Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Maria da Penha Padilha Tsuboi

Um percurso nacional - 20 anos de estudos sobre altas habilidades / superdotação: a contribuição discente dos programas de pós-graduação

Rio de Janeiro
2002

Maria da Penha Padilha Tsuboi

Um percurso nacional - 20 anos de estudos sobre altas habilidades /superdotação: a contribuição discente dos programas de pós-graduação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof[a]. Dra.Marsyl Bulkool Mettrau

Rio de Janeiro

2002

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

T883 Tsuboi, Maria da Penha Padilha.
Um percurso nacional: 20 anos de estudos sobre altas habilidades superdotação: a contribuição discente dos programas de pós-graduação / Maria da Penha Padilha Tsuboi. – 2002.
223 f.

Orientadora: Marsyl Bulkool Mettrau
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Superdotados – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Teses. 2. Pesquisa bibliográfica – Teses. 3. Teses. I. Mettrau, Marsyl Bulkool. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 376-056.45

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Maria da Penha Padilha Tsuboi

Um percurso nacional - 20 anos de estudos sobre altas habilidades / superdotação: a contribuição discente dos programas de pós-graduação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de janeiro de 2002.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Miriam Paura Sabrosa Zippin Grinspun
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof. Dr.. Olavo Guimarães Feijó
Universidade Castelo Branco

Rio de Janeiro

2002

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, fonte de inspiração.
À minha família, pela compreensão, incentivo e apoio.
Aos meus companheiros educadores, com quem posso compartilhar ideias e ideais.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só se tornou possível com a expressiva participação de pessoas que se fizeram amigas e especiais por sua competência profissional e humana.

Agradeço...

À Dra.Marsyl Bulkool Mettrau, a orientação, a amizade e a disponibilidade.

À Dra. Rosana Glat e Dra.Raquel Villardi, os contatos rápidos, porém muito significativos.

À Dra. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes e ao Dr. Luiz Cavalieri Bazílio, a presença certa no momento exato.

A todos os professores e colegas do mestrado, a oportunidade da convivência intelectual profícua.

À Maria José de Santana, a sintonia e o empenho na digitação e revisão do texto.

Às Bibliotecárias da UERJ, PUC/RS, PUC/SP, PUC/CAMP, PUC/RJ, UNICAMP E USP, a presteza do atendimento.

À Mara Nieckel da Costa e Jamile Salem, a delicadeza da colaboração, apesar da distância.

Ao Paulo Bella e Fernando Shimada, a ajuda na elaboração e impressão dos apêndices.

Fica a certeza de que ...

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos...

Tecendo a manhã - JOÃO CABRAL DE MELO NETO, 1920

Criar, preservar e transmitir conhecimentos são missões precípuas da Universidade. As Teses e Dissertações, que resultam das atividades em nível de pós-graduação, são produtos dos mais importantes da vida universitária. Estão na raiz do saber e do conhecimento que desvenda e explica os mistérios da natureza das relações humanas, do mundo vivo e do meio ambiente. Estão na estratégia do preparo dos que vão atuar no meio social, no esforço antientrópico e em direção ao equilíbrio e à felicidade dos indivíduos e da sociedade.

Umas trarão contribuições imediatas e até revolucionárias; outras mal serão percebidas, além de terem servido de pretexto para a formação de mais um Mestre ou Doutor.

Entretanto, todas devem ser documentadas e preservadas, mesmo porque a história já nos ensinou que há descobertas e ideias aparentemente inúteis em determinado momento histórico, mas que podem ter valor mais adiante...

Portanto, todas as Teses e Dissertações pertencem ao patrimônio público científico e cultural, e assim devem ser tratadas, com muito zelo e respeito.

O Prof. Lauro Morhy, Reitor da Universidade de Brasília, ao apresentar, em 1998, o Banco de Teses daquela Universidade, assim valoriza a produção discente.

RESUMO

TSUBOI, Maria da Penha Padilha. **Um percurso nacional - 20 anos de estudos sobre altas habilidades / superdotação**: a contribuição discente dos programas de pós-graduação. 2002. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002

Esta investigação, no campo da produção acadêmica dos programas de pós-graduação de universidades brasileiras, sobre a temática altas habilidades/superdotação, teve como objetivos: mapear um conjunto significativo de trabalhos elaborados sob as formas de tese e dissertação, nas duas últimas décadas; e apresentar as contribuições desses estudos para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados. A contextualização teórica da presente pesquisa refere-se à busca de uma teoria mais completa e abrangente sobre a inteligência humana, e da melhor compreensão das altas habilidades/superdotação, mencionando a legislação educacional mais recente sobre o atendimento a esses alunos especiais. A metodologia de pesquisa bibliográfica foi utilizada na sistematização da leitura e releitura dos textos, em vários níveis, para a exploração de seus conteúdos. O objetivo almejado foi a adequada identificação das linhas de pensamento dos autores, procurando-se manter o máximo possível de imparcialidade e respeito a cada um dos posicionamentos. Os assuntos foram categorizados por afinidade temática, em três capítulos, que em sua estrutura apresentam uma introdução, as sínteses descritivas dos trabalhos analisados e uma conclusão. Os resultados alcançados permitiram uma análise elucidativa da produção acadêmica em pauta, nas décadas de 80 e 90, estendendo-se aos anos 2000 e 2001. Sinalizaram evoluções conceituais concernentes às altas habilidades/superdotação. Pontuaram conclusões sobre: a identificação precoce; a estimulação ambiental; a auto-alfabetização precoce; a identificação e atendimento a crianças das classes populares e a preparação de professores; a elaboração de instrumento de observação a ser utilizado pelos professores. Mais conclusões puderam ser registradas em relação a: percepções da escola, pais e professores; percepção de professores universitários; autopercepção e os relacionamentos interpessoais de adultos e jovens adultos; incidentes e comportamentos críticos observados na escola; representação social da escola segundo os alunos; relação professora-aluno portador de altas habilidades; autopercepção e a percepção dos olhares da família, escola e companheiros, por adolescentes. Outras conclusões ainda foram evidenciadas sobre: estratégias educativas para estimulação e identificação de talentos na escola regular, no ensino fundamental e educação infantil; subsídios para a realização escolar no ensino fundamental; a capacidade acadêmica elevada no ensino fundamental; a avaliação de um curso de educação do pensamento por professores participantes. Incluem-se também neste conjunto de resultados: dados históricos sobre a questão das altas habilidades/superdotação; reflexões sobre a profissionalização na área tecnológica; uma crítica ao atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados; e o estudo da trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em escolas da rede pública de ensino.

Palavras-chaves: Identificação. Autopercepção. Estratégias educativas. Trajetória escolar.

ABSTRACT

This investigation comprises a detailed survey of the academic production of post-graduate programs in Brazilian universities. The main goals of this investigation are to: figure out the meaningful set of papers elaborated as thesis and dissertations during the last two decades, and present the contribution of these studies for the educational attendance to gifted and talented students. The theoretical context of this research refers to the search for a wider and broader theory about human intelligence and a better understanding of giftedness, mentioning the most recent Brazilian educational legislation about the attendance to these special students. The bibliographical research methodology was used in the systematization of the reading and re-reading of the texts, carried out in many levels, aiming at the full exploration of its contents. The desired objective was to accurately identify the thought streams of each author, maintaining as much impartiality as possible in relation to each one of the various points of view. The issues were categorized by thematic affinity in three chapters which present an introduction, a descriptive synthesis and conclusions of the analyzed papers. As a result, a elucidative analysis of the academic production dated from the 80's and 90's extending to the most recent productions from 2000 and 2001 was performed. This production presented considerable conceptual evolutions concerning giftedness. Conclusions regarding early identification, environmental stimulation, early self-alphabetization, the identification and attendance to poor children, the professional preparation of teachers as well as the elaboration of observation instruments to be used by the teachers were put forward. In addition, conclusions about gifted students` perception of school, parents, teachers, and professors, their self-perception and their perception of the interpersonal relationships between adults and their critical behavior observed at school, the social representation of the school according to the gifted students, teacher - gifted student relationship, self-perception and perception of school and mates under family observance presented by adolescents was also registered. Other conclusions were also presented with regard to educational strategies to stimulate and identify talents and high academic ability at the regular school at the fundamental level (from first grade to high school), as well as the evaluation of a training course in Thought Education for teachers which took part in the attendance staff. Finally, a historical data about giftetdness, reflections about professional training in the technological field, a criticism about educational attendance for gifted students and a study about schoolarly history of students considered as gifted, wich had attendence in public schools, was also included in the set of results.

Keywords: Identification. Self-perception. Educational strategies. Schoolarly history.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	**CONTEXTUALIZAR PARA COMPREENDER: UMA NECESSIDADE**	17
1.1	**Concepções de inteligência subjacentes aos conceitos de altas habilidades / superdotação**	17
1.2	**Caminhos ainda trilhados em busca de uma definição de inteligência**	27
1.3	Os portadores de altas habilidades/superdotados	32
1.4	**O atendimento educacional aos portadores de altas habilidades / superdotados**	38
2	**METODOLOGIA**	47
2.1	**Introdução: o modelo de pesquisa**	47
2.2	**Os limites da pesquisa**	50
2.3	**Procedimentos de levantamento, organização e análise de dados**	51
2.4	**Procedimentos de análise**	51
3	**A IDENTIFICAÇÃO DOS PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTADOS E OS ESTÍMULOS AMBIENTAIS**	53
3.1	**Identificação de superdotados uma alternativa para sistematização da observação dos professores em sala de aula**	55
3.2	**O aluno superdotado das camadas populares**	58
3.3	**O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação**	61
3.4	**Estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolares**	72
3.5	**Auto-alfabetização precoce: indício de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos?**	81
4	**AUTOPERCEPÇÃO, PERCEPÇÃO DO OUTRO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PORTADORES ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS**	86
4.1	**O superdotado: suas características e necessidades segundo pais, diretores e professores de escolas oficiais do município do Rio de Janeiro** .	87
4.2	**Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores** ..	89
4.3	**Um estudo sobre a adaptação escolar de alunos com alto nível intelectual** .	94
4.4	**Representação social da escola segundo alunos superdotados**	98

4.5	**Gênio da lâmpada quebrada: a relação professora-aluno portador de altas habilidades**	104
4.6	**Autopercepção do superdotado**	116
4.7	**Com a palavra os portadores de altas habilidades**	122
4.8	**Um estudo sobre o portador de altas habilidades: seu olhar sobre si mesmo, seu olhar sobre o olhar do outro**	127
5	**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS**	139
5.1	**Técnica de projetos – uma estratégia de ensino dirigida às necessidades potenciais dos educandos**	139
5.2	**Os efeitos dos jogos dramáticos na criatividade, socialização, liderança, raciocínios divergente e convergente de pré-escolares superdotados economicamente carentes**	143
5.3	**Identificação e atendimento de alunos talentosos nas classes comuns: proposta de diretrizes para um programa baseado no folclore brasileiro** ..	147
5.4	**Capacidade acadêmica elevada: experiências singulares de cinco alunos na escola fundamental**	150
5.5	**A atenção pedagógica do aluno superdotado**	154
5.6	**A educação do superdotado: um desafio brasileiro**	158
5.7	**O superdotado uma reflexão para sua profissionalização**	162
5.8	**Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista**	165
5.9	**Uma proposta de avaliação baseada na teoria triárquica da inteligência de Robert J. Sternberg**	168
5.10	**Avaliação das contribuições de uma proposta de educação do pensamento para capacitação de professores do ensino regular**	173
5.11	**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**	186
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICES	213

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta a análise de 24 estudos sobre a temática altas habilidades/superdotação.

Conciliando o interesse pela questão das altas habilidades/superdotação com o objetivo de socializar o saber, optamos por uma modalidade de investigação que permitisse aprofundar a discussão sobre o assunto, construindo uma visão panorâmica das produções realizadas em algumas universidades brasileiras, por alunos dos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, no período compreendido entre 1980 e 2001.

Pretendemos reunir e evidenciar o quanto já se estudou sobre o tema nessas universidades, chamando a atenção para a possibilidade de avaliação da produção apresentada pelos diversos autores e sua aplicação ao cotidiano de nossas escolas, como subsídios para atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados.

Configurar a opção que nos conduzisse à perspectiva de trabalho desejada foi de importância vital para a condução deste estudo. Byington (1997, p.50,51), através de sua abordagem simbólica do conhecimento e da realidade, discorre sobre o poder da subjetividade inerente e necessária aos seres humanos em sua busca de conhecimento. A força *arquetípica* que gera, envolve e impulsiona a produção do saber, e, que no momento atual, volta a ser valorizada, apesar de por tanto tempo, praticamente dois séculos, a universidade ter cultivado a verdade unicamente objetiva.

> Como coordenar essa subjetividade maravilhosa que agora volta cheia de intuição, de afeto, de fantasia, com a objetividade e o rigor científico? [...] a ciência é um conhecimento que se pode transmitir, que se pode descrever para que os outros leiam e compreendam. [...] a ciência não pode simplesmente diminuir o seu rigor só para satisfazer emoções dos pesquisadores.
>
> Mas... A inspiração, a animação diante da pesquisa e da busca, é um caminho simbólico no meio do qual emerge o objetivo.
>
> Se voltarmos para toda a personalidade, tentando perceber, não somente como a área cognitiva se desenvolve, mas como o Ser se desenvolve, como a consciência se desenvolve, nós caímos em cheio na reunião do subjetivo com o objetivo e percebemos que não existe este saber objetivo que se almeja, na formação da consciência; que este mito do Ocidente não tem fundamento na totalidade existencial. [...] a ciência não nasce pronta na consciência; a ciência nasce da separação do objetivo do subjetivo por um trabalho de elaboração simbólica na psique do pesquisador.

Escolhemos, na área de educação especial, o tema altas habilidades/superdotação, por considerá-lo fascinante e promissor do ponto de vista da descoberta, experimentação, sugestão ou consolidação de novas abordagens para questões educacionais. Por suas múltiplas interfaces com o desempenho escolar, profissional, o desenvolvimento da personalidade, a construção da cidadania, e a realização ontológica do ser, que precisa ter atendidas e respeitadas suas necessidades educativas de acordo com suas diferenças e peculiaridades humanas.

E, também, por fazer sempre presentes antigas e persistentes indagações próprias da profissional de educação que teve a oportunidade de atuar como professora no ensino fundamental, no ensino médio em cursos de formação de professores, e em educação profissional – como orientadora e supervisora educacional, em cursos básicos e técnicos referentes aos segmentos de mecânica, eletricidade, eletrônica, instrumentação, gráfica, automotiva, alimentos e construção civil, compartilhando muitos momentos de alta significação humana, com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Onde estão, ou para onde foram os muitos alunos talentosos com quem tivemos a oportunidade de estabelecer uma relação educativa? Oferecemos a eles o atendimento necessário? Contribuímos adequadamente para o seu desenvolvimento, realização pessoal e profissional? Conseguiram se lançar no mundo em busca dessas realizações?

Aliado ao prazer do estudo, que nos proporcionasse crescimento intelectual e pessoal, está o aspecto da utilidade deste trabalho. Ao cumprir mais uma etapa do curso, nosso desejo é obter dados que sejam significativos para a construção de mais uma visão da realidade. Pensamos ser esta, uma forma coerente de usufruir do espaço propício à democracia e à criação, que a universidade pública ainda pode e deve nos proporcionar. Um espaço que precisa ser bem aproveitado. Neste nível de ensino é preciso considerar todos os interesses, todas as capacidades e potenciais dos pós-graduandos, de acordo com as linhas de pesquisa existentes, no sentido de produzir reflexões que possam auxiliar na promoção de melhorias em suas respectivas áreas.

Sabemos que produzir conhecimentos não é uma tarefa fácil. Demanda sempre tempo e esforço bem orientados: pela metodologia, pela pertinência e contextualização do tema, como, também, pela posição ético-filosófica e científica do pesquisador, que integra todos esses requisitos à sua formação e às suas vivências profissionais. A Universidade tem a grande responsabilidade da produção e difusão do conhecimento. E, pensamos que quanto

mais próxima estiver da realidade cotidiana, onde poderão ser colocados em prática esses conhecimentos, melhor será a compreensão e adequação dos mesmos à comunidade a que se destinam.

O objetivo geral do presente trabalho consiste em :

- apresentar as contribuições acadêmicas realizadas em algumas universidades brasileiras, que vêm dando suporte às práticas educativas voltadas para as necessidades especiais dos portadores de altas habilidades/ superdotados, nas duas últimas décadas.

Os objetivos específicos são:

- mapear os trabalhos produzidos, sob a forma de teses e dissertações, sobre a temática altas habilidades/superdotação;
- analisar esses estudos, considerando sua contribuição para as práticas educativas que favoreçam a inclusão social dos portadores de altas habilidades/superdotados de acordo com suas necessidades especiais; e
- socializar tais informações.

No *Capítulo I,* nos propomos a contextualizar a visão de conjunto das investigações realizadas. Pensamos, para isto, em mencionar alguns estudos sobre a inteligência, *teorias* e *testes* que deram origem, sustentaram e continuam presentes nas pesquisas sobre altas habilidades/superdotação desenvolvidas no século XX; apresentar a pontuação teórica específica, de alguns autores, que conceituam e discutem aspectos das altas habilidades/superdotação, considerados importantes para a realização deste estudo; e focalizar os aspectos legais mais atuais, relativos ao atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados.

No *Capítulo II,* expomos a abordagem metodológica utilizada na investigação e apresentamos modelos de estudos semelhantes, que nortearam a realização desta investigação no campo do conhecimento sobre as altas habilidades/superdotação.

Nos capítulos seguintes apresentamos as sínteses das leituras exploratória e analítica das dissertações e teses, objetos de estudo desta pesquisa. As pesquisas analisadas foram agrupadas em torno de três categorias temáticas e são apresentadas de acordo com os títulos a seguir.

Capítulo III - A Identificação dos Portadores de Altas Habilidades/Superdotados e a Estimulação Ambiental - Os trabalhos que compõem este capítulo nos proporcionam uma

vasta revisão da literatura sobre as teorias da inteligência, as concepções sobre altas habilidades/superdotação; as questões referentes às influências da estimulação ambiental na manifestação da precocidade ou da superdotação; questionamentos sobre a aplicação, melhorias a serem efetuadas e indicação de testes psicológicos viáveis para a identificação de portadores de altas habilidades; elaboração, análise e indicação de outros instrumentos complementares para a observação de características de superdotação pelos professores. Há apenas um trabalho da década de 80 que aborda a identificação, os outros quatro restantes são da década de 90 e dão ênfase à educação infantil e ao ensino fundamental.

Capítulo IV - Autopercepção, Percepção do Outro e Relações Interpessoais dos Portadores de Altas Habilidades/Superdotados - Este conjunto de estudos corresponde aos vários olhares através dos quais se veem, e percebem serem vistos os portadores de altas habilidades/superdotados. São abordadas a autopercepção de adultos na década de 80 e de jovens e adultos, em 2001; os problemas de adaptação escolar, na década de 80; as percepções de professores, diretores e pais de alunos do ensino fundamental e professores do ensino superior, na década de 80; a relação professora-aluno portador de altas habilidades em 1999; os vários olhares que contribuem para a busca de identidade do adolescente portador de altas habilidades, em 2000; e a representação social de escola por alunos superdotados do ensino fundamental, em 2001. Este capítulo inclui oito pesquisas, quatro da década de 80, uma da década de 90, uma, de 2000 e duas, de 2001.

Capítulo V - O Atendimento Educacional aos Portadores de Altas Habilidades/Superdotados - Os pesquisadores deste grupo apresentam experiências voltadas para o atendimento educacional: aplicação da técnica de projetos; demonstração e avaliação da estratégia dos jogos dramáticos; proposta de integração curricular e estimulação ao talento em classes comuns; observação de experiências singulares de alunos com aptidão acadêmica elevada; avaliação de um projeto de atendimento educacional; criação de alternativas de avaliação escolar com a participação dos alunos do ensino fundamental; e, avaliação de um programa de capacitação de professores para educação do pensamento. Fazem parte, também, deste grupo: uma visão histórica da superdotação, até 1989; um enfoque da profissionalização na área tecnológica; uma crítica ao atendimento educacional especial aos portadores de altas habilidades/superdotados; e, um estudo sobre a trajetória escolar dos alunos considerados superdotados que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.

Ao todo, neste capítulo, temos sete investigações produzidas na década de 80, três na década de 90 e um, em 2001.

A leitura analítica dos estudos nos fez refletir, em primeiro lugar, sobre os motivos que levaram esses pesquisadores ao aprofundamento da temática altas habilidades/superdotação. Observamos que os trabalhos apresentados têm como ponto de partida a experiência de profissionais que nele investiram sua sensibilidade, sua capacidade intelectual, sua persistência e flexibilidade criativa em busca de alternativas de melhoria de atendimento às crianças, aos jovens, e aos pais e professores dessas crianças e jovens especiais, que são os portadores de altas habilidades/superdotados. Consideramos que os aspectos qualitativos abrangência, pertinência e novidade da revisão de literatura ou a adequação da abordagem metodológica são importantes indicadores da profundidade e postura acadêmicas dos autores, mas pensamos que a construção de novas tendências, questionamentos e sugestões práticas só poderão surgir a partir da aplicação dos pressupostos teóricos que emergem dessa literatura, à prática diária, inserida no contexto sócio-cultural em que vivemos. Por estas razões temos necessidade de desenvolver estudos sobre a realidade cotidiana de nossas crianças, jovens e de nossas escolas.

As *Considerações Finais* nos remetem à busca inicial de subsídios para a fundamentação teórica necessária ao atendimento educacional aos portadores de altas habilidades /superdotados encontrados nas pesquisas analisadas.

Os *Apêndices* contêm uma visão sintética de dados informativos sobre todas as pesquisas analisadas: por ano, universidade, autor, título, população pesquisada, local da pesquisa e abordagem metodológica.

É preciso compreender que as pessoas superdotadas
não são "super" em todos os ângulos
e questões da vida. (METTRAU , 1987)

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAR PARA COMPREENDER: UMA NECESSIDADE

1.1 Concepções de inteligência subjacentes aos conceitos de altas habilidades

Ao abordar o tema das altas habilidades/superdotação, pensamos ser necessário apresentar de forma sintética alguns elementos do cenário composto pelas concepções de inteligência desenvolvidas no século XX. Palco da evolução dos estudos psicológicos, da criação e utilização em larga escala dos testes como recurso de avaliação, diagnóstico e prognóstico, este século contou com contribuições de pesquisadores proeminentes, que aprofundaram e diversificaram os estudos sobre a inteligência humana, ampliando o leque de estudiosos em várias outras áreas além da psicologia.

No texto de Mettrau (1995, p.32) encontramos uma síntese descritiva deste cenário:

> As teorias formuladas pelos estudiosos do assunto postulam ora a existência de uma capacidade mental geral; ora a existência de faculdades diferenciadas ou aptidões independentes; umas falam das estruturas operatórias de funcionamento que se desenvolvem em estágios; outras falam de um conjunto de processos cognitivos que são utilizados na análise e resolução de tarefas; outras ainda sustentam ser a inteligência uma construção social, fruto da mediação cultural.

1.1.1 A concepção psicométrica e os testes psicológicos

As teorias psicométricas ou diferenciais são historicamente as pioneiras dos estudos psicológicos sobre a inteligência e "tentam compreender a inteligência em termos de um conjunto de fontes estáticas e latentes sobre as diferenças individuais, chamadas fatores". (STERNBERG, 1992, p.20). No extremo mínimo, Spearman (1927) propôs que a inteligência compreende dois tipos de fatores, um fator geral e outros específicos. E, no extremo máximo, Guilford (1982) propôs cento e cinquenta fatores, que poderiam ser ainda ampliados, ao inter-relacionar os três componentes básicos de cada tarefa mental: cinco operações, cinco conteúdos e seis produtos. Estes e muitos outros trabalhos compuseram o grande quadro das contribuições da concepção psicométrica que durante a primeira metade do século teve posição de destaque na história da psicologia.

As concepções da teoria psicométrica, Sternberg (1992, p.24), compartilham que a inteligência pode ser compreendida em termos das fontes latentes de diferenças individuais ou fatores; e que estes fatores formam um *mapa* da mente e podem ser identificados através dos testes mentais.

Os testes psicológicos são instrumentos padronizados usados pelos profissionais da psicologia para investigação e avaliação das diferenças individuais. De acordo com Pichot (1969, p.11, 12)

> O teste psicológico pode ser definido como uma situação padronizada que serve de estímulo a um comportamento por parte do examinando; esse comportamento é avaliado, por comparação estatística com o de outros indivíduos submetidos à mesma situação, permitindo assim sua classificação quantitativa e qualitativa.

