexto pedagógico, significa nos anular como educadores. O tema altas habilidades é um tema recente e desconhecido por muitos professores das redes públicas de ensino, as quais têm a maior demanda de alunos, e é indispensável para estudos e novas metodologias. As intervenções pedagógicas, nesse sentido, tornam-se fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças com altas habilidades, adequando conteúdos e métodos.

Há um enorme desperdício de talento e potencial humano em nosso país, decorrentes da falta de conhecimento e de políticas educacionais que visem ao desenvolvimento integral dos cidadãos, principalmente daqueles com baixo poder aquisitivo. Educação para todos não significa uma educação homogênea; significa, sim, contemplar indiferentemente alunos especiais; não apenas com deficiências, mas com potencialidades, favorecendo a sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Gardner, “as escolas deveriam ser organizadas de maneira a garantir que os mais talentosos possam chegar ao topo e o maior número possível de indivíduos atinja o conhecimento básico tão eficientemente quanto possível”. (1995, p. 63-64).

É preciso compreender esse universo intrigante que permeia as crianças com altas habilidades para que, além de ensinar, possamos aprender, num processo dialógico e

inteligível que se faz educação. Nesse sentido, se a escola contemporânea tem se apresentado cada vez mais como um espaço de confrontos, que em muito ultrapassam aqueles relativos ao embate intelectual/cultural, é possível supor que seu âmbito padeça de certa ambigüidade ou ineficácia por parte daqueles que a fazem cotidianamente.

O sujeito é constituído por meio de relações de poder e saber, que se iniciam na família e continuamente vão sendo modificadas ou reforçadas em ações éticas, morais e de conduta na escola e na sociedade. Perceber essas diferentes relações de poder/saber e articular sobre elas de maneira consciente é imprescindível para não cair nas redes de manipulação criadas pelo poder instituído política e socialmente sobre o sujeito. Se partirmos do pressuposto de que nas sociedades complexas a educação escolar é o modo dominante por meio da qual as novas gerações são inseridas na tradição, isto é, o meio pelo qual as introduzimos no instável – e sempre inusitado – mundo do conhecimento sistematizado, haveremos de convir que alguns fantasmas têm rondado essa instituição secular. E o mais implacável deles talvez seja o que envolve a relação professor e aluno.

### **3. COMO O PROFESSOR RECONHECE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES EM ESCOLAS DE PERIFERIA**

Em relação às crianças com altas habilidades, a identificação leva em conta o contexto socioeconômico e cultural e é feita por meio de observação sistemática do comportamento e desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo do seu desenvolvimento (PCN, lei 10.172 p.03). A alta habilidade intelectual ou acadêmica ainda é a mais percebida pela escola, de acordo com Mosquera e Stobäus:

A superdotação intelectual implica dispor um grande potencial em todas as áreas que compreendem a inteligência humana, acompanhado de uma alta capacidade para as tarefas criativas e um pensamento capaz de combinar estes aspectos com um resultado inovador e diferente. Os três eixos característicos da superdotação são: Inteligência, Personalidade e Criatividade. (2006, p. 239).

A aprendizagem ocorre quando há interações dinâmicas, nas quais a pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, idéia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extra-escolar. Essas interações ocorrem quando os alunos têm contato com pessoas, conceitos ou conhecimentos específicos. Algumas vezes essa interação pode ser relativamente limitada ou pode ter um efeito altamente positivo e motivador sobre determinados indivíduos, despertando-os para uma exploração maior e a continuidade um interesse comum.

Muitas crianças podem não ser reconhecidas por não terem uma área de habilidade de fácil percepção, mas podem desenvolver-se na fase adulta tornando-se criativas nesta área.

A identificação de crianças com altas habilidades é relatada geralmente ligada à concepção que o professor tem das crianças e dos métodos utilizados para isto. Brown e colaboradores (2005), em artigo sobre a identificação de altas habilidades, argumentam que os professores que trabalham com crianças menos favorecidas preferiram avaliações por meio de observações, ao passo que os professores que trabalham com crianças mais favorecidas preferiram testes de QI. Isso varia também de acordo com os estados onde foram realizadas as pesquisas, visto que a definição de alta habilidade, segundo consta no artigo, também pode-se modificar.

Para identificação de crianças com altas habilidades são propostas por Freeman e Guenther algumas características como: excelente memória e conhecimento, auto-regulação, rapidez do pensamento; sabem lidar com problemas; são flexíveis a mudanças e pensamento; têm preferência por complexidades, capacidade excepcional de concentração e precocidade nas atividades com símbolos. Porém, quando nos deparamos com grupos desprivilegiados, precisamos aplicar medidas de observação um pouco diferenciadas como: não tomar a linguagem verbal como indicador; usar procedimentos condizentes com a cultura e contexto; procurar várias capacidades na criança; reconhecer o desempenho fora da sala de aula, reconhecer outros meios de expressão; reconhecer sua competência em situações diferentes; incluir indicações de pais, professores, amigos; considerar as facilidades de aprendizagem. (2000, p.49-51).

A identificação de crianças com altas habilidades em ambientes socioeconômicos desfavorecidos é algo que preocupa estudiosos e pesquisadores de várias universidades no mundo. Resultados de pesquisas e estudos americanos apontam que as medidas de identificação das crianças com altas habilidades variam de acordo com o estado (região) onde vivem e a cultura predominante, variando, assim, os escores ou medidas consideradas altas ou baixas nos testes não verbais de inteligência. Em pesquisa relatada, Shaunessy, Karnes e Cobb (2004) apontaram várias contradições entre a identificação realizada por meio de testes e a nomeação dos professores. Foram analisados testes como o *Standard Progressive Matrices*, o *Wechsler Intelligence Scale for Children* e *Advance Progressive Matrices* aplicados ao mesmo grupo de estudantes, nos quais foram detectados índices de mensuração de inteligência diferentes principalmente em relação à matemática.

O professor deve ter consciência de que irá ensinar, mas também irá aprender com seus alunos. Quanto à identificação dos alunos com altas habilidades, deve ser bem analisada por parte do professor para que equívocos não sejam cometidos. O professor deve ser coerente e não se deixar levar por suas preferências, indicando aquele aluno com o qual ele tem uma maior afinidade e desconsiderando o “aluno problema”, aquele que não pára no lugar, que está sempre testando os conhecimentos do mestre, questionando-o.

Em pesquisas com estudantes americanos de diferentes grupos étnicos e sociais, Lohman (2005) relatou as diferenças econômicas e estruturais que influenciam no desenvolvimento de habilidades das crianças e adolescentes. Argumenta que há discrepância entre o potencial e as conquistas de estudantes com menos oportunidades e estudantes com mais oportunidades educacionais e sociais.

A atual configuração social, que está se modificando, reflete na constituição do sujeito e nas relações entre professor e aluno, causando muitas vezes um estranhamento em ambas as partes. A indisciplina é um sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito, mas ocupada por outro; equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. O aluno com altas habilidades almeja mais do que ensino; ele busca conhecimentos que possam ser úteis a sua vida; é questionador e tem grande facilidade para o aprendizado, o que pode algumas vezes perturbar o professor, por não estar seguro ao atender estes alunos especiais.

Existem muitas questões a serem discutidas em relação ao aprendizado e desenvolvimento das crianças com altas habilidades, primeiramente porque estas se diferenciam das demais crianças e precisam como tal, receber a instrução condizente ao seu nível de desenvolvimento. O ser humano nasce com a faculdade de ser inteligente, porém temos que ter subsídios para desenvolver nossas faculdades mentais, nosso potencial. Tanto Gardner quanto Renzulli consideram a inteligência não como algo isolado e unitário, mas ambos assinalam a importância da cultura e do ambiente para a definição e manifestação da mesma. (MATTEI, 2007, p. 171-172)

Como podemos perceber, os educadores necessitam de esclarecimentos em relação às altas habilidades para que, quando confrontados com situações atípicas em sala de aula possam interagir de forma produtiva com este aluno, desenvolvendo-lhe as habilidades para que realmente possam ser consideradas “altas” habilidades.

Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, também é recortada por formas de resistência à mudança e ao novo, o que submete os alunos a um sistema formal e antiquado. O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor deve desempenhar um papel de instigador de conhecimentos, de provocador da autonomia e criatividade dos alunos. É essa tarefa ambígua, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites, obrigações e normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno se diferencie, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.

É de acordo com essa concepção que a escola deveria ser constituída, formando sujeitos pensantes, ampliando conhecimentos e questões históricas que fazem parte da

formação do ser. Para tanto, é necessária a abordagem de diferentes saberes e concepções, de modo que possa haver a troca mútua de conhecimentos, desmistificando paradigmas e estereótipos vinculados historicamente ao professor e à criança com altas habilidades.

### **3.1. Narrativas a respeito de alunos com altas habilidades em escolas de periferia**

A comunicação é essencial para a vida humana, e o ser humano tem várias formas de se comunicar, entre elas as narrativas e os discursos. O contexto cultural pode definir as narrativas, e vice-versa, visto que num contexto desfavorecido as narrativas podem ser carregadas de preconceitos e limitações.

Em seu sentido mais corrente e geral, a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades lingüísticas. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p.526).

A narrativa é uma forma de comunicação na qual muitas vezes a ordem discursiva é limitada ao contexto, indicando o conteúdo do discurso e para quem ele é feito. Bakhtin (1981) chamou isso de “princípio dialógico do discurso”, com sua interindividualidade inerente: cada palavra, enunciado ou narrativa carrega consigo os traços de todos os sujeitos, possíveis e reais, que já empregaram tal palavra, enunciado ou narrativa. (apud Brockmeier; Harré, 2003, p.529).

As formas de narrativa não existem como padrões a serem concretizados, mas elas são orientadas para assumir as formas que assumem pelas exigências da situação em que ocorrem.

O termo narrativa designa uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências. Para estudar a narrativa, devemos, então, examinar tais práticas discursivas, seus textos culturais e seus contextos. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p.532 – 533).

A narrativa é considerada um tipo específico de discurso, no qual se estabelecem vários subtipos e categorias de narrativas. Um bom exemplo é a linguagem, que tem papel central na inclusão dos valores, comportamentos e visões de mundo. De uma forma sistemática, subcategorias de narrativa incluem mitos, contos populares e contos de fadas, histórias reais e fictícias e certos textos históricos, jurídicos, religiosos, filosóficos e científicos. O tema altas habilidades também é constituído por diversas narrativas que se limitam ao senso comum, transformando-se em estigmas de difícil correção.

De acordo com Rosenthal e Jacobson (1983), as expectativas do professor em relação ao seu aluno podem influenciar e até mesmo determinar desempenhos medíocres dos seus alunos. Assim se denominam as profecias auto-realizadoras, nas quais expectativas e prognósticos se concretizam de acordo com o que é narrado pelo educador ou experimentador. Essas expectativas também estão presentes nas narrativas sobre altas habilidades, porém com caráter oposto, porque se espera que o desempenho seja superior nas crianças em todas as áreas do conhecimento. Ter um QI elevado na infância não quer dizer ter realizações criativas na fase adulta, pois isso depende muito do nível de empenho e da personalidade da pessoa. Aí a diferenciação entre inteligência e criatividade de acordo com Winner:

Inteligência em um domínio, assim como superdotação em um domínio, significa a habilidade de funcionar em um alto nível naquele domínio, mas criatividade envolve fazer perguntas novas e alterar o domínio... Os testes de criatividade, usualmente, medem pensamento divergente ou o que poderíamos chamar de perspicácia - a habilidade de encontrar associações novas, usos incomuns para objetos comuns e similares. (1998, p.226).

Todo criador acredita em si mesmo, não aceita visões prevalecentes, é persistente perante as dificuldades enfrentadas, pois trabalha com comprometimento e dedicação. De acordo com Winner,

as crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque tem tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afínco extremo. (1998, p.247-248).

O professor deve estar atento para que as relações estabelecidas em sala de aula não sejam vistas pelo aluno com altas habilidades como algo negativo. Em geral, sabemos que “as crianças rotuladas como superdotadas têm mais problemas sociais do que as não assim rotuladas” (WINNER, 1998, p.179). Assim, para esta criança carregar um rótulo como esse não é algo fácil! “[...] rotular uma criança como superdotada a pressiona a desempenhar como uma criança superdotada e aumenta seu sentimento de ser diferente” (1998, p.179). Provavelmente, quando o rótulo não é bem trabalhado/resolvido por parte dos professores, colegas e a própria criança com altas habilidades, podem se originar problemas para a convivência entre todos na escola. Sentimentos como rejeição e menosprezo e, até, o isolamento podem ser conseqüências negativas dessas relações interpessoais.

Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como um *modus operandi* do próprio processo narrativo. Ou seja, estamos lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade, como Bruner (1991). (apud BROCKMEIER; HARRË, 2003, p.531)

Retomando as profecias auto-realizadoras, as narrativas empregadas com as crianças identificadas com altas habilidades podem servir como impulso para que desenvolvam significativamente suas habilidades, principalmente em ambientes de periferia, onde há poucos recursos e expectativas em relação ao seu desempenho educacional..

Nas classes estudadas por Rosenthal e Jacobson (1966), foram apontadas 20% das crianças com índices acadêmicos elevados, no caso academicamente aceleradas, resultado que foi transmitido aos professores. As crianças indicadas foram sorteadas sem haver comprovação de nível academicamente elevado. Oito meses depois, testes não verbais e de raciocínio foram aplicados, constatando-se que as crianças indicadas tinham desenvolvido mais no QI e na idade mental de raciocínio do que o grupo de crianças não apontadas com habilidades acadêmicas elevadas. Quanto às expectativas dos professores em relação ao futuro destas crianças, a maioria apontou que seriam bem-sucedidas. Assim Rosenthal e Jacobson (1983, p. 273) afirmam que as crianças cujo desenvolvimento intelectual era esperado tornavam-se mais vivas e autônomas intelectualmente, ou pelo menos, eram assim percebidas por seus professores.

As narrativas dos professores em relação às crianças com altas habilidades geralmente se limitam ao desempenho academicamente intelectual e socioeconômico, o que também

prejudica a sua identificação em ambientes de periferia, onde as narrativas muitas vezes são limitantes.

Como afirma Renzulli,

um grande número de pesquisas indica claramente que as crianças superdotadas e talentosas podem ser encontradas em todos os grupos raciais e em todos os níveis econômicos da sociedade. Em relação ao histórico familiar, o estudo de Terman (1925-1959) de crianças superdotadas mostrou que, em números reais, o segmento não profissional da população em geral tem mais do dobro de crianças superdotadas que o grupo profissional. (1975, p.412).

Obviamente, há maior visibilidade das altas habilidades entre as classes mais favorecidas, em razão do acesso a uma variedade de oportunidades de desenvolvimento, e ao contrário, um ofuscamento nas classes desprivilegiadas, pela falta de oportunidades. Como aponta Delou (2001), em meio à crise do ensino público, em que prevalece o fracasso escolar, o alto desempenho é esperado apenas dos alunos de classes médias, tomando-se o fracasso como norma para os alunos de classes desprivilegiadas.