Dessa forma, num teste de nível intelectual, certos problemas servem de estímulo à capacidade de raciocínio do examinando, que apresenta, nessa situação, determinado rendimento; a comparação estatística desse rendimento com o de outros indivíduos no mesmo teste, nos permite classificá-lo, do ponto de vista intelectual. Os testes psicológicos visam, não somente, a conhecer um ou mais aspectos da personalidade total, mas, em última análise, predizer o comportamento humano, na base do que foi revelado na situação do teste (SCHEEFFER, 1968, p.3)

Segundo Almeida (1993, p.26)

> a avaliação da inteligência tem sua história ligada a necessidades sociais de explicação do comportamento humano e de grupos, e às preocupações mais práticas e ligadas à melhoria dos rendimentos dos indivíduos, seja nas aprendizagens escolares, seja nos seus postos de trabalho. E [...] se na investigação da inteligência se recorre hoje, sobretudo, a tarefas laboratorialmente concebidas e aplicadas, na prática psicológica permanecem em uso os testes clássicos de inteligência.

Em 1890, Cattel, psicólogo americano criou a expressão *mental test* para designar uma série de provas utilizadas no estudo de diferenças individuais. Estes primeiros testes se destinavam à mediação de funções sensório-motoras elementares como tempo de reação, sensibilidade álgica, etc.

Em 1905, Binet e Simon lançam a *Échalle Métrique de l'Intelligence* constituída por 30 itens hierarquizados em grau crescente de dificuldade, de acordo com a idade, cujo objetivo era a avaliação de crianças entre os 3 e 12 anos. A ligação dos itens a uma determinada idade era feita mediante a resolução do item por 75% das crianças nessa idade.

Importantes conceitos para as medidas psicológicas surgiram do trabalho de Binet e Simon: *idade mental*, *idade base* e *idade cronológica*. Sendo a idade cronológica, a idade

real da criança; a idade base refere-se ao agrupamento etário de itens que a criança consegue realizar globalmente; e a idade mental é constituída pelo desempenho demonstrado na resolução de itens relativos a idades mais avançadas.

Em 1912, Stern propôs o cálculo do quociente de inteligência ou QI, através da razão matemática entre idade mental e idade cronológica multiplicada por 100. De acordo com Goulart (2000, p.24), o trabalho de Binet foi realizado por solicitação do Departamento de Instrução Pública, preocupado em desenvolver o ensino para os *retardados*, na expressão da época. Por meio de seu instrumento foi possível não apenas apreender a inteligência, mas também classificar os indivíduos, o que constitui a base dos métodos quantitativos. [...] Traduzido para diversas línguas, o teste Binet-Simon foi revisto nos Estados Unidos várias vezes, e adaptado para utilização em todo o mundo ocidental.

Com a entrada dos Estados Unidos na 1ª Grande Guerra (1914-1918) surgiram os testes coletivos *Army Alpha Intelligence Test* para sujeitos não alfabetizados, um teste de *performance*. Estes testes foram aplicados a 1.726.966 homens (VANE e MOTTA, 1990 apud ALMEIDA, 1993, p.35). o uso de testes se popularizou e em 1923, no seu livro *Intelligence Testing*, Pintner identificava 37 testes coletivos de inteligência.

Acreditava-se na inteligência como característica hereditária e estável, sendo os testes o meio por excelência para a sua medida. Nas décadas de 30 e 40 foi grande a utilização dos testes de inteligência e este crescimento fez surgir a polêmica do caráter genético das definições de inteligência, e, dos testes como instrumentos passíveis de distorções favorecendo o desempenho dos indivíduos pertencentes à cultura anglo-saxônica, aos grupos mais escolarizados, à classe média e à etnia branca.

No final da década de 50, com o lançamento do satélite russo Sputnik, houve nos Estados Unidos novo investimento de dinheiro público na produção de testes. O objetivo era identificar os alunos mais brilhantes e todos aqueles cujas classificações escolares estivessem aquém dos resultados dos testes. Novamente a polêmica se reacendeu, tornando-se, em alguns estados um problema legal, a questão de aplicação dos testes.

A reação dos estudiosos em relação às polêmicas se deu em duas vertentes. A primeira visava, já nos anos 50, a anulação dos efeitos de variáveis socioculturais, para salvaguardar a universalidade da medida e a comparabilidade dos resultados entre indivíduos e entre grupos sociais. Várias pesquisas procuram diminuir a incidência dos fatores culturais mais significativos dos itens e das condições de teste. Os estudos da Escola de Chicago e o

movimento dos *fair culture tests* (EELLS et al., 1951 apud ALMEIDA, 1993, p.43) permanecem como uma tentativa séria de diminuir a influência dos fatores culturais na realização dos testes de inteligência que, por esse fato, são ainda hoje usados em estudos transculturais.

A segunda vertente é aquela que concebe a inteligência como uma construção social e, como tal, impossível de ser avaliada fora do contexto em que está inserida. Não existe para estes estudiosos a universalidade da medida nem a comparabilidade individual ou grupal. Os testes de inteligência já existentes seriam válidos apenas para os indivíduos de etnia branca e escolarizada, que estão mais frequentemente em contato com atividades culturais de resolução de problemas e de leitura e escrita similares às tarefas dos testes (WILLIAMS, 1974 apud ALMEIDA, 1993, p.44)

Schiff (1993, p.67) critica os testes de inteligência aplicados largamente na França durante todo o século XX: a Escala de Inteligência Binet-Simon, o WISC *(Wechsler Intelligence Scale for Children)* e o ECNI (Escala Coletiva de Nível Mental). Segundo este autor o objetivo dos mesmos é detectar os alunos incapazes de acompanhar o ensino primário de acordo com a concepção socialmente dominante, que se baseia na competição, na exclusão e no fracasso. Enfatiza que as notas mais baixas de alunos dos bairros populares, encontradas por Binet no início do século, perduram ainda hoje, quando uma averiguação nacional chegou à mesma constatação. "Em média observa-se um desvio de 12 pontos entre as notas atribuídas aos filhos de funcionários e às atribuídas aos filhos de operários". (SCHIFF,1993, p.71). Nos principais grupos sociais, as proporções de fracasso escolar observadas em crianças que entravam na sexta classe eram as seguintes, de acordo com dados do Ministério da Educação, "*L'échantillon dit panel d'élèves,"Ètudes et Documents,* nº 35, 1976: filhos de assalariados agrícolas (67%), operários (59%), empregados (42%), artesãos ou comerciantes (40%) e funcionários (20%). Schiff (1993, p.104.) realizou pesquisa com filhos de trabalhadores manuais, adotados por famílias de classe média, tendo concluído que a mudança do meio familiar corresponde a redução de 75% nos fracassos escolares e a um aumento de 14 pontos na média de QI nos testes WISC e ECNI.

Outra crítica forte e veemente ao uso dos testes de inteligência veio da *Black Psychological Association*, de acordo com a qual esses testes tendem a favorecer os sujeitos pertencentes aos grupos socioculturais do contexto onde são elaborados. No caso atual correspondem a uma *dominância da cultura anglo-americana*, tendo sido construídos segundo o *paradigma psicométrico europeu* (DANA, 1993, p.185, apud ALMEIDA, 1993, p.41).

Dessa forma explica-se os melhores resultados nos testes clássicos de QI, por parte dos indivíduos de raça branca.

Jackson (1975 apud ALMEIDA, 1993, p.42) afirmava tal distorção nos testes e tomava-os como "*quasi-scietific tool for perpetuating racism*". William (1972 apud ALMEIDA, 1993, p.42) construiu um teste de acordo com as vivências culturais das crianças negras, o BIICH ou "Black Intelligence Test of Cultural Homogeneity".

Oakland e Hu (1992 apud ALMEIDA, 1993, p.27) fizeram um levantamento junto a psicólogos de 44 países e verificaram que entre os dez testes mais usados internacionalmente para crianças e jovens, quatro deles se referem à inteligência geral: (WISC/WISC-R na 1ª posição; Raven na 2ª posição; Stanford-Binet na 5ª posição; WAIS/WAIS-R na 6ª posição), entre outros testes cognitivos como (Bender, DAT, Frostig) e de personalidade (Rorschach, TAT, MMPI).

Ao contrário dos autores que defendiam a inteligência como característica interna da mente, comum a sujeitos de diferentes culturas e condições sociais, vários estudos recentes defendem ser a inteligência um comportamento aprendido e culturalmente contextualizado (BERRY, 1971; COLE et al., 1971; GLADWIN, 1970; VYGOTSKY, 1984; ZIEGLER e SEITZ, 1982 apud ALMEIDA, 1993, p.41).

A relação de autores que concordam só podermos compreender a inteligência nos contextos nos quais ela se desenvolve é reforçada por (BERRY, 1974, 1981, 1982; CHARLESWORTH, 1976, 1979; DEWEY, 1957; KEATING, 1984; LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION, 1982, 1983; NEISSER, 1976, 1978; STERNBERG, 1984; STERNBERG e SALTER, 1982 apud STERNBERG, 1992, p.37)

"É defensável que os indivíduos apresentem melhores desempenhos quando os testes se aproximam dos seus contextos de socialização" observa (STERNBERG, 1992, p.42) , que sugere uma nova concepção de inteligência e outras perspectivas em relação aos testes psicológicos de inteligência.

1.1.2 **A concepção cognitivista: a teoria do processamento de informação**

Do início do século até meados da década de 50 as discussões teóricas sobre a inteligência eram dentro do enfoque psicométrico ou diferencial. Ao final dos anos 60 e início de 70, a bandeira das pesquisas sobre a inteligência foi ativamente carregada pelos

pesquisadores cognitivistas que continuaram o vigoroso debate sobre a natureza da inteligência (STERNBERG, 1992, p.35).

O surgimento de outras áreas da Ciência, como a Teoria dos Sistemas, as Ciências da Computação, a Cibernética, as Teorias da Informação e a Robótica impulsionaram o surgimento do Cognitivismo sob a abordagem do Processamento da Informação (BECKER, 2001, p.15)

As teorias diferenciais dirigem-se a questões acerca da estrutura da inteligência, mas geralmente, têm menos a dizer sobre o processo (embora existam exceções como Guilford, 1967). As teorias cognitivas abordam o processo mas geralmente dizem menos sobre a estrutura.

"As teorias de processamento de informação ou teorias cognitivas da inteligência tentam compreender a inteligência humana em termos dos processos mentais que contribuem para o desempenho de tarefas cognitivas" (STERNBERG, 1992, p.26). As teorias cognitivas abordam o processo mas geralmente dizem menos sobre a estrutura. Ao tentarem explicar a inteligência, o nível do funcionamento cognitivo é enfatizado de duas formas diferentes. Um grupo de estudiosos se dedica a compreender a inteligência em termos da velocidade absoluta do processamento de informações e usam as tarefas mais simples possíveis, a fim de medirem a velocidade pura, não contaminada por outras variáveis. Um outro grupo se dedica a compreender as formas mais complexas de soluções de problemas, onde o que mais importa não é a velocidade, mas a acuidade e as estratégias do processamento.

Sternberg (1992, p.31) propõe que a inteligência humana deve ser compreendida sob três aspectos do processamento de informação humano.

- O primeiro aborda o conhecimento dos mecanismos do funcionamento inteligente: metacomponentes ou componentes executivos; componentes de desempenho, usados na execução real de uma estratégia de solução de problemas; e componentes de aquisição de conhecimentos, processos utilizados para adquirir-se novas informações.

- O segundo aspecto refere-se a quando esses componentes são melhor medidos, dando-nos idéia do desempenho inteligente. Ex.: quando as situações são inéditas na experiência de uma pessoa (no início da tarefa), ou muito mais tarde quando o processamento está se tornando automatizado, propõe o autor.

- O terceiro aspecto trata da relação entre a inteligência e o mundo externo. Esta relação pode ser de adaptação, quando a pessoa tenta atingir um bom *ajuste*; ou seleção e

modelagem que ocorrem quando a pessoa não consegue encontrar um ambiente que lhe pareça apropriado e faz alterações no meio para adaptá-lo aos seus interesses, aptidões, valores, etc..

Sternberg (1992 p.32) refere que a medição ideal da inteligência deve levar em conta todos os três aspectos acima citados e acrescenta que os testes típicos de inteligência existentes tocam apenas primariamente, no primeiro aspecto, mecanismos de funcionamento inteligente, e a partir daí necessitam de suplementação. "Parece existir uma lacuna substancial, entre os tipos de adaptação ao mundo real, exigidos para o funcionamento rotineiro e aquelas adaptações necessárias para o bom desempenho nos testes". (STERNBERG.,1992, p.36)

Os psicólogos do processamento de informações estudam as capacidades humanas analisando a maneira como as pessoas solucionam difíceis tarefas mentais. Seu objetivo é compreender os processos, as estratégias e as representações mentais utilizadas pelas pessoas no desempenho das tarefas.

> As abordagens psicométricas e do processamento de informações para o estudo das capacidades humana são bastante complementares, podendo ser tomadas em conjunto, em vez de como entidades completamente separadas (STERNBERG, 1992, p.15).

1.1.3 **A concepção desenvolvimentista**

De acordo com Mettrau (1995, p.46) na perspectiva desenvolvimentista "a inteligência aparece como um processo de desenvolvimento entendido como construção e complexificação sucessiva de esquemas ou estruturas internas do funcionamento cognitivo." "Piaget sustenta que a cognição é um processo adaptativo contínuo, baseado num desenvolvimento preexistente". (FONSECA, 1998, p.21).

Segundo Piaget (1970, p.29) "As funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real." Utilizando um método clínico subjetivo, não padronizado, e opondo-se a todo o movimento da psicometria em evidência na época, Piaget construiu sua teoria sobre a inteligência.

Ação e maturação são dois aspectos fundamentais da concepção piagetiana. "Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras." (PIAGET, 1970, p.30). "Mesmo em suas manifestações superiores, onde ela procede graças ao instrumento do pensamento, a

inteligência consiste em executar e ordenar as ações, sob uma forma interiorizada e reflexiva" (PIAGET, 1970, p.30). As ações interiorizadas são denominadas operações, as quais podem ser lógicas ou matemáticas e estão na base de todo juízo ou raciocínio.

A maturação do sistema nervoso é que abre as possibilidades para o desenvolvimento da inteligência, mas para que ele realmente ocorra, é imprescindível a ação do sujeito. ... "esse desenvolvimento [intelectual] refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensório motora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irredutível e espontânea". (PIAGET, 1970, p. 42).

O desenvolvimento intelectual se processa em estágios adaptativos ao meio físico e social através da equilibração, que envolve dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. Piaget (1970, p.154) compara a adaptação intelectual com a adaptação biológica, que "é um equilíbrio entre a assimilação do meio ao organismo e a acomodação deste àquele. A adaptação supõe uma interação tal entre o sujeito e o objeto, que o primeiro possa incorporar a si o segundo, levando em conta as suas particularidades."

A adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas cognitivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência. Os períodos sensório-motor (0 a 2 anos); do pensamento concreto: pré-operacional (de 3 a 6, 7 anos) e de operações concretas (de 6,7 a 10, 11 anos); e do pensamento abstrato,(que se desenvolve na adolescência) são os estágios pelos quais passa a inteligência humana. "O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente." (PIAGET e INHELDER, 1968, p.139)

1.1.4 **A concepção sócio-histórica**

Como o homem cria cultura? Ao buscar respostas para esta indagação, na Psicologia, Vygotsky elaborou uma teoria do desenvolvimento intelectual. Situada na época soviética pós-revolucionária, sua linha de pensamento está integrada à concepção marxista da sociedade e do homem. Considerava o homem na perspectiva dialética entre a natureza e a história, conferindo, porém, à atividade mental do sujeito um protagonismo fundamental, que tornava suas teses progressistas em relação à concepção marxista. (REIG e GRADOLI, 1998, p.101).

Três ideias marcam o seu enfoque teórico, de acordo com Reig e Gradoli, (1998, p.108): - os processos psicológicos têm sua origem em processos sociais; - os processos mentais podem ser entendidos somente através da compreensão dos instrumentos que são utilizados como mediadores (fundamentalmente a linguagem); - a crença no método genético ou evolutivo.

"Quando se pesquisa, não se separam as pessoas do contexto sociocultural no qual vivem, integrando assim os fenômenos sociais, os simbólicos e os psicológicos em um único marco conceitual." O método vygotskyano, genético ou evolutivo, tem como um dos princípios fundamentais o pressuposto de que: "a progressão e as mudanças genéticas são definidas em termos de instrumentos de mediação. São estes que nos mostram o estado psicológico dos sujeitos." (REIG e GRADOLI, 1998, p.101).

Suas hipóteses se organizam em três partes: a) a interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo como conceito principal o da *zona de desenvolvimento proximal e potencial*; b) o processo de construção interna da consciência através de mediações externas. O conceito de *internalização* – a construção individual na interação social; c) o processo de *formação de conceitos*. Processo de autoconstrução da pessoa.

Inicialmente Vygotsky (1984 apud REIG e GRADOLI, 1998 p.110-111) estudou a relação entre os processos de aprendizagem existentes na sua época, analisou-as e sintetizou-as em três grupos:

a) o primeiro centra-se na suposição de independência entre os dois processos. A aprendizagem não intervém de maneira ativa no desenvolvimento. Binet e Piaget consideram o desenvolvimento como condição prévia à aprendizagem;
b) no segundo, aprendizagem é desenvolvimento, há identidade de processos. James elabora esta noção, o desenvolvimento fica no domínio dos reflexos condicionados, e o processo de aprendizagem fica reduzido à formação de hábitos. Thorndike, de acordo com Vygotsky (1984 apud REIG e GRADOLI, 1998, p.111) estaria englobado entre os defensores;
c) o terceiro combina as duas posições anteriores. Koffka refere que "o processo de maturação prepara e possibilita um processo específico de aprendizagem e "o processo de aprendizagem estimula e faz avançar o processo de maturação".

Para Vygotsky (1984 apud REIG e GRADOLI, 1998, p.112,115) "a boa aprendizagem é somente aquela que precede o desenvolvimento". [...] "o processo evolutivo é puxado pelo processo de aprendizagem".

Para verificarmos a relação entre o processo evolutivo e a aprendizagem, devemos delimitar dois níveis evolutivos: o nível evolutivo real, que determina aquilo que a criança é capaz de fazer por si mesma; e o nível evolutivo potencial, delimitado por todas as atividades que a criança é capaz de realizar recebendo ajuda. A distância existente entre o nível evolutivo real e o nível evolutivo potencial constitui-se na zona de desenvolvimento proximal, ferramenta intelectual que permite compreender o funcionamento interno da pessoa e realizar predições a respeito de funções que estarão maduras em um futuro próximo.

Os testes de idade mental medem o nível real, enquanto Vygotsky afirma que aquilo que as crianças podem realizar com ajuda de outros pode ser mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que podem fazer por si mesmas. Vygotsky considera que o desenvolvimento potencial é que deve atrair mais a atenção dos psicólogos e educadores.

A *internalização* é um outro conceito chave da teoria de Vygotsky e se constitui na "reconstrução interna de uma operação externa". É a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal. "Qualquer função ou operação no desenvolvimento da pessoa aparece em dois níveis: "primeiramente na esfera social (entre as pessoas como categoria interpsicológica), e depois na esfera psicológica (dentro de cada pessoa, como categoria intrapsicológica)" (REIG e GRADOLI, 1998, p.116).

Os instrumentos da internalização são os signos. Para Vygotsky, a internalização é um processo que envolve a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos através de signos. "A internalização das atividades socialmente arraigadas e historicamente desenvolvidas é o aspecto distintivo da psicologia humana, a base do salto qualitativo da psicologia animal à humana" (VYGOTSKY, 1984 apud REIG e GRADOLI, 1998, p.117).

Todas as funções psicológicas superiores têm sua origem na relação entre os seres humanos, daí o grande valor da interação e dos códigos linguísticos. A linguagem é, para Vygotsky, tanto um meio de comunicação como um instrumento para construir a estrutura cognitiva. "A pessoa desenvolve a formação das funções psicológicas superiores através da mediação externa, a qual implica uma interação social, e da mediação interna, através

da qual vai-se construindo a estrutura cognitiva." É a lei da dupla função do processo de internalização.

A terceira hipótese que fundamenta sua teoria é a da *formação de conceitos*. "A aquisição de conceitos é um processo único, mas há dois sistemas de aprendizagem dos mesmos: formação de conceitos cotidianos, espontâneos e formação de conceitos científicos" (REIG e GRADOLI, 1998, p.120). Vygotsky considera os conceitos científicos como os verdadeiros conceitos mas sua construção, porém, depende dos conceitos cotidianos.

"Da mesma forma que a aprendizagem organizada se transforma em desenvolvimento mental, os conceitos científicos introduzem na mente a consciência reflexiva, que será transferida aos conceitos espontâneos." (POZO, 1989 apud REIG e GRADOLI, 1998, p.123). Os conceitos espontâneos formam-se de forma não-intencional no contexto da interação social. Sua evolução se inicia na primeira infância e alcança seu pleno desenvolvimento na adolescência. O desenvolvimento que culmina com a formação de conceitos tem seu vetor em um signo: a palavra.

> O pensamento e a linguagem, [...] são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 1989, p.132)

1.2 **Caminhos ainda trilhados pelos estudiosos em busca de uma definição da inteligência**

Embora o estudo da inteligência ainda seja campo para discussão de muitas questões que são vistas por ângulos diversos, tem-se notícia de estudiosos que desejam analisar as teorias já existentes no sentido de compreender, aproveitar e integrar os conhecimentos, de forma a contribuir de maneira mais abrangente para a busca de explicações em relação ao comportamento humano inteligente.

Compreender as várias dimensões da inteligência e o funcionamento dos processos cognitivos é de grande valia para os que atuam na área de educação e em todos os outros segmentos da vida moderna. Detterman (1988 p.197) afirma: "a inteligência é um atributo individual socialmente importante e, para o bem ou para o mal, a percepção deste atributo tem importantes consequências sobre o modo como a sociedade trata as pessoas." As pessoas em geral têm uma série de curiosidades sobre a questão da inteligência e os estudos sobre o assunto trazem à baila antigas e novas questões que se fazem presentes em relação a este conceito psicológico tão popular e ao mesmo tempo tão complexo.

O que é a inteligência? Trata-se de um atributo inato ou adquirido? Pode modificar-se, ou permanece constante ao longo do desenvolvimento do ser humano? Podemos medí-la? Podemos avaliá-la? Como? Como se processa o seu funcionamento? Quais são os processos utilizados pelos sujeitos na resolução de problemas acadêmicos? E os processos utilizados pelos sujeitos na resolução de problemas práticos, da vida diária, são os mesmos? Podemos interferir nesses processos? Podemos corrigir suas eventuais falhas? Podemos otimizar o seu funcionamento? Os diferentes aspectos culturais têm influência no seu desenvolvimento? Por que os indivíduos têm velocidade e formas de funcionamento da inteligência diferenciado? Os aspectos afetivos, a motivação, a personalidade têm influência sobre o funcionamento da inteligência? Todas estas questões têm implicações diretas na vida escolar e na vida prática das pessoas. E, para compreender o funcionamento desta capacidade, observável sob os mais diferentes aspectos, e tentar responder às questões que aí estão, muitos estudiosos têm contribuído.

Sternberg, Berg e Detterman (1988) estabeleceram comparações entre os atributos considerados pelos especialistas para definição e medição da inteligência, no simpósio de 1921, promovido pelo *The Journal of Educational Psychology*, e o de 1986 realizado pela revista *Inteliggence*, para responder à seguinte pergunta: "Como tem evoluído as opiniões sobre a inteligência ao longo desses anos?"

O painel estruturado a partir desta iniciativa trouxe esclarecimentos sobre o que já foi realizado em diversas vertentes de estudos sobre a inteligência e dados norteadores para outros estudiosos interessados em compreender e aplicar à vida prática os conhecimentos desta área de pesquisa.

Apresentaremos a seguir as tabelas contendo a síntese dessas opiniões, nelas destacamos alguns itens que nos pareceram de maior importância, e, em seguida, os comentários sobre semelhanças e diferenças entre as opiniões emitidas nos dois simpósios, de acordo com Berg e Sternberg (1988) e Detterman, (1988).

Na tabela 1, de Sternberg e Berg (1988, p.188), apresentam-nos a frequência dos vinte e sete atributos destacados pelos investigadores nas várias definições por eles analisadas. Mostram-nos, também, uma comparação numérica e percentual da utilização desses atributos pelos diversos autores em suas definições de inteligência em 1986 e 1921.

Ao examiná-la constatamos que: a) há atributos comuns aos dois simpósios, em um grau de relativa concordância em termos percentuais; b) há outros, ainda que presentes nos dois simpósios, que apresentam grande discrepância em termos percentuais; e c) há

atributos que só foram valorizados por autores de um dos simpósios, não aparecendo no outro. Destacamos estes dados, usando como simbologia as letras a, b,c respectivamente.

Na tabela 2, de Sternberg e Berg (1988, p.188), relacionam as condutas mencionadas por cada um dos especialistas em sua definição de inteligência, em 1986 e 1921, de acordo com os atributos relacionados na tabela 1.