O fracasso escolar, segundo Lahire,

[...] são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura da coexistência familiar lhes possibilita enfrentar regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (2004, p.19).

A adaptação da escola ao contexto sociocultural dos alunos nem sempre ocorre. As crianças de classes menos favorecidas possuem poucos estímulos ambientais e, quando os têm, parece haver uma desorganização de estímulos, além de sofrerem pressões sociais e econômicas. A distância cultural entre escola e alunos até mesmo na linguagem torna-os dispersos.

Em seu sentido mais corrente e geral, a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades lingüísticas . como denominado por Bruner (1991) . e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e, por vezes, obsessão. Ao comunicar algo sobre um evento da vida. Uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia. A comunicação geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma estória contada de acordo com certas convenções. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p.526)

Outro comportamento seguidamente observado é a introversão. Como essas crianças se sentem diferentes das demais, podem apresentar dificuldades nos relacionamentos; algumas podem, inclusive, apresentar um subdesempenho, ou seja, não revelam todo seu potencial, chamando a atenção pela sua hostilidade, inquietude, pensamentos abstratos, excessiva autocrítica, desempenho fraco, pensamento rápido, entre outros que revelam um aluno com alto potencial, mas, ao mesmo tempo, desmotivado ou reprimido em suas potencialidades.

A carência de estímulos familiares ambientais tende a bloquear as potencialidades, induzindo o aluno a condutas de dependência e fracasso; seu desempenho é desorganizado, refugiando-se em esquemas estereotipados, inibindo a imaginação e prejudicando a adaptação social. Bernard Lahire chama a atenção para o papel do adulto na formação e no desenvolvimento da personalidade da criança, uma vez que “suas ações são reações que se ‘apóiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (2004, p.17).

[...] as opções exploratórias e experimentais da narrativa são inextrincavelmente fundidas com a nossa realidade transitória propriamente dita: com a realidade material fluida e simbólica de nossas ações, mentes e vidas. Ao que tudo indica, é definitivamente a função narrativa que preenche a condição humana com sua particular abertura e plasticidade. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p.534).

As narrativas são representações e interpretações feitas com base no contexto vivenciado; por isso a necessidade de refletir sobre as narrativas a respeito da educação especial. Conforme Rosenthal e Jacobson (1983), quando os professores esperam que certas crianças apresentem um maior desenvolvimento intelectual, isso realmente acontece. (p. 287). Existem muitos discursos impregnados de eufemismos e conceitos lineares a respeito das altas

habilidades. Para Gardner, a inteligência ou alta habilidade está relacionada à cultura, e esta, por conseguinte, às narrativas transmitidas:

[...] porém com base nos achados da neurobiologia estudados tanto em termos molares quanto moleculares, obtemos um poderoso indício sobre os possíveis “tipos naturais” da inteligência humana. Não podemos (mesmo que desejássemos) excluir o fator da cultura desta equação porque a cultura influencia cada indivíduo (exceto, possivelmente alguns excêntricos) e colorirá portanto, necessariamente a maneira como os potenciais intelectuais evoluem a partir do primeiro. [...] a cultura nos possibilita examinar o desenvolvimento e implementação de competências intelectuais a partir de uma variedade de perspectivas: os papéis que a sociedade valoriza; as buscas nas quais os indivíduos podem adquirir especialização; a especificação de domínios nos quais prodigiosidade, retardo ou incapacitações de aprendizagem individuais podem ser encontrados; e os tipos de transferência de habilidades que podemos esperar nos cenários educacionais. (1994, p.44).

Não podemos idealizar utopicamente uma educação centrada apenas em alguns alunos, pois sabemos que muitas vezes há um abismo entre teoria e prática, mas podemos se criar novos recursos, alternativas, meios de identificação, respeitando limitações e favorecendo as potencialidades e habilidades dos alunos.

## 4. ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES

A nomenclatura, por conta da diversidade de pontos de vista, tem se constituído em fonte de polêmica: o Conselho Europeu classifica como “altas habilidades”, o Conselho Mundial, como “superdotação” ou “talentos”. É importante esclarecer que nem todos os alunos com altas habilidades ou talentosos apresentam as mesmas características, já que o potencial difere de aluno para aluno e, ainda, a maioria nem sempre materializa plenamente seu potencial. Cada um tem um perfil próprio e uma trajetória singular de realização, no entanto todos precisam de atendimento especial, específico.

A preocupação com crianças com altas habilidades existe desde 1929 no Brasil, quando a professora russa Helena Antipoff iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência dessas crianças. A partir daí passou a atender alunos no Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro, estimulando o potencial dos mesmos. Helena Antipoff faleceu em 2005, mas seu trabalho teve continuidade por meio de ações da sua família e demais professores e pesquisadores interessados no tema.

Alguns centros foram criados a partir de 1973, como o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, em 1979, e a Associação Brasileira para os Superdotados, em 1987 foi elaborado o documento “A Hora do Superdotado”, uma proposta do Conselho Federal de Educação estabelecendo princípios básicos para educação especial.

Por meio da Constituição Federal de 1988 a educação obteve significativo avanço em todos os campos, especialmente pela forma democrática como o ensino foi tratado naquele texto, reconhecendo-o como direito social. Essas iniciativas foram intensificadas em razão da declaração de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, a qual contou com 88 governos e 25 organizações em cooperação com a Unesco. No evento tratou-se da educação especial, regulamentando-a como integrante do sistema de ensino regular. Assim, as escolas têm a função de acomodar crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, lingüísticas, emocionais ou sociais, prestando-lhes atendimento e ensino sem distinções e preconceitos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a criança superdotada apresenta

notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados como: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1994, p.07).

Nas Diretrizes Gerais essa definição é enriquecida da seguinte maneira:

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes. (BRASIL, 1995a, p.13).

Ainda em 1995, a Secretaria de Educação Especial, em parceria com o Ministério da Educação, publicou políticas federais e diretrizes para a educação do aluno com altas habilidades. A LDB 9.394/96 dispôs no art. 58-60, cap. V e título V, que a educação especial deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular (pública) de ensino. Os sistemas de ensino deverão dispor de profissionais capacitados e de apoio especializado, assegurando, inclusive, aceleração para que os alunos com altas habilidades concluam em menor tempo o programa escolar.

No Rio Grande do Sul, a Constituição estadual (1989) foi pioneira em garantir e implementar o atendimento integral às pessoas com altas habilidades. O decreto 39/678, de 23 de agosto de 1999, instituiu a política pública estadual para pessoas portadoras de deficiência e de altas habilidades, cabendo à Faders a coordenação e a articulação desta política no estado. Além desses dispositivos, o Conselho Estadual de Educação fixou os parâmetros para o oferecimento da educação especial no estado, por meio do parecer 441 e da resolução 172, de 10 de abril de 2002.

Segundo este documento, os alunos com altas habilidades podem ser atendidos em classes de ensino regular, em salas de recursos e por meio de professor itinerante. Esclarece Fleith (2007)

- Classe regular comum: apoio paralelo ou combinado; orientação técnico-pedagógica aos docentes; contextos de aprendizagem enriquecidos; cenário curricular flexível.
- Salas de recursos: acontece em horário diferente ao da classe comum; requer professores especializados; atividades específicas; planejamento conjunto entre professor e aluno; pessoal técnico e avaliação periódica e sistemática.

- Ensino com professor itinerante: desenvolvido por professor especializado que trabalha com os alunos identificados, no mínimo, duas vezes por semana na escola regular; troca de informações entre o professor itinerante e o professor regular acompanhando e avaliando o aluno; orientações sobre os procedimentos adequados a estes alunos; é recomendado em regiões de carência de atendimento educacional.

Entretanto, a realidade é que a escola não dispõe dos recursos previstos em leis e nem mesmo de profissionais aptos para identificar crianças com altas habilidades. Assim, as leis mais uma vez se tornam discursos distantes da realidade no Brasil.

Quanto ao atendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a aceleração seriada, mediante a avaliação de conhecimento feita pela própria escola. Porém, questionamos: Esta escola e seus profissionais estão preparados para executar tal avaliação? Existem recursos para isso? Os professores estão preparados? Há psicólogos nas escolas de periferia?

Em relação às medidas de atendimento e educação dos superdotados, temos estratégias pedagógicas que envolvem aceleração, enriquecimento e segregação. A aceleração consiste em cumprir o programa escolar em menos tempo. Por sua vez, o enriquecimento pressupõe o oferecimento ao aluno de cursos extracurriculares e conteúdos curriculares específicos mais adiantados para que desenvolva suas capacidades. Lohman (2005) complementa que programas educacionais diferenciados são necessários para o atendimento as altas habilidades, porém não podem ser impregnados de rótulos.

O segundo ponto tático é a alta-realização estudantes precisam tipicamente de diferentes programas educacionais do que alto-potencial dos estudantes. Ambos os grupos precisam de instrução que é gerada para a corrente deles níveis de habilidades. Porque os níveis de habilidades deles diferem, instrução com objetivo para um grupo será inapropriado para outro grupo. Uma indiferenciação de rótulo, como dotado, não é usualmente um guia para programas que contém um mix de amas altas-habilidades e alto-potencial dos estudantes. (Tradução nossa).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> The second policy point is that high-accomplishment students typically need different educational programs than high-potential students. Both groups need instruction that is geared to their current levels of accomplishment. Because their levels accomplishment differ, instruction aimed at one group will often be inappropriate for the other group. An undifferentiated label, such as “gifted”, does not usefully guide educational programming for a group that contains a mix of both high-accomplishment and high-potential students. (LOHMAN, 2005, p.334).

Quanto à aceleração, existem várias formas e diferentes compreensões de autores, como aceleração por disciplinas, agrupamento em séries mistas, estudos paralelos, monitoria especializada em certa área de conhecimento, entre outras. Todavia, a mais empregada é a aceleração de séries, sem preocupação com a faixa etária da criança e com particularidades como maturidade. Alguns programas de atendimento às altas habilidades podem apresentar falhas, como desenvolver apenas as habilidades acadêmicas, limitando as oportunidades de desenvolvimento das demais, como ressalta Lohman:

Para algumas crianças, a intensiva instrução oferecida em programas especiais para dotados estabelece oportunidades que suplementam o que as famílias delas estabelecem; para outras crianças o mesmo estabelece somente oportunidade de desenvolver habilidades acadêmicas. Na verdade, o objetivo para estes estudantes são oportunidades educacionais que falsificarão o prognóstico que habilidades futuras demonstrarão o mesmo baixar grau corrente de realizações. (Tradução nossa).<sup>4</sup>

O enriquecimento educativo também é uma das formas encontradas para atender os alunos com altas habilidades, pois estimula o interesse da própria criança. A segregação consiste em separar, temporária ou permanentemente, os estudantes superdotados dos demais alunos para que se possa criar uma classe homogênea e adequar um ensino especial para eles.

A educação especial para crianças com altas habilidades é contemplada em vários documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros, como garantia de acesso, inclusão e atendimento diferenciado a estas crianças. Em outros países a educação de crianças com altas habilidades é reconhecida e favorecida, pois estes visam ao potencial intelectual de seus cidadãos com vista ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento do seu país.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, não é necessário ser superdotado para se trabalhar com este tipo de aluno, porém há que se ter um conhecimento e clareza sobre suas

---

<sup>4</sup> For some children, the intensive instruction offered in special programs for the gifted provides opportunities that supplement what their families provide; for other children, the same provide the only opportunity to develop academic skills. Indeed, the goal for these students is to provide educational opportunities that will falsify the prediction that future achievement will show the same or lower rank than current achievement. (2005, p. 354)

características e desenvolvimento. Por isso é necessário de discutir e pesquisar a respeito do tema, tão próximo e, ao mesmo tempo, tão distante do conhecimento escolar.

No Brasil, as crianças que possuem alto potencial e têm uma situação financeira favorável buscam atendimento especializado em instituições particulares ou no exterior, ao passo que as menos favorecidas vivem no anonimato ou são utilizadas muitas vezes por facções criminosas, que se valem de seus talentos e aptidões de maneira ilegal.

A União tem papel essencial e insubstituível no planejamento e no direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional implicam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. Iniciativas do Cedepah e Faders em 2002 junto a trinta coordenadorias de Educação do estado do Rio Grande do Sul para levantamento de dados relacionados às crianças com altas habilidades não foram consistentes, pois fatores como desinformação, trocas de governos, entre outros, impediram a realização deste trabalho de obtenção de dados e execução de projetos afins.

O próprio Ministério da Educação admite não haver escolas no Brasil para crianças com altas habilidades, as quais devem estar em escolas regulares, que deverão, por sua vez, providenciar salas de recursos ou em outros espaços atividades complementares para estes alunos, em horário oposto ao ensino regular. É uma contradição absurda, porque a maioria das escolas públicas não dispõe de salas de recursos, além da exclusão sutilmente impregnada, pois estes alunos deveriam ser atendidos fora do horário do ensino regular.

De acordo com Fernandes, Antunes e Glat (2007), ao se falar em acessibilidade, há uma tendência a se enfatizar os aspectos físicos, como se o fato de o aluno poder se locomover livremente na escola garantisse sua inclusão educacional. Para as autoras, certamente isso é muito importante, entretanto este tipo de acessibilidade pode, no máximo, permitir sua inserção social, não sendo suficiente para o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A manutenção das escolas especiais é relatada de maneira sucinta, mas aponta o interesse político em diminuir custos, transferindo o atendimento destas para o ensino regular, onde a inclusão não tem verdadeiramente caráter social e educacional, pois oculta a omissão de governos perante a educação especial. A educação especial envolve um número significativo de crianças, contudo existem poucos registros de crianças com altas habilidades em razão da falta de conhecimento para sua identificação.

A identificação destas crianças requer preparação dos professores e escolas, além de métodos confiáveis, o que é um grande desafio. Segundo Delou (1996), o aluno com altas habilidades freqüenta o ensino regular com professores despreparados para atendê-lo nas suas

necessidades educacionais e está submetido às regras legais e oficiais, que ignoram a diferença de ritmo de desenvolvimento. Dessa forma, o aluno que se destaca recebe o mesmo tratamento dos demais, não lhe sendo permitido aprofundar seus interesses, tampouco acelerar o desenvolvimento dos conteúdos nos quais está avançado. Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há, pelo menos, uma década, contudo ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar. Essa política abrange o âmbito social pelo reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e o seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível, e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos – adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos – quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. Propõe-se, pois, uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, na qual a participação da comunidade é fator essencial.

O Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, na sua resolução de nº2, de 11 de fevereiro de 2001, art. 8º, menciona a importância de atividades que favoreçam os alunos que apresentem altas habilidades. O aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares deve se dar com desafios suplementares nas classes comuns e em sala de recursos, além de outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão em menor tempo, da série ou etapa escolar. A possibilidade de aceleração de alunos com altas habilidades no avanço de séries e etapas de estudo, concluindo-as, assim, em menos tempo, é uma alternativa educacional amparada na lei 9.394/96, no art. 24, V. No entanto, geralmente isso não ocorre nas escolas públicas por causa da insegurança e da falta de conhecimento sobre o tema.

O atendimento educacional destes alunos deveria ser desenvolvido com:

- a) salas de recursos;
- b) atividades de enriquecimento em sala de aula;
- c) ensino individualizado e independente, através de projetos;
- d) entrada precoce ou aceleração para classes mais avançadas.(BRASIL, 1995).

A regulamentação do ensino especial às crianças com altas habilidades é constitucional, porém a desinformação torna-a um documento sem aplicabilidade.

Muitos pais, organizações e associações filantrópicas e privadas foram formadas para atender alunos com alto potencial, visando ao seu desenvolvimento. Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação Especial estabeleceu parceria com a Unesco e com o FNDE com a finalidade de implantar núcleos de atividades para alunos com altas habilidades nos 26 estados do país. Contudo, estes núcleos limitaram-se ao Distrito Federal; outros estados, como Rio Grande do Sul e Minas Gerais, estão implementando e divulgando o tema altas habilidades por meio de centros de atendimento e ações pedagógicas com apoio de universidades, pais, professores, instituições não governamentais e dos respectivos governos.

Instituições como o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBrasd), uma organização não governamental fundada em 2003, é formado por pessoas associadas, como educadores e demais profissionais da educação interessados no ensino, pesquisa e atendimento às altas habilidades, promovendo encontros e congressos articulados aos seus projetos na discussão e implementação das políticas vigentes às crianças com altas habilidades, são de suma importância para o reconhecimento e atendimento a essas crianças especiais.

Outras iniciativas por intermédio da Secretaria Estadual de Educação, Divisão de Educação Especial, juntamente com a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul, resultam em projetos em núcleos para o atendimento às pessoas com altas habilidades (NAPPAH).

A Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD), surgiu em 1981; é uma organização não governamental sem fins lucrativos, registrada na Secretaria de Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Rio Grande do Sul e no Conselho Municipal de Assistência Social, com Declaração de Utilidade Pública Federal e Estadual, que atua no atendimento às crianças e na organização de congressos e eventos. O Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), fundado em 1993, em Lavras, MG, também partiu de iniciativa privada de educadores que apostaram nestas crianças e, com o apoio de pais e universidades, promovem atividades e atendimento às crianças com altas habilidades.

São entidades que existem há algum tempo, mas que são desconhecidas pela maioria da população e profissionais da educação. Com seu trabalho, repercutem na educação brasileira, sendo um ponto de apoio importante no atendimento às crianças com altas habilidades e fonte de pesquisas constantes.

Muitas vezes essas crianças perdem o interesse pela escola, evadindo-se ou até mesmo perturbando as aulas, por compreenderem rapidamente as explicações do professor. Não bastam apenas centros de enriquecimento, ou programas de aceleração escolar; a escola deve ser um lugar de enriquecimento contínuo e diversificado, que possa contemplar e potencializar as habilidades dos seus alunos. A escola até hoje prioriza apenas uma categoria, as habilidades acadêmicas, desfavorecendo outras, como a produtivo-criativa, que diz respeito à criatividade, à inventividade, imaginação e atitudes questionadoras.

Precisamos de um novo olhar para essas crianças, que aponte para uma educação verdadeiramente especial, contemplando habilidades e potencialidades indispensáveis para o desenvolvimento do sujeito. O novo olhar proposto consiste em desmistificar preconceitos relacionados as crianças com altas habilidades, ampliando conhecimentos, repensando métodos de ensino, entre outros. Todos nascem com potencialidades que podem ser mais ou menos desenvolvidas de acordo com o ambiente no qual estão inseridos. Com os estudos realizados até o momento sobre altas habilidades, percebemos que não existem pontos divergentes entre os adeptos desta área, mas, sim, pontos complementares, pois as questões biológicas e ambientais andam juntas no processo de aprendizado e desenvolvimento.

Ter habilidade é inerente ao indivíduo, porém ter uma alta habilidade depende do indivíduo, do seu contexto e interações. Desse modo, refletir sobre o papel da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento das crianças torna-se imprescindível. Pensar em aprendizado e desenvolvimento tendo como base crianças com altas habilidades é pensar na dimensão intelectual e nas influências genéticas e ambientais que perpassam seu desenvolvimento.

## **5. EDUCAÇÃO ESPECIAL: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS ALTAS HABILIDADES.**

Percebemos a universidade como uma instituição que influencia a sociedade como um todo, porque se constitui num universo educacional e social, englobando várias áreas do conhecimento, além das concepções de cada sujeito que está nela inserido. A universidade no século XII, inicialmente, significava qualquer associação corporativa, podendo ser uma reunião de homens que se propusessem ao cultivo das ciências. A base para o nascimento da universidade foi a expansão do comércio e a compreensão da burguesia de criar uma atmosfera intelectual. Segundo Chauí (2003), a universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

Apesar da ruptura com a Igreja, a universidade, nos tempos atuais, passou a ser refém da mercantilização de saberes, consequência do neoliberalismo. A Reforma Universitária em 1968 (lei nº 5540) possibilitou o aumento no número de escolas de ensino superior; três décadas depois, a LDB nº 9394/96 ampliou as possibilidades para novas universidades privadas e comunitárias. Segundo Saviani (2005), a reforma procurou atender à demanda dos jovens que ingressavam, às reivindicações dos professores quanto à autonomia universitária e dos interesses de grupos ligados ao governo da época. A partir da década de 1990 o neoliberalismo e a globalização econômica induziram a inúmeras privatizações, mudando o papel do Estado em relação às instituições sociais. Este período foi marcado pela reorganização do Estado, o que implicou reformas administrativas, políticas, econômicas ao Estado e a sociedade.

No contexto do capitalismo, a universidade passou a ser uma instituição operacional com graduações de curto prazo, rápida transmissão de conhecimentos, diminuição de formação do docente universitário, ausência de formação consistente ao aluno. De acordo com Chauí (2003), a universidade é determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, e a educação superior deixou de ser considerada como um direito e passou a ser considerada um serviço, que pode ser público, privado ou privatizado.

Assim, de acordo com o capitalismo internacional, que regulamenta nosso país, a universidade passou a ser fragmentada em créditos, em cursos, turmas, departamentos... Enfim, expandiram-se cursos de curta duração, sem estudos, sem pesquisas como os de licenciatura. Os cursos de pós-graduação também surgiram nesta época como um meio de abrir espaço para ensino específico, com o intuito de ampliar os estudos científicos e de pesquisa, que ficavam a desejar nos cursos de graduação. A formação de professores e de outros profissionais ficou comprometida, porque o ensino foi condensado em cursos de curta duração e as especializações nem sempre atendem às necessidades que o trabalho exige. Segundo Chauí,

[...] a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos [...] a docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornaram, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores [...] desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUÍ, 2003, p. 3).

Além dessas deformidades no ensino universitário, temos ainda os cursos de educação à distância, que constituem um mercado com poucos custos e muita lucratividade, no qual o caráter educativo segue a lógica do mercado. No ensino superior a privatização de universidades públicas é evidente. O modelo mercantilista de ensino e pesquisa no ensino superior está sendo desenvolvido para fins privados o que agrava as desigualdades. (CHAUÍ, 2000). Enquanto as universidades seguirem nessa lógica, o ensino superior continuará sendo restrito para a elite. Além de o ensino universitário ser uma realidade para poucos, outro problema é a formação dos sujeitos, em especial dos pedagogos. Destacamos este profissional, por sabermos da sua importância como disseminador de conhecimentos.

Quando pensamos na profissionalização docente, logo nos reportamos a um ensino que contemple o caráter humanizador e profissionalizante, no qual os sujeitos se preparam para o mercado de trabalho através das suas escolhas profissionais. Entendemos que, dentro desse universo, os cursos de licenciatura, especificamente o de pedagogia, deveriam receber atenção especial, tendo em vista que trabalham com a profissionalização de professores.

No Brasil, o curso de pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade os processos educativos, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Nas primeiras propostas para

este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar” e “técnicas de ensino”. Nessa época os professores primários realizavam estudos superiores em pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios. A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultou à graduação em Pedagogia a oferta das habilitações Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Refletir sobre a historicidade das faculdades de educação se faz necessário, porque na sua atualidade guardam, em certa medida, a filosofia e a estrutura para as quais foram criadas. De acordo com Cunha (1983), a partir de 1968, com a Reforma Universitária, uma nova organização institucional das universidades se formou com diversos departamentos, voltados, entre outros objetivos, para atender às grandes demandas do mercado, que se expandia e se tornava mais exigente em termos de formação dos recursos humanos, em face do desenvolvimento urbano-industrial e dos interesses da política e da ideologia desenvolvimentista da época.

Em 1969, o parecer CFE<sup>5</sup> nº 252 e a resolução CFE nº. 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação, assegurando a possibilidade de obtenção do título de especialista mediante complementação de estudos. A resolução CFE nº. 2/1969 determinou que a “formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção”, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Com a licenciatura era permitido o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados “magistério de 2º grau”. Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980 várias universidades realizaram reformas curriculares de modo a formar no curso de pedagogia, professores para atuar na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como sempre, no centro das preocupações e das decisões estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas. O curso de pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes para trabalhar tanto

---

<sup>5</sup> Conselho Federal de Educação.

com crianças quanto com jovens e adultos. A diversificação curricular nos cursos de pedagogia amplia disciplinas e atividades dirigidas à docência, contemplando temas como educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação à distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares.

A educação especial está sendo intensamente discutida após a Declaração de Salamanca (1994), que reforçou a necessidade de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e altas habilidades dentro do sistema comum de ensino, respaldando seus direitos e deveres. Seguindo essas disposições, o Ministério da Educação e Cultura, com a portaria ministerial nº. 1793, de 27/12/1994, em seu primeiro artigo, recomendou às universidades a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-éticos-político e educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especialidades. Esta portaria do Ministério da Educação entrou em vigor em dezembro de 1994, porém percebe-se que ainda muitas universidades não seguiram tais recomendações quanto à educação especial.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Na organização do curso de Pedagogia deverão ser observados com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas; a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.

Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa, que tem a função social e formativa de promover, com equidade, uma educação de qualidade. Também é central para essa formação a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, nas perspectivas histórica, cultural, política,

ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir práticas educativas que contemplem a diversidade sem perder a identidade pedagógica.

Antigamente, a educação especial era de responsabilidade da área da saúde; hoje, parte-se do pressuposto da inclusão no ambiente escolar, delegando esta responsabilidade à educação e, conseqüentemente, aos educadores. Esta responsabilidade perpassa o contexto escolar, pois atinge a todos envolvidos com a educação - pais, alunos, escola, professores, universidades – enfim, a inclusão não é um processo fácil e abrangente a todos que possuem necessidades especiais.

Toda e qualquer mudança no ensino é um processo de aprendizado e de ruptura com paradigmas e estigmas vigentes. Dessa forma, o ensino universitário tem como responsabilidade dar subsídios teóricos e práticos ao futuro pedagogo (a) e às demais licenciaturas da educação para que exerçam sua profissão com qualidade. No entanto, assim como as escolas, a universidade precisa fazer modificações necessárias e urgentes no seu planejamento de ensino para atender a esta nova demanda de conhecimentos e novas metodologias. O que se coloca em discussão é: Como a universidade, através dos cursos de pedagogia, percebe a educação especial? Como prepara futuros docentes para a inclusão? A educação especial faz parte da grade curricular da pedagogia?

Observamos os cursos de licenciatura, especificamente pedagogia, com o intuito de perceber qual é o enfoque dado à educação especial, principalmente em relação às altas habilidades, no preparo e profissionalização dos futuros pedagogos. Para tanto, analisamos a grade curricular dos cursos de Pedagogia presenciais de três universidades, privadas do norte do estado, sendo três universidades, que serão denominadas por U1, U2 e U3, preservando-se assim, sua integridade. Neste caso, a discussão proposta refere-se apenas aos cursos de pedagogia, pois o pedagogo é a principal referência quando se aborda educação. Todavia, há necessidade de serem consideradas as demais licenciaturas, pois também fazem parte do ensino e do ensino inclusivo. Com esta análise percebemos que existem algumas diferenças importantes a serem discutidas.

As grades curriculares analisadas foram extraídas dos sites de cada universidade, com o intuito de comparar e analisar como a educação especial é trabalhada nos seus cursos de Pedagogia. A grade curricular dos demais cursos de licenciatura não é exposta, pois em nenhum dos cursos oferecidos pelas universidades analisadas há disciplinas correspondentes à educação especial, o que também é um agravante. Cabe ressaltar que não questionamos a qualidade de ensino de cada universidade, mas propomos uma reflexão sobre a formação

docente para a educação especial e se os objetivos expostos por cada universidade se relacionam ao curso e à habilitação correspondente.

A U1 tem como proposta curricular para o curso de Pedagogia a formação completa do educador, abrangendo educação infantil, anos iniciais e formação docente para a gestão escolar. Para isso, sua grade curricular é composta por disciplinas variadas, que envolvem fundamentos da pedagogia, gestão educacional, além de fundamentos metodológicos sobre determinadas áreas do conhecimento incluindo até mesmo nutrição. Contudo, não apresenta nenhuma disciplina relacionada à educação especial ou que aborde alguns tópicos referentes à mesma. Certamente, é lamentável que um curso de graduação com carga horária de 2640 horas/aula, complementadas por 300 horas de estágio e 100 horas de atividades complementares, não tenha disponibilizado nenhuma dessas horas para o estudo das necessidades especiais e altas habilidades, que fazem parte da educação especial.

Esta universidade também disponibiliza o curso de Pedagogia para professores em exercício que precisam regularizar sua situação no ensino, já que a legislação e planos de carreira do magistério não permitem mais docentes apenas com a formação do magistério referente ao ensino médio. Este curso não tem turno definido, pois geralmente é oferecido em regime de férias e, por isso, tem algumas alterações na grade curricular, enxugada para um total de 2480 horas aula das quais 300 horas são de estágio, condensadas em apenas dois semestres. No entanto, mesmo com essa “possível” intensificação de estudos a educação especial não é contemplada em nenhuma disciplina.

As disciplinas que estão mais presentes são às que se reportam as didáticas de ensino e metodologias de disciplinas específicas, como língua portuguesa, ciências naturais, artes, entre outras. Infelizmente, não há preocupação referente à educação especial, pois tanto na pedagogia regular quanto na pedagogia em regime especial nenhuma disciplina está relacionada à educação especial, algo, no mínimo, preocupante, pois a inclusão faz parte do cotidiano escolar.