Desta forma, verificamos que Anastasi (1986 apud Sternberg e Berg 1988, p.188) em sua definição de inteligência inclui os atributos:

> (1) adaptação para atender eficazmente às exigências do ambiente; (5) interação e processos de conhecimento; (14) manifestações do mundo real (sociais e práticas); e (16) dificilmente definível, não é um único constructo.
> Terman (1921) valoriza apenas (6) os componentes de nível superior (raciocínio abstrato, representação, solução de problemas, tomada de decisões.
> Jensen (1986) valoriza os atributos: *(*13) g, e (20) aptidões estritas acadêmico-cognitivas.

TABELA 1
Frequência dos atributos que os especialistas utilizaram para definir a inteligência em 1986 e em 1921
(Berg, Stenrberg, 1988, p.188)

	1986		1921	
	Nº.	**%**	**Nº.**	**%**
1. Adaptação para atender eficazmente as exigências do ambiente	3	13 ***b***	4	29 ***b***
2. Processos elementares (percepção, sensação, atenção)	5	21 ***a***	3	21 ***a***
3. Metacognição (conhecimento acerca da cognição)	4	17 ***b***	1	7 ***b***
4. Processos executivos	6	25 ***b***	1	7 ***b***
5. Interação de processos e conhecimento	4	17 ***c***	0	0
6. Componentes de nível superior (raciocínio abstrato, representação, solução de problemas, tomada de decisões)	12	50 ***a***	8	57*a*
7. Conhecimento	5	21 ***b***	1	7 ***b***
8. Capacidade/aptidão de aprendizagem	4	17 ***b***	4	29 ***b***
9. Mecanismos fisiológicos	2	8 ***b***	4	29 ***b***
10. Conjunto de capacidades/aptidões (por exemplo: espacial, verbal, auditiva)	4	17 ***b***	1	7 ***b***
11. Rapidez de processamento mental	3	13 ***a***	2	14 ***a***
12. Rendimento automatizado	3	13 ***c***	0	0
13. G	4	17 ***a***	2	14 ***a***
14. Manifestações no mundo real (sociais, práticas)	2	8 ***c***	0	0
15. O que é valorizado pela cultura	7	29 ***c***	0	0
16. Dificilmente definível; não é um único constructo	4	17 ***a***	2	14 ***a***
17. Um campo de escolaridade	1	4 ***c***	0	0
18. Capacidades inatas	3	13 ***b***	1	7 ***b***
19. Constructos emocionais, motivacionais	1	4 ***b***	1	7 ***b***
20. Aptidões estritas acadêmico-cognitivas	2	8 ***b***	2	14 ***b***
21. Diferenças individuais em competência mental	1	4 ***c***	0	0
22. Geração de ambiente baseada em programação genética	1	4 ***c***	0	0
23. Aptidão para enfrentar o novo	1	4 ***b***	1	7 ***b***
24. Alegria mental – vivacidade	1	4 ***c***	0	0
25. Somente importa seu valor preditivo	0	0	1	7 ***c***
26.Capacidade de inibição	0	0	1	7***c***
27. Expressões manifestas da conduta (respostas eficazes)	5	21***a***	3	21***a***

TABELA 2
Condutas mencionadas por cada um dos especialistas em sua definição de inteligência

Simpósio de 1986			Simpósio de 1921	
Anastasi 1 5 14 16	Estes 2 4 5	Jensen 13 20	Buckingham 3 13 16 27	Pressey 13 25
Baltes 16 17	Eysenck 2 9 11 13	Pellegrino 4 5 15 27	Colvin 1 8	Ruml 2 6
Berry 1 16	Gardner 6 10 15 27	Scarr 18 22	Dearborn 2 4 6 11	Terman 6
Brown e Campione 3 4 8	Glaser 6 7 12 15 18	Schanck 3 6 7	Haggerty 2 6 16 18 20	Thorndike 6 27
Butterfield 3 4 6 7 8	Goodnow 15	Sternberg 1 6 12 15 23 27	Henmon 7 8 9	Thurstone 6 19 26 27
Carroll 6 10 11 13 14 15 20 27	Horn 6 10 11 12 16	Snow 4 6 7 8 21 24	Peterson 1 6 9 10	Woodrow 1 6 8 9
Das 2 4 6	Humphreys 5	Zigler 6 7 8 19	Pintner 1 9 11 20 23	
Detterman 2 10 13	Hunt 2 6 9			

(Berg, Sternberg, 1988, p. 190)

Sternberg (1986) inclui em sua definição:

> (1) adaptação para atender eficazmente as exigências do ambiente; (6) componentes de nível superior; (12) rendimento automatizado; (15) o que é valorizado pela cultura; (23) aptidão para enfrentar o novo; e (27) expressões manifestas da conduta (respostas eficazes).

Ainda neste período, 1921, a compreensão da inteligência estava estreitamente vinculada aos testes mentais e era considerada como algo que pertencesse ao campo da Psicologia Educacional. Em 1986, a inteligência é algo interessante por si mesmo, independente de seus aspectos preditivos. A previsão deixou de ser a força propulsora para compreensão da inteligência.

Atributos como adaptação ao meio ambiente, processos mentais básicos, pensamento de nível superior (raciocínio, solução de problemas, tomada de decisão) se destacam em ambas as listas. A questão da unicidade ou da multiplicidade da inteligência continua preocupando sem que haja ainda um acordo sobre o assunto. Também permanece sem solução o problema relativo à importância do processo e do produto em relação à definição de inteligência.

Há ainda diferenças notáveis nas opiniões dos especialistas ao longo desses 65 anos: a metacognição – entendida como conhecimento e controle da cognição tem um importante papel no simpósio de 1986 e praticamente importância nenhuma no de 1921.

Os especialistas em 1986 valorizam consideravelmente o papel do contexto e particularmente da cultura na definição da inteligência , algo que não aconteceu no primeiro simpósio.

Detterman (1988, p.195) assim apresenta sua análise comparativa: "uma analogia apropriada seria considerar estes simpósios como se fossem os informes de uma fronteira geograficamente complexa. O primeiro simpósio delineou uns mapas toscos do terreno, assinalando as características mais destacadas. O segundo simpósio acrescentou detalhes a este mapeamento básico."

"A maior diferença entre os dois simpósios é que em 1986, as definições estão mais elaboradas, incluindo um maior número de detalhes sobre o que é e o que não é a inteligência." Detterman (1988, p.195). As definições mais refinadas não entram em acordo no sentido de se aceitar uma única forma. Atribui-se a diversidade de opiniões deste simpósio à diversidade de interesses dos participantes, uma vez que o estudo da inteligência não é mais um campo exclusivo da psicologia educacional.

Há algumas questões comuns aos dois simpósios. Se a inteligência é uma coisa única ou múltipla, se o fator g de Spearman explica adequadamente o funcionamento intelectual ou são necessários outros modelos mais elaborados para captar as diferenças individuais? Outra questão é referente aos processos mentais superiores (raciocínio, solução de problemas e tomada de decisão), eles são causa das diferenças de inteligência ou são uma consequência, um resultado de diferenças em processos mais básicos?

Mais uma questão de grande interesse teórico e prático é a determinação dos aspectos ambientais mais importantes para o desenvolvimento da inteligência.

Ainda de acordo com Detterman (1988), das diferenças, a mais forte é verificar que atualmente o estudo da inteligência se situa num contexto social amplo envolvendo implicações sociais e transculturais. Parte desta atenção deve-se ao resultado da turbulenta história dos testes de inteligência durante os últimos 25 anos. Outra visão diferente apresentada no último simpósio é do interesse pela inteligência do mundo real. Descobriu-se que a inteligência pode manifestar-se em outros lugares diferentes da sala de aula.

Detterman (1988, p.198) encerra as comparações entre os dois simpósios com as conclusões de que houve um notável progresso na conceituação de inteligência, [...] e também de que é preciso, todavia, dar continuidade a uma grande quantidade de trabalho.

Para Sternberg (1992, p. 18) o simpósio do *Journal of Educational Psychology*, em 1921 é o estudo mais famoso sobre os conceitos de especialistas em relação ao comportamento inteligente. Em decorrência dos tipos de definições apresentadas na época, foi escrito um ensaio sobre a natureza das definições de inteligência (MILES, 1957 apud

STERNBERG, 1922, p.18) e foram evidenciados os temas que parecem comuns a todas as definições tais como capacidade para aprender a partir da experiência e para adaptação ao meio ambiente.

Da versão mais atual deste tipo de estudo, realizada por Sternberg et al. (1981), emergiram três aspectos – inteligência verbal, solução de problemas e inteligência prática. Considerando a inteligência como um conceito cultural, pesquisadores como (NEISSER, 1978; CANTOR, 1978; BRUNER et al. 1958; SIEGLER e RICHARDS, 1982; WOBER, 1874; SERPELL, 1974, 1976; SUPER, 1982; STERNBERG et al. 1981 apud STERNBERG, 1992) coletaram dados em diferentes tipos de cultura, desde estudantes universitários de países europeus até tribos de Uganda, Zâmbia e Quênia, para verificar em que consiste a inteligência para essas pessoas, concluindo haver nítidas diferenças conceituais de cultura para cultura. Sternberg et al. (1981, apud STERNBERG, 1992, p. 20) descobriram também que os conceitos de pessoas leigas sobre a inteligência são extremamente similares aos dos especialistas. Estas reflexões sobre as questões culturais, e sobre a multiplicidade de facetas que se apresentam para a conceituação da inteligência, conduzem-nos à necessidade de também buscarmos subsídios para a compreensão das altas habilidades/superdotação, uma vez que as duas questões conceituais estão intimamente interligadas.

1.3 **Os portadores de altas habilidades/superdotados**

Para compreendermos as altas habilidades e os talentos, muitas perguntas podem ser formuladas, dentre as quais selecionamos algumas.

Quem são e onde estão socialmente situados os portadores de altas habilidade/superdotados? Fazem parte de uma minoria privilegiada que não precisa de atendimento especial por terem um potencial de aprendizagem superior ao das pessoas comuns? Ou têm também dificuldades e necessitam de atendimento especial para que possam superá-las e serem incluídos nos vários grupos sociais e nas atividades escolares normais, como todas as outras crianças? O que precisamos saber sobre suas características específicas, para que possamos educá-los adequadamente? Quem os estudou até agora em nossas universidades?

Para responder a todas estas questões talvez sejam necessários ainda muitos trabalhos de pesquisa e dados empíricos resultantes da prática cotidiana na área de educação. Selecionamos, para reflexão, contribuições de alguns autores, educadores e

pesquisadores já reconhecidos neste campo de investigação que nos possam trazer, ou encaminhar respostas. Articulamos a estas, no texto agora em construção, os estudos realizados pelos pesquisadores discentes dos programas de pós-graduação de universidades brasileiras, como mais uma forma de discussão do tema, dentro da realidade de nossas escolas e de nossa vida cotidiana.

1.3.1 Algumas abordagens sobre o tema

Segundo Mettrau, de modo geral,

> os conhecimentos que a maioria das pessoas possuem e emitem sobre os superdotados, hoje chamados portadores de altas habilidades (Diretrizes n° 9 e n° 10, MEC, 1995), estão ligados à construção de saberes sociais, cujo caráter é simbólico, imaginativo e afetivo e têm sua base na realidade social. Surgem, exatamente, quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano ou quando expõem ou ficam expostas às instituições, às ruas, aos meios de comunicação social e aos canais informais de comunicação. As representações sociais manifestam-se em palavras, sentimentos e condutas e não são, necessariamente, conscientes ou intencionais, pois são estruturas cognitivo-afetivas. (JODELET, 1989a, apud METTRAU, 1997, p. 12).

> Ao longo de anos, várias culturas e diferentes momentos histórico-sociais, temos ouvido falar de formas divergentes acerca dos superdotados. Ora eles são aqueles eficientes demais e de que nada precisam; ora são os que criticam demais; ora são os que só ficam lendo ou estudando; ora são os que sempre sabem tudo; ora são aqueles que incomodam com sua curiosidade excessiva; ora são aqueles que sabem algumas coisas, mas não sabem outras coisas; ora são aqueles de comportamento esquisito ou que atrapalham na escola porque vão à frente, etc. Enfim, há uma série de equívocos e controvérsias sobre o assunto, [conclui] Mettrau (1997, p.13).

Landau, (1990, p. 10) assim se posiciona:

> Eu acredito em três níveis da capacidade humana: talento, superdotação e genialidade. O talento se manifesta num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade talentosa, que lhe propicia revelar seu talento num nível superior. A genialidade é um fenômeno raro na humanidade que abriga um grande número de manifestações, incluindo o talento do superdotado, cuja compreensão e/ou realização se observa em âmbito mundial.
> Em síntese, se o talentoso não for incentivado, a superdotação não se manifesta e a genialidade não se realiza.

De acordo com Mettrau (1995, p.4), alguns autores afirmam existir variados níveis de possibilidades de criação. Em algumas pessoas esta criatividade é mais intensa e expressiva, diferenciando desta maneira o gênio, o superdotado e o talentoso.

Os *gênios* são aqueles que mudam uma concepção de ideias ou julgamentos aceitos até a sua época; os superdotados seriam os que apresentam envolvimento com a tarefa,

criatividade e capacidade acima da média (em altos níveis); os talentosos são os que se destacam em uma ou mais áreas de talentos.

Renzulli, (1978;1984, apud BULKOOL e SOUZA, 1997, p.109) parte de uma análise de pesquisas com amostras de indivíduos criativos/produtivos, constatando que os mesmos se destacam por apresentarem um conjunto de três conglomerados de traços, que são: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Diz ainda que a interação destes três conglomerados de traços leva a uma realização superior, que é representada graficamente como a interseção entre eles.

Cada um dos conglomerados de traços apresenta algumas características específicas, conforme descrição a seguir.

- Habilidade acima da média: são os comportamentos observados e/ou relatados, que confirmam a expressão de *traços consistentemente superiores* em relação a uma média, em qualquer campo do saber ou fazer.
- Envolvimento com a tarefa: são os comportamentos observáveis através da demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza nas diferentes áreas.
- Criatividade: são os comportamentos observáveis através da demonstração de traços criativos no fazer, ou no pensar, expressos de diversas formas que podem ser denominadas de produtos criativos, a saber: verbal, gestual, plástica, teatral, musical, entre outras.

Mönks (1992 apud METTRAU et.al.2001, p.3) ampliou a concepção de Renzulli, inserindo os três círculos em um triângulo, no qual cada ponta simboliza, respectivamente, a família, a escola e os companheiros, elementos imprescindíveis na determinação da superdotação.

Terrassier (1990 apud BENITO,1994, p.147) apresenta a síndrome da *disincronia ou assincronia,* ao descrever o desenvolvimento dos superdotados intelectualmente precoces. Seus estudos discorrem primeiramente sobre a *assincronia interna,* que se apresenta sob as formas de descompasso entre o desenvolvimento da inteligência e da psicomotricidade, fazendo com que a leitura aconteça muito antes da escrita. Descompasso entre o raciocínio e a linguagem, manifestando-se em testes de raciocínio um adiantamento significativo de quatro a seis anos, em relação aos testes de expressão linguística. Tendo sido registrado, também, o descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo,

que leva a criança superdotada a utilizar sua capacidade intelectual para mascarar a imaturidade emocional, através de mecanismos de racionalização, refugiando-se em uma forma friamente intelectual, para enfrentar seus medos e inseguranças emocionais. Quando não consegue resolvê-los através dessa racionalização, torna-se mais insegura e angustiada ainda, podendo entrar em séria depressão. A *assincronia social* resulta da defasagem entre o ritmo e normas internas de desenvolvimento da criança precoce e as normas sociais adequadas a maior parte das crianças. Este descompasso pode produzir o efeito de Pigmaleão negativo, que leva a criança a ignorar sua precocidade, para conseguir adaptar-se ao grupo. É um tipo de comportamento mais intenso em famílias e ambientes de nível sócio - cultural desfavorecido, de acordo com Terrassier (1990, apud BENITO,1994, p.149).

Construir conhecimentos e explicações científicas da natureza, dos homens, da vida, e dos fatos que nos cercam, com a consequente aplicação e/ou generalização destes princípios em outras situações, é o que nos permite avançar e desenvolver a cultura em benefício de toda a humanidade. E, para melhor compreender as características dos superdotados ou portadores de altas habilidades, buscamos subsídios na experiência de profissionais que atuam em Programas de Enriquecimento destinados a estas pessoas.

Bulkool e Souza (1997, p.111) verificaram que na literatura atual, podemos encontrar um número bastante elevado de relações de características e atributos peculiares aos superdotados, variando de acordo com a ótica dos autores e também com os aspectos focalizados.

Listam, a seguir, algumas características que constam de bibliografias atuais, de estudos e pesquisas de autores como Eunice Soriano de Alencar, Maria Helena Novaes, Marsyl Bulkool Mettrau e que coincidem, também, com percepções verificadas empiricamente ao longo de anos de desenvolvimento de programas de enriquecimento realizados nos Projetos Destaque (1988/1999) e Programa de Desenvolvimento de Potencialidades - PRODEP - (1994/2001).

São algumas delas:

1. rapidez e facilidade de aprendizagem;
2. independência de pensamento e ação;
3. variabilidade de atitudes, entremeando atitudes adultas e amadurecidas com reações impulsivas e imaturas:
4. precocidade no seu desenvolvimento em geral;
5. gosto por desafios;
6. poder agudo de observação;
7. criticidade aguçada que atinge a si mesmo e também aos outros;
8. busca pelo convívio com pessoas de maior faixa etária;
9. capacidade de liderança;

10. busca de alto padrão em suas realizações;
11. pensamento divergente, que se dá pela apresentação de ideias e de formas originais para resolver problemas, chegando muitas vezes a soluções inusitadas;
12. facilidade de propor várias ideias para um único estímulo específico;
13. flexibilidade de pensamento;
14. capacidade de uso de conhecimentos e informações para outros fins além de memorizar, arquivar e recordar;
15. busca de novas associações nos itens de informações;
16. julgamento superior em suas avaliações e ponderações, através da procura de respostas lógicas, bem como de suas implicações e consequências;
17. vocabulário inusitado para a idade e para a série escolar;
18. persistência para alvos mais distantes e para atividades de seu interesse, embora apresente tendência à distração , o que ocorre devido a seus múltiplos interesses e instabilidade aparente.

O superdotado, de acordo com Bulkool e Souza (1997, p.112), nem sempre apresenta e manifesta *todas* as características listadas aqui e nem tampouco outras mais enumeradas nas referências bibliográficas já citadas. Deve-se considerar que existem diferentes tipos de superdotados e de também condicionamentos socioculturais, além dos traços próprios de personalidade de cada um.

A manifestação de algumas delas de maneira *consistente, intensa e persistente*, aliada a um elevado padrão de realização, já será um significativo indicador. Para que tais características sejam percebidas, há necessidade de observação sistemática por parte da família e de profissionais integrados em uma equipe multidisciplinar qualificada.

Benito (1996, p.410) corrobora as conceituações mencionadas por diferentes autores com alguns exemplos de comportamentos e estratégias de aprendizagem observadas. “Está claro que as crianças superdotadas aprendem de forma indutiva, através de perguntas, para posteriormente deduzir e extrapolar a outros temas”.

Sternberg e Davidson (1985 apud BENITO 1996, p.411) opinam que as crianças superdotadas utilizam diferentes formas de resolução de problemas e de aprendizagem. Segundo Sternberg “o mais significativo na hora de identificar estas crianças se pode resumir no *insight* para resolver problemas, por procedimentos distintos daqueles que frequentemente usam seus companheiros. São pessoas com uma capacidade superior para enfocar problemas de diferentes maneiras e inclusive propor novos problemas”.

Alguns estudos sugerem que um QI alto não representa um acréscimo apenas quantitativo da habilidade mental básica que todo mundo tem, ao contrário, é uma diferença em processos qualitativos: Foster (1986, apud BENITO 1996, p.411.) sugere uma nova teoria para a inteligência, da mesma maneira que a água muda de propriedades a diferentes graus, a inteligência pode modificar suas propriedades quando chega a um ponto crítico.

Leta Hollingworth (sem data, apud BENITO 1996, p.411) pensa que este ponto é 140 de QI, não só pensam mais rapidamente, mas aprendem e vêem os problemas de outra maneira. Isto se pode observar nas perguntas e repostas das crianças.

Benito (1996, p.411,412) apresenta-nos alguns exemplos de perguntas e respostas elaboradas por crianças precoces, que de certa forma exemplificam esta mudança qualitativa:

> Perguntas: - O que há dentro da cabeça? (dois anos e meio). - As estrelas se acabam? Quantas existem? Como a gente sabe o caminho para ir ao céu quando se morre se não o sabemos antes de morrer? Por que os barcos não afundam? Por que é dia e por que é noite? (dois anos e meio). - O sangue anda muito depressa? (3 anos e nove meses) – Quantos números existem? (3 anos)
> Respostas: - O que há dentro de um livro? O cérebro (dois anos meio).

Ressalta a autora que este perfil não se faz presente em todas as crianças portadoras de altas habilidades. Mas são características de crianças precoces, e, de acordo com suas observações, existem quatro dessas características que podem ser generalizadas em relação a esse tipo de criança:

> a) o *insight* para resolver problemas por procedimentos distintos daqueles usados frequentemente pelos companheiros;
> b) velocidade e precisão na resolução de problemas;
> c) rapidez para aprender uma habilidade com facilidade pouco habitual;
> d) contínua necessidade de aprender, uma autêntica obsessão por saber.

Mettrau (2001, p.14) ressalta que a precocidade não é uma constante entre superdotados, se com o passar do tempo a produção ou comportamento precoce se igualar à média, trata-se apenas de precocidade. Quando as habilidades fora do comum se mantêm, estamos então diante de um portador de altas habilidades. Mozart, por exemplo, foi uma criança precoce, que teve realizações prodigiosas ainda na infância e manteve sua extraordinária produção durante a vida adulta, tendo atingido a genialidade. Foi, portanto: precoce, prodígio, portador de altas habilidades, talentoso e gênio, porque mudou, em pouco tempo de vida, concepções não só na música como também nas relações de trabalho dos músicos da época. Conforme relata seu biógrafo Norbert Elias (1995, p.45), Mozart insistia em reivindicar respeito a sua dignidade profissional e humana, independente de origem e posição social. Lutou ferrenhamente para transformar a arte de *artesão*, subordinada a encomendas de um patrono, em arte do *artista* livre.

1.4. **O atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados**

1.4.1 **Diretrizes gerais para o atendimento**

O atendimento educacional deve existir como decorrência natural do processo de identificação. De acordo com Novaes (1979, p.96)

> Consiste na ação educativa mediante programas educacionais, estratégias e metodologias de ensino adequadas, válidas e úteis, que atendam às necessidades e diferenças individuais dos educandos. Pressupõe avaliação e acompanhamento.

Esse atendimento fundamenta-se em pesquisas desenvolvidas e é normatizado pelo MEC/SEESP, sob os títulos: *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades, Série Diretrizes, nº 9;* e *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, Série Diretrizes, nº 10* (MEC/SEESP, 1995).

A Diretriz nº *9* - *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades* (MEC/SEESP, 1995), em seu Capítulo III, trata das Alternativas de Atendimento aos portadores de altas habilidades; e no Capítulo IV registra os Requisitos Básicos para Organização e Funcionamento de Serviços de Atendimento ao Educando Portador de Altas Habilidades/Superdotados.

A Diretriz nº 10 - da série *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos,* (MEC/SEESP, 1995) propõe em seu Capítulo V – Mecanismos Efetivos para Assegurar a Implementação do Atendimento; no Capítulo VI – O Atendimento Educacional e suas Vantagens; e o Capítulo IX dedica-se à Importância do Desenvolvimento de Estudos e Pesquisas e da Implantação de uma Política de Documentação e Divulgação do Conhecimento Produzido.

A Diretriz nº 10 (MEC/SEESP, 1995, p.25) enfatiza o atendimento educacional ao portador de altas habilidades como vantagem para o grupo social, que seria enriquecido com as novas descobertas e atuações dessas pessoas, pois "seu provável bom desempenho será, ainda, um fator de estímulo social, cultural e promoverá a melhoria do desempenho de seus companheiros".

No Capítulo VII, Linhas de Orientação Pedagógica (MEC/SEESP,1995. Diretriz nº 10, p.27) são relacionados

> os vários programas de atendimento educacional para os educandos portadores de altas habilidades/superdotados e/ou talentosos: atividades de enriquecimento em classes regulares; ensino individualizado; estudos independentes;

> agrupamentos especiais; utilização de salas de recursos complementares; programas de orientação individual ou grupal; aceleração ou entrada precoce em classes mais avançadas; elaboração de propostas curriculares com aprofundamento do conteúdo curricular; e atividades especiais suplementares e diversificadas
>
> .

Os recursos atuais de educação à distância, tanto de televisão como de rádio, também estão incluídos nas sugestões de recursos utilizáveis. Recomendam-se classes e escolas comuns sempre que o professor tenha condições de diversificar as atividades e dispuser de materiais pedagógicos adequados.

São recomendados alguns modelos de ensino como o da *pedagogia divergente* de F. Williams, que reforça o pensamento divergente ligado a habilidades da elaboração produtiva, à flexibilidade, à fluência, à originalidade e à curiosidade. Suas estratégias de ensino podem ser usadas com todos os conteúdos curriculares. Outra metodologia é a proposta de W. Rathes, *ensinar a pensar*, que também abrange todas as áreas de ensino, enfatizando a observação e os meios de resolução de problemas. De Bono, com suas *ferramentas para_pensar,* favorece a organização lógica e flexível do pensamento. Desenvolve o pensamento lateral e explora o senso de humor. Dentre as atividades sugeridas constam aquelas que desenvolvem diversas linguagens (verbal, plástica, corporal), a imaginação e a expressão emocional, seja por meio de jogos, de atividades lúdicas ou do lazer. Em relação aos conteúdos, recomenda-se que não sejam ensinados através da memorização e reprodução, mas do exercício da capacidade de pensar, imaginar e criar.

O aluno ideal obediente, passivo e conformista deve se transformar no entusiasta, dedicado, comprometido, curioso, persistente e com iniciativa. Estes traços são determinantes de um melhor aproveitamento das capacidades criativas.

São ainda estimuladas pelas Linhas de Orientação Pedagógica - Capítulo VII, (MEC/SEESP, 1995, Diretriz nº 10, p.30) algumas dimensões da criatividade que deverão ser conhecidas e utilizadas pelos professores tais como: habilidades relacionadas ao pensamento; traços de personalidade que favorecem a expressão da criatividade; e um clima psicológico onde se aceitam as diferenças e sejam vencidas as barreiras emocionais e culturais que impedem a expressão de habilidades e talentos.

1.4.1.2 **A Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos**

> ... para implantação do atendimento específico às pessoas com altas habilidades/superdotados e/ou talentosos deve-se contemplar todos os agentes do processo educacional e os parceiros que com eles interagem. [...] docentes e diretores das unidades escolares, especialistas e gestores do sistema de ensino nos diferentes níveis e, finalmente, o aluno, agente e alvo do processo. (MEC/SEESP, Diretriz nº 10, p.33).

A capacitação e o desenvolvimento dos recursos humanos, mencionados, deverão contemplar as seguintes instâncias:

> - conscientização dos parceiros/agentes envolvidos no processo; sensibilização dos agentes sociais básicos que acompanham o processo de crescimento e desenvolvimento desses seres humanos (Secretários de Educação, Diretores Regionais, Supervisores de Ensino e Diretores de Unidades Escolares);
> - capacitação de recursos humanos propriamente dita (formação e aperfeiçoamento de docentes e especialistas);
> - educação contínua de elementos que venham a integrar o processo de atendimento (família, comunidade escolar, comunidade local, grupos, instituições, etc.);
> - conselhos municipais e estaduais de direitos tais como: o de Defesa da Criança e do Adolescente, das Pessoas Portadoras de Deficiências, dos Idosos, e o Conselho de Assistência Social preconizado pela LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social – Lei nº 8742 de 7/12/93);
> - e, acompanhamento permanente do agente-alvo do processo (aluno ou usuário do serviço) para que possa ser fonte realimentadora de seu próprio processo de desenvolvimento, uma vez que poderá ser a curto, médio ou longo prazo, mais um agente multiplicador. (MEC/SEESP/UNESCO, Diretriz nº 10, p.37)

1.4.1.3 As **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial - 2001**

A legislação mais recente referente ao atendimento educacional aos portadores de altas habilidades é o Parecer da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação nº 17, de 3 de julho de 2001, que propõe Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer, segundo seus relatores, é resultado do conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado. Essas Diretrizes abrangem dois grandes temas:

1 – A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais, de responsabilidade da Câmara de Educação Básica;

2 – A Formação do Professor – de responsabilidade da Câmara de Educação Superior.

A inclusão é a base da política educacional que fundamenta este Parecer (CEB/CNE, nº 17 de 3/7/2001, p.8). A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático.

> Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Parecer CEB /CNE, nº 17/2001 p.8).

Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

O grande desafio que a educação tem é o de garantir o acesso aos conteúdos da escolarização básica a todos os indivíduos inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais: alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais.

Por *educação especial*, modalidade de educação escolar – conforme a LDBEN e no Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, Parágrafo 1º entende-se

> um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, e modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (Mazzota, 1998, Parecer CEB /CNE, nº 17/2001 p.11).

A educação especial insere-se, portanto, nos diferentes níveis escolares (Educação Básica – abrangendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e Educação Superior). E também nas diferentes modalidades da educação escolar como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

A política de inclusão não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas deve-se focalizar no desenvolvimento do potencial dessas pessoas. Não é o aluno que se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, se coloca à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais deverá seguir as mesmas normas já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para os diferentes níveis e modalidades de educação escolar, incluindo o princípio da flexibilização para adequação do currículo às condições dos alunos com necessidades especiais.

Esses alunos deverão ser avaliados num *enfoque* que, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificativo, *enfatize suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.* Deve-se, a partir dessa avaliação, considerar as necessidades de se organizar extraordinariamente classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório, para aqueles que necessitam apoio intenso e contínuo em função de suas dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos.

Há que se considerar as alternativas já existentes para o atendimento educacional especial, tais como salas de recursos, salas de apoio pedagógico, serviços de itinerância, professores e/ou profissionais especializados; e também os serviços especializados disponíveis na comunidade centros ou núcleos educacionais especializados.

Em relação aos portadores de altas habilidades constam alguns dados importantes nesse Parecer nº 17/2001 da CEB/CNE, conforme destacamos a seguir.

O artigo 2º da LDBEN, que trata dos princípios e fins da educação brasileira garante

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Devem ser realizadas atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo-lhes concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, "c" da LDBEN.

Para atendimento educacional aos superdotados de acordo com o Parecer nº 17/2001-CEB/CNE, é necessário:

a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;

b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente sua maturidade sócio emocional;

c) cumprir a legislação no que se refere:

- ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo;
- à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo;
- ao registro do procedimento adotado em ata escolar e no dossiê do aluno.

d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;

e)incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

De acordo com Mettrau (1999, p.13)

> É preciso que haja oportunidades educacionais para todos. Desejamos contribuir para o resgate da Educação Básica e preservar as múltiplas expressões de nossa cultura escrevendo a memória brasileira com todos os brasileiros, especialmente, aqueles que demonstrarem excepcionais talentos, inteligência e criatividade, pois eles existem em todas as raças, classes e camadas sociais.[...] Entender a inteligência como um Patrimônio Social, isto é, algo que pertence a todos e a todos deve servir e atender é nossa perspectiva profissional.

1.4 2 **Aspectos filosóficos e metodológicos**

Nossa atenção maior nesta pesquisa, focaliza-se nas contribuições para o atendimento educacional evidenciados nas dissertações e teses produzidas em universidades brasileiras. Pensamos que as experiências oriundas da nossa realidade trazem, como elementos facilitadores, o valor da proximidade e da adequação sociocultural. Elementos esses que podem contribuir, de forma efetiva, para a instrumentalização pedagógica da *práxis*, a relação educativa essencial, a ser construída e reconstruída permanentemente pelo educador, com este tipo especial de educando e estendida a todos os outros educandos de uma forma geral.

Os dados referidos nestas experiências podem-se constituir referenciais teóricos e práticos para a formação de educadores e para a otimização de métodos, recursos e demais meios educativos que contemplem as diferenças, carências e potencialidades dos portadores de altas habilidades. E, reiteramos, transferidos para outras situações comuns de sala de aula, independente de os alunos serem, ou não, portadores de altas habilidades/superdotados.

Entendemos que qualquer forma de atendimento educacional, quer seja realizada em classes comuns do ensino regular, ou através de atividades de enriquecimento ou aprofundamento, deve estar sempre intimamente relacionada com o contexto educacional (família, escola, sociedade) da criança, adolescente ou jovem, sujeito deste atendimento. E por este motivo o atendimento educacional deve ser planejado considerando-se todos os requisitos filosóficos, éticos, socioculturais, relacionais e organizacionais pertinentes às atividades práticas educativas do ensino regular, sobre os quais teremos algumas considerações.

Atuar com eficiência na prática educativa significa interagir, cotidianamente, em várias situações, para responder às solicitações dos educandos, de nossos pares educadores, dos pais, do sistema escolar e da sociedade. Significa, também, comprometer-se em promover transformações e projetar, além do momento presente, as transformações promovidas nos educandos, por saber-se de antemão, que muitas delas só irão surgir a longo prazo, fora do nosso alcance no tempo e no espaço.

Pressupõe, ainda, a responsabilidade de dar um sentido às nossas ações que são direcionadas ao ser humano, considerando-se toda sua grandeza e complexidade ontológica. Faz parte de nossas atribuições profissionais, como educadores, desvendar, a cada dia um pouco mais o enigma humano, representado pelo nosso educando, que existe em movimento contínuo, ao mesmo tempo mudando e promovendo mudanças; deliberando, determinando e sofrendo influências várias do meio onde vive, também, em busca de um sentido para sua existência.

Há que se considerar, no ato de educar, o conjunto dinâmico de aspectos bio-psico-sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais que se entrelaçam, se superpõem e, às vezes, se contrapõem para configurar a natureza humana.

Outra atribuição profissional dos que atuam na prática educativa consiste em prover pedagogicamente todos os movimentos relativos aos componentes da ação educativa: educando, educador, meios e fins da educação. Estes componentes precisam ser alvo de atenção especial no que tange ao embasamento teórico prévio de qualquer ação que os envolva; ao planejamento adequado e ao acompanhamento sistemático das ações; a análise e avaliação permanente das atividades, no decorrer de sua realização, visando o aproveitamento máximo do processo educativo e o alcance dos objetivos propostos.

A educação é um fenômeno que só acontece mediante o ato da criação e recriação constante de seu sentido, Castoriadis (1995, p.92) assim pensa:

> Educar uma criança, quer como pai ou como pedagogo, pode ser feito com uma consciência e uma lucidez mais ou menos grandes, mas é por definição impossível que isso possa ser feito a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica." (CASTORIADIS, 1995, p.92)

O médico e o psicanalista, continua o autor, não podem determinar *a priori* os passos das ações que desenvolverão em relação ao seu paciente, pois estes passos dependerão sempre das respostas que o paciente der progressivamente ao tratamento.

> O essencial do tratamento, assim como o essencial da educação corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre o paciente e o médico, ou entre a

> criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro farão. Nem ao pedagogo, nem ao médico pede-se uma teoria completa de sua atividade, que aliás seriam incapazes de fornecer. Não diremos por isso que se trate de atividades cegas, que educar uma criança ou tratar um doente seja jogar na roleta. Mas as exigências com as quais nos confronta o fazer são de outra ordem. (CASTORIADIS, 1995,. p. 92)

O essencial da educação, de acordo com este autor, corresponde à própria relação e à evolução desta relação entre educador e educando. Caminhando um pouco mais em busca de um delineamento atual para as práticas educativas, encontramos o conceito de *práxis*. Do grego *práxis, ação*. "Na filosofia marxista, a palavra *práxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. (JAPIASSU e MARCONDES, 1998, p.219).

Segundo Castoriadis (1995, p.94),

> Chamamos de *práxis* este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina [...] pertencem à *práxis*. Existe na *práxis* um por fazer, mas esse por fazer é específico: é precisamente o desenvolvimento da autonomia do outro, ou dos outros.

A *práxis* precisa de uma base teórica, mas que será sempre provisória, pois durante o desenvolvimento do processo surgirão novos conhecimentos que a ela serão incorporados. Elucidação e transformação do real progridem, na *práxis*, num condicionamento recíproco. O saber que fundamenta a *práxis* é sempre fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história, e, é provisório, porque a própria *práxis* faz surgir constantemente um novo saber. (CASTORIADIS, 1995, p.94)

> Um aspecto essencial da *práxis* é que o próprio sujeito é transformado constantemente a partir da experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também. Os pedagogos são educados, o poema faz seu poeta. Daí resulta uma modificação contínua no fundo e na forma da relação entre um sujeito e um objeto, os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas. (CASTORIADIS, 1995, p. 96)

O projeto é o elemento organizador da *práxis*. O projeto, os programas e planos dele decorrentes fazem o sentido tanto da organização escolar, quanto da reorganização e da reestruturação da sociedade pela ação autônoma dos homens. O programa é uma concretização provisória dos objetivos do projeto. O plano corresponde ao momento técnico de uma atividade, quando condições, objetivos, meios são determinados para atingir os fins.

Os programas passam. O projeto fica. O projeto é a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade *(*CASTORIADIS, 1995, p.97*)*.

De acordo com Valle (1997, p.156), "o domínio da educação é sempre, e continuamente, o do projeto. Trabalha com o que ainda não está aí, com a construção, com a antecipação. A educação é forçada a se pensar como atividade imaginária, a imaginar o mundo e o homem que se prepara; senão não é educação". Das utopias clássicas, da República de Platão às cidades ideais de Campanella[1], Morus[2] e Fourier[3], que postulavam a *melhor realidade imaginável* às utopias modernas que propõem apenas a *melhor realidade possível*, os educadores têm de buscar no imaginário, o sustento para os seus projetos. Estes ideais, mesmo considerados utópicos em sua época, estiveram presentes de várias formas, em vários momentos e influenciaram muitas gerações através da história. Segundo Marrou (1966)

> A paideia não representou apenas a preparação da criança para tornar-se homem, mas o esforço educativo para além dos anos escolares durante toda a vida, a fim de realizar mais perfeitamente o ideal humano. Sua significação está ligada à cultura como o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, ou como Menandro, e mais tarde Platão, nas Leis, afirmou o bem mais precioso que seja dado aos mortais.
> A norma, a justificação suprema de toda existência comunitária ou individual reside doravante no homem, entendido como personalidade autônoma, justificada em si mesma, encontrando, talvez além do Eu, mas através do Eu e sem renunciar jamais à sua individualidade, a realização de seu ser (MARROU, 1966, p.158).

A realização do ser humano em toda a plenitude de sua individualidade não é um ideal recente na história da humanidade. As práticas educativas/atendimento educacional especialmente direcionados aos portadores de altas habilidades/superdotados constituem no nosso momento presente a criação de condições facilitadoras para a busca dessa *plenitude* e dessa *autonomia*, valores aqui mencionados por autores que se distanciam no tempo por mais de dois milênios.

---

[1] Campanella, Tommaso, filósofo italiano do séc.XVI. Seu nome se acha ligado aos de Galileu e Bruno na revolução empirista da ciência, verificada nos séc. XVI e XVII. Passou 28 anos de sua vida na prisão onde escreveu a maioria de seus trabalhos filosóficos e compôs seus sonetos. Na Cidade do Sol (1602) esboça o Estado ideal, governado por sacerdotes filósofos que manteriam como as mais elevadas virtudes a sabedoria, o amor e o poder (ENCICLOPÉDIA BARSA).

[2] Morus ou More, Thomas, pensador e estadista inglês do séc. XVI. Publicou, em 1516, Utopia sua obra máxima sobre um país imaginário, governado por uma assembléia eleita, cuja principal incumbência consistia em evitar injustiças sociais (ENCICLOPÉDIA.BARSA).

[3] Fourier, François-Marie Charles (1772-1837) criador de um sistema utópico de organização social. O falanstério era o local onde se estabelecia a comunidade de produção composta por 18.000 trabalhadores (NOVO AURÉLIO SÉC.XXI).

A ciência
não corresponde a um mundo a descrever.
Ela corresponde a um mundo a construir.
BACHELARD

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1 **Introdução: modelo de pesquisa**

> Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (MINAYO 1998, p. 16)

Pensamos que, ao escolher uma metodologia, alguns comentários sobre ciência e pesquisa devem se fazer presentes. Considerando a "ciência como eterna dúvida e questionamento [...] como uma atividade social, um programa coletivo de conquista cumulativa e de transmissão da verdade." Crhétien (apud NUNES, 1996, p.40). Ampliamos este pensamento com as palavras de Demo (1997, 21,22,23) que nos diz ser a ciência

> uma pretensão de conhecimento, dentro de um processo infindável de busca e pesquisa.[...][no qual] não existe produto final propriamente dito. A ciência supõe uma comunidade heterogênea de cientistas, na qual mais vale a crítica do que a fidelidade. Somente pode ser científico o que for discutível. A ciência tem o compromisso ineludível de ser crítica e criativa.

Reportando-nos a Kuhn (1998, p.219), encontramos o conceito de paradigma. "Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma." Paradigma é o conjunto de crenças, visões de mundo e formas de trabalhar existentes em um determinado ramo da ciência em certo momento histórico. Essas práticas são reconhecidas por algum tempo por proporcionar fundamentos para as práticas inerentes a um ramo de conhecimento específico. Quando essas soluções, regras e práticas passam a ser questionadas, discutidas em novas situações, através de novos enfoques, transformam-se, dando origem a um novo paradigma. E, assim, segundo Kuhn, ocorre o progresso da ciência, através da quebra de paradigmas.

Demo (1997, p.23) enfatiza:

> A coisa mais inútil em ciência é defender ferrenhamente teorias, porque estas, a rigor, não se fazem para serem defendidas, mas para questionar e serem questionadas. Somente teorias que se abrem irrestritamente ao questionamento fazem questionamento, ou seja, são científicas.

Para Minayo (1998, p.17) a pesquisa deve alimentar a atividade de ensino e a atualização frente à realidade do mundo. É a atividade básica da ciência por vincular pensamento e ação.

Inspirando-nos nas ideias desses autores traçamos as linhas iniciais deste projeto de trabalho perguntando-nos: que temas têm sido alvos de interesse dos pesquisadores-discentes, no campo da Educação Especial, dedicados às altas habilidades/superdotação nas últimas décadas? Quais são as crenças, valores e abordagens teórico-metodológicas mais utilizadas por esses pesquisadores? Que contribuições de ordem prática têm surgido de suas investigações?

De acordo com Nunes (1996, p. 39), as reflexões de estudiosos sinalizam algumas das próximas ações a serem objeto de atenção e investigação. Fatos, no entanto, que não excluem a possibilidade de surgimento de novas questões a serem discutidas e pesquisadas. As projeções em relação a área de Educação Especial são em direção às pesquisas de interface; à exploração das possibilidades criadas a partir da informática e ao interesse acentuado, por parte dos pesquisadores, em revisar periodicamente os modos de produção do saber, do seu manejo e da sistematização do acervo socialmente construído. .

Trabalhos abrangentes de revisão da produção discente na área de educação têm sido realizados. A pesquisa de Warde (1993, p.52), solicitada pela ANPEd - CNPq descreveu, caracterizou e avaliou a produção discente dos programas de pós-graduação em educação, através de 3.281 teses e dissertações, no período de 1982 a 1991, indicando tendências e perspectivas da área. Como era previsto, as três instituições que mantinham programas/áreas de concentração em Educação Especial e Distúrbio de Comunicação apresentaram as maiores frequências neste agrupamento temático: a PUC/SP com 17,1%; a UFSCar com 10,4% e a UERJ com 8,6%. (WARDE, 1993, p.62).

Nunes, Glat et alii (1998) apresentaram importante contribuição com os projetos de revisão dos estudos realizados em Educação Especial. Em 1995, iniciaram *o primeiro de uma série de projetos* de análise crítica de todas as dissertações em Educação Especial – quase 200 defendidas nos Programas da UFSCar e da UERJ, desde 1981 até 1995. Traçaram a trajetória dos dois programas e, também, investigaram a visão dos egressos da

área de Educação Especial da UERJ. No segundo projeto, *ainda em andamento*, de acordo com as autoras, desenvolve-se o mesmo trabalho de revisão crítica de aproximadamente 110 dissertações e teses defendidas nos demais Programas de Pós-Graduação em Educação até 1995. Essa pesquisa categorizou as dissertações, indicando o *estado da arte* dos estudos analisados conforme os títulos a seguir: - Formação de Recursos Humanos; - Atitude/Percepção dos Pais e Profissionais com Relação aos Indivíduos Especiais; - Identificação/Diagnóstico/ Caracterização da População Especial; - Interação Mãe-Criança; Reabilitação e Saúde; - Profissionalização do Indivíduo com Deficiência; Integração; - Autopercepção; e - Sexualidade. Verificamos constar dessa categorização quatro dissertações referentes aos portadores de altas habilidades/superdotados. Encontramos os trabalhos de Mettrau (1982) - Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores; Pontes (1983) - Um estudo sobre a adaptação escolar de alunos com alto nível intelectual; Delou (1987) - Elaboração de instrumento para utilização de professores na identificação de superdotados ; e Assis (1995) - O superdotado das camadas populares.

Pimenta (2001) analisou A Pesquisa em Didática, de 1996 a 1999, através dos 69 trabalhos inscritos no GT Didática da ANPEd. A interpretação elaborada pela autora, à partir da análise das pesquisas no período considerado, baseia-se na reafirmação de que o ensino compreendido como prática social constitui o campo de estudos da didática. O ensino considerado como fenômeno social concreto, complexo e multirreferencial.

Os conceitos *professor reflexivo* e *epistemologia da prática docente* aparecem e se destacam nas pesquisas. São alvo de considerações pela autora, que conclui seu estudo com

> sugestões para novas pesquisas sobre alguns temas que adentram/atravessam a prática de ensinar colocando novos desafios, tais como: multiculturalismo; inteligência múltiplas e cognitivismo; ensino em contextos não escolares (movimentos sociais, sindicatos) e interdisciplinaridade. Observa que sob interdisciplinaridade existem pesquisas teóricas, mas inexistem estudos que a tomem na concretude das escolas.

Consideramos essa forma de análise importante e necessária, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto de divulgação. Pois, ao evidenciarmos as produções existentes, podemos contribuir para o delineamento de futuras investigações na área, e também atingir um público alvo bem maior.

Prosseguindo na mesma linha de trabalho, acima referida, e direcionando o foco de nossa atenção ao segmento específico de altas habilidades/superdotação, colocamos em pauta a produção discente desenvolvida no período compreendido entre 1980 e 2001.Para tal, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que acreditamos poder nos proporcionar uma melhor visão de conjunto da temática e permitir um estudo exploratório, que nos conduza à análise dos estudos desenvolvidos, assim como às contribuições para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados.

> A pesquisa bibliográfica define-se como uma investigação crítica de ideias, conceitos; uma análise comparativa de diversas posições acerca de um problema, a partir das quais o pesquisador defenderá, de forma lógica e criativa, a sua tese. (RUMMEL 1968 apud SIGELMANN, 1984, p.148)

2.2 **Os limites da pesquisa**

Segundo Goldenberg (1999, p.13), "o *olhar científico* é vital para o desenvolvimento do trabalho acadêmico. A pesquisa não pode se reduzir apenas a procedimentos metodológicos."

> A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado - o possível para ele. (GOLDENBERG 1999, p.13),

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (1991, p.50), tem a vantagem de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, facilitando o acesso aos dados dispersos no espaço. Há que se ter, porém, algum cuidado, em relação às fontes secundárias, para não comprometer a qualidade da pesquisa. "Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente" (GIL, 1991, p.51)

Consciente das várias limitações existentes, mas disposto ao exercício da atividade acadêmica, cada pesquisador precisa empreender o rigor necessário ao método, no sentido de assegurar consistência e validade científica ao seu trabalho, pois como menciona Beaud (1997, p.63):

> Em todos os casos, o que se espera de uma tese, assim como de todo trabalho de pesquisa, é um progresso dentro do conhecimento: seja ele um esclarecimento

> novo sobre uma questão em debate, a reconstrução de um corpo explicativo ou o aprofundamento da análise sobre um ponto importante. Uma tese deve contribuir, mesmo que modestamente, para o aprimoramento, para a ampliação ou o aprofundamento do conhecimento, dentro do domínio de sua competência.

A impossibilidade de acessar todas as produções das quais tive conhecimento, que foram realizadas no período proposto, foi uma limitação concreta incontornável em um caso, em função da greve continuada das universidades federais.

2.3 **Procedimentos usados no levantamento e organização de dados**

O levantamento extensivo e pormenorizado das fontes de pesquisa constituiu a primeira fase desta etapa de trabalho. As fontes básicas inicialmente consultadas foram: a) bibliografias contidas em teses, dissertações, monografias, livros e revistas especializadas; b) anais de seminários e congressos nacionais e internacionais; c) as várias bases de dados acessíveis pela Internet, *home pages, sites* das universidades brasileiras e suas respectivas bibliotecas virtuais; d) o banco de teses da UERJ; e) o banco de dados da ABSD; f) o acervo específico da pesquisa referente à Educação Especial, realizada em parceria pela UERJ e UFSCar; g) contatos com representantes das seccionais da ABSD localizadas nos seguintes estados : ES, RS, BA, MS, DF, SP, GO e PE .

Para contatar pessoas e instituições os meios de comunicação utilizados variaram de acordo com as circunstâncias: correio eletrônico, correio convencional, telefone, fax. O sistema COMUT - Programa de Comutação Bibliográfica CAPES/SESU/FINEP/IBICT, mostrou-se eficiente. Foram também feitos vários contatos pessoais, através de indicações da Orientadora Acadêmica deste trabalho e da ABSD.