A U2 disponibiliza os cursos de graduação em Pedagogia presencial e a distância, cuja grade curricular é praticamente a mesma; a diferença é apenas quanto à quantidade de créditos das disciplinas e horas de aula, pois para Pedagogia de regime regular são 194 créditos, e, para a Pedagogia a distância, 180 créditos contabilizando 3200 horas de aula. Quanto à educação especial, consta apenas a disciplina de Libras, que aparece no oitavo semestre do curso de Pedagogia e no sexto semestre do curso de Pedagogia a distância, com quatro créditos que são ministrados em 68 horas aula.

Como vemos, apesar dos estudos crescentes na área da educação especial, as universidades parecem fechar os olhos para a formação desses profissionais, que, segundo as políticas educacionais propostas, deverão atender a esta nova demanda de alunos.

Na U3 o curso de Pedagogia oferece a disciplina de Libras no primeiro semestre, mas com apenas dois créditos. A grade curricular é composta por disciplinas optativas que envolvem a educação especial, como Estudo das Necessidades Educativas Especiais, com quatro créditos; Metodologia da Educação Inclusiva, com três créditos; Corporeidade e Educação Especial, com dois créditos. Estas disciplinas são de extrema importância para a formação pedagógica, no entanto são disciplinas optativas, ficando a critério do interesse e da disponibilidade de cada acadêmico cursá-las.

Percebemos, portanto, que muitas vezes o preparo em cursos de graduação não chega a contemplar as necessidades e inquietações na área de educação especial. Os cursos de pedagogia ainda apresentam grades curriculares limitadas, deixando a desejar em relação à educação especial. Muitas vezes as universidades tentam justificar essa falha com o oferecimento de cursos de extensão, ou de especializações em determinadas áreas específicas. Todavia, a educação especial é de interesse de todos, principalmente de pedagogos, pois existem várias inquietações e dúvidas em relação às políticas de inclusão. Nos demais cursos de licenciatura como letras, química, geografia, matemática e outros, essa possibilidade também não consta em sua grade curricular. Todavia, entendemos que a inclusão requer a especialização de todos os profissionais do ensino, não apenas dos pedagogos, pois os alunos incluídos não se limitarão às séries iniciais do ensino fundamental.

Quando nos detemos apenas nos problemas de aprendizagem, levamos o ensino a narrativas discriminatórias e rotulativas em relação aos alunos, limitando suas potencialidades e possibilidades de aprendizado. Assim, acabamos por excluir os que estão incluídos no ensino regular, no caso as crianças com altas habilidades.

As universidades também não têm conhecimento suficiente a respeito do tema, não oferecendo subsídios para alunos com necessidades especiais ou com altas habilidades, muito menos ao docente que com eles irá trabalhar. Para Baptista (2001), é preciso um trabalho que atualize e qualifique a nossa concepção, pois o conceito de necessidades educativas especiais ampliou o conjunto dos sujeitos da educação especial

O discurso impregnado de eufemismos sobre inclusão está gerando cada vez mais uma extrema exclusão, pois a tentativa de disseminar a idéia de que todos são iguais e merecem estar no mesmo ambiente de sala de aula, sem a menor preocupação com as patologias e

dificuldades presentes em cada um. Tentar homogeneizar a heterogeneidade em virtude de políticas que se transvestem do termo “inclusão” de maneira piegas e apelativa para ocultar as verdadeiras faces da política inclusiva é aspecto que preocupa, inquieta e remete à reflexão dos educadores, profissionais da educação e pesquisadores comprometidos com a educação especial.

Essa contradição entre a universidade e a realidade é o que coloca em xeque mais uma vez a relação teoria e prática, geralmente separadas por esta lacuna, que pode receber vários nomes, como falta de conhecimento, burocracia, interesses políticos, entre outros fatores que permeiam as instituições de ensino e “relações profissionais”. Para tanto, será necessário tomar cuidado com os efeitos das restrições financeiras, que, na explicitação de Stainback e Stainback (1999), estão se tornando uma marca dos nossos tempos. Segundo os autores,

a inclusão não é nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem por em risco a provisão dos serviços essenciais. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 30).

Essa concepção e paradigmas limitantes à educação deveriam ser reformulados pelas universidades por meio de um ensino diversificado, que atenda realmente às necessidades dos futuros docentes. Independentemente da especificidade da graduação, a educação especial deveria compor as grades curriculares, sobretudo, das licenciaturas. As disciplinas e conteúdos estabelecidos pelas universidades devem proporcionar diversos olhares e práticas metodológicas, pois o conhecimento está sempre em constante reorganização, sendo, portanto, inacabado.

Diante das novas perspectivas educacionais, as universidades têm papel primordial na disseminação de novos conhecimentos, de novas pesquisas e, por conseguinte, de novas descobertas, que possam favorecer um ensino realmente inclusivo e especial em todos os sentidos.

O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1994, p. 122).

É preciso usar esse conhecimento para atuar na realidade e transformá-la. Intensificar estudos sistemáticos sobre a complexidade da educação e da escola já nos semestres iniciais do curso de pedagogia e realizar estágios de observação e docência tanto em classes regulares, que incluem alunos ditos “especiais”, quanto em classes ou instituições especializadas, é um dos recursos essenciais para que este profissional perceba a dimensão humanizadora e social que a pedagogia inclusiva suscita. Para Skliar (2001), deve haver uma imersão do professor no mundo da alteridade e uma mudança radical nas representações políticas sobre esses sujeitos, ou seja, o professor deve ser um agente cultural atento, alerta, não um reproduzidor da fronteira da inclusão /exclusão.

Todo trabalho pedagógico requer do professor uma postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Dito de forma simplificada, a prática do professor deve se construir equilibradamente sobre os saberes da experiência, do conhecimento específico e da pedagogia (PIMENTA, 2002). A pesquisa, tanto nas universidades quanto nas escolas, deveria ser o ponto culminante da ação educativa, pois a pesquisa exige envolvimento, conhecimento, propostas que remetem a possíveis soluções e alternativas para o ensino, ou seja, a prática confrontando-se com a teoria e vice-versa. Isso significa favorecer a articulação entre os saberes curriculares e especializados, pedagógico-profissionais e institucionais, sociais e culturais, em relações que estabelecem diferentes campos científicos ao longo da formação na universidade.

Todavia, um dos problemas relacionado à pesquisa nas universidades é o recorte da realidade para intervenção imediata, há uma fragmentação de conhecimento delimitando intervenções pautadas na idéia de produtividade. Nossa sociedade tornou o conhecimento e as informações produtos comercializáveis, perdendo a essência da pesquisa. O princípio da interdisciplinaridade proposto pelas universidades não se materializa dentro da própria instituição, pois mesmo os cursos de licenciatura não desenvolvem intercâmbios e desenvolvimento de projetos comuns que possam auxiliar na compreensão da educação especial.

É bem verdade que as faculdades de educação, dentre outros espaços, são afetadas também pelo desprestígio da área da educação, dos saberes pedagógicos, da profissão professor(a), tanto no interior da universidade quanto fora dela, uma alarmante contradição, pois é pelos professores que se formam outros profissionais.

A perda da autonomia do educador com sua desvalorização é o que coloca à prova os conhecimentos construídos pela pedagogia para a sociedade. O que tem sido denominado de

“crise da universidade” (SANTOS, 1996) configura-se, de certa forma, como expressão das mudanças ocorridas nas diferentes instâncias da sociedade, atribuídas, sobretudo, aos processos de globalização econômica e cultural (homogeneizadores, hierarquizados e excludentes); à política neoliberal, que advoga, de várias formas, um Estado mínimo, que amplia o espaço do privado em detrimento do público, dentre outras tantas questões; aos avanços tecnológicos e científicos, que, ao lado de suas positivities, vêm subordinando as práticas sociais, com base num modelo econômico de acumulação que se pauta pelo princípio do mercado no contexto do capitalismo global.

Essa realidade se reflete também na educação inclusiva, que, apesar do seu caráter social e humano, sofre com a diminuição de custos ao governo na manutenção de escolas de educação especial. Todas as ações educativas promovidas pelo Estado ou pelas universidades, públicas ou privadas, têm fundo político e interesses individualizados. Dessa forma, torna-se necessário que educadores e futuros pedagogos tenham visão crítica e consciente sobre o contexto no qual estão inseridos.

É preciso valorizar e incentivar pesquisas no campo educacional adotando medidas efetivas, que contemplem o contexto social como forma de solucionar problemas, não vender idéias. O caráter social e humano das universidades, principalmente dos cursos de pedagogia, precisa ser revisto, definindo sua autonomia, valorizando Docentes, promovendo a troca de conhecimentos para uma educação realmente especial. O discurso sobre a educação inclusiva faz parte da educação promovida pelas universidades, todavia não bastam apenas discursos; são necessários estudos, pesquisas e disseminação de conhecimentos e ações que possam auxiliar na formação de pedagogos aptos para trabalhar neste novo contexto educacional.

## 6. DISCUSSÃO DOS DADOS

A controvérsia quanto ao uso de testes padronizados, em especial de testes psicométricos, que não contemplam habilidades relacionadas a criatividade, liderança, pensamento divergente, entre outros, não foram utilizados nesta pesquisa. Esses instrumentos valoram mensuram o potencial intelectual do ser humano, focando-se em competências específicas, geralmente reconhecidas pela escola como as habilidades acadêmicas. Além disso, os enunciados, expressões e vocabulário presentes nos testes são descontextualizados da realidade do aluno, o que provoca má compreensão e interpretação, prejudicando o desempenho do aluno pesquisado, principalmente quando envolvem tempo, ou seja, as respostas deve ser dadas dentro de um determinado tempo.

Outra razão para a não-utilização de testes padronizados foram a rotulação e narrativas provocadas por estes, as quais muitas vezes denigrem a imagem do aluno, colocando-o em situações difíceis e prejudiciais ao seu aprendizado. Ao contrário a teoria das inteligências múltiplas de Gardner contribui significativamente na compreensão de diversas habilidades que podem e devem ser percebidas e estimuladas pela educação sem o uso de testes padronizados.

Um caminho para definir a superdotação intelectual é catalogar os modos nas quais as diferem individuais habilidades cognitivas e realizações. A vantagem da aproximação é que é agora considerável consenso no numero e organização de habilidades cognitivas. (Tradução nossa).<sup>6</sup>

Justificamos a opção por autores como Gardner e Renzulli para a compreensão das altas habilidades, processos de identificação e atendimento, pelo fato de ambos considerarem várias inteligências como parte do desenvolvimento humano as quais são comportamentos que poderão perdurar até a vida adulta, desde que haja motivação para isso.

Com base nas características de cada aluno podemos perceber sua inclinação ou excelente desempenho para habilidades específicas. Assim, Gardner (1995) propôs uma teoria

---

<sup>6</sup> One way to define intellectual giftedness is to catalog the ways in which individuals differ in cognitive abilities and achievements. The advantage of this approach is that there is now considerable consensus on number and organization of human cognitive abilities. (LOHMAN, 2005, p. 335).

que abordasse várias inteligências: espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, musical, naturalística, lingüística, lógico-matemática. Certamente não apresentamos todas inteligências extremamente desenvolvidas, mas uma ou duas delas se destacam em nossas preferências ou capacidades. Quanto à identificação e ao atendimento, Lohman destaca:

Identificando os estudantes é mais tratável o problema do que identificando todos os modos nos quais as pessoas diferem e então criando programas que auxiliarão indivíduos a desenvolverem aquelas muitas ou variadas habilidades. Mas diferentemente daquelas que tem uma habilidade central aproxima para a identificação da superdotação não tem bases que parecem designando uma habilidade tão importante quanto a outra habilidade. (Tradução nossa).<sup>7</sup>

Os problemas na identificação das altas habilidades surgem geralmente relacionados à falta de conhecimento do professor sobre o tema e também aos testes e às medidas psicométricas definidas neles. Segundo Feldhusen e colaboradores, em artigo referente aos problemas de identificação das altas habilidades e talentos há vários problemas para a identificação das altas habilidades. Por isso, sugerem cinco passos para a “perfeita” identificação: 1) definindo metas aos programas e tipos de habilidades dos jovens para serem trabalhadas; 2) nominar procedimentos; 3) avaliar procedimentos; 4) diferenciação individual; 5) validação na identificação do processo.<sup>8</sup>

Afirmam ainda que o uso de testes de maneira negligente, sem informações específicas sobre talentos e altas habilidades, pode ser prejudicial quando não se dispõe de programas especiais para atender às necessidades e fragilidades desses alunos.

---

<sup>7</sup> Identifying such students is a much more tractable problem than identifying all the ways in which people differ and then creating programs that will help individuals develop those many and varied gifts. Put differently, those who take an ability-centered approach to the identification of giftedness have no basis other than parsimony for designating one ability as more important than another ability. (LOHMAN, 2005, p. 336).

<sup>8</sup> These five steps are: 1) defining program goals and types of gifted youth to be served; 2) nomination procedures; 3) assessment procedures; 4) individual differentiation, and; 5) validation of the identification process. (1984, p. 149).

O maior problema na identificação de jovens dotados e talentosos é o processo de rotulação nos quais frequentemente sucedem.

Em resumo o processo de identificação em muitos programas para dotados e talentosos deveria ser revisado cuidadosamente. Sublinhando concepções e suposições podem ser ambíguas ou incertas. Questões de métodos de avaliação, validação e reabilitação deveriam ser bem examinados. Programa coordenado pode carecer de exames psicométricos e aperfeiçoar procedimentos de identificação e ajuda pode ser necessária. Escolas devem controlar alguns negócios para identificação de talentos, habilidades ou superdotação em modos profissionalmente defensivos. A vida e o futuro dos líderes em risco e podem ser controlados com própria atenção e cuidado. (Tradução nossa).<sup>9</sup>

De acordo com Renzulli (2004), devemos identificar as altas habilidades considerando os três anéis: envolvimento com a tarefa, criatividade e capacidade acima da média. Esses aspectos devem estar interligados para que sejam consideradas habilidades acadêmicas ou produtivo-criativas. Renzulli divide as habilidades consideradas por Gardner como inteligências em dois comportamentos: acadêmico ou produtivo-criativo.

Para a identificação das altas habilidades fazem-se necessários instrumentos diversificados e atividades alternativas que contemplem características do aluno e do contexto sociocultural, num processo multidimensional e contínuo. Os testes psicométricos ainda são aplicados juntamente com escalas de características, questionários, observação de comportamentos e entrevista com a família e professores na busca pela identificação mais precisa. Todavia, nossa pesquisa não utilizou testes psicométricos, tendo em vista que limitam as habilidades a respostas únicas e com tempo determinado.

O professor é um dos principais agentes desse processo de descoberta e estimulação das diversas inteligências que constituem o ser. Assim, “[...] quanto mais o professor e as escolas souberem sobre seus alunos e as diversas formas pelas quais eles aprendem, mais poderão ajudá-los a adquirir as habilidades mais valorizadas por eles” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001, p.18).

---

<sup>9</sup> A major problem in the identification of gifted and talented youth is the labeling process which often follows. ( p.150).