As informações básicas, relativas aos textos estudados, foram sintetizadas em tabelas e/ou gráficos, e compõem a relação de anexos desta dissertação, sob os seguintes títulos: *Ano* de defesa; *Universidade*; *Autor*; *Título* do trabalho; *População Alvo*; *Local* de realização da pesquisa; *Objeto de Estudo*; e *Abordagem Metodológica.*

2.4 **Procedimentos de análise**

A sistematização dos processos de leitura dos materiais coletados e de acesso e organização das informações obtidas, através das várias fontes disponíveis consultadas, foi o princípio básico do desenvolvimento desta investigação. A utilização dos diversos tipos de leitura – exploratória, seletiva, analítica e interpretativa – (GIL, 1991, p.66), próprios da

pesquisa bibliográfica, marcaram o ritmo desta incursão pelos vinte e quatro trabalhos alvo de estudo da presente dissertação.

As sínteses descritivas foram estruturadas de forma que apresentassem os conteúdos dos estudos, aproveitando-se a essência de cada um dos textos. Tentamos caracterizar com cautela e propriedade as linhas de pensamento dos autores, para deles extrairmos as contribuições que julgamos pertinentes destacar para o atendimento educacional direcionado aos portadores de altas habilidades/superdotados, um dos objetivos desta pesquisa. Os temas submetidos à síntese descritiva foram agrupados por categorias em três capítulos, e novamente organizados em subcategorias no interior de cada capítulo, de acordo com suas especificidades. Alguns assuntos constantes dos estudos analisados foram focalizados com maior ênfase do que outros, por terem sido considerados, por esta autora, como colaborações significativas e valiosas para a visão de conjunto dos conhecimentos aqui apresentados. Esta ênfase é mencionada na introdução dos respectivos capítulos. Nosso propósito foi elaborar uma síntese elucidativa e consistente dos assuntos abordados pelos vários autores; refletir sobre as proposições e as adequações dessas proposições por eles pensadas, para sua aplicação ao cotidiano de nossas escolas, considerando a perspectiva de inclusão social e de cidadania para os portadores de altas habilidades.

quando o avanço cognitivo traz informações para
a consciência que ainda não possui suficiente maturidade emocional.
(SILVERMAN, 1993)

CAPÍTULO III

A IDENTIFICAÇÃO DOS PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS E OS ESTÍMULOS AMBIENTAIS

Introdução

As experiências e propostas de identificação dos portadores de altas habilidades/superdotados são aqui apresentadas por Delou (1987); Assis (1995); Maldaner (1996); Becker (1997) e Câmara (1999).

Este capítulo está estruturado de forma a mencionar os objetos de estudo, os objetivos, a síntese da revisão de literatura realizada pelas autoras e um delineamento básico da metodologia utilizada em cada um dos estudos. A revisão de literatura dessas autoras foi vasta e altamente esclarecedora, e por este motivo, tentamos, apesar da necessidade de síntese, não perder reflexões, citações e referências que consideramos importantes para a consecução dos objetivos de mapeamento e socialização de conhecimentos desta dissertação. A leitura dos trabalhos foi realizada com o objetivo de evidenciar aspectos teóricos e metodológicos que possam servir de suporte para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades.

Delou (1987) tem como objeto de estudo um dos pontos básicos relativos ao atendimento aos superdotados: a identificação, através da observação e do julgamento do professor. Assis (1995) se propõe a constatar a existência de superdotados nas camadas populares. Maldaner (1996) se deteve na validação do Teste do Desenho da Figura Humana para a triagem inicial de crianças superdotadas na faixa de três anos e seis meses e quatro anos e onze meses. Becker (1997) estudou a influência do estímulo ambiental na eclosão dos comportamentos típicos dos portadores de altas habilidades, na faixa etária de pré-escolares. Câmara (1999) analisou a auto-alfabetização precoce como indício de superdotação.

3.1 **Identificação de superdotados uma alternativa para sistematização da observação dos professores em sala de aula**

3.1.1 **Objetivos**

Os objetivos de Delou (1987, p. 8) são: - elaborar um instrumento alternativo para uso do professor, na identificação de alunos superdotados em classe regular de ensino; - identificar comportamentos observáveis, a partir da análise de diferentes listas de características para identificação de alunos superdotados; - priorizar as características comportamentais na identificação de alunos superdotados, segundo a percepção dos especialistas da área; - construir um instrumento de identificação de alunos superdotados com base nas características e comportamentos priorizados pelos especialistas da área de Educação de Superdotados.

3.1.2 **Fundamentos teóricos e metodológicos**

O ponto de partida deste trabalho é o conceito de superdotação adotado pelo Centro Nacional de Educação Especial, (CENESP) Projeto Prioritário nº 35 e Secretaria de Educação Especial (SEESPE) a partir de 21/11/1986; e as características observáveis descritas pela literatura científica especializada. São elas: - capacidade intelectual geral; - aptidão acadêmica específica; - pensamento criador ou produtivo; - capacidade de liderança; - talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; - capacidade psicomotora.

Sua revisão da literatura especializada abrange os temas: características de superdotação; e instrumentos de identificação de superdotados.

As características de superdotação são apresentadas através de Samuel Pfrom Netto, nos Anais do II Seminário Nacional sobre Superdotados (1977 apud DELOU, 1987, p.11), que apresenta a listagem da Dra. Florence Brumbaugh (1979); através de Novaes (1979 apud DELOU, 1987, p.13) que faz referências a características e atributos detectados por pesquisas de Terman e Hollingworth, Torrance, Gagné, Guilford e outros, Gowan, Curtis e C. Damos, Dorothy Sisk, Catherine Cox Milss; e Mae V. Seagoe, que apresenta, concomitantemente, características de comportamento e dificuldades escolares. Joseph P. Rice (1976 apud DELOU, 1987, p.20) também apresenta uma lista de características.

A autora descreve o processo de identificação como complexo por envolver informações oriundas de diferentes fontes: psicólogos, professores, colegas de turma, a família e o próprio aluno dentro de uma visão multidimensional.

Ao analisar a observação dos professores, a autora menciona as limitações apontadas por alguns autores em relação a este método. Pegnato e Birch (1959 apud DELOU, 1987, p. 4) evidenciam estatisticamente que em 10 opções a eficácia da observação fica em 7º lugar e a eficiência em 4º lugar. As dificuldades apresentadas pelo uso da técnica de observação e a influência de diferentes variáveis tais como: o sexo do aluno; a aparência física, personalidade extrovertida ou introvertida deficiência cultural, identificação restrita à área intelectual. Apesar dessas variáveis, as situações de classe são tidas como oportunidades ímpares de avaliação (NOVAES, 1979 apud DELOU, 1987, p.5). O professor é fator preponderante, que atua e agiliza a integração dos estudantes na estrutura social do país, através do sistema educacional. (METTRAU, 1982 apud DELOU, 1987, p.5).

Cita o trabalho de Renzulli et al. (apud NELSON, 1983 apud DELOU, 1987, p.6) para aumentar a eficácia e a eficiência do professor na identificação de estudantes talentosos e bem dotados: *Escalas para Classificação de Características Comportamentais de Estudantes acima da Média*. Cita novamente Mettrau (1982) Rowey (apud NELSON, 1983, p. 6) e conclui que é importante instrumentalizar essa observação do professor para que possa fazer a identificação dos alunos talentosos ou superdotados com maior propriedade.

São selecionados e comentados, pela autora na literatura especializada, 10 instrumentos de identificação de características (DELOU, 1987, p. 21):

Instrumentos estrangeiros:

1. State Gifted Program – Separata Criteria Checklist (Los Angeles Unified School District.
2. Checklist State of Minnesota – Mrs. Mary M. Pilch Consultant for the Gifted.
3. Escala de Renzulli – Hartman – Características de Aprendizagem do Aluno (Tradução) e Escala de Avaliação das Características Motivacionais do Aluno.
4. Avaliação das Características de Aprendizagem da Criança Superdotada e Talentosa de Wanda English.
5. Conjunto de listas de características de superdotados apresentadas por Doroth Sisk, em 1976, no Brasil.

6. Conjunto de listas de características de superdotados apresentadas por Joseph P. Rice.

Instrumentos brasileiros (DELOU, 1987, p. 22):

7.Lista de Avaliação do Instituto Helena Antipoff.

8.Lista de Características de Aprendizagem do Superdotado, elaborada por Mae Seagoe e adaptada pela equipe da UERJ.

9.Listagem para Identificação de Superdotados – Visão Prospectiva de José C. Ferraz Salles.

10.Indicadores de Superdotação de Oswaldo de Barros Santos.

A autora realiza uma análise comparativa dos instrumentos de identificação de características de alunos superdotados, por áreas de superdotação, conforme um quadro apresentado pela autora, concluindo que algumas características aparecem com mais e outras com menor frequência nas várias listas.

3.1.3 **Dados sobre a pesquisa**

A pesquisa de Delou (1987) abrange as opiniões de especialistas do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Brasília e Rio Grande do Sul e levanta as seguintes questões:

> - Quais são as características de alunos superdotados citadas em listas de características nacionais e estrangeiras, para a identificação desses mesmos alunos?
> - Quais os comportamentos observáveis, nas situações rotineiras de sala de aula, que permitem ao professor identificar o aluno superdotado?
> - Na opinião de especialistas da área, quais são as características comportamentais observáveis nas situações rotineiras e diárias, consideradas prioritárias na identificação de alunos superdotados? (DELOU, 1987, p. 8)

O modelo de estudo utilizado, a Técnica Delfos destina-se a pesquisar a opinião de um grupo de especialistas a respeito de determinado assunto, a partir da aplicação de vários questionários, sucessivos, sem que haja o confronto face a face desses especialistas. (MAGNO, 1985 apud DELOU, 1987, p.37).

Para composição do painel de especialistas foram observados os seguintes quesitos em relação aos seus integrantes: a) a produção técnico/científica; b) a natureza da instituição à qual está vinculado; c) a titulação acadêmica; d) o tempo de experiência na área. Os mesmos foram selecionados através de consultas feitas à Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), ao Centro Nacional de Educação Especial e à Secretaria de Pós-Graduação da UERJ.

O instrumento utilizado constou de uma listagem de características selecionadas segundo os 7 aspectos definidos pelo CENESP como áreas de superdotação, que operacionalizadas em comportamentos observáveis, em sala de aula, transformaram-se em 72 no total (DELOU,1987, p 41). A listagem foi estruturada em uma escala ordinal tipo Lickert, contendo alternativas de 0 a 10 para cada característica selecionada. Enviada aos especialistas, estes emitiram seu posicionamento em dois *rounds.* O tratamento estatístico dos dados teve a finalidade de verificar a existência do consenso entre os especialistas

3.1.4 **Conclusão**

Delou (1987) conclui que o julgamento de professores, quando combinado com outros métodos de constatação, aumenta a probabilidade de que crianças não deixarão de ser consideradas e referidas de acordo com Martinson (sem data apud DELOU,1987, p. 69). Em relação a análise das listagens e à opinião dos especialistas obteve os seguintes dados: 1 – não é qualquer característica comportamental, das apontadas pelos instrumentos, que serve como indicadores de superdotação; 2 - a priorização de características é necessária pois seleciona as mais importantes; 3 - o aluno superdotado possui características comportamentais variadas, que sofrem influências diversas relativas a fatores genéticos, estimulação ambiental e à maneira como combina esses dois fatores; 4 - as opiniões, entre os especialistas, divergem em relação às características devido á interpretação científica, filosófica e técnica assumida sobre o assunto; à diversificação existente em relação às suas respectivas formações e experiências profissionais - professores, psicólogos, advogados, empresário, biólogo e assistente social - (DELOU 1987, p.70.).

Assis (1995), a seguir, apresenta dados da realização de um amplo processo de identificação nas camadas populares do município de Nova Iguaçu, RJ.

3.2 **O aluno superdotado das camadas populares**

3.2.1 **Objetivos**

Assis (1995, p.9) teve como objetivos: - identificar a estimativa de prevalência de alunos superdotados nas camadas populares, e verificar a possibilidade de professores de 1º

segmento do 1º Grau participarem eficientemente do processo de identificação de seus alunos superdotados.

3.2.2 **Fundamentos teórico-metodológicos**

Como introdução ao tema, Assis (1995, p.1) apresenta a conceituação de superdotação, sendo analisadas as várias designações relativas aos que se destacam em algum campo do conhecimento e/ou da realização ou possui potencial para tal: dotado, bem-dotado, superdotado, portador de altas habilidades. Utiliza no estudo em pauta o termo superdotado por ser a designação usada pelos órgãos oficiais da educação no Brasil.

Segundo Landau (1990 apud ASSIS, 1995, p.17), após um ano de implementação de programas suplementares, em Tel-Aviv, os superdotados carentes apresentaram um aumento considerável nos testes de inteligência até 20 pontos, bem como modificações de vários aspectos do comportamento. A visão geral, sobre superdotados, de Assis (1995) baseia-se em dados descritos numa perspectiva histórica, através de Alencar (1986), Landau (1990) e Novaes (1975 apud ASSIS, 1995, p.10). Inicia-se com a definição de Terman, em 1925, o qual encontrou alto nível intelectual em 1% a 2% da população infantil na classificação de QI igual ou superior a 140 na escala Binet-Stanford. Continua com as novas formas de se conceber o quociente intelectual medido pelos testes de inteligência, que além da avaliação do pensamento indutivo, da compreensão verbal, da percepção espacial e da capacidade matemática, passa também a valorizar outras habilidades intelectuais como o pensamento original, a percepção e a experiência não convencional.

Refere-se à definição adotada pelo MEC em sua resolução n° 35/1972/1974 que se inspira no Relatório Marland de Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar dos Estados Unidos, o qual define a criança superdotada como aquela que demonstra talentos evidentes e produções excepcionais ou elevada potencialidade, em uma ou várias das seguintes áreas: capacidade intelectual superior, habilidade acadêmica específica, pensamento criativo, liderança, arte e habilidade psicomotora.

Registra como base teórica para o seu processo de identificação o *Modelo Triádico de Renzulli*, que define a superdotação como o espaço de superposição formado pela interseção existente entre as capacidades gerais acima da média, os altos níveis de envolvimento com a tarefa e os altos níveis de criatividade. Estes três componentes são,

também, segundo Mönks, marcados pela influência da família, do colégio e dos companheiros. Distingue, através de Landau (1990 apud ASSIS, 1995, p.14), talento, superdotação e genialidade. Observa que as formas atuais de conceber a superdotação destacam as questões relativas à criatividade, às realizações, ao talento e às características personalísticas em paralelo ao alto nível intelectual.

3.2.3 **Dados sobre a pesquisa**

Assis (1995, p.26) utiliza em sua pesquisa a amostragem probabilística estratificada, tendo escolhido cinco escolas pertencentes à Rede de Ensino Municipal de Nova Iguaçu, RJ. O critério de escolha foi a diversidade de localização das escolas. Os procedimentos metodológicos de acordo com Renzulli, (1991 apud ASSIS, 1995, p.27), preveem que as pesquisas relativas aos alunos superdotados devem ser baseadas na realidade das escolas e salas de aula, devem ser acessíveis e significativas para quem estuda ou trabalha no local da pesquisa, devem trazer benefícios a médicos e psicólogos e, essencialmente, servir de embasamento teórico e sondagem empírica.

Descreve o grupo de sujeitos: - 2.807 alunos de 1ª. a 4ª. séries do 1° Grau e 85 professores que representaram a amostra de 6,7% das escolas, 11,2% dos professores e 8,8% dos alunos, distribuídos nas diferentes regiões do Município. Define a significação da expressão socioeconomicamente carente para a presente pesquisa como a combinação de baixa renda familiar (um a quatro salários mínimos), ausência ou precariedade de patrimônio, família com mais de cinco membros e escolaridade de 1° grau.

Utiliza um formulário de Pré-identificação de Alunos Superdotados, idealizado especificamente para a pesquisa com base em Gowan (1971), Renzulli e Hartman (1971), Ashman e Vukelich (apud ALENCAR, 1986), constando desse formulário itens relativos à capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. - Roteiro de entrevista com a família, para caracterização do aluno no ambiente familiar, adaptado do roteiro brasileiro utilizado pela equipe do Projeto Destaque do Colégio Princesa Isabel. - Roteiro de entrevista com o aluno indicado pelo professor, também adaptado a partir do roteiro usado pelo Projeto Destaque, para coleta de dados sobre gostos, interesses, motivações, habilidades e projetos. - Teste de inteligência, não verbal, Matrizes Progressivas - Escala Geral, de Raven.

3.2.4 **Conclusão**

Assis (1995) apresenta como indicadores do rigor científico de seu trabalho em primeiro lugar, a estipulação do *percentil 90* como mínimo aceito no teste de inteligência, apesar da recomendação de Antipoff, (1981 apud ASSIS, 1995, p. 42) do *percentil 75* no trabalho com as camadas populares. Em segundo lugar, o número baixo de indicações feitas pelas professoras, 74 alunos num universo de 2.807. Atribui o pequeno número de alunos indicados à insegurança e dúvidas por parte das professoras; à pequena participação dos pais e dos próprios alunos nas entrevistas que fizeram parte do processo de identificação. Observa serem urgentes medidas no sentido de aperfeiçoar professores para o trabalho com superdotados, pois a identificação desses alunos tem como um importante ponto de partida, a indicação de seus professores. Conclui que a pesquisa conseguiu atingir o índice esperado e validar a recomendação para que seja implantado no Serviço de Educação Especial do Município de Nova Iguaçu - RJ e em outros municípios similares o atendimento específico ao aluno superdotado.

3.3 **O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação**

3.3.1 **Objetivos**

Maldaner (1996, p.11) se propôs a "encontrar um instrumento econômico e de fácil aplicação para fazer uma triagem inicial de crianças superdotadas e criar uma tabela da frequência dos itens do Teste do Desenho da Figura Humana em crianças com idade menor de 5 anos."

3.3.2 **O conceito e a nomenclatura**

Aborda as designações atuais da superdotação nos diversos países. No Brasil, superdotado, portador de altas habilidades, destaque promissor, talentoso; nos EUA, *gifted* (dotado) e *talented* (talentoso); na Inglaterra, *high ability* (alta habilidade); na Alemanha, *begabte kinder* (crianças dotadas) e *hochbegabter kinder* (crianças altamente dotadas) e na França *surdonés*, que significa vocacionado ou criança com vocação precoce.

Aponta, de acordo com Legris citado por Mota (1991 apud MALDANER, 1996, p.13), três inconvenientes para o termo superdotado: a palavra é imprecisa, evoca realidades diferentes; a mitologia criada pelos pais em torno da palavra; e o posicionamento da

sociedade frente ao superdotado, ora um deslumbramento, ora dúvida ou hostilidade. Fala da nomenclatura adotada pelo MEC contida no Título das "Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos Alunos Portadores de Altas Habilidades, Superdotação e Talentos".

Apresenta ainda outras nomenclaturas usadas em casos mais específicos: criança prodígio (que se distingue pelo aparecimento de um desempenho além de promissor, mas impressionante para padrões adultos); gênio (aqueles indivíduos que deram uma contribuição original e de significado universal a sua própria época) (ALENCAR, 1994; GARDNER, 1995 apud MALDANER, 1996, p.14); e idiot-savant (sábio-idiota) usado para denominar os indivíduos que apresentam retardo e ao mesmo tempo uma habilidade superior em uma área específica (ALENCAR, 1994 apud MALDANER, 1996, p.14). A autora utilizou em seu trabalho o termo superdotado, por ser o mais conhecido, embora tenha feito as ressalvas de que não o considera o mais adequado por conter em sua etimologia a valorização da área cognitiva e não a percepção de sua alta capacidade em todas as áreas, artística, musical, linguística e outras.

Maldaner (1996) refere que a criança superdotada é crítica, curiosa, auto-suficiente, cria suas próprias soluções e é hábil em apresentar alternativas para os problemas (ALENCAR, 1986; NOVAES, 1976, 1979; SILVA e KETZER, 1984 apud MALDANER, 1996, p.22). "A maioria dos superdotados que tem problemas na escola, se mostram aborrecidos e não prestam atenção nas aulas, argumentando que já aprenderam aquilo que está sendo ensinado" (ENERSEN, 1998a apud MALDANER, 1996, p.23). Pesquisas referentes às estratégias metacognitivas revelam que estas crianças "são precocemente conscientes do sabem e não sabem" (ROBINSON, 1993 apud MALDANER, 1996, p.23).

São destacados pela autora os conceitos de superdotação, inteligência e criatividade, de acordo com a Lei 5692/72 e a versão de 1971 do MEC/SEESP/CENESP, 1986, p.10, segundo a qual "serão consideradas crianças superdotadas e talentosas aquelas que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e capacidade psicomotora". A estes aspectos, a autora acrescentou a superdotação afetiva, caracterizada pela sensibilidade do

indivíduo a pessoas, objetos e situações, de acordo com Salles (1982 apud MALDANER, 1996, p.34).

Maldaner (1996, p.46) reporta-se a Renzulli (1988) cujo conceito de superdotação foi adotado para o desenvolvimento da dissertação. Analisa o Modelo Triádico de Superdotação de Renzulli, acrescenta o Modelo Multifatorial de Superdotação de Mönks (1992 apud MALDANER, 1996, p.48,49) para quem a superdotação é a interação da motivação, da criatividade e da elevada habilidade intelectual somada à personalidade do indivíduo, que se configura a partir de sua vivência familiar, escolar e social. Menciona a autora que as "Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores e Altas Habilidades/Superdotados e Talentosos" (BRASIL, 1995, p. 7) propõem um conceito a ser adotado pelos estudiosos da área, inspirado no modelo de Renzulli e Mönks.

3.3.3 **Três abordagens históricas do estudo da inteligência**

Como o termo superdotação remete à questão da inteligência, são apresentadas três abordagens históricas do estudo da inteligência: a abordagem psicométrica que se baseia no estudo da inteligência vista como "um conjunto de fontes estáticas e latentes sobre as diferenças individuais das pessoas" (STERNBERG, 1992 apud MALDANER, 1996, p.35); a abordagem desenvolvimentista, na qual a inteligência se volta para a qualidade dos processos cognitivos e a maneira como se estruturam em seu desenvolvimento, desde a sua gênese; e a abordagem cognitiva que compreende a inteligência a partir dos processos cognitivos e o interesse maior é a compreensão do que é a inteligência, ao invés dos resultados que são apresentados pelos indivíduos que a possuem (CARNEIRO e FERREIRA, 1991; STERNBERG, 1992 apud MALDANER, 1996, p.35).

3.3.3.1 **A abordagem psicométrica**

Segundo Maldaner (1996, p.36) a abordagem psicométrica é representada pelos conceitos elaborados por Binet e Simon e do primeiro teste de inteligência; Lewis Terman e a introdução do conceito de Quociente Intelectual; Spearman o fator G e fatores S; Thurstone e a teoria da inteligência formada por aptidões independentes entre si; e Guilford que encerra o grupo da abordagem psicométrica com grande número de aptidões intelectuais resultantes da combinação simultânea das três dimensões intelectuais:

operação mental envolvida, o conteúdo informacional sobre o qual se realiza e o produto resultante da operação sobre o conteúdo.

3.3.3.2 **Os desenvolvimentistas**

Representados por Piaget e sua concepção de desenvolvimento psíquico comparado ao crescimento orgânico, que ruma para o equilíbrio, num caminho constante, onde a inteligência é considerada como um fenômeno que passa por vários níveis de desenvolvimento qualitativamente diferentes.

3.3.3.3 **Os cognitivistas**

Apresentam-se divididos em três grupos, segundo Almeida, Roazzi e Spinillo (1989 apud MALDANER, 1996, p.39). O *primeiro grupo* centrado nos mecanismos básicos da cognição - correlação entre tarefas cognitivas. Os principais seguidores são: Hunt, Rosner, Mitchel e Carrol. Compreende-se dentro desta perspectiva aqueles indivíduos que têm acesso mais rápido a informações, "obtêm maiores vantagens por unidade e tempo de informação apresentada e, assim, podem ter um desempenho melhor em uma variedade de tarefas, especialmente aquelas verbais" (GARDNER, 1994a apud MALDANER, 1997, p.39).

O *segundo grupo*, envolve os estudos aplicados ao treino cognitivo. Feuerstein (1994) é um dos principais seguidores. Para ele, a inteligência não é previsível pois ela pode ser modificada e expandida. Assim, o indivíduo deve aprender como usar o saber e tem direito de se desenvolver de acordo com seu potencial.

O *terceiro grupo* envolve os estudos dirigidos para os componentes cognitivos da realização, valorizando mais a qualidade do que a rapidez e o acerto (CARNEIRO e FERREIRA, 1992 apud MALDANER, 1996, p.40). Neste grupo estão Sternberg e Gardner.

Sternberg através de sua teoria Triárquica compreende a inteligência "em termos de três aspectos de processamento de informação humana": a) os mecanismos de funcionamento inteligente: metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimentos; b) o momento em que os mecanismos que envolvem e medem um desempenho mais inteligente: a sua suspeita é que seja no "início da experiência de uma pessoa com uma tarefa" (p.31) ou "quando o processamento está se tornando automatizado"; e c) a relação da inteligência com o mundo externo: como o indivíduo se adapta ao seu ambiente ou ambientes novos, ou que mudanças provoca para

"adaptá-lo melhor a suas aptidões, interesses, valores, etc., concentrando suas forças e compensando suas fraquezas" (p. 32).