In summary the identification process in many programs for the gifted and talented should be reviewed carefully. Underlying conceptions and assumptions may be ambiguous or uncertain. Questions of assessment methods, validity, and reability should be examined as well. Program coordinators may lack the psychometric expertise to examine and refine their identification procedures, and help may be needed. Schools must handle the awesome business of identification of talent, ability or giftedness in professionally defensible ways. The lives of future leaders are at stake and must be handled with proper diligence and care. (FELDHUSEN; p. 151).

## 6.1 Universo estudado

O estudo compreendeu os alunos dos 3º anos (duas turmas) do ensino fundamental das escolas E1 e E2, uma estadual e outra municipal localizadas na cidade de Sarandi/RS.

As professoras dessas escolas são identificadas como P1c e P2c para as da escola estadual E1 de terceira e quarta séries, respectivamente, e as siglas P1m e P2m correspondem às professoras da terceira e quarta séries, respectivamente, da escola municipal E2. Para identificar os alunos pesquisadores sem expor sua identidade, utilizamos as siglas C1 e C2 para os alunos da escola estadual E1 (limitamos os estudos a apenas dois alunos, pois os outros dois identificados não estão estudando mais nessa escola), e para a escola municipal E2, C3, C4, C5 e C6.

Justificamos a escolha pelas escolas E1 e E2 por ambas atenderem alunos de periferia, ou seja, de ambientes desfavorecidos econômico, social e, até mesmo, moralmente. Os alunos são carentes não apenas financeiramente, mas emocionalmente, e desprovidos de valores, normas ou condutas sociais; muitos não têm referência familiar positiva, tendo a rua como lar; outros freqüentam em turno inverso a escola, centros de atendimento, instituições filantrópicas que incentivam as crianças a estudar e aprender atividades educativas, artísticas e manuais. Muitas destas crianças vivem um certo “abandono presencial” por parte de seus pais, que fazem parte da família, porém não participam da vida de seus filhos. Geralmente, as crianças vivem com os avós ou com apenas um dos pais biológicos.

Alguns demonstram completa insatisfação com a vida e expressam isso em comportamentos agressivos ou desprezíveis a si próprios e às pessoas que os cercam. A infância muitas vezes é limitada por responsabilidades que caberiam aos pais, como cuidar dos afazeres da casa, cuidar dos irmãos menores, pedir dinheiro nas ruas para garantir o sustento. Essa realidade conturbada é demonstrada nas caracterizações das turmas feita pelas professoras das escolas pesquisadas, as quais expressaram o sentimento de impotência como educadoras diante de um ambiente contrário a condutas, valores e conhecimentos prezados pela educação escolar.

*Olha, assim oh!... o meio em que eles vivem, o meio em que eles estão inseridos pouco propicia, porque eles são de um meio urbano, mas com poder bem complicado são meio carentes, dá pra destacar assim a C3 que ela tem um ambiente social um pouquinho melhor do que os outros né?! A C4 é uma menina bastante emotiva, não sei se ela vai conseguir expressar essa liderança que você diz, mas a gente aposta que sim. (P1m)*

*É uma turma agitada... ahh... tem muitos alunos que não fazem o tema. É uma turma que não é parelha, tem uns que se sobressaem e outros com bastante dificuldades. (P2m)*

*Olha, aqui na nossa realidade falta participação, envolvimento, interesse, dos alunos, acompanhamento da família e dependendo... motivação. (P2c)*

É justamente nesse contexto que muitas crianças com altas habilidades passam despercebidas pelas classes escolares, ou até mesmo se evadem. As aulas nem sempre são atrativas a esses alunos, que vivem e convivem com situações compatíveis com as dos adultos, como responsabilidades demasiadas, ou com o descaso por parte dos pais, o que compromete o desenvolvimento dos alunos. As professoras têm consciência dos problemas que seus alunos enfrentam e reforçam narrativas que não auxiliam no desenvolvimento delas. Ao identificar uma aluna com habilidade em liderança, a professora relata que

*... C1 era uma menina tranqüila... além dela ter assim que cuidar da casa, cuidar da irmã... que um dia ela me colocou assim... que a mãe dela estudava de noite então ela assim praticamente era a dona da casa. Fazia tudo! Então acredito que assim esse é um dos motivos que faça ela ser líder ter iniciativa, pelo fato dela ter responsabilidades. (P1c).*

O contexto no qual esses alunos estão inseridos realmente apresenta inúmeros problemas, que afetam diretamente a sua vida escolar e social. Geralmente, eles têm altas habilidades, porém estas são pouco desenvolvidas na escola, como a liderança e a criatividade, imprescindíveis para a sua vida para fazerem parte de grupos e garantir a sua subsistência. Dessa forma, alunos com essas habilidades acabam sendo líderes negativos na

escola, ou passam despercebidos pelos professores, principalmente em relação à criatividade, como aponta a fala de uma professora:

*Às vezes até pelo próprio passar despercebido pelo professor, às vezes o professor se detém mais em alguns alunos e pode ter algum que fique mais afastado, né, e o professor não dá importância e talvez ali tem um talento escondido.(P1c).*

As professoras admitem não conseguir identificar alunos com altas habilidades, justificando com a falta de conhecimento, de recursos, do contexto desfavorecedor no qual os alunos vivem, entre outros aspectos relatados no decorrer das entrevistas. Todavia, não percebem que suas narrativas também são influências importantes no desenvolvimento das altas habilidades, assim como suas iniciativas e metodologias de trabalho.

A escolha pelas séries iniciais pelo fato de as professoras ministrarem todas as disciplinas aos alunos, tendo maior contato com eles, exceto na escola E2, onde a 4ª série, além do professor titular, possui um professor para artes e outro para a educação física. Apesar da convivência com os alunos ser a mesma e os alunos serem os mesmos a diferenciação nas narrativas entre as professoras das terceiras séries e quartas séries foi evidente. A comparação das entrevistas destas professoras teve como fim perceber as narrativas e possíveis relações no desenvolvimento das altas habilidades dos alunos selecionados. Pensamos que a identificação precoce de alunos com altas habilidades e a proposta de novos métodos de ensino contribuirão para que eles não passem despercebidos pela escola.

## **6.2 Fonte de dados**

Os dados foram obtidos por meio de fichas, entrevistas e estudos relacionados às altas habilidades.

### *Coleta de dados*

Os dados foram coletados em questionários fechados. A primeira ficha (Anexo A) aplicada aos professores foi a de observação em sala de aula, adaptada por Susana G. P.

Barrera Pérez (2003), utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (Cedet) de Lavras-MG e extraída do livro *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão* (GUENTHER, 2000).

Os questionários utilizados para as crianças (Anexo B) foram adaptados e traduzidos de Renzulli e Reis – *The schoolwide Enrichment Model*, 1997, por Susana Graciela Pérez Barrera em 2004.

A ficha aplicada aos professores na identificação de indicadores de altas habilidades nas crianças (Anexo C) foi adaptada por Larice Bonato Germani, Mara Nieckel da Costa e Nara Wellausen Vieira a partir da *Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students*, elaborada por Joseph Renzulli, Linda Smith, Alan White, Carolyn Callahan e Robert Hartman (traduzida e adaptada por Ângela M. R. Virgolim). A escolha por estes questionários devem-se a conterem perguntas de fácil compreensão, além de envolverem questões comportamentais, familiares e do contexto socioeconômico das crianças. Aspectos relacionados à aprendizagem, à criatividade e à motivação fazem parte desses questionários, que buscam caracterizar comportamentos que expressem altas habilidades em determinadas áreas do conhecimento.

A autonegação e a nomeação por parte dos colegas também é uma estratégia importante na identificação, pois aborda a auto-estima dos alunos, além da percepção em relação ao outro.

#### *Análise dos dados:*

Com os dados obtidos nos questionários foi realizada a tabulação e a comparação entre as falas das professoras e dos alunos. Para isso foram selecionados dois alunos da escola E1 e quatro da escola E2 com diferentes habilidades.

Na escola estadual E1 foram identificados os alunos C1, com habilidade acadêmica, e o aluno C2, com habilidade produtivo-criativa. Na escola municipal E2 foram identificados os alunos C3, com habilidade produtivo-criativa; C4, com habilidade psicomotora relacionada a esportes; C5, com habilidade acadêmica, e C6, com habilidade interpessoal relacionada à liderança.

As habilidades mais percebidas pelas professoras em seus alunos foram as habilidades acadêmicas, ao passo que as habilidades de liderança e habilidades artísticas foram identificadas pelos colegas. Como vemos, a percepção das professoras limita-se às habilidades acadêmicas, que são mais valorizadas pelos currículos escolares. Quando questionadas a respeito das habilidades dos seus alunos e quais se destacavam, suas respostas foram diversas:

*Humm..., deixa eu dar uma retroativa, porque eu trabalhei apenas alguns meses, mas tem ah... (faz o gesto com a boca e com as mãos indicando que não lembra o nome da criança), e eles têm habilidades que me chamou a atenção pelo meio em que eles vivem. Assim, alguns gostavam mais de dança, agora me fugiu o nome do menino que gostava mais de dançar... capoeira.. (pausa)...depois eu te digo o nome.(P1c).*

Questionando-as sobre se podemos identificar as altas habilidades na escola, elas declararam:

*Eu acho que sim, mas é difícil de encontrar... de descobrir.(P2c)*

*Não, porque eu não consigo perceber! Faz pouco tempo que eu estou com eles e não consegui perceber que tenha alguém com altas habilidades, não consegui perceber ainda, não tem um que se destaque.(P2m).*

A credibilidade depositada nos alunos por parte das professoras é baixa, como notamos pelo fato de uma delas não conseguir sequer recordar o nome do aluno que supostamente chamara sua atenção em dança, e por outra que demonstra narrativas limitantes em relação aos seus alunos, sendo incisiva nas suas respostas.

Nas entrevistas realizadas com os alunos percebemos que, apesar das narrativas feitas pelas professoras, muitos se identificaram com todas as habilidades, demonstrando uma boa auto-estima. Na pesquisa de nomeação por parte dos colegas, as habilidades de liderança, artísticas e esportivas foram destacadas. Os meninos geralmente foram identificados com o esporte e a dança, habilidades que muitas vezes não são estimuladas na escola. Por isso as identificações de professores e dos próprios alunos foram diferentes. Mas, afinal, será que as professoras sabem o que são altas habilidades?

De acordo com os depoimentos dados pelas docentes, percebemos contradições, incoerências e muitas dúvidas entre elas a respeito das altas habilidades, pois, quando questionadas sobre o que compreendiam por altas habilidades, declararam:

*Bom ah (pausa)... altas habilidades nós podemos ver conforme o desenvolvimento da criança, a habilidade que cada um demonstra... maior facilidade em determinado conteúdo, por exemplo, alguém tem mais habilidade em artes outros tem mais facilidade em escrita né?! Então, nós devemos considerar o todo e não simplesmente nos deter em apenas uma parte que o aluno nos apresenta. (P1c)*

*Acredito que as crianças que têm altas habilidades são crianças que têm mais facilidade em certas áreas, tanto no conhecimento como no raciocínio lógico, dança, teatro, que tenha uma certa facilidade em alguma área. (P1m)*

*Altas habilidades... (pausa)...habilidades do aluno consegui desenvolver suas potencialidades em todos os sentidos, todas as áreas do conhecimento humano. (P2c).*

*(Silêncio prolongado)..... altas habilidades pra mim??... Assim quando realmente um aluno se destaca mais em algum conteúdo em alguma matéria, acho que é isso.(P2m)*

Observamos que algumas respostas podem ser consideradas coerentes, porém não ultrapassam o nível do senso comum, pois as próprias professoras mencionaram que há falta de estudos, formação e recursos para atender esses alunos no ensino regular. Argumentam ainda que nos cursos de graduação e demais cursos de formação de professores o tema “altas habilidades” é pouco discutido e estudado. Nesse aspecto, quando as questionamos sobre se receberam informações na faculdade sobre as altas habilidades, as respostas não se limitaram a culpabilizar faculdades, mas a elas próprias, que não buscam informações:

*Olha... eu acredito que sim, só que varia de cada um busca e se atualiza, não fica somente com o que aprende na escola, tem que sempre buscar constante atualização e estudo não pode parar...  
... nós estamos vendo agora... eu estou fazendo pós e nós estamos vendo a inclusão que envolve todos os aspectos, não apenas pessoas com deficiências, mas a inclusão de todos, porque todos nos temos momentos de normalidade e anormalidade, dependendo a situação que a gente se depara. Ninguém sabe como agir diante de uma determinada situação, o que pode ser normal pra um pode ser anormal pra outro, depende do ponto de vista de cada um da situação.(P1c).*

*Não! É pouco, alguma coisa assim até eu questionei nesse sentido porque eu sentia a dificuldade eu sinto essa dificuldade, porque às vezes a gente se detém muito nas crianças que têm uma certa dificuldade na aprendizagem e os que têm mais facilidade a gente deixa que eles vão e não dá mais atenção necessária para complementar o trabalho deles.(P1m)*

*Tivemos mas,...(pausa), não muito detalhado... superficialmente... (P2c).*

*Altas habilidades não! Educação especial sim! Mas voltada pra dificuldades, com crianças que têm dificuldade especial, os hiperativos, esse tipo de criança.*

*Eu acho assim.. que nem nos cursos que a gente tá tendo alguém veio falar sobre altas habilidades. Na faculdade a gente não teve... e mesmo nos cursos não tem com altas habilidades. Eu comecei a me perguntar o que que eu entendia por altas habilidades. Claro que eu tinha conhecimento assim né!?... mas não aquele conhecimento que precisa ter específico, tá faltando. (P2m).*

A falta de esclarecimentos sobre as altas habilidades na formação dos pedagogos reflete-se diretamente nas concepções e ações das professoras, que acabam confundindo as altas habilidades com deficiências e hiperatividade. Esse agravante torna-se evidente na medida em que as próprias professoras afirmam que sem conhecimento não há possibilidade de identificar nem muito menos, de trabalhar desenvolvendo as habilidades identificadas nos alunos.

Percebemos nas entrevistas que as professoras das terceiras séries acreditam mais nas potencialidades dos seus alunos, apesar das dificuldades relatadas nas entrevistas, como a falta de participação da família, de apoio pedagógico especializado, de conhecimento sobre altas habilidades, falta de estrutura na escola... Estas professoras acreditam que os alunos, sendo identificados, poderão desenvolver suas habilidades na escola que muitas vezes é o único lugar onde terão oportunidade de desenvolvê-las.

*Olha, eu acredito que sim, porque a escola procura desenvolver um trabalho que favoreça né!? desde as lideranças, desde as atividades que são feitas na escola, que oportuniza o aluno em teatro em danças, apresentações. Então isso são formas de o aluno poder se expressar. (P1c).*

*Até na escola a gente tem esses meninos no esporte tem as escolinhas de futebol nas diferentes áreas, na escola também têm o coral, tem o grupo de danças. Então, eu acredito que eles têm oportunidade, eles tem oportunidade, só que muitas vezes a família não incentiva muito, até porque a família não é muito comprometida com a escola. (P1m)*

A falta de apoio familiar é algo intensamente reforçado pelas professoras da terceira série, demonstrando que o processo escolar não é algo exclusivo da escola. A necessidade de um trabalho conjunto entre escola e família mostra-se cada vez mais difícil, porque em ambientes desestruturados, em todos os sentidos; valores, condutas e objetivos se diferenciam, prejudicando o desenvolvimento integral do aluno.

A pesquisa e entrevistas demonstraram que as professoras percebem mais os alunos que se destacam em habilidades acadêmicas, ignorando os alunos que se destacam em habilidades produtivo-criativas. Apenas dois alunos foram identificados pelas professoras das terceiras séries com altas habilidades, ao passo que na identificação feita pelos próprios alunos foram citados vários colegas com habilidades produtivo-criativas e de liderança.

Na entrevista questionamos os docentes sobre se recordavam de algum aluno que poderia ter alta habilidade e em qual ele se destacaria.

*Olha, eu acredito que, entre eles, a C3 é uma menina que tem muita facilidade pra se expressar, criativa, crítica... Eu acredito que sim que ela tenha sim certa capacidade. (P1m).*

Após lermos os nomes dos alunos identificados com habilidades, a reação das professoras foi de surpresa. Então a professora que não se recordava de nenhum aluno com altas habilidades prontamente mencionou que os alunos citados já haviam sido identificados por ela e recordou que havia mais um aluno que se destacava ao dançar, mas não se lembrava o nome do menino.

*É realmente o C4... na parte esportiva ele é bem desenvolvido  
Os 4???  
Que bom! (a professora expressou surpresa). (P1m)*

Percebemos que as respostas das professoras diferenciaram-se em alguns aspectos, pois as P1c e P1m, ambas das terceiras séries, são mais otimistas em relação aos alunos, apesar das narrativas limitantes evidenciadas em algumas falas.

Quando afirmamos que a turma da quarta série da escola E1 teria alunos com altas habilidades, a professora P2c emudeceu e demonstrou expressão de descrédito. Ao lhe revelar os nomes dos alunos, ela os repetiu insistentemente na tentativa de se lembrar deles ou de compreender em quais habilidades poderiam se destacar. Então, argumentou que dois desses não estudavam mais na escola e questionou em relação aos outros citados, até mesmo duvidando de suas habilidades. Uma narrativa que não foi relatada oralmente, mas gestualmente, certamente é um agravante na educação destes alunos, visto que não foram sequer recordados pela professora anterior e para a atual professora, também parecem estar ofuscados pelo descrédito em seus potenciais.

Segundo Rosenthal e Jacobson,

quando as crianças de quem não se espera um desenvolvimento intelectual contrariam tal expectativa, esse desenvolvimento parece vir acompanhado de comportamentos indesejáveis ou, no mínimo, os professores atribuem tais características indesejáveis à criança. Quando uma criança demonstra que progrediu intelectualmente, é melhor para sua vitalidade intelectual (real ou percebida) e para sua saúde mental (real ou percebida) que o professor esteja esperando esse progresso intelectual. Tudo indica que o desenvolvimento intelectual não previsto pode ser desastroso. (1983, p. 274).

Na escola E2 a reação da professora P2m não foi diferente, pois, quando a questionamos se havia alunos com altas habilidades em sua turma, a resposta foi um “não” incisivo. Questionamos então, o porquê, ao que ela declarou:

*Porque eu não consigo perceber. Faz pouco tempo que eu estou com eles e não consegui perceber que tenha alguém com altas habilidades, não consegui perceber ainda, não tem um que se destaque! Não, em nenhuma área (P2m)*

A professora P2m percebe que a turma é diversificada, mas não consegue identificar alguém com altas habilidades. Quando dissemos os nomes das crianças com indicadores de altas habilidades a reação da professora foi de desconfiança. Observamos que tanto a professora P2c quanto a P2m, das quartas séries, não reconheceram habilidades em seus alunos e desconfiaram dos resultados da pesquisa.

No decorrer da entrevista, a professora P2m relatou que também acreditava que podia ter alta habilidade, porém descartou a hipótese depois que um dos alunos identificados o aluno foi mal numa prova de matemática.

*Olha! Eu também achava o C5, eu sempre achei ele um menino ótimo. Ai não sei o que aconteceu. Só que esses dias eu fiz uma prova de matemática e ele tirou 32, né?! Ai eu olhei pra ele e me surpreendi porque era “super, super” fácil a provinha, que todo mundo tirou 8 ou 9 né?! Ai eu fiquei me perguntando...entende? (P2m)*

A fala da professora esclarece a preocupação com conteúdos acadêmicos e as expectativas em relação ao desempenho do aluno que em algum momento não atingiu o rendimento necessário. Quanto aos alunos com altas habilidades, as expectativas demasiadas, esperando que o aluno seja excelente em todas as habilidades, também atrapalham no seu desenvolvimento e suas relações pessoais.

As narrativas observadas, além de preocupantes, estão acompanhadas por uma convicção assustadora que geralmente impede mudanças em conceitos e metodologias utilizadas. Nesse sentido, as narrativas das professoras em relação à mesma turma apontam como estes alunos tendem a se comportar e a se desenvolver.

Observamos que a aluna C3, identificada com habilidade produtivo-criativa pela professora P1m e pela pesquisa, é vista pela professora P2m com total descrédito, como transparece na sua fala:

*A C3?! Não consigo identificar ela com altas habilidades! Assim, a C3 tá uma menina lenta, ela tá com dificuldades... Então eu não sei o que são altas habilidades aí?! Então eu identifico mais a “E” (diz o nome de outra criança, que não foi identificada na pesquisa) com altas habilidades, então no meu entender.(P2m).*

Além de questionar se realmente os alunos identificados teriam altas habilidades, a professora P2m justifica dizendo que as habilidades artísticas e psicomotoras não podem ser identificadas, pois não é ela que ministra tais aulas. No entanto a habilidade de liderança ela consegue perceber na aluna identificada, pois argumenta que é uma liderança boa, que não perturba a aula. Argumenta ainda que “trabalha” conteúdos como português, matemática, ciências e estudos sociais, por isso não consegue identificar outras habilidades.

Percebemos nessa fala que os conteúdos são apenas transmitidos aos alunos e que, se a professora não “trabalha” aspectos que envolvam liderança, criatividade, habilidades artísticas e psicomotoras, as aulas estão limitadas a poucas metodologias. A preocupação com o conteúdo é evidente na fala da professora P2m, que utiliza todo o tempo da escola para ensinar conteúdos metodicamente planejados e, possivelmente, com tempo determinado para serem desenvolvidos.

Quando questionamos se a escola consegue identificar e atender os alunos com altas habilidades, a resposta é coerente com os argumentos da professora:

*Na escola não! Nesse contexto não! A C6 pode seguir, que ela tem habilidade interpessoal... está mais propícia a isso. A C3 criatividade e dança na escola não tem né?! Tem que ser fora. O C4 no esporte... é propiciado a escolinha pra eles, mas o C4 não está participando, ele não quis... De manhã tem escolinha de futebol o C5 foi, está participando! (P2m).*

Assim, o que podemos fazer pelos alunos com altas habilidades? Segundo as narrativas expostas pelas professoras, além da desinformação sobre o tema, o estigma imposto aos alunos de escolas de periferia torna-os imperceptíveis na visão delas, que utilizam vários argumentos sociais, econômicos e familiares em busca de justificativas para as lacunas do ensino. Quando não há conhecimento sobre as altas habilidades, sua identificação e desenvolvimento ficam comprometidos, prejudicando estes alunos.

Renzulli (2004), em seu artigo sobre uma retrospectiva de 25 anos de estudos das altas habilidades, afirma que existem duas finalidades para o seu atendimento. A primeira consiste em desenvolver o potencial cognitivo destas crianças e sua auto-realização e a segunda, em aumentar o número de pessoas que possam solucionar problemas da civilização contemporânea, tornando-se produtoras de conhecimento e de arte.

Considerando o caráter social e humano desta pesquisa, buscamos desconstruir narrativas e estigmas limitantes ou exploratórios em relação às crianças com altas habilidades em ambientes de periferia.

A falta de formação e informação das professoras a respeito do tema também deve ser apontada, pois são os educadores que mantêm contato com os alunos diariamente, podendo observar seus avanços, desenvolvimento e comportamentos significativos para o processo de aprendizagem. Essa desinformação emerge na fala de uma das professoras entrevistadas quando confunde o tema altas habilidades com hiperatividade:

*Eu acredito que é falta de conhecimento mesmo dos professores, porque eu acredito assim oh... eu tenho uma formação em pedagogia, estou fazendo especialização, mas, assim, a preocupação maior hoje é a inclusão e a gente acaba se detendo mais nas crianças com problemas de aprendizagem do que nas crianças que são hiperativas, no caso o trabalho que você está fazendo... (P1c)*

A confusão entre hiperatividade e alta habilidade é algo que chama a atenção, principalmente quando relacionada à educação especial, demonstrando que a formação dos pedagogos exige mudanças urgentes. Como pudemos perceber no capítulo anterior, a formação dos pedagogos na universidade deixa a desejar em vários aspectos relacionados à educação especial, o que se reflete no ensino dos alunos.

A primeira parte da pesquisa nos revelou, pelos questionários aplicados aos alunos que possivelmente apresentavam altas habilidades; na segunda parte da pesquisa as entrevistas com as professoras revelaram diferentes narrativas a respeito dos resultados da pesquisa. Após dois meses, retornamos às escolas pesquisadas e obtivemos narrativas favoráveis em relação aos alunos identificados, contradizendo as anteriormente expostas pelas mesmas professoras.

As professoras das quartas séries P2c e P2m foram entrevistadas novamente a respeito dos alunos identificados com altas habilidades com o intuito de perceber se estas habilidades identificadas seriam condizentes, ou seja, se as habilidades estão sendo desenvolvidas e quais as narrativas atuais das professoras em relação a estes alunos. Questionando-as se perceberam as habilidades identificadas nestas crianças e como estão sendo desenvolvidas, elas responderam:

*Realmente, a C3 que você disse que tinha habilidade pra criatividade eu tô percebendo isso na poesia. Eu tô trabalhando poesia com eles e ela tá se destacando. Na dança e artes eu não sei porque não trabalho isso, é outra profe. (P2m)*

Lembramos que esta professora não acreditava no potencial da aluna identificada argumentando que era lenta e que não conseguia perceber habilidades nela. Questiona-las então, em relação aos demais alunos identificados, declararam:

*(Silêncio prolongado...) O C5, não vejo habilidade acadêmica nele, tá mais pra bagunça do que outra coisa... O C4 tem notas boas e o C6 ela tem liderança mesmo, comanda as crianças, mas é uma liderança boa. (P2m)*

Novamente notamos a preocupação com o desempenho acadêmico e a indisciplina como sinônimo de baixo rendimento escolar. Então, perguntamos a respeito de uma menina que havia citado na entrevista anterior afirmando que possuía altas habilidades, mas que não havíamos identificado.

*(Silêncio... expressão de não se recordar) A “E” (diz o nome da criança) continua.. tem bom desempenho tira notas boas... (P2m).*

Os conceitos em relação ao rendimento de determinados alunos e a atenção dada geralmente se dirigem àqueles com maiores dificuldades ou que perturbam mais as aulas. Ao recordarmos os alunos identificados com altas habilidades, questionamos as docentes sobre se teriam realizado algumas mudanças na metodologia de ensino ou se haviam prestado mais atenção nesses alunos, as professoras relataram:

*...sim (parece confusa...), as aulas eu trabalho os conteúdos, normal, mas depois que tu falou sim, percebi mais estes. (P2m)*

Observamos que as narrativas desencadeiam outras, e assim sucessivamente, por serem alteradas por diferentes visões que as professoras têm a respeito dos alunos.

Quanto à professora da escola E1 nas mesmas questões foram às mesmas e as respostas se assemelham. Como dois dos alunos identificados não estão estudando mais na escola, a pesquisa final se deteve em apenas duas crianças.

*...Depois que tu falo, eu fui notando no decorrer do trimestre, porque no início eu não conhecia eles muito bem ainda, mas agora já dá pra ver eles com essas habilidades (P2c)*

Perguntamos à professora sobre o desenvolvimento dessas habilidades e se ela alterara a metodologia das aulas, enfim, se proporcionara atividades diversificadas para o desenvolvimento das habilidades, ao que ela nos respondeu:

*A C1 é uma aluna nota 10 em tudo... comportamento, capricho, esforçada, ah ela faz as atividades... é bem inteligente...*

A professora não se recordava dos alunos identificados com altas habilidades e questionou a habilidade do C2. Respondemos que a habilidade identificada fora a produtivo-criativa, e ela falou:

*Ahh... é ele é um menino que poderia realmente ser criativo, mas ele tá na fase das figurinhas... não é dedicado. Se ele aproveitasse a inteligência dele... na arte, quem sabe, mas ele não desenha bem...(P2c).*

*....ah, a gente trabalha com eles atividades diferentes, mas não é fácil o contexto onde eles vivem... O C2 pode ser que seja criativo nas artes cênicas, porque eu vou fazê um teatro com eles de São João e ele vai ser o noivo no casamento caipira, ele insistiu muito pra ser o noivo... Sabe que no ano passado eu não dava aula pra eles, mas eu vi ele na apresentação de ação de graças com a outra profe e ele apresentou bem...Só que ele é muito agitado na sala de aula, ele é inteligent,e mas sabe né... tá na fase da bobeira, fala bagacerices... (P2c).*

A identificação dos alunos com habilidades acadêmicas é evidente, reforçando a idéia de que a educação ainda está limitada apenas a aspectos de raciocínio lógico e lingüístico do desenvolvimento, deixando ao acaso as demais habilidades. O que nos preocupa é que a criatividade é algo invisível aos olhos educacionais, ao passo que a indisciplina é relatada como algo extremamente prejudicial aos alunos e professores; por isso, o aluno indisciplinado não é percebido com habilidades, muito menos com altas habilidades. Essa é outra incoerência que precisa ser revista, pois muitos alunos se tornam indisciplinados pela falta de interesse pelas aulas que não contemplam o desenvolvimento de suas habilidades.

Outro agravante diz respeito às crianças com habilidades criativas que, além de não serem percebidas pelas professoras, não recebem estímulos para desenvolver esta habilidade. Isso se comprova nas falas das professoras quando utilizam o termo “aulas normais” para definir suas aulas, sugerindo uma aula sem metodologias diversificadas, desprovida de criatividade e entusiasmo. Assim, como poderemos desenvolver a criatividade nos alunos se não somos criativos nem estimulamos isto?

O desenvolvimento do aluno com altas habilidades pode ser atípico e requer atenção especial. Contudo, não podemos fechar os olhos para essa realidade, que precisa ser estudada e abordada de forma consciente e estruturada não apenas por professores, mas pelo governo, instituições de ensino, pais e comunidade em geral, buscando alternativas para que estes alunos brilhantes não fiquem ofuscados pela falta de conhecimento e pelo descaso do ensino.