Gardner (1995 apud MALDANER, 1996, p. 40), ligado ao terceiro grupo de pesquisadores cognitivistas, é alvo de destaque pela autora, que o referencia em grande parte de seu trabalho. Gardner define a inteligência como "capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários". Acredita que a melhor maneira de se avaliar o potencial de um indivíduo é a observação de como ele age e desempenha seu papel no ambiente onde está inserido, não deixando de levar em consideração o contexto sociocultural.

Desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas (1995) em que concebe sete tipos de inteligência correlacionadas entre si: inteligência linguística, inteligência corporal-cinestésica, inteligência musical, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. Observa esse autor, segundo Maldaner (1996, p.41), que as inteligências mais puras se encontram naqueles indivíduos excêntricos e que a única inteligência isolada que encontrou, até o momento, foi nos autistas (inteligência musical). Considera que as inteligências são independentes em um grau significativo, ou seja, um indivíduo que tenha um alto grau numa determinada inteligência não necessita, obrigatoriamente, ter o mesmo grau em outra, o que contrasta com os testes tradicionais de QI que buscam encontrar correlações nos seus resultados. Um dos exemplos por ele citado é a dança: exige capacidades em graus variados nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial. Gardner nos apresenta uma visão com maior amplitude, e, como coloca Marques (1987 apud MALDANER, 1996, p.42), se superarmos "as concepções estreitas da inteligência", poderemos dar contribuições mais efetivas à ciência.

3.3.4 **Relações existentes entre inteligência e criatividade**

A autora do estudo apresenta as relações existentes entre inteligência e criatividade, considerando que a inteligência pode ser compreendida como uma dimensão da criatividade, e a criatividade como uma dimensão da inteligência. Cita Guenther (1983 apud MALDANER, 1996, p.43) para quem o trabalho criativo significa enxergar, numa determinada situação, algo que não foi visto antes. O ato criativo se dá em reconfigurar o já configurado. Percebe-se que a inteligência e a criatividade interagem, não sendo conceitos diferentes, mas sim complementares. Aborda, ainda ideias de Taylor e Getzels (1975),

Guilford (1979) e também de Ostrower (1991 apud MALDANER, 1996, p.45) que sintetiza da seguinte forma a questão: é criando que o homem representa e dá um sentido à sua vida: "Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário".

Gardner (1996 apud MALDANER, 1996, p.44) considera muito importante a qualidade dos anos iniciais para o bom desempenho criativo, considerando que quanto mais oportunidades –facilitadoras ou confortáveis – a criança tiver ao descobrir o seu mundo, maior será o acúmulo do seu *capital de criatividade* Aquelas que apesar de terem recebido uma educação rígida mantiveram elevada curiosidade e desempenho criativo, possivelmente eram "personalidades fortes e rebeldes" (GARDNER apud MALDANER, 1996, p.44) Conclui Gardner (1996), que "quando se trata de criar novos entendimentos e novos mundos, a infância pode ser uma aliada poderosa" (MALDANER, 1996, p.44). É fundamental que o indivíduo se conheça para ser mais hábil em fazer uso dos recursos necessários, de modo a enfrentar e resolver de modo mais eficaz situações específicas (CUPERTINO e ANCONA LOPEZ, 1992, p.44). "Portanto, a inteligência, o pensamento criador e a ação criativa dependem de traços ou condições de personalidade, de fatores emocionais e do contexto social do qual o indivíduo é integrante" (apud MALDANER, 1996, p.44).

3.3.5 **O papel do professor**

Maldaner (1996) aborda o papel do professor, segundo Alencar (1994 apud MALDANER, 1996, p.24), que o considera crucial para a descoberta e reconhecimento das potencialidades de cada aluno e para o fornecimento das condições favoráveis a este desenvolvimento. Os professores necessitam de preparação especializada, pois mesmo que o indivíduo possua habilidade superior, necessita de promoção constante do seu meio. O fato de ter talentos não é o suficiente para ter elevado desempenho. O papel do professor, assim como de outros profissionais, torna-se bem nítido neste caso: "oferecer oportunidades diferenciadas e criativas para pessoas diferentes e criadoras" (METTRAU, 1994 apud MALDANER, 1997, p. 24).

3.3.6 **O papel da família**

"O envolvimento da família é muito importante e significativo, pois ela é o primeiro agente de identificação e responsável pelas informações daqueles comportamentos fora das expectativas, que a criança apresenta" (CAVALCANTE, 1982;

METTRAU, 1994 apud MALDANER, 1996, p.25). Pesquisas nos levam a pensar na hipótese de que o estímulo e a ação com mais interesse e adequação, por parte dos pais em relação a seus filhos, influenciam de maneira significativa na determinação e no desenvolvimento do potencial superior. Sabe-se, também, através de pesquisas existir 3% de superdotados na população em geral, independente do nível social, econômico ou cultural. Mas é fato aceito por vários autores, que quanto mais cedo a criança tiver oportunidade e acompanhamento, melhor usará seu potencial.

A autora aborda tanto o apoio e estímulo dos pais, quanto à inexistência de apoio, e os motivos da atuação desfavorável, diante do potencial superior de seus filhos. Eis algumas atitudes dos pais:

> Temem não conseguir oferecer tudo o que o filho precisa; sentem-se agredidos e atacados com as constantes críticas do filho; refletem em si processos de menos valia; experimentam ciúme por terem as mesmas potencialidades, porém não desenvolvidas; temem que o filho seja considerado anormal; sentem-se vaidosos com as habilidades do filho e tendem ao exibicionismo; têm excesso de expectativas e exigência frente às atitudes do filho. Tanto a alta expectativa, quanto a não aceitação dos erros e limitações em alguma área, que não faz parte de sua dotação, podem tornar a relação familiar difícil (MALDANER, 1996, p.27).

Maldaner mostra-nos, ainda, que ter uma elevada capacidade de discernimento a respeito de tudo que o cerca, não quer dizer que o desenvolvimento emocional esteja acima da idade cronológica."Embora apresente um funcionamento social, emocional e intelectual diferente de sua idade cronológica, o que as levam a agir de modo diferenciado" (METTRAU, 1995 apud MALDANER, 1996, p. 28), "as pessoas superdotadas têm as mesmas necessidades de autoestima que outras, sendo até mais vulneráveis" (LOFGREEN e LARSON, 1992 apud MALDANER, 1996, p.28).

3.3.7 **A indestrutibilidade do talento**

De acordo com a autora, as discussões sobre a indestrutibilidade dos talentos das crianças são muitas. Robinson (1993 apud MALDANER, 1996, p.29)

> revisou várias pesquisas a respeito dos primeiros anos de vida de pessoas eminentes e constatou que a maioria desses indivíduos cresceram em ambientes caracterizados pelo calor do afeto e estimulação escolar e cultural intensas. Mas, detectou, também, que crianças se destacaram mesmo pertencendo a classes desfavorecidas e não tendo estimulação ambiental.

A maioria dos pesquisadores da área, entretanto, dizem, segundo a autora, que os talentos podem ser destruídos se falharmos em criar ambientes ricos em estímulos e fornecer oportunidades para essas crianças.

Observa, também, de acordo com Van Tassel-Baska (1989 apud MALDANER, 1996, p.31), que "o índice proporcional de crianças superdotadas desfavorecidas pode ser muito maior do que se imagina, sendo sua identificação limitada pelo uso de modelos que estão acima dos níveis da população menos favorecida". E conclui com Anim (1992 apud MALDANER, 1996, p.31) que "está chegando o momento de expandirmos o conceito de superdotação e talentos, de modo a incluir o analfabeto e o *contingente de milhões de assim chamados não-educandos".* Maldaner (1996, p. 31) cita Alencar (1994) para falar-nos da carência de programas de identificação e atendimento a essa população e do desperdício que este fato representa para aqueles alunos que se destacam pela rapidez de aprendizagem, criatividade e talento intelectual.

3.3.8 **A importância da identificação precoce**

Argumenta que a identificação precoce é a mais adequada por oportunizar a intervenção e o atendimento à criança que facilitam o pleno desenvolvimento da sua capacidade.

> Muitos adultos que sofreram repressão de suas potencialidades, ou que não foram estimulados, tendem a não buscar desafios e não expressar suas ideias e, assim não se sentem plenamente realizados em virtude de omitirem suas potencialidades, pois têm dificuldade de fazer uma escolha profissional que preencha seus desejos e características pessoais de acordo com Mettrau (1995 apud MALDANER, 1996, p.19).

Os primeiros anos podem ser definitivos para o pleno desenvolvimento e aproveitamento de toda a sua potencialidade nos anos posteriores, caso lhe sejam dadas possibilidades de compreender e começar a lidar com suas habilidades. Cita Johnson (1983 apud MALDANER, 1996, p.20), que observa, através da história, que os programas de superdotados para crianças pré-escolares não têm recebido muita atenção, se comparados com aqueles destinados a crianças mais velhas.

Enfatiza, embasada em vários autores, a necessidade dos programas especiais, pois "as capacidades excepcionais das crianças, mal direcionadas poderão levá-las a fins destrutivos ou socialmente indesejáveis, conduzindo ao fracasso pessoal, social e profissional (GARDNER, 1994b; KETZER, 1989; JONHSON, 1983; MALDANER, 1991; ROSENBERG, 1978; SILVA e KETZER, 1984). Enersen (1995a) fala-nos do isolamento, da depressão e tentativas de suicídio entre adolescentes superdotados, já que não encontram amigos e outras pessoas do mesmo nível que os entendam" (MALDANER, 1996, p.20).

Evidencia que "a tendência tanto da política quanto da educação é normatizar os indivíduos desde a mais tenra idade" (MALDANER, 1996, p.20). A escola reprime os talentos e habilidades em favor do bom desempenho da reprodução do que consta nos livros ou do que é ensinado como certo para obter sucesso no futuro. Desta forma bloqueia a curiosidade infantil, "não proporcionando à criança a exploração e exposição de ideias, nem pensar e criar ideias originais que lhe permitam enfrentar de forma pessoal e original o desconhecido" (ALENCAR, 1986, 1994 apud MALDANER, 1996, p.21).

O propósito da escola, deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências (GARDNER, 1995 apud MALDANER.,1996, p.16).

3.3.9 **Os testes de inteligência**

Maldaner (1996) apresenta o papel dos testes de inteligência, sua importância e as controvérsias existentes em torno da sua aplicação. Através do pensamento de autores como Alencar (1994), Gardner (1994b e 1995), Sternberg (1992), Wechsler (1988), Cunha (1993a), Almeida e Cruz (1988), discute a questão dos testes de inteligência, sua validade e a pertinência de sua utilização para a identificação de superdotados.

Alguns pontos abordados: - especialistas apontam limitações dos testes de inteligência para definir e identificar o superdotado, pois há o reconhecimento de múltiplas potencialidades que devem ser identificadas (ALENCAR, 1994 apud MALDANER, 1996, p.51); - os testes de inteligência tendem a avaliar somente os mecanismos inteligentes, que são os metacomponentes [...] para haver um medição ideal, os testes deveriam ser suplementados levando em conta a relação da inteligência com o mundo externo (STERNBERG, 1992 apud MALDANER, 1996, p.51); - os testes de QI medem somente as capacidades lógico ou lógico-lingüísticas que predizem o desempenho escolar [...] mas não medem o desempenho do indivíduo fora do contexto escolar, quando outros fatores, como os antecedentes sociais e econômicos são levados em consideração (GARDNER, 1994b, 1995 apud MALDANER, 1996, p.51);

- Lewis Terman, com a construção dos primeiros testes de inteligência, procurou definir superdotação aproximando-a do conceito de inteligência superior, mas verificou-se que esta aproximação discriminava os indivíduos provenientes de um nível socioeconômico e cultural mais baixo (WECHSLER, 1988 apud MALDANER, 1996, p. 52); - a concepção de indivíduo passou a considerar além das variáveis internas, as externas e não

apenas o indivíduo isoladamente, mas inserido no grupo social, de modo que não é possível explicar o comportamento humano somente pela "quantificação ou justaposição de variáveis laboratorialmente isoláveis" (ALMEIDA e CRUZ, 1988 apud MALDANER, 1996, p.53).

Cita Wechsler (1987), para quem o método para identificação dos superdotados deve ser multidimensional, pois eles podem ser encontrados em diversas áreas. Martinson, citado por Wechsler (1987 apud MALDANER, 1996, p. 56), recomenda o uso das seguintes medidas para sua identificação: testes individuais e coletivos, testes de criatividade e rendimento escolar, observação dos professores, de pais e de companheiros de classe e autobiografias.

Pasquali (1989 apud MALDANER, 1996, p. 56) sugere ser necessário que os pesquisadores do país façam programas de pesquisa mais relevantes na área de mensuração, elaborando e adaptando com mais cuidado o instrumental psicológico [...] E o mais importante é fazer uso dos testes com uma crítica adequada e não como único instrumento para a avaliação de uma elevada habilidade intelectual. Toda e qualquer posição radical é falha, na opinião da autora.

3.3.10 **O teste do Desenho da Figura Humana (DFH)**

Maldaner (1996) cita Wechsler (1985, 1987, 1988 apud MALDANER, 1996, p.56) que considera o *Desenho da Figura Humana* um dos testes individuais ou coletivos de inteligência isentos de influência cultural e adequado para identificar os superdotados na nossa população. Discorre sobre as vantagens do (DFH) pela sua facilidade, simplicidade de administração, pela não exigência de material específico, por possuir um elevado grau de fidedignidade e validade asseguradas pela sua estandardização, além de manter-se isento, quase integralmente, de influências culturais (ANASTASI, 1976; CAMPOS, 1974; CUNHA, 1993b). O (DFH) serve também de "veículo adequado para a autoprojeção da personalidade". A figura humana produzida representa a pessoa, e a folha em branco, o ambiente (BELL, 1971; PORTUONDO, 1973 MALDANER, 1996, p.58).

Dando continuidade à apresentação dos instrumentos utilizados na pesquisa a *Escala de Maturidade Mental Colúmbia*, o segundo deles, é mencionado como forma de avaliação desenvolvida a partir de 1947, por Burgemeister, Blum e Lorge para avaliar a "capacidade intelectual de crianças com déficits verbais ou motores, particularmente com paralisia cerebral" (CUNHA, 1993b, apud MALDANER, 1996, p. 62). Fornece-nos uma estimativa de

capacidade de raciocínio geral de crianças entre 3 anos e 6 meses e 9 anos e 11 meses, faz uma triagem intelectual em crianças para posteriormente se fazer uma avaliação mais completa (CUNHA, 1993b apud MALDANER, 1996, p.62). O teste é individual e de fácil aplicação, constituído de 92 itens de classificação pictóricos e figurativos, ordenados por um grau de dificuldade crescente.

O terceiro instrumento é o *Teste de Inteligência Slosson*. Verifica a inteligência verbal e é destinado a crianças desde um mês de idade, até adultos. A forma de administração é individual e as perguntas são objetivas.

O quarto instrumento consiste na *Escala de Medida para Características Comportamentais de Estudantes Superiores*, de Renzulli, a qual contém dez escalas de medida que podem ser usadas por pais e professores na identificação de sujeitos com características superiores. Uma das escalas é o *Inventário Renzulli-Smith para Primeira Infância*, que consiste de treze questões a serem respondidas individualmente pelos professores e/ou pais de pré-escolares.

3.3.11 **Dados sobre a pesquisa**

335 crianças realizaram o DFH; o número foi reduzido, pois de somente 202 foram obtidos os escores para o Colúmbia e o Slosson; quanto aos pais, 178 pares de pais/professores de uma mesma criança responderam ao Renzulli-Smith; a pesquisa foi desenvolvida em creches, maternais e jardins de infância de Porto Alegre; houve um estudo mais detalhado do projeto junto à equipe psicopedagógica ou junto à direção da escola. Os indicadores do DFH, os escores obtidos no Colúmbia, no Slosson e no Reuzulli-Smith foram tratados por estatística descritiva e inferencial para responder às questões de pesquisa propostas.

3.3.12 **Conclusão**

A pesquisa de Maldaner (1996) evidenciou a necessidade ainda maior de estudos na área de superdotação pré-escolar, chamando a atenção, para os instrumentos de avaliação de superdotados pré-escolares. A Escala de Maturidade Mental Colúmbia é um bom instrumento para avaliar o raciocínio lógico da criança; mas os sujeitos da pesquisa, muitas vezes, se mostravam cansados no meio da aplicação do instrumento, por ele ser bastante longo. O Teste Slosson mostrou uma boa consistência interna, sendo apropriado para

maiores pesquisas com o mesmo. Embora o DFH não possa substituir o Colúmbia, podemos considerar, a partir deste momento, que ele pode ser utilizado, desde que sejam feitos estudos individualizados daquelas crianças que, na triagem, mostrarem indicadores de superdotação.

Os estudos sobre pré-escolares e superdotação continuam na pesquisa de Becker, (1997), também realizada em Porto Alegre, RS.

3.4 **Estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolares**

3.4.1 **Objetivo**

O estudo de Becker (1997) tem como objetivo principal investigar a influência do estímulo do ambiente em crianças pré-escolares, cujos pais suspeitam, que tenham potencial para altas habilidades.

3.4.2 **Principais teorias e definições sobre superdotação**

A autora menciona que a pesquisa multinacional, sobre definições e procedimentos para identificação, realizada pelo World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC) constatou entre os países pesquisados, que 56% seguem a definição internacional de superdotação, 24% tem definição própria, 17% não tem definição e 3% não se manifestou (BERANEK, 1993 apud BECKER, 1997, p.15). O Brasil segue a conceituação internacional para realizar a identificação e atendimento, inspirada no relatório Marland.

Apresenta a crítica de Gagné (1985 apud BECKER,1997, p.16) a autores e também à definição oficial de superdotação nos Estados Unidos (MARLAND, 1992) que não diferencia superdotação e talento. Este autor comenta existirem autores que associam a superdotação com habilidades intelectuais, e talento com outros tipos de habilidades ou aptidões. Fala ainda das distinções chamadas de marginais, não aceitas pela maioria dos pesquisadores de que o talento existe na faixa de 130 a 145 de QI, os superdotados na faixa de 145 a 160 e os que vão além, são os altamente superdotados. Em seu modelo faz a associação de superdotação com domínios de habilidade e talento com campos de *performance*. Exemplifica com crianças que apesar de possuidoras de habilidades excepcionais, esta superdotação não se manifestou em algum talento acadêmico.

Renzulli (1978) é também citado por Gagné (1985), e sua definição da interação e interseção dos três anéis: habilidade acima da média, não necessariamente excepcional, criatividade e comprometimento com a tarefa. Para Gallagher (1993 apud BECKER, 1997, p.18), a combinação dessas três forças levam à produtividade do adulto, mas não é satisfatória para a generalização da superdotação. Mönks e Mason (1993 apud BECKER, 1997, p.18) incluíram na teoria de Renzulli os aspectos personalidade e do ambiente, família, escola e grupo de iguais, pois conforme sua opinião a emergência do potencial de superdotação depende em grande medida de um ambiente apoiador.

A autora descreve a Teoria Pentagonal de Sternberg (1993 apud BECKER, 1997, p.21) que propõe cinco critérios para a demonstração de superdotação: excelência, raridade, produtividade, demonstrabilidade e valor. Segundo esta teoria o superdotado é alguém extremamente bom em alguma área, é superior a seus pares em alguma dimensão ou séries de dimensões, este é *o critério de excelência*. Para atender ao *critério de raridade*, a pessoa deve possuir um atributo que é relativamente raro em relação a seus pares, este critério suplementa o critério de excelência. O *critério de produtividade* prevê que para ser considerado superior deve possuir potencial para alcançar a produtividade. Na infância, é possível ser chamado de superdotado não sendo produtivo. Quando mais velha, a ênfase recai na sua produtividade. A *demonstrabilidade* deve ser realizada através de um ou mais testes, considerando-se o contexto onde se situa a pessoa. E *o critério de valor* envolve mostrar resultado superior na dimensão que é valorizada por esta pessoa ou sua sociedade.

Becker ainda observa, como Alencar (1986) e Feldhusen (1989 apud BECKER, 1997, p.24), que não existe concordância entre os autores, embora a visão de superdotação como simplesmente alta inteligência tenha cedido lugar à visão multifacetada de talentos e habilidades No Brasil há uma tendência a não se fazer diferenciação entre os termos altas habilidades, superdotados ou talentosos. "As altas habilidades referem-se aos 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" (Serviço Público Federal, 1995, apud Becker,1997, p. 25).

Para Gardner (1993 apud BECKER, 1997, p.19), nenhum esquema de desenvolvimento cognitivo ou inteligência emergiu, que possa competir em grandeza e poder, com o que foi colocado por Piaget e Inhelder (1947). Considera que poucos têm ido tão longe quanto ele, ao colocar a existência de sete inteligências diferentes, cada qual com uma trajetória de

desenvolvimento distinta. Salienta que mesmo que existam diferentes inteligências, pode bem ser que cada uma passe através de estágios e sequências, que são análogas, aos colocados por aqueles pesquisadores. Eles descreveram a inteligência lógico-matemática e talvez a inteligência espacial, faltando que outros pesquisadores façam descrições tão ricas de outras inteligências e seu desenvolvimento.

Propõe ainda Gardner (1993 apud BECKER, 1997, p.19) que duas tendências sejam consideradas no estudo da inteligência. Uma é considerá-la sempre no contexto de culturas particulares. E a outra é que se deve levar em consideração a forma pela qual as pessoas operam com as ferramentas e a tecnologia em cada sociedade. Os testes baseados na teoria das múltiplas inteligências *verificam* a inteligência linguística através de um poema, ou a inteligência corpóreo-cinestésica através da dança ou do esporte.

3.4.3 **As influências precoces de vida, facilitadoras das altas habilidades**

Essas influências são descritas por Becker (1997) como vitais tanto para sua eclosão como também para a manutenção e sobrevivência das características surgidas. Conforme Lewis e Louis (1991 apud BECKER, 1997, p. 44), a interação entre as influências ambientais e as genéticas é que levam ao desenvolvimento da inteligência. Sem a nutrição e encorajamento através desses anos iniciais, a superdotação estará a mercê de um ambiente instável e poderá desaparecer. Ambientes com privações resultam em déficits cognitivos. No entanto, citam Dennis (1973 apud BECKER, 1997, p. 55) cujo estudo demonstrou a reversibilidade desses prejuízos no funcionamento cognitivo, quando crianças pequenas eram removidas de meio ambientes institucionais pobres e colocadas em instituições melhores ou em lares adotivos.

Fisher (1992) e Freeman (1992 apud BECKER, 1997, p. 45) concordam que existem períodos críticos no desenvolvimento, durante os quais as crianças são mais sensíveis às influências ambientais e oportunidades para aprender. Silverman (1993 apud BECKER, 1997, p.32) chama atenção para a vulnerabilidade emocional a que a criança está exposta devido às várias dificuldades de ajustamento social, maturidade emocional e autoconceito. Espera-se que exista vulnerabilidade quando o avanço cognitivo traz informações para a consciência que ainda não possui suficiente maturidade emocional. Feldman (1980, 1982, 1986 apud MORELOCK e FELDMAN, 1992 apud BECKER, 1997, p. 46) define como *co-incidência* a

interação harmoniosa entre a cultura, a família, a necessidade de domínio e propensão biológica da criança, que resultam na superdotação.

3.4.4 **O ambiente familiar**

Becker (1997) apresenta a seguir dados do ambiente familiar como alvo de investigação no desenvolvimento da precocidade cognitiva. Lewis e Louis (1991 apud BECKER, 1997, p.47) citam vários exemplos de autores, que usando instrumentos de observação doméstica, encontraram correlações moderadas e fortes entre a qualidade do ambiente doméstico e medidas do desenvolvimento cognitivo durante os anos pré-escolares.

Eis alguns fatores ambientais significativos para o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas: a intensidade da estimulação; o material apropriado para jogos; o envolvimento materno; organizações do ambiente; evitar restrições e punições; a variedade da estimulação do dia a dia; a exposição e a linguagem falada. As interações pessoais incluindo a sensibilidade e responsabilidade do cuidador tem uma forte influência sobre o desenvolvimento cognitivo precoce.

3.4.5. **A metacognição**

Moss (1990 apud SHORE e KANEVSKY, 1993 apud BECKER, 1997, p.48), ao investigar sobre resoluções de problemas de pré-escolares medianos e pré-escolares superdotados com suas respectivas mães, "achou uma enorme proporção de *comentários metacognitivos* entre crianças superdotadas e suas mães, muito mais do que entre seus colegas de habilidade mediana". Comentários relacionados a checar os resultados, a prever conseqüências, a monitorar e testar a realidade. De acordo com Flavell (1976 apud BRATEN, 1991 apud BECKER, 1997, p.49), entre as idades de 3 e 5 anos, a criança mostra uma prontidão para operar sobre suas próprias representações mentais, e este período de idade pode ser visto como o começo de uma época sensível para o desenvolvimento da metacognição.

As técnicas que Vygotsky (apud MOSS, 1990 apud BECKER, 1997, p.51) usava em seus estudos com as crianças eram a de introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa, de forma a quebrar os métodos rotineiros de solução de problemas, e fornecendo vários tipos de materiais chamados por ele de *auxiliares externos*. Observava como as crianças de diferentes idades, e sob diferentes condições de dificuldade, usavam esses auxiliares

externos. Uma outra técnica utilizada era a de colocar a criança frente a uma tarefa que excedesse em muito os seus conhecimentos e capacidades, procurando com isso, evidenciar o início rudimentar de novas habilidades. Seu objetivo era descobrir os métodos que as crianças usavam para tentar resolver as questões. Braten (1991 apud BECKER, 1997, p.53) comenta que tanto as interações informais entre adultos e crianças em casa, quanto a instrução mais formal na escola, são consideradas hoje determinantes importantes dos aspectos do funcionamento cognitivo usando metacognição.

3.4.6 **Os estudos sobre altas habilidades nos anos iniciais de vida**

São apresentados por Becker (1997, p.25), através de (WHIPPLE, 1924 apud TANNENBAUM, 1992) biografias de prodígios, que viveram no século passado e início deste. *K.*, um destes prodígios nasceu na Áustria em 1800, aprendeu a ler alemão, francês, italiano, latim e grego, com 12 anos e matriculou-se na universidade de Leipzig, onde foi agraciado com distinção no Ph.D., antes do seu 14º aniversário.

Os Estudos Genéticos de Gênios desenvolvidos por Lewis Terman (TERMAN e ODEN, 1925, 1947, 1959 apud TANNENBAUM, 1992 apud BECKER, 1996, p.27) foi um dos primeiros e mais longos estudos longitudinais já realizados com crianças superdotadas, sua amostra foi identificada exclusivamente com base no QI, após recomendação dos professores, com base em seus registros escolares e que depois de testados, alcançaram QI de 140 para cima.

Nos estudos atuais, a atenção dos pesquisadores volta-se não só para as crianças prodígios, mas, também, procurando entender as que fogem ao padrão por estarem acima da média de sua faixa etária. Gallagher (1991 apud BECKER, 1997, p.28) "diz que a questão sobre se a superdotação é geneticamente determinada tornou-se uma pergunta errada, e o que se deve perguntar é que fatores no meio ambiente interagem com o computador neurológico na mente da pessoa, para criar um indivíduo produtivo, e como esses efeitos são experienciados nas várias idades".

Kanevsky (1990 apud BECKER, 1997, p.29) pesquisou, num grupo de oitenta e nove crianças de 4 a 8 anos de crianças normais e superdotadas, as diferenças qualitativas das estratégias usadas na resolução de problemas. Os dados qualitativos sugeriram que as crianças com QI alto tinham uma concepção mais exata da resolução do problema, preferiam sua própria solução, aprendiam mais da sua própria movimentação inadequada, e reconheciam mais frequentemente a similaridade entre as características das duas tarefas.

Em alguns casos, as crianças de quatro e cinco anos e idade e QI alto eram superiores às de sete e oito anos.

Para Feldman (1993 apud BECKER, 1997, p.30) o prodígio é uma forma distinta de superdotação, marcada pelo forte e pouco usual talento em uma única área, tal como a música e a matemática. Tannenbaum (1992 apud BECKER, p.30) acrescenta além da matemática e da música, o xadrez e a linguagem, mas ressalta que poucos são achados nas artes, na invenção científica ou na liderança social. Tannenbaum (1992 apud BECKER, 1997, p.31) chama o comportamento prodigioso de mestria mágica. Mas não se pode prever o sucesso do prodígio no futuro, pois as diferenças de crescimento, de estilo e experiências de vida influenciam seu desenvolvimento.

Silverman (1993 apud BECKER, 1997, p.32) descreve o desenvolvimento assincrônico das crianças superdotadas, isto é, o avanço intelectual não é acompanhado pelo desenvolvimento físico e emocional. Esta falta de sincronicidade é tanto interna quanto externa. Cria uma tensão interna aumentada que é espelhada nas dificuldades de ajustamento externo porque a criança se sente diferente, fora de lugar. O desenvolvimento dessas crianças tem seu curso alterado e as teorias sobre estágios têm de se adaptar para entender a assincronia que resulta numa pouco usual consciência, percepção, respostas emocionais e experiências de vida.

Lewis e Louis (1991 apud BECKER, 1997, p. 34), em pesquisa realizada com 276 pais, destacaram em suas respostas as habilidades mais frequentemente mencionadas como refletindo superdotação: a linguagem expressiva e receptiva, uma memória excepcional, o pensamento abstrato, o desenvolvimento na frente de seus colegas, a curiosidade, e a habilidade motora superior.

No Projeto Harward para crianças superdotadas, além da avançada capacidade para a linguagem, são citadas as seguintes áreas intelectuais: capacidade para perceber, sentir discrepâncias ou diferenças perceptuais, discrepâncias organizadas em sequências temporais, e erros de lógica; habilidade para antecipar eventos futuros; habilidade avançada para usar abstrações; habilidade para se colocar na perspectiva dos outros; tendência a fazer associações interessantes e seguidamente originais; capacidade para planejar e desenvolver atividades complicadas; capacidade para usar recursos efetivamente; um estilo perceptual que inclui uma habilidade para se concentrar mesmo enquanto está monitorando o ambiente ao redor; uma habilidade para lidar com mais

informação por unidade de tempo do que seus colegas da mesma idade (Lewis e Louis, 1991 apud BECKER, 1997, p.36).

Kanevsky (1992 apud BECKER, 1997, p.36) observou quatro performances que crianças de diferentes idades (4 a 8 anos) e habilidade (QI normal e QI alto) demonstraram em sua pesquisa de jogos no computador: domínio da situação, eficiência, busca das relações e quebra de regras. Havia o desejo de resolver problemas cognitivamente desafiadores, pela gratificação inerente na descoberta da solução. Elas pareciam elaborar a estrutura da tarefa básica em várias formas, e iam além da representação da tarefa básica, buscando ativamente novas conexões.

Fisher (1992 apud BECKER, 1997, p.37) pensa ser importante olhar a superdotação como sendo um potencial para mais, do que uma característica particular ou escore de teste. E este potencial de habilidades emergentes, comportamentos e características pode levar 20 ou mais anos para se desenvolver completamente.

3.4.7 **As formas de identificação e avaliação mais usadas**

Becker (1997, p.38) analisa as formas de identificação e avaliação de superdotação mais usadas atualmente, citando Morelock e Feldman (1992), os quais sinalizam que o conceito de inteligência está mudando, enquanto os instrumentos para medição de novos constructos não estão adequadamente desenvolvidos. Consideram que a avaliação está em fase de transição, e a avaliação psicométrica, hoje é vista somente como um dos componentes do processo de avaliação. O termo superdotado foi usado por Terman (SEAGOE, 1975 apud MORELOCK e FELDMAN, 1992) no começo deste século, para aquelas crianças que tiveram escore acima de 140 em sua Escala de Inteligência.

Kanevsky (1992 apud BECKER, 1997, p.38) opina que na tradição psicométrica a inteligência era definida como um escore, proveniente da avaliação estandardizada de produtos acumulados de aprendizagem, em algum momento da vida da criança. E sugere que compreender as estratégias que são espontaneamente desenvolvidas e aplicadas por cada criança contribuirá para entender como as crianças usam sua aprendizagem ao invés de quantas vezes seguidas elas usam o que aprenderam.

Esta linha de pesquisa utiliza a metodologia para avaliação dinâmica do potencial, proposto por Vygotsky, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Para avaliar a ZDP são utilizadas tarefas, que contêm problemas além da capacidade da criança. Pede-se a

criança que resolva a primeira tarefa, mas se necessitar, pode pedir ajuda ao adulto. O adulto oferece dicas necessárias, para que a criança continue e encontre a solução de forma independente, em seguida, propõe novos desafios em versões mais difíceis, para observar se a criança generaliza o que aprendeu. Conclui-se nessa dinâmica, que quanto maior a necessidade de ajuda, mais estreita é a ZDP da criança, e quanto menos ajuda necessitar, mais ampla é a ZDP.

Kanevsky (1992 apud BECKER, 1997, p. 40) introduz ao estudo da superdotação o conceito do *fluir* desenvolvido por Csikszentmihalyi (1982 apud KANEVSKY, 1992). Enquanto Vygotsky integra aspectos sociais e cognitivos, Csikszentmihalyi (1982) oferece uma dimensão afetiva. Para manter a experiência do *fluir*, o nível de desafio deve crescer proporcionalmente ao aumento da habilidade da criança, nem mais e nem menos. Se este equilíbrio puder ser mantido, o prazer intrínseco da aprendizagem, no canal do fluir irá continuar. Se o desafio se torna muito maior que a habilidade, ela sentirá ansiedade e ficará fora do canal do fluir; e no caso contrário, se sentirá aborrecida, e também sairá fora do canal fluir.

3.4.8 **Dados sobre a pesquisa**

As formas de identificação e avaliação utilizadas pela autora em sua pesquisa consistem nos testes psicológicos, observações de pais e professores, filmagem e interpretação das imagens ou a microanálise.

Em relação aos testes psicométricos em pré-escolares superdotados, os instrumentos que melhor avaliam, de acordo com Morelock e Feldman (1992) são a Escala Stanford-Binet, o Wechsler Preschool and Primary Scal of Intelligence (WPPSI), a Escala de Habilidades Infantis McCarthy, e a Bateria de Avaliação Kaufman para Crianças. Eles recomendam que o mais relevante para identificar crianças superdotadas são as escalas de compreensão verbal e o Fator Compreensão Verbal do Stanford-Binet, quarta edição, ou o QI Verbal do WPPSI/WPPSI-R.

Webb (1992) e Fisher (1992 apud BECKER, 1997, p. 41) enfatizam que, na avaliação de pré-escolares, as observações dos pais, professores e pediatras são importantes tanto ou mais que as testagens formais. Fisher (1992) sugere que devem ser observadas as áreas: cognitiva, habilidade linguística, habilidade motora geral e motora fina, relações interpessoais, persistência, intensidade e concentração.

Becker (1997, p.58) em seu estudo propõe-se a determinar quais as relações existentes entre a variável (A) Desenvolvimento, Performance, Interesses e Preferência e a variável (B) Estimulação ambiental de crianças pré-escolares com suspeita de Altas Habilidades.

A variável (A), isto é, o comportamento sugestivo de potencial para Altas Habilidades apresentado pelas crianças num levantamento inicial foi agrupado nas seguintes categorias: aspectos de desadaptação social relevantes; aspectos criativos/produtivos; aspectos adaptativos/de *performance*; e aspectos de comportamentos inusitados/bizarros/fora do esperado (Becker, 1997, p.59). Esta variável foi estudada através do WPPSI, do Questionário I e da Observação.

A variável (B), Estimulação Ambiental foi composta pelos itens Condições oferecidas pela família e escola à criança; Interesses específicos e as Habilidades da família. Esta variável foi estudada através do Questionário II e do Vídeo.

3.4.9 **Conclusão**

Becker (1997, p.152) apresenta ao final de seu estudo, o Perfil do Grupo de Crianças Pré-Escolares com Potencial para Altas Habilidades por ela encontrado:

Desenvolvimento/Performance

Sono regular em quantidade normal ou menor Choro em quantidade normal
Caminhou pelos 12 meses. Linguagem – formou frases entre 12 e 24 meses
Leitura precoce às vezes Área verbal acima da média no WIPPSI

Interesses/Preferências

Bebê — Música Armar

Atuais — Quebra-cabeças, jogos de mesa (ex. dama vídeo-game/computador tocar/ouvir música.
Interesses comuns para a idade.

Atividades / Preferidas

Rádio/TV, ler/escrever, desenhar/pintar, esportes socializar

Área Social

Escola

Gostam dos professores
Gostam dos colegas
Professores colaboram
Dificuldades às vezes

Facilidade para fazer amigos
Preferem amigos de mais idade
Adaptação normal a ambientes novos

Características Gerais	Memória acentuada Persistência Senso de humor Independência Interesse por novidades Linguagem avançada Motivação Atenção/concentração acentuadas Planejamento e execução de atividades

Segundo Becker (1997, p. 153) este perfil encontra-se de acordo com Tannenbaum (1992), que em sua revisão sobre os sinais precoces de superdotação em crianças pequenas e pré-escolares, cita diversos autores (LEWIS, 1975; WHITE, 1985; LEWIS e MICHAELSON, 1985 e FREEMAN, 1985 apud TANNENBAUM, 1992) que listaram as seguintes características presentes nas crianças pré-escolares superdotadas:

> atenção, memória, curiosidade, prazer na aprendizagem, motivação, concentração, senso de humor, desenvolvimento avançado da linguagem, alta frequência perguntas, sensibilidade para discrepâncias, antecipação de eventos futuros, pensamento abstrato, interação com crianças mais velhas e adultos, entre outras.

Resumindo as características observadas nas crianças e relacionando-as aos comportamentos relatados pelos pais, tem-se:

Crianças	Pais
Linguagem avançada	Faziam parar de chorar falando/cantando Mães recorriam muito às explicações verbais e faziam muitas perguntas para ensinar os filhos.
Precocidade na leitura, gostam de ler/escrever	Pais lêem desde que tinham 13 meses e lêem quase sempre para os filhos Vão à escola desde 2 anos mais ou menos
Interesses diferentes das atividades de sua faixa etária	Pais facilitam o brinquedo e não controlam Professores dão atividades da preferência das crianças
Persistência/ motivação para investigar Cognitivo/ atenção Intensidade/tempo gasto em cada brinquedo	Pais permitem a investigação, promovem seus interesses com livros , esportes e música

Os leitores precoces recebem atenção especial no próximo estudo, desenvolvido por Câmara(1999), na cidade de São Paulo.

3.5 **Auto-alfabetização precoce: indício de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos?**

3.5.1 **Objetivo**

Câmara (1999) pretende, em seu estudo, verificar se crianças alfabetizadas precocemente e de forma espontânea são superdotadas, e que habilidades cognitivas e fatores ambientais facilitam esse aprendizado.

3.5.2 **Conceituação e características de superdotação**

Segundo a autora "um aspecto importante na identificação de um talento é a precocidade manifestada em alguma área. [Deste modo] uma criança que se alfabetiza precocemente, [...] seria considerada como possuidora de um talento especial, [...] potencial a ser desenvolvido na área da inteligência linguística" (CÂMARA, 1999, p.17).

Para Feldhusen (1994 apud CÂMARA, 1999, p.17) "aqueles que têm uma probabilidade de chegar a um alto nível de desenvolvimento do talento exibirão logo a precocidade", para ele "o conceito de talento é dinâmico [...] porém são os fatores genéticos que determinam o potencial e os limites para o seu desenvolvimento". Winner (1998 apud CÂMARA, 1999, p.17) declara que as crianças superdotadas são precoces, dominando uma área de conhecimento antes das outras, deste modo progridem mais rápido. Destaca três características da superdotação: "*precocidade* [...] insistência *em fazer as coisas ao seu modo*, ensinando-se a si mesmos, motivando-se a partir das próprias descobertas; e a *fúria em dominar*, exibindo um interesse intenso e habilidade para focalizar e se concentrar". Câmara lembra que essas características também são observadas em crianças talentosas.

Câmara (1999, p.21) cita a distinção de graus de superdotação apresentado por Winner (1997): a) crianças moderadamente superdotadas – QI ente 130 e 150; b) crianças extremamente superdotadas – QI em torno de 180. Winner (apud CÂMARA, 1999, p.21) esclarece que esses grupos de crianças diferem entre si, qualitativamente na questão emocional e nos processos de pensamento. As crianças moderadamente superdotadas "apresentam as mesmas estratégias de pensamento que as crianças de inteligência média, porém de forma mais eficiente, as crianças altamente superdotadas são raras". Winner (1997, apud CÂMARA, 1999, p.23) diz que crianças "extremamente superdotadas podem ter dificuldades sociais e emocionais, [...] e estas dificuldades podem levá-las à má

adaptação e à desistência". Acrescenta que "as crianças superdotadas são, com frequência, socialmente isoladas e infelizes, a menos que sejam afortunadas o suficiente para encontrar outras como elas"

Freeman (1985 apud CÂMARA, 1999, p.22) cita um estudo sobre características físicas, emocionais e mentais dessas crianças e destaca que, se por um lado são emocionalmente mais estáveis, por outro são mais susceptíveis às circunstância da vida do que as outras crianças. Elas sentem-se diferentes, são mais sensíveis, integram-se ao grupo social, mas têm menos amigos e que procuram amigos mais velhos. Robinson (1987 apud CÂMARA, 1999, p.22) aponta características que parecem interferir no potencial intelectual: "a tolerância à frustração, a concentração durante um longo período quando uma tarefa é absorvente, um nível de atividade e de energia moderadamente alto, e o prazer em dominar o conhecimento".

3.5.3 **Estudos sobre a inteligência**

Segundo Câmara (1999, p.7) não há um consenso entre os estudiosos no que diz respeito ao conceito de inteligência, nenhuma definição satisfaz completamente. Deste modo, afirma Lima (1966 apud CÂMARA, 1999, p.7):

> A noção de inteligência como possível de ser reduzida a definições precisas que a tornem passível de aferições foi se modificando ao perceber-se a importância da subjetividade, do contexto relacional, do ambiente social, enfim, de aspectos outros que se intercambiam e influenciam na constituição do sujeito humano.

A primeira escala quantitativa da inteligência, tendo como alvo a população infantil, foi elaborada por Binet e Simon em 1905. Terman (1916) numa revisão dessa escala cria a Stanford-Binet e introduz o conceito de QI que relaciona a idade mental à cronológica (ANASTASI, 1977).

Câmara (1997, p.8) cita Spearman (1904 apud BERNSTEIN, 1955) como um dos primeiros estudiosos a propor uma teoria psicológica sobre a inteligência, desenvolvendo uma técnica de *análise fatorial*, para a investigação da estrutura da inteligência. Baseado em suas experiências o autor apresentou em 1925 sua teoria geral sobre a inteligência, que chamou de *teoria dos fatores* ou *teoria bifatorial*. Para ele, "todas as habilidades humanas tinham um fator geral, comum a todas elas (fator g), e um fator específico a cada uma delas (fator e). Conforme define Bernstein (1955 apud CÂMARA, 1997, p.8), o fator *g* seria uma "*...energia mental subjacente e constante a todas as operações psíquicas."* Já o fator *e*

*"*poderia variar conforme os diversos elementos específicos de cada manifestação do intelecto". Outros estudiosos sofreram influência da teoria de Spearman, entre eles, Thurstone (apud BUTCHER, 1972 apud CÂMARA, 1999, p.9), que "procurou determinar as capacidades mentais primárias": capacidade espacial, rapidez perceptual, capacidade numérica, sentido verbal, memória, fluência verbal e raciocínio indutivo e o motor em crianças pequenas.

Guilford (1959 apud CÂMARA, 1999, p.10) também elaborou uma teoria de inteligência, aperfeiçoando-a, posteriormente, dando ensejo a que "novas categorias pudessem ser acrescentadas". Matarazzo (1996 apud CÃMARA,1999, p.10) apresenta a concepção de Thorndike, que dividiu a inteligência em três tipos principais: inteligência abstrata ou verbal (facilidade no uso dos símbolos); inteligência prática (facilidade em manipular objetos); inteligência social (facilidade em lidar com seres humanos).

Câmara (1999, p.11) esclarece que os autores estudados por ela "abordaram o conceito de inteligência a partir de evidências psicométricas e análises fatoriais", outros, "concebem a inteligência como capacidade de adaptação do indivíduo ao seu meio e procuram destacar os aspectos qualitativos dos processos cognitivos, assim como a interação do indivíduo com o meio ambiente".

Destaca, então, Piaget (1973 apud CÂMARA, 1999, p.13) que procurou compreender os "mecanismos envolvidos no processo de conhecimento em sua origem e desenvolvimento", adotando deste modo uma posição desenvolvimentista, definindo as duas funções básicas que complementavam a inteligência – assimilação e acomodação, imutáveis ao longo da vida. Como consequência de seus estudos, Piaget (apud MATARAZZO, 1976) considerava que "a emoção exerce influência sobre a atividade intelectual, na medida em que a motiva".

Na visão de Vygotsky, a determinação histórica influi na construção da inteligência. Assim, "a sociedade seria responsável pela evolução do pensamento e as funções psicológicas superiores seriam geradas pela interação homem-natureza-cultura" (CÂMARA, 1999, p.12 e 13). Analisa, ainda, a autora, as teorias sobre a inteligência apresentadas por Bruner (1987), Anastasi (1992), Gardner (1993).Finaliza constatando que no início do século XX havia uma maior preocupação com as questões psicométricas, substituída, no final do século, pelo "processamento da informação, com o contexto

cultural e com a inter-relação entre ambos" (STERNBERG e BERG, 1992 apud CÂMARA, 1999, p.14).

3.5.4 **Dados sobre a pesquisa**

Foram estudadas 34 crianças, sendo 79% do sexo masculino e 21% do sexo feminino, que, segundo relato dos pais, alfabetizaram-se antes dos 6 anos de idade e que passaram por um processo de psicodiagnóstico no setor de atendimento a superdotados do Projeto Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT) [4] no período de 1991 a 1998.Destas, foram destacadas apenas aquelas que tinham 8 anos até o psicodiagnóstico.

Sobre a alfabetização, foram coletadas as informações dadas pelos pais. Foram utilizados as seguintes estratégias/instrumentos: - entrevistas com os pais; - anamnese; - observação lúdica; - testes projetivos (Teste de Apercepção Infantil com Figuras de Animais – CAT-A; Desenho Estória de Walter Trinca; Desenhos da Casa, Árvore, Pessoa, Família e Livre); - Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC).

3.5.5 **Conclusão**

A hipótese inicial de Câmara era de que nem todas as crianças que se alfabetizaram precocemente, fossem superdotadas. Ela observou, em sua prática clínica que essas crianças seriam, em vez disso, crianças inteligentes e que os fatores ambientais favoreciam o aprendizado precoce da leitura. A autora relata que os resultados confirmaram suas hipóteses iniciais, que as crianças alfabetizadas precocemente têm uma inteligência altamente desenvolvida mas que não são necessariamente superdotadas. E que "de acordo com os critérios qualitativos, 44% da amostra foi considerada superdotada".

Observou que, em média, as crianças tinham um desempenho verbal na faixa superior, enquanto que na área de execução o desempenho ficava na faixa médio-superior. Informa, também, os subtestes nos quais elas mais se sobressaíram: Semelhanças, Aritmética, Informação, Vocabulário e Cubos.

O meio ambiente dessas crianças proporciona vários estímulos; voltados para a aprendizagem e a valorização dos aspectos intelectuais. Tais como: livros, revistas, jogos

pedagógicos, passeios culturais e dedicação de algum adulto. A pré-escola não está preparada para receber leitores precoces.

Em relação à superdotação, a auto-alfabetização precoce pode ser tomada apenas como um indício dela.

[4] Projeto Objetivo de Incentivo ao Talento ligado ao Centro Educacional Objetivo e à Universidade Paulista/UNIP.

Tu vais ficando cada vez mais calado, mais sozinho...tu vais te sentindo
cada vez mais estranho...e chega a pensar
que tu és doente, sei lá... que ser inteligente é um mal...
é bastante complicado se ver diferente...
(GUSTAVO apud COSTA, 2000)

CAPÍTULO IV

AUTOPERCEPÇÃO, PERCEPÇÃO DO OUTRO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS

Introdução

Os estudos abordados neste capítulo estão relacionados com as várias percepções existentes sobre o portador de altas habilidades. Os conteúdos apresentados foram aos poucos formando um painel, composto por diversas visões ao longo do tempo, de 1981 a 2001; e do espaço, pois foram produzidos por pesquisadoras de quatro diferentes Estados brasileiros que focalizam a temática das altas habilidades sob vários ângulos, à partir de suas próprias experiências como educadoras. São elas: Ortiz, (1981); Mettrau, (1982); Pontes, (1983); Pati (1984); Vieira, (1999); Costa, (2000); Duque, (2001) e Ferreira, (2001).

Ortiz (1981) verifica que tipo de percepção sobre os superdotados têm diretores, professores e pais de alunos de escolas oficiais de 1º grau do Rio de Janeiro, RJ. Mettrau (1982) pesquisa a percepção de professores universitários das áreas Tecnológica, da Saúde e Educação de universidades públicas do Rio de Janeiro. Pontes (1983) desenvolve estudo, sobre a adaptação escolar de alunos com alto nível intelectual, em escolas situadas em áreas sócio-econômico-culturais diferentes, no Rio de Janeiro, RJ. Pati (1984) estuda a auto percepção de superdotados adultos em São Paulo, Capital. Vieira (1999) analisa a relação professor-aluno portador de altas habilidades nas séries iniciais do 1º segmento do Ensino Fundamental, em Porto Alegre e na Grande Porto Alegre, RS. Ferreira (2000) investiga a representação social da escola segundo alunos superdotados em Vitória, ES. Costa (2000) mostra-nos a questão da autopercepção pelo adolescente portador de altas habilidades e como este adolescente percebe a multiplicidade de olhares de seu círculo de relações mais próximo, em Porto Alegre, RS. Duque (2001) apresenta aspectos e situações

referentes a jovens e adultos, portadores de altas habilidades, sob o ponto de vista dos próprios sujeitos, no Rio de Janeiro, RJ.