A identificação de alunos com altas habilidades, bem como a busca por estratégias de atendimento educacional, principalmente em grupos desprivilegiados, é uma tarefa que requer o uso de procedimentos variados e sintonizados com as especificidades culturais do grupo.

Renzulli (2004) aponta o caminho da compactação curricular como forma de enriquecimento escolar para atender os alunos com altas habilidades. As pesquisas realizadas por Renzulli e seus colaboradores apontaram que em apenas três horas de instrução sistemática os professores podem eliminar até 50% do material do currículo regular. No Brasil, certamente poderíamos eliminar muitos conteúdos desnecessários, adaptando-os à realidade dos alunos e a sua região, ao seu contexto vivido, sem prejuízo de conhecimentos.

De acordo com Oliveira e Machado (2007), o currículo não deve priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento do trabalho de qualidade, e o professor precisa levar em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e habilidades individuais de cada aluno.

Reorganizar o planejamento escolar tornando-o flexível e sintonizado com o contexto dos alunos favorecerá o desenvolvimento de diversas habilidades. No entanto, para que isso se torne realidade há necessidade de estudos, pesquisas, inclusão das altas habilidades na

formação dos professores, além de disponibilizar-lhes aos mesmos recursos e assessoria especializada na identificação e atendimento aos alunos com altas habilidades.

Ter habilidade é inerente ao indivíduo, porém ter uma alta habilidade dependerá do contexto e das interações do indivíduo. Deste modo, refletir sobre o papel da família, escola e sociedade no desenvolvimento das crianças torna-se imprescindível. Pensar em aprendizado e desenvolvimento, tendo como base crianças com altas habilidades, é pensar na dimensão intelectual e nas influências genéticas e ambientais pelas quais perpassam seu desenvolvimento. Vivemos num mundo de conhecimentos, onde as potencialidades humanas tornam-se possibilidades de aprendizado. (MATTEI, p.173, 2007).

O conhecimento é fundamental para que narrativas e estigmas sejam desvelados e possíveis verdades sejam contestadas em relação aos alunos com altas habilidades em ambiente de periferia.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fichas utilizadas na pesquisa revelaram que a identificação é algo complexo e que requer cuidados e trouxe à tona características importantes para a identificação das habilidades dos alunos. No entanto, exigiram comparações constantes e uma tabulação original para que pudéssemos identificar alunos com altas habilidades.

Outro aspecto relevante quanto à nomeação e aut nomeação realizada pelos alunos, visto que alguns apresentaram dificuldades em responder à ficha, por estarem as questões organizadas de maneira uniforme e com pouco espaçamento. Essa disposição confundiu os alunos porque compreendiam mais os desenhos do que a parte escrita, mesmo esta sendo lida e explicada.

Os problemas nos métodos de identificação originam-se também pelo fato de os estudos no Brasil ainda caminharem a passos lentos, sendo que as fontes em sua maioria são de estudos americanos o que dificulta a coleta de materiais sobre o tema. As adaptações feitas por outros pesquisadores brasileiros das tabelas de identificação das altas habilidades foram extremamente válidas, pois muitas estavam adequadas aos contextos pesquisados, apresentando uma linguagem simples e acessível. A caracterização é o diferencial dessas formas de identificação que não utilizam testes psicométricos na avaliação das altas habilidades, podendo ser aplicadas por profissionais da educação, não apenas por psicólogos.

A identificação feita pelos professores por meio da ficha foi de extrema importância quando comparada às respostas dos alunos, pois identificamos claramente aqueles com desempenho acadêmico superior, tanto nos apontamentos das professoras quanto nos dos alunos. O acompanhamento na troca de séries (ano letivo) dos alunos e as entrevistas com as professoras complementaram a pesquisa da melhor maneira possível, visto que alunos anteriormente imperceptíveis passaram a ser percebidos pelas professoras.

A pesquisa também revelou questões que exigem atenção e estudos de parte dos profissionais da educação, como a falta de conhecimento e informação sobre as altas habilidades, a formação do pedagogo, o poder das narrativas no desenvolvimento dos alunos, entre outras. As dúvidas e falta de informação dos professores devem-se diretamente às lacunas na sua formação, que, como vimos, deixa a desejar em relação à educação especial, principalmente quanto às altas habilidades, sobre as quais pouco ou quase nada é tratado. Os cursos de formação, sejam em nível de graduação sejam de pós-graduação, parecem não

acrescentar novos elementos aos professores, pois tematizam as deficiências e dificuldades do aluno, desconsiderando o seu potencial.

No mundo atual a necessidade de informações e conhecimentos tornou-se algo imprescindível para o ser humano, todavia a educação não tem acompanhado o ritmo da nova era de gerações e tecnologias. Encontramos professores cujas formações não lhes propiciam grandes avanços educacionais e, o que é pior, que se mostram apáticos em meio a tantas mudanças, pois muitas vezes não dispõem de recursos para buscar novas alternativas para o ensino.

Numa sociedade onde as transformações são constantes a escola parece estar inerte, o que se reflete na formação dos sujeitos, provocando-lhes um sentimento refletido muitas vezes nas falas dos alunos ao dizerem “Precisamos aprender isso pra quê?”. Conteúdos estáticos e desconexos com a realidade são indagações constantes dos alunos, em especial daqueles com altas habilidades, que, assim como todos, necessitam de conteúdos contextualizados e dinâmicos, exercitando o pensamento no desenvolvimento de suas habilidades.

Currículos escolares flexíveis são alternativas interessantes para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, além de narrativas estimulantes. O estigma em relação aos alunos de periferia e a visão deturpada dos professores sobre eles, a eles dirigem um olhar piedoso ou indiferente, apostando pouco no ensino desta clientela, limita essas crianças. Algumas vezes, até mesmo de forma inconsciente, o professor acaba limitando o desenvolvimento dos alunos na ânsia de transmitir os conteúdos programados para cada bimestre ou trimestre. Este ensino cronometrado causa sérios problemas a eles, pois, como sabemos, cada um possui um ritmo diferente de aprendizado, que nem sempre corresponde ao ritmo proposto pelo professor. Aos alunos com altas habilidades aguardar os demais colegas aprenderem, pode ser algo maçante e desagradável, abrindo brecha para a indisciplina.

A autoconfiança e a determinação são comportamentos presentes nos alunos com altas habilidades, no entanto o professor deve reforçar narrativas de incentivo, bem como a família, que é alicerce indispensável no desenvolvimento das altas habilidades. Contudo, como vimos, os alunos pesquisados não contam com a família presente no seu desenvolvimento. Assim, cabe aos professores proporcionarem narrativas estimulantes e espaços pedagógicos criativos, pois de modo geral, é a escola o único espaço onde serão trabalhadas suas habilidades significativamente. Expectativas e encorajamento são aspectos imprescindíveis para que as habilidades se tornem altas habilidades. O encorajamento também está vinculado à afetividade, como observamos com as professoras das terceiras séries, que mantinham

relações mais afetivas do que as atuais, o que influenciou na identificação dos alunos com altas habilidades.

A finalidade da identificação não pode se limitar a separar alunos com altas habilidades e alunos sem altas habilidades, mas promover um ensino que contemple a diversidade, estimulando o potencial criativo, que, como vimos, é algo pouco desenvolvido pelos professores. No entanto, os problemas quanto às altas habilidades perpassam o ambiente escolar, pois, além da falta de capacitação profissional, atendimento especializado, pesquisas, mudanças curriculares, pouca literatura, existem conhecimentos equivocados – mitos, estigmas, narrativas - a respeito das altas habilidades, que prejudicam a identificação dos alunos.

Esses problemas levam a muitos alunos limitem seus potenciais em troca de outras oportunidades para sua subsistência. Enquanto a escola e professores valorizam somente habilidades acadêmicas, muitos alunos talentosos, criativos e dotados de inteligência prática ficam abandonados à própria sorte e persistência pessoal para que possam desenvolver suas habilidades. Parece-nos que a escola está caminhando na contramão da evolução, pois a sociedade, o mercado de trabalho e as novas tecnologias necessitam de profissionais cada vez mais criativos, dinâmicos, talentosos e perspicazes, ao passo que a instituição escolar trabalha sujeitos com habilidades limitadas a atividades que exigem respostas prontas, com conteúdos estagnados e currículos antiquados e desconexos a realidade.

Essa realidade reflete o descaso para com a educação no país, onde a formação dos professores é precária, sendo muitas vezes realizada a distância ou em cursos de curta duração. A legislação contempla atendimento e as reformas para que isso ocorra na prática urgentes, pois contradições e falhas preocupam e enfraquecem cada vez mais o sistema educacional e seus profissionais. Talvez seja por isso que muitas narrativas foram estabelecidas pelos professores em relação aos seus alunos de periferia, com baixas expectativas, o que se reflete no desempenho deles. Aqui se reporta uma questão séria e que exige atenção, pois, a partir do momento em que professores emitem narrativas sobre seus alunos, podem estar influenciando diretamente no seu desempenho escolar e até mesmo social.

Ao observarmos as narrativas relacionadas às altas habilidades, percebemos muitos equívocos e equivocada a percepção em relação aos alunos, pelas justificativas dadas a respeito do desempenho e comportamento deles. A maioria das narrativas foi limitante, expressando frustração em relação aos alunos e à sua educação. O olhar lançado sobre o outro tem o poder de limitá-lo ou de auxiliá-lo no seu desenvolvimento, se associado a

metodologias diversificadas e estimulantes ao desenvolvimento de habilidades. Isso parece utópico sem o conhecimento sobre as altas habilidades, formação e capacitação dos professores, estruturas adequadas de ensino e, acima de tudo, narrativas transformadoras de mentes e metodologias.

Como não almejamos algo utópico, mas real e possível, esperamos que esta pesquisa auxilie professores, alunos, demais profissionais e pessoas envolvidas com a educação a desmistificarem conceitos errôneos sobre as altas habilidades, identificando alunos e proporcionando-lhes oportunidades de crescimento e desenvolvimento dos seus potenciais. Ao contemplarmos a diversidade de habilidades presentes em nossos alunos, estaremos abrindo novos espaços de conhecimento para novas ações pedagógicas. A educação não pode deter seus esforços apenas nas dificuldades de aprendizado; deve também, empreender esforços e estudos sobre as possibilidades e potencialidades dos alunos para o aprendizado. A área das altas habilidades precisa fazer parte dos sistemas educacionais, universitários ou básicos, por serem promotoras do desenvolvimento social, tecnológico e educacional das nações.

Não podemos ignorar a questão das narrativas no desenvolvimento e identificação das altas habilidades, pois a personalidade desses alunos, unida a aspectos afetivos, é fundamental no desenvolvimento das altas habilidades. Traços como persistência, necessidade de compreensão, senso de humor, perfeccionismo, não-conformidade, e por vezes, até mesmo resistência a questões sociais ou obstáculos, ultrapassando seus limites, estão presentes em muitas personalidades identificadas com altas habilidades, como Gandhi, Leonardo Da Vinci, Stephen Hawking, Einstein, entre outros. Por isso, o estímulo a fatores de personalidade como os apontados é importantíssimo para que as altas habilidades tenham êxito no ambiente escolar. Não podemos desperdiçar inteligências e talentos por falta de conhecimento e narrativas limitantes. A identificação das altas habilidades é algo que requer muitos estudos para elaboração de alternativas diversificadas na identificação e atendimento aos alunos com altas habilidades.

Pensamos que a pesquisa educacional ainda é a principal fonte a novas mudanças, pois traz a tona desafios e indagações inquietantes na transformação da educação. O conhecimento sobre as altas habilidades, e isso envolve a formação docente, é imprescindível para a identificação e atendimento a esses alunos especiais, no quais poderemos tornar o ensino significativo e especial a todos.

Estamos em meio a uma rótula onde em cada caminho há uma lacuna, um obstáculo a ser derrubado, e isto só será possível quando disseminarmos novos conhecimentos sobre as altas habilidades, possibilitando assim novas vias de ações e inovações.

## REFERÊNCIAS

ABSD. Associação Brasileira para Superdotados. Seção RS. Altas Habilidades/superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre, 2000.

ALENCAR, E. M. L. S. Psicologia e educação do superdotado. São Paulo: EPU, 1986a.

\_\_\_\_\_. Psicologia da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986b.

\_\_\_\_\_. Como desenvolver o potencial criador. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. Criatividade. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Programas para estudantes que se destacam por um potencial superior. Educação Brasileira, Brasília, v. 20. n. 41. p. 173-187, jul./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis: Vozes, 2001

ALENCAR, E. S; FLEITH, D. de S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANTIPOFF, Helena. Helena Antipoff - Trajetória e obras. 1973. Disponível em <[http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br/historia\\_trajetoria.htm](http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br/historia_trajetoria.htm)>. Acesso em: 20 Nov. 2007.

BECKER, M. A. A. Educação especial: estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BOCK, Ana. Testes psicológicos: uma responsabilidade dos psicólogos. Disponível em: <<http://www.pol.org.br/publicações/artigos.cfm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de fevereiro de

2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 4 jan. 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Educação Especial. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 4 jan. 2007.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia e reflexão crítica*, p. 525-535, 2003.

BROWN, Scott W; et al. Assumptions Underlying the identification of Gifted and Talented Students. *The gifted child quarterly*. v. 49, n 1, p. 68-79, 2005.

CEDEPAH/FADERS. Política Pública Educacional para Portadores de Altas habilidades/superdotação. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica/publica>>. Acesso em: 15 fev. 2007.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 1999, Caderno Mais. p. 5-3.

\_\_\_\_\_, M. Escritos sobre a universidade modelo mercantilista de ensino e pesquisa no ensino superior. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_, M. A universidade pública sob nova perspectiva. ANPED: Poços de Caldas, MG, 2003.

CONBRASD. Conselho Brasileiro para Superdotação. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.conbrasd.com.br/anexos/saibamais>>. Acesso em 10 mar. 2007.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades. Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

\_\_\_\_\_. C. M. C. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DICKEL, A. As crianças e suas experiências: o mundo invadindo a escola. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/24/T1349226502068.doc>>. Acesso em 7/11/2007.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas. São Paulo, EPU, 2000.

FELDHUSEN, John F.; ASHER, William J; HOOVER, Steven M.. Problems in the identification of Giftedness, Talent, or Ability. *The Gifted Child Quarterly*, v. 28, n 4, p. 149-151, 1984.

FERNANDES, Carine. Escola: espaço de aprendizagem das relações de poder. *Educação em Revista*, Porto Alegre, v. 9, n° 55, p. 29 – 35, abr./maio 2006.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H; MILLER, Scott A. Desenvolvimento cognitivo. 3

ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Educação Especial*, Santa Maria, n 28, p. 219-232, nov. 2006. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

\_\_\_\_\_. A construção de práticas educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, v. 1 e 2, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. *Educação e compromisso*. Campinas: Papirus, 1988.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GERSON, K; CARRACEDO, S. *Niños dotados en acción*. Buenos Aires: Tekné, 1996.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUENTHER, Z. C. *Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista*. Campinas: Mercado de Letras, Lavras: Universidade Federal de Lavras, 1997.

\_\_\_\_\_. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

INEP/MEC. *Matrícula de alunos com alta habilidades (2005)*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/>> e <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de nov. de 2007.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

MATTEI, Giovana. Um novo olhar sobre o desenvolvimento e aprendizado das crianças portadoras de altas habilidades. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro: Unesp, v.15, n 27, p. 165-173, jul/dez, 2007.

MILANI, Mariana. *Será que seu filho é superdotado?* Disponível em: <<http://www.mensa.com.br/listatipo.php?tipo=4>>. Acesso em 20 abr. 2006.

MOSQUERA, Juan J. M; STOBÄUS, Claus D. Vida adulta: superdotação e motivação. *Educação Especial*, Santa Maria, n 28, p. 233-246, set. 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 91-107.

NOVAES, M. H. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Eloiza; MACHADO, Kátia da Silva. *Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva*. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes de um mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n 20, p. 65-73, 1994.

PANZERI, Mariela Vergara. *Que és la inteligência?* Disponível em: <<http://www.cedalp.com/>>. Acesso em 10 maio 2006.

PEREZ, Susana G. P. B. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. *Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o atendimento*. *Revista Centro de educação*, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02>>. Acesso em 10 junho 2007.

PIMENTA, S. G. *As ciências de educação e os processos de mudança*. In: PIMENTA, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S.G; LIBÂNIO, J.C. *Formação dos profissionais da educação: crítica e perspectivas de mudanças*. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez 2002.

RENZULLI, J. S. *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos*. *Educação*. Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. *What is schoolwide enrichment? How gifted programs relate to total school improvements*. *Gifted Today Magazine*, Fall 2002. Disponível em:

<<http://www.findarticles.com>> Acesso em: 06 jun. 2006.

RENZULLI, J. S.; et al. Scale for Rating the behavioral characteristics of superior students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

\_\_\_\_\_. The Triad/Revolving Door System: a research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 163-171, Fall 1984.

\_\_\_\_\_. The three-ring conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. e REIS, S. M. (Eds). *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press, p. 2 – 19, 1986.

\_\_\_\_\_. A practical system for identifying gifted and talented students. Connecticut: NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development, 1990, 10 p. Disponível em: <[sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart04.html](http://sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart04.html)> Acesso em: 12 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. The Three-ring conception of giftedness. Connecticut: NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development, Storrs, 1998, 25 p. Disponível em: < <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html>> Acesso em 30 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. The definition of high-end learning. Neag Center for Gifted Education and Talent Development, Storrs, 1999a, Disponível em: <<http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart10.html>> Acesso em: 30 jun. 2007.

RENZULLI, J.; et al. Escalas de Renzulli (SCRBSS) escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores. Salamanca, Espanha: Amarú, 2001.

RENZULLI. El concepto de los três anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In: BENITO MATE, Y. *Intervención e investigación psicoeducativas em alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú, 2000.

SANTOS, Oswaldo de B. *Os superdotados: quem são? Onde estão?* São Paulo: Pioneira, 1988.

SAPIENS, Informação e conhecimento sobre superdotação intelectual. Os diversos aspectos da personalidade das preferências e do comportamento dos superdotados. Disponível em <<http://www.vademecum.com.Br/sapiens/index.html>>. Acesso em 25 abr. 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

SCHIFF, M. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SHAUNESSY, Elizabeth; KARNES, Frances A; COBB, Yolanda. *Assessing Potentially Gifted Sudents from Lower Socioeconomic Status With Nonverbal Measures of Inteligence. Perceptual and Motor Skills*. p. 1129-1138, 2004.

SKLIAR, C; BAPTISTA, C. Inclusão ou exclusão? In: SCHMIDT, S. (Org). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro, ED.DP&A, 2001.

SOUZA, Okky e ZAKABI, Rosana. Imersos na tecnologia e mais espertos. Veja, São Paulo: Abril, n 1, p. 66-75, jan. 2006.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas, 1999.

SAWAYA, Sandra Maria. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. Psicologia, Usp, v. 12, n. 1, p. 153-178, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRABOSCHI, Juliana. Mentres brilhantes. Galileu, São Paulo: Globo, n 190, p.78-83, maio, 2007.

VIEIRA, Nara J. W. Viagem a “Mojave-Óki”! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de 4 a 5 anos. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D.S.; PEREIRA, M.S.N. Toc Toc Plin Plin: Lidando com as emoções e brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial: Brasília, 2007.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WECHSLER, S. M. A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. Psicologia, Teoria e Pesquisa, n. 1, p. 140-147, 1985.

WEISS, Alba M. L.; CRUZ, Mara M. da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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

## **ANEXOS**

## ANEXO A - FICHA DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

Professor (a)

Sua participação no processo de identificação de altas habilidades é fundamental.

Observe seus alunos em sala de aula e faça uma reflexão mediante as características abaixo, indicando os alunos que, em sua opinião, apresentam as características propostas. É importante lembrar que suas informações são extremamente relevantes para que sejam definidos caminhos para o atendimento e desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

TELEFONE: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

Indique em cada item os dois alunos de sua turma, menino ou menina, que em sua opinião, apresentam as seguintes características:

1) Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão:		14) Mais sensíveis aos outros e bondoso para com os colegas:	
2) Os melhores nas áreas de matemática e ciências:		15) Preocupados com o bem-estar dos outros:	
3) Os melhores na área de artes e educação artística:		16) Mais seguros e confiantes em si mesmos:	
4) Os melhores em atividades extracurriculares:		17) Mais ativos, perspicazes e observadores:	
5) Mais verbais, falantes e conversadores:		18) Mais capazes de pensar e tirar conclusões:	
6) Mais curiosos, interessados e perguntadores:		19) Mais simpáticos e queridos pelos colegas:	
7) Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula:		20) Mais solitários e ignorados:	
8) Mais críticos com os outros e consigo próprios:		21) Mais levados, engraçados, "arteiros":	
9) De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade:		22) Que você considera mais inteligentes:	
10) Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem:		23) Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos:	
11) Mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos:		24) Que sobressaem em habilidades manuais e motoras:	
12) Mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados:		25) Que produzem respostas inesperadas e pertinentes:	
13) Mais originais e criativos		26) Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo:	
		27) Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quais?	

Como manifestam seu talento estes dois últimos alunos?

---

## FOLHA DE INTERPRETAÇÃO DA FICHA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

- **CAPACIDADE E INTELIGÊNCIA GERAL** ( o nome da criança deve estar citado pelo menos 6 vezes nos itens 4, 6,9,10,11,12,17,18,21,22,25, ou 4 vezes nos itens 9, 11,13,17,18,22,25);
- **TALENTO VERBAL** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 3 vezes nos itens 1,5,7,18,22);
- **CAPACIDADE DE PENSAMENTO ABSTRATO/TALENTO CIENTÍFICO-MATEMÁTICO** (o nome da criança deve ser citado pelo menos 3 vezes nos itens 2,9,11,18,22);
- **CRIATIVIDADE ACENTUDADA E/OU TALENTO ARTÍSTICO** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 3,8,10,13,17,25, ou 3, incluindo os itens 3 e 13);
- **TALENTO PSICOSSOCIAL** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 4,7,14,15,16,19,26); Quando a criança foi indicada nos itens 4,7,14,15,16, e 26; isto indica talento psicossocial com liderança);
- **TALENTO PSICOMOTOR** ( o nome da criança deve estar citado nos itens 4,23 e 24).

## ANEXO B - AUTONOMEAÇÃO<sup>10</sup>

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_  
 ESCOLA: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
 NOME DO PAI: \_\_\_\_\_ NOME DA MÃE: \_\_\_\_\_  
 TELEFONE DA CASA: \_\_\_\_\_ OU DE UM VIZINHO: \_\_\_\_\_

### AUTONOMEAÇÃO

1) Marca com um X em que tu és especial ou muito bom?

MATEMÁTICA 	ARTES 	GINÁSTICA 	TEATRO 
CIÊNCIAS 	CRIAR HISTÓRIAS 	DANÇA 	LIDERANÇA 
LER 	PESQUISAR 	ESPORTES 	CRIATIVIDADE 
ESCREVER 	MÚSICA 	AMIZADE 	OUTRA 

Se marcaste outra, em qual?: \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

O que já fizeste nessa área: \_\_\_\_\_

### NOMEAÇÃO POR COLEGAS

1. Na tua sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) pedirias que te ajudasse:

EM MATEMÁTICA:	A CRIAR UMA HISTÓRIA:
EM CIÊNCIAS:	NA LEITURA E ESCRITA:
TE GUIAR NUM PASSEIO:	EM ARTES:
FAZER UMA PESQUISA:	ORGANIZAR UMA FESTA:

2. Na tua sala de aula, qual de teus coleguinhas (menino ou menina) é melhor:

ALUNO OU ALUNA DA SALA:	NO FUTEBOL, NO VOLÊI OU EM OUTRO ESPORTE:
NO CANTO:	NA DANÇA:
QUE SABE AS HORAS, OS DIAS DA SEMANA E OS MESES:	AMIGO OU AMIGA DE TODOS:
EM TEATRO:	EM TOCAR UM INSTRUMENTO? QUAL?

3. Na tua sala de aula, qual é o coleguinha (menino ou menina) que:

MAIS ENGRAÇADO (A) E DIVERTIDO (A):	TU GOSTARIAS QUE FOSSE LÍDER DA TURMA:
PENSA EM COISAS QUE OS OUTROS NÃO PENSARAM:	AJUDA MAIS OS COLEGAS:

<sup>10</sup> Adaptado e traduzido de Renzulli, J.S.; Reis, The Schoolwide Enrichment Model – 2 ed. 1997. p. 66-67, por Susana Graciela Pérez Barrera, 2004.

## ANEXO C - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES<sup>11</sup>

### FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL

Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/CEDEPAH

#### Professor (a)

Sua participação no processo de identificação das habilidades de seu aluno é fundamental. Faça uma reflexão sobre as características listadas abaixo, observe seu aluno e responda com cuidado, lembrando que suas informações são muito importantes para que sejam definidos os caminhos para aproveitamento de seus potenciais.

Nome: \_\_\_\_\_ Data de nasc. \_\_\_\_\_  
 Nome do professor(a): \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
 Endereço da escola: \_\_\_\_\_  
 Fones: \_\_\_\_\_ -CEP: \_\_\_\_\_  
 Idade do 1º ingresso na escola: \_\_\_\_\_ série: \_\_\_\_\_  
 Breve relato dos motivos que justificaram o encaminhamento:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM	ALTERNATIVAS				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
Tem vocabulário notavelmente avançado para idade ou meio social?					
Armazena muitas informações sobre seu(s) interesse(s)?					
Tem memória destacada?					
Quer descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas provocativas?					
Elabora generalizações?					
Prefere espontaneamente leituras e jogos complexos?					
Tem facilidade para perceber partes de um todo?					

<sup>11</sup> Adaptação feita por Larice Bonato Germani, Mara Nieckel da Costa e Nara Wellausen Vieira, a partir da SCALES FOR RATING THE BEHAVIOR CHARACTERISTICS OF SUPERIOR STUDENTS, elaborada por Joseph Renzulli, Linda Smith, Alan White, Carolyn Callahan e Robert Hartman (traduzida e adaptada por Angela Virgolim).

<b>CARACTERÍSTICAS DE MOTIVAÇÃO</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>
Apresenta envolvimento e persistência nas tarefas de interesse?					
É exigente e crítico consigo mesmo?					
Prefere trabalhar independentemente?					
Tem uma organização peculiar?					
Tem preocupação extrema com moral e justiça?					

<b>CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>
É muito curioso?					
É muito imaginativo e cria muitas idéias ou soluções para problemas complexos?					
Mostra-se preocupado em melhorar e modificar seu ambiente?					
Demonstra senso de humor ao analisar soluções que não parecem humorísticas aos outros?					
Mostra-se interessado nas características estéticas?					

<b>CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>
É auto-suficiente?					
Organiza as atividades gerais do grupo?					
É preferido por seus pares?					
É cooperativo com os outros?					
Expressa-se muito bem e é persuasivo nos seus argumentos?					
Sobressai-se em atividades de sua área de interesse?					

<b>CARACTERÍSTICAS DE ARTÍSTICAS</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>
Usa a arte como forma de expressão de suas idéias e emoções?					
Varia o tema e o conteúdo dos trabalhos?					

Usa soluções não convencionais?					
É detalhista?					

<b>CARACTERÍSTICAS MUSICAIS</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequen- temente</b>	<b>Sempre</b>
É capaz de perceber variações de sons?					
Interpreta facilmente diferentes estilos musicais?					
Demonstra a sensibilidade e interesse na música?					
Responde ao ritmo da música, com movimentos corporais?					
Procura oportunidade para ouvir e criar música?					

<b>CARACTERÍSTICAS DRAMÁTICAS</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequen- temente</b>	<b>Sempre</b>
Conta e cria histórias?					
Inventa peças teatrais a partir de histórias e fatos?					
Usa o corpo e a postura com facilidade?					
Identifica-se com os humores e motivações dos personagens?					
Imita com facilidade outras pessoas?					
Evoca respostas emocionais dos ouvintes?					
Tem ótima memória?					

<b>CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>				
	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequen- temente</b>	<b>Sempre</b>
Expressa as idéias de forma clara e concisa?					
Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza ao relato?					
Transmite com facilidade informações com linguagem não-verbal, gestos e expressões faciais e corporais?					
Conta histórias com começo, meio e fim?					
Usa figuras de linguagem (trocadilhos, analogias)?					

CARACTERÍSTICAS DE PLANEJAMENTO	ALTERNATIVAS				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
Revela interesse e eficiência na organização de tarefas?					
Prevê conseqüências e efeitos de ações?					
É bom em jogos de estratégia?					
Demonstra domínio de etapas, limitações e alternativas de um projeto?					
Estabelece prioridades com facilidade?					
Apresenta independência para realizar tarefas?					
Leva em conta e prevê detalhes que contribuem para o desenvolvimento de um plano?					

Descreva brevemente como percebe o aluno, fazendo referência às informações que tem de sua história escolar:

---



---



---

Como define, qualitativamente, seu desempenho acadêmico?

---



---

Indique em que áreas seu aluno demonstra maior interesse:

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Sua escola oferece atividades extra-curriculares? Quais?

---

Este aluno participa destas atividades? De quais?

---

Como é a relação da família com a escola?

---

Quais são as suas expectativas com relação:

Ao desenvolvimento do aluno:

---

Ao atendimento na sala de desenvolvimento de potenciais:

---

Data: \_\_\_\_\_

Técnicos responsáveis: \_\_\_\_\_