Todos os trabalhos contêm uma grande riqueza conceitual e também alguns relatos de experiências profissionais dos autores, que constituem dados valiosos para a compreensão das pessoas portadoras de altas habilidades, suas características mais evidentes e suas singularidades às vezes complexas e destoantes das expectativas criadas pelo senso comum em relação a esses indivíduos. Os objetivos estabelecidos pelas autoras refletem a necessidade compartilhada por todas, de obter dados específicos sobre a vida familiar, escolar e o cotidiano dessas pessoas, no sentido de que sejam facilitadas sua compreensão e aceitação pessoal, suas relações interpessoais e suas possibilidades de realização.

A apresentação dos assuntos foi organizada em sequência cronológica, com exceção do tema Autopercepção do superdotado, que foi integrado às abordagens semelhantes, no final do capítulo.

4.1. **O superdotado: suas características e necessidades segundo pais, diretores e professores de escolas oficiais do município do Rio de Janeiro**

4.1.1 **Justificativa/Objetivos**

Segundo a observação inicial de Ortiz (1981) parece não existir entre a população de professores e no público em geral um nível razoável de conhecimento sobre quem são, como são os superdotados e a dependência que seu desenvolvimento tem das oportunidades de educação adequadas às suas particularidades de aprendizagem.

Justifica seu estudo de acordo com as ideias expressas por Cohen, D'Affonseca, Rocha, Paixão e Nobre (1978 apud ORTIZ, 1981, p.1) segundo as quais: "um país em rápido desenvolvimento, como o Brasil poderia beneficiar-se enormemente com a formação de uma elite de indivíduos altamente capazes, superdotados nas ciências matemáticas, físicas e biológicas, em ciências humanas e em áreas da tecnologia correlatas".

E para que o país disponha dessa elite é preciso que haja uma política educacional para o superdotado, conforme estabelece o Projeto Prioritário nº 35 Brasil, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1975/79). É preciso que, além de otimizar métodos pedagógicos e enriquecer os currículos da escola comum, se conheça a superdotação em seus diferentes tipos e níveis e, também, as

variáveis da realidade do país. Enfatiza que planejadores, administradores e todas as pessoas responsáveis pela política educacional, devem estar alertas para a questão da superdotação pois, de acordo com Bristow (1951 apud ORTIZ, 1981, p.3) e seus colaboradores, ela se manifesta em qualquer nível social, e é a fonte de poder que mais tem contribuído para o progresso em todos os tempos e lugares. O aproveitamento ou não do superdotado é um problema de natureza educacional, mas cujas consequências são sociais – quer no sentido positivo ou construtivo, quer no sentido negativo ou destrutivo.

4.1.2 **A pesquisa**

Na revisão de literatura, a autora aborda: os aspectos históricos do problema, preconceitos e atitudes generalizadas, dificuldades de conceituação e dispositivos legais que regulamentam o atendimento escolar do aluno excepcional; as características de comportamento e necessidades educacionais de crianças superdotadas; e os programas de ensino, currículos e metodologia que melhor correspondem ao aproveitamento escolar dos mais capazes. Sua pesquisa inclui aspectos relativos à percepção das características do aluno superdotado; das suas necessidades e das modalidades de atendimento especial a serem oferecidas pela escola. Envolveu escolas de Ensino de 1º grau da rede oficial localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, 12 diretores, 121 professores e 93 pais. As questões norteadoras do trabalho da autora foram:

1. Quais as atitudes de diretores, professores e pais sobre o superdotado?
2. Quais as suas percepções sobre as características dos superdotados?
3. Como encaram o superdotado quanto às suas necessidades de atendimento especial?
4. Que tipo de atendimento deve ser dado aos superdotados, na sua opinião?
5. Existem diferenças significativas na percepção dos três grupos: diretores, professores e pais?
6. A percepção dos educadores tem correspondência com o conceito de superdotação adotado pelo CENESP?
7. Existem diferenças significativas nas respostas, relacionadas ao nível de escolaridade, serem ou não professores, e terem ou não experiência sobre o assunto?

O instrumento utilizado foi uma escala do tipo Likert com 38 afirmações distribuídas em quatro áreas, relativas às quatro primeiras questões norteadoras do estudo: 1 – atitudes de diretores, professores e pais sobre o superdotado; 2 – características dos superdotados; 3 – necessidade de educação especial para o superdotado; 4 – modalidades de atendimento. Foram redigidos 19 itens como afirmativas favoráveis e outros 19 como desfavoráveis, que foram escalonados em quatro posições: CM (concordo muito), C

(concordo), D (discordo), DM (discordo muito). A cada posição corresponde o valor numérico de 1 a 4. Este valor foi considerado o grau de percepção ou de atitude.

4.1.3 **Conclusão**

Os resultados de Ortiz (1981, p.105) permitem várias conclusões, destacando-se uma atitude moderadamente negativa a respeito do aluno superdotado (nas quatro áreas investigadas). *Na área 1 – atitudes a respeito de superdotados*, há rejeição das ideias de que indivíduos superdotados tenham potencialidade para se tornarem líderes do país; e de que seria desejável ter filhos superdotados. *Na área 2 – referente às características do superdotado* as respostas, em número e intensidade, foram ainda mais negativas. Em todos os grupos as percepções foram negativas. Em um item apenas, houve concordância entre pais e professores, relativo à precocidade do aluno superdotado, que por isso não desfruta da infância como o fazem as outras crianças. As atitudes negativas dos professores referem-se aos alunos superdotados como dispersivos, de convivência difícil e com dificuldades de relacionamento pessoal e de trabalho, também com dificuldades de submissão a normas e regulamentos. A autora conclui que, nos três grupos, fica evidente a falta de conhecimento sobre o aluno superdotado.

A área 3 verifica o conhecimento sobre as necessidades educacionais do superdotado. Embora a incidência de respostas negativas tenha sido bem menor nesta área, há concordância de 65% entre professores e pais de que o infradotado deveria ter prioridade no atendimento sobre o superdotados. *A área 4, referente à modalidades de atendimento escolar ao superdotado,* as respostas sugerem que tanto professores como diretores de escola, embora reconheçam a necessidade educacional dos alunos superdotados, parecem estar mais preocupados com problemas disciplinares, que os mesmos possam representar para a escola.

Mettrau (1982) amplia a constatação dessas percepções, direcionando seu estudo aos professores universitários.

4.2. **Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores**

4.2.1 **Justificativa/Objetivos**

O estudo de Mettrau (1982) apresenta-se como pioneiro em relação à superdotação na universidade brasileira. Seus objetivos foram sondar a percepção de um grupo de professores, para analisar as contradições e compatibilidades, se existentes, entre a percepção do professor universitário sobre o aluno superdotado e o perfil do superdotado como descrito na literatura. A sondagem proposta se desdobra em quatro itens: 1 – características do superdotado; 2 – atendimento educacional que lhe deve ser proporcionado; 3 – política educacional para atendimento ao superdotado na universidade; e 4 – relações interpessoais com o professor.

Segundo Mettrau (1982, p.1) "o simples fato de apresentarem os superdotados diferenças qualitativas na organização das funções intelectuais, de acordo com Gallagher e Lucito (1961), combinadas às perspectivas de diferentes papéis a serem desempenhados na vida adulta, é suficiente para justificar a utilização de processos diferenciados para eles."

Existem, porém, alguns fatores que erroneamente perpassam o não atendimento ao superdotado, de acordo com (LUN, 1971 apud METTRAU, 1982, p.2), são eles: a falsa concepção de democracia que identifica igualdade de oportunidades com uniformidade de ensino; a falsa concepção de que os superdotados têm recursos próprios em abundância e não precisam de auxílio para desenvolver suas capacidades; a associação de genialidade com psicopatia; e também de não apresentar o apelo emocional ou a urgência de outros tipos de excepcionalidade.

A autora discorreu sobre os aspectos legais relativos ao atendimento ao superdotado no Brasil, destacando que o mesmo surge pela primeira vez na Lei 5.692/71, que em seu artigo 9º prevê que os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Registra o artigo 2º do Decreto nº 72.425 de 3/7/73, que prevê este tratamento especial e evidencia o Parecer 436/72 que trata do ingresso no 3º grau, antes de haver concluído o 2º grau.

4.2.2 **Conceituação e características dos superdotados**

A autora conceitua superdotação de acordo com Jackson (1976), Paul Witty (apud SCWARTZMAN, 1979), Lucito (1971) e o Projeto Prioritário nº 35 do Centro Nacional de Educação Especial – MEC. Jackson (1976 apud METTRAU, 1982, p.12) considera superdotadas as pessoas que apresentem desempenho superior em qualquer das seguintes áreas: habilidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou

produtivo; capacidade de liderança; talento para artes visuais e plásticas; habilidade psicomotora.

A Associação Americana para Superdotados, de acordo com (SCHWARTZMAN e PAUL WITTY, 1979) assim os define: superdotados são aqueles cuja realização numa linha de atividade humana, potencialmente valiosa, é consistentemente notável. Para Lucito (1971 apud METTRAU, 1982, p.13),

> são superdotados os alunos cujo potencial intelectual é de nível superior, tanto no raciocínio produtivo como no pensamento crítico, de modo que se possa imaginar que serão eles os futuros solucionadores de problemas, os inovadores e os críticos a cultura – se lhes forem proporcionadas experiências educacionais adequadas.

Apresenta a conceituação oficial do Projeto Prioritário nº 35 do CENESP 1972/1974:

> Serão consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: - capacidade intelectual geral; - aptidão acadêmica específica; - pensamento criador ou produtivo; - talento para artes visuais, plásticas, dramáticas e musicais; - capacidade psicomotora.

A autora analisa, também, as características dos superdotados apresentadas por Sisk (1974), Novaes (1979), os traços relacionados ao superdotado criativo (Torrance, Gagné e Guilford,) os traços comuns ao aluno superdotado e os problemas concomitantes ou decorrentes das características superdotação ou talento especial.

4.2.3 **Os professores**

Menciona as características que os alunos superdotados mais valorizam no professor de acordo com Maurice Freehil (METTRAU, 1982, p. 41). Dentre as que emergem como importantes se incluem: intelectualidade; habilidade; curiosidade; estilo próprio de personalidade; compreensão e aceitação filosófica da variabilidade humana e as consequências da singularidade; introspecção e capacidade de interesse. Cita também os aspectos levantados por Martinson e Weiner (apud METTRAU, 1982, p.41): competência para promover aprendizagem independente; talento e entusiasmo pelos assuntos escolares; alguma habilidade em aconselhamento e trabalho com grupos pequenos, com pessoas da comunidade como conselheiros, preceptores e pais; e energia.

4.2.4 **Tipos de atendimento educacional**

A autora cita exemplos de programas educacionais existentes na época de seu estudo, como o Fundo Ford para o Progresso da Educação, que desde 1951 oferece bolsas universitárias para estudantes excepcionais a partir de 16 anos e meio. O Programa Nacional do Mérito Escolar apresentado em Conferência por Walter Van Dyke Birgham (1961), e se destina a descobrir o estudante talentoso na escola secundária. Este projeto representou uma forma de reconhecimento do jovem sério, capaz, que se dedica ao trabalho escolar. Aquele que os colegas consideravam como *cobra* – um termo de zombaria naquela época – e o ignoravam e que nenhum outro reconhecimento público o estimulava a fazer um maior esforço. O Programa do Mérito foi criado para mudar este quadro. A Associação Nacional do Mérito Escolar não tem fins lucrativos e situa-se no Estado de Illinois, nos Estados Unidos.

O Projeto IMPLODE (TAYLOR, 1971 apud METTRAU, 1982, p. 54) consiste numa sugestão que visa propulsionar o potencial criativo levando em conta os critérios de variedade, originalidade e quantidade. Estimular o aluno a dar respostas variadas, encorajando o uso de diversas e diferentes soluções. Estimular os alunos a pensarem de modo que outras pessoas ainda não o fizeram, a elaborar e não só repetirem respostas. Estimular, também um número expressivo de respostas. O professor deve portanto solicitar tantas ideias quanto possível, incentivar o aumento de ideias, solicitar o maior número de respostas possíveis numa determinada categoria, encorajar mais de uma resposta e prover oportunidades para gerar mais ideias. Este ensino divergente estimula a criatividade, mobiliza o potencial individual, enfatizando o pensamento produtivo, fertilizando a vida intelectual e emocional do educando. (NOVAES, 1980, apud METTRAU, 1982 p. 55, 56).

4.2.5 **A metodologia de pesquisa**

O modelo de estudo utilizado por Mettrau (1982) foi o estatístico descritivo, seu instrumento básico de trabalho, o questionário estruturado com base nas informações contidas na literatura, validado por um grupo de 10 professores com conhecimento em educação de superdotados e também por participantes do Seminário Brasileiro de Superdotados – 1981 – RS. A amostra da pesquisa foi constituída por 10% dos professores do setor assistencial e científico (área de medicina); do setor científico e de aplicação

tecnológica (área de engenharia); e setor de formação de recursos humanos (área de educação).

4.2.6 **Conclusão**

Os professores universitários consultados não apresentam conhecimentos sobre as características dos superdotados e também não se posicionam de forma positiva em relação às perguntas sobre o atendimento e à política educacional, que lhes devam ser oferecidos. Possuem pouco embasamento teórico sobre as peculiaridades do aluno superdotado. Não têm uma posição definida quanto ao relacionamento interpessoal, por não poderem se relacionar positiva ou negativamente com aquilo que desconhecem.

Mettrau (1982, p.85) também conclui, em relação aos professores universitários que, a percepção mais real sobre o superdotado, as formas de atendimento que lhes devem ser proporcionadas, a política educacional e as relações interpessoais professor-aluno, passam pelo senso comum intuitivo do professor, com ou sem experiência no assunto.

Evidencia alguns pontos que ficaram claros de acordo com as opiniões dos respondentes: - a grande maioria adota, intuitivamente, técnicas paralelas de desenvolvimento para atender ao aluno que supõe superdotado (ensino individualizado, pesquisa bibliográfica, de campo, monitoria, participação em seminários, congressos); - a existência de alunos superdotados nas turmas pode não ser um problema e sim uma solução; - o ensino individualizado para este aluno pode ajudar; - a grande maioria mostrou-se preocupada com a não segregação desse aluno;

De acordo com as Recomendações dos últimos Seminários Brasileiros para Superdotados, Mettrau (1982, p. 98, 99) enfatiza formas pedagogicamente eficazes de valorizar o trabalho do professor e recomenda: - o incentivo à pesquisa sobre os superdotados e suas características; - a introdução da pedagogia divergente reforçando a aprendizagem pela descoberta e pelo incentivo ao ensino autocentrado, nas diversas áreas; - a reformulação de objetivos, métodos e currículos para atender a este tipo de aluno; - o ensino individualizado como forma complementar; - a preparação de pessoal técnico e pedagógico; - o estímulo ao enfoque da superdotação nos cursos de formação, especialização, graduação e pós-graduação nas diferentes áreas.

A adaptação escolar é o próximo assunto, estudado por Pontes(1983), que focaliza uma escola pública do Município e o Colégio de Aplicação da UERJ, no Rio de Janeiro.

4.3. **Um estudo sobre a adaptação escolar de alunos com alto nível intelectual**

4.3.1 **Justificativa/Objetivos**

Identificar as dificuldades de adaptação escolar dos alunos com alto nível intelectual através das percepções destes próprios alunos, dos pais, professores e orientadores educacionais; estabelecer pontos de contatos e diferenças da problemática sentido pelos alunos e percebidas pelos pais, professores e orientadores educacionais, bem como fazer um estudo crítico das dificuldades levantadas, constituíram os objetivos desta pesquisa.

No senso comum acredita-se que os superdotados por terem alto potencial cognitivo, são destinados a terem garantia de segurança psicológica e grande poder de adaptação. A realidade se mostra diferente. Sanford (1959, apud PONTES, 1983, p.1) nos fala que: " nas escolas se encontram com frequência crianças brilhantes que são infelizes, melancólicas, tímidas, nervosas, crianças que estão descontentes..." Keating (1972 apud PONTES, 1983, p.2) verificou que os superdotados apresentam tédio e frustração diante da situação e dos objetivos escolares. Novaes (1976, apud PONTES, 1983, p.3) percebe que a adaptação escolar de crianças com capacidade elevada está muito ligada ao seu relacionamento com o grupo. Seria portanto "muito útil analisar as modalidades adaptativas e as características do comportamento de tais indivíduos, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação a si próprio, ao manejo das experiências, à capacidade de auto-realização e à superação de situações de frustração."

4.3.2 **Conceituação**

A autora lembra que o conceito de superdotação vem sofrendo variações de acordo com a época e o local onde o mesmo é observado. Observa que não é somente a capacidade intelectual que caracteriza um indivíduo superdotado, mas sua personalidade, sua adaptabilidade, seu modo diferente de pensar, perceber e agir. E, para Novaes (1979 apud PONTES, 1983, p.12), estas características vão depender naturalmente, do tipo de superdotação e das influências socioculturais. Torrance, Gagné, Guilford e outros destacam os traços relacionados ao superdotado criativo. A autora, também, enumera as características dos superdotados psicomotor e psicossocial. Apresenta outras características apontadas por pais, professores, psicólogos, orientadores educacionais e pedagógicos de

várias escolas. Lembra, ainda, que não é apenas o superdotado que apresenta tais características, pessoas de inteligência normal também podem tê-las, porém, são a frequência e a intensidade com que essas características se apresentam que distinguem um superdotado.

Com referência ao atendimento ao superdotado, a autora, destaca as várias medidas adotadas desde a Primeira Conferência Mundial para Crianças Superdotadas (setembro de 1975) e, no Brasil, refere-se a Kaseff (1931) e Estevão Pinto (1933) que enfatizaram "a conveniência socioeconômica de se custear e aprimorar a instrução de tais alunos em benefício do país." Faz referência à literatura que demonstra a preocupação de educadores e órgãos públicos com o superdotado. Como consequência, foi criada, em 9 de maio de 1978, por recomendação do II Seminário Nacional sobre Superdotados (Rio de Janeiro, 1977), a Associação Brasileira para Superdotados, cuja sede funciona no campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na cidade do Rio de Janeiro. A finalidade dessa Associação é "a integração social dos superdotados e o estímulo de suas potencialidades, de modo a favorecer-lhes a auto-realização e proporcionar-lhes condições a fim de que se tornem fator de aceleração do desenvolvimento da sociedade" (MACHADO, 1981 apud PONTES, 1983, p.23). Ressalta que, muito do trabalho realizado atualmente, se deve ao pioneirismo da Professora Helena Antipoff e sua valiosa contribuição para a educação dos superdotados brasileiros, aos quais ela chamava *bem-dotados.*

4.3.3 **O processo de adaptação escolar do superdotado**

A autora lembra que todo processo de adaptação pressupõe basicamente interação entre o organismo e o meio, podendo realizar-se por mudanças que o indivíduo efetua em seu meio ou mudanças efetuadas no próprio indivíduo. Para Novaes (1976 apud PONTES, 1984, p.30), adaptação é "um processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, através de diversas modalidades, havendo sempre expectativa em torno das suas formas de adaptação". Cita Lazarus (1966 apud PONTES, 1983, p.30) que destaca critérios básicos para avaliar as dificuldades de adaptação do indivíduo tais como:

> estados de tensão e de ansiedade, distorção perceptiva, ineficiência cognitiva, distúrbios psicossomáticos típicos, como alterações circulatórias e gástricas, inapetência, asma e outros. E ainda ressalta a conduta social, como agressão e violência indiscriminada, comportamentos anormais, levando o indivíduo a ser segregado de seu grupo social.

Segundo a autora não existe uma uniformidade de opinião entre os psicólogos de como seria uma personalidade ajustada e adaptada. Além disto, adaptação não significa o indivíduo estar ou não acomodado passivamente às normas e padrões vigentes. A adaptação se dá conforme a capacidade de o indivíduo interagir com os outros e com o meio ambiente, daí o surgimento de conflitos. Dando ênfase ao assunto, a autora cita, entre outros, Rogers e Maslow (1978, apud NOVAES, 1976) que definem o ser ajustado e bem adaptado

> como aquele que ativamente busca o domínio sobre as forças sociais, pressupondo estar sempre em processo de evolução contínua, numa perspectiva unificadora e de equilíbrio das forças psicológicas, controlando suas relações interpessoais, numa dimensão de auto-realização das suas potencialidades.

A autora refere que, muitas vezes, esse aluno se destaca desfavoravelmente por distração ou por ter a atenção voltada para outras coisas, pode ser preguiçoso, desatento, mal comportado e teimoso. Acrescenta, ainda, que devido à falta de apoio são comuns a revolta, indiferença, apatia e, até mesmo, a ocultação de talentos para que não se tornem embaraços para seus pais, professores ou colegas. E reforça que se lhes deve prestar uma assistência contínua, educacional ou psicológica, para que se adapte ao grupo.

4.3.4 **A abordagem metodológica**

Além dos 76 alunos de 5ª e 7ª séries, foram também envolvidos na pesquisa, 63 pais, 35 professores e 4 orientadores educacionais.

Ressaltou, a autora, que estudos de Novaes (1979 apud PONTES, 1983, p.44) concluíram que crianças superdotadas oriundas de ambientes escassos de estímulos tendem a ficar bloqueadas, apresentam insegurança e são suscetíveis ao fracasso e à comodidade social. Por este motivo a pesquisa envolveu alunos de realidades sócio-econômico-cultural diferentes.

Para a identificação dos superdotados foram utilizados vários métodos de triagem: a) as Matrizes Progressivas Raven – Escala Geral e Escala Avançada; b) um questionário pessoal; e c) a técnica do incidente crítico que consiste no registro de relatos colhidos durante as entrevistas. Incidentes críticos são situações particularmente relevantes em relação às dificuldades de adaptação observadas e relatadas pelos sujeitos, e, comportamentos críticos são os comportamentos emitidos pelos sujeitos envolvidos nos incidentes relatados (DELA COLETE, 1974 apud PONTES, 1983, p.56).

4.3.5 **Conclusão**

A autora levantou 255 incidentes críticos nas duas escolas pesquisadas, relativos à dificuldade de adaptação do aluno com alto nível intelectual em relação à escola. Os alunos relataram 100 incidentes críticos, os pais 71, os professores 66 e os orientadores educacionais 18. Os incidentes relatados no estudo abrangem 499 comportamentos críticos. Esses comportamentos foram agrupados em 11 categorias, que apresentamos a seguir.

1. Comportamento dos colegas em relação ao aluno com alto nível intelectual. Os itens de maior frequência indicam que o aluno com alto nível intelectual é isolado na turma, recebe apelidos pejorativos e é rejeitado nos trabalhos de grupo.
2. Comportamentos de alunos com alto nível intelectual em relação aos colegas: consideram os colegas bobos e infantis, não têm amigos da mesma idade e não têm amigos fora da escola.
3. Características do aluno com alto nível intelectual na relação interpessoal: apresenta dificuldades de relacionamento porque é considerado aluno-modelo, se destaca na execução das tarefas, é responsável e autossuficiente e é muito solicitado pelos professores. Não se importam muito com isto e usam seu prestígio junto aos professores muitas vezes para proteger-se do grupo.
4. Comportamento do aluno de alto nível intelectual em relação à avaliação do desempenho do professor: não gosta de professor autoritário, considera a falta de coerência nas atitudes um fator que dificulta a boa relação professor-aluno.
5. Comportamento do aluno com alto nível intelectual em relação à análise crítica do professor: o aluno questiona ordens, rejeita a rotina e perde o interesse quando a matéria é fácil.
6. Atitudes do aluno com alto nível intelectual em sala de aula: é irrequieto e perturba as aulas por participar muito.
7. Comportamentos do aluno com alto nível intelectual em relação às atividades de ensino: também apresentam dificuldades de aprendizagem. Há problemas de discrepância entre o que podem dar e o que conseguem obter, gerando ansiedade, insegurança, falta de motivação e sentimento de frustração.
8. Comportamentos críticos do aluno com alto nível intelectual em relação à situação educativa: apresenta comportamentos críticos, tem dificuldade em se ajustar às normas estabelecidas pela escola, "desliga-se" quando a aula não é interessante, não gosta de atividades em grupo.
9. Características motivacionais do aluno com alto nível intelectual em relação ao ensino: gostam de escolas que exigem muito, são perfeccionistas nos estudos e têm interesses acima da idade.
10. Características do aluno com alto nível intelectual na relação interpessoal familiar: tem bom relacionamento com os adultos, por ter interesses acima da idade no contexto familiar e por ser perfeccionista no trato pessoal.
11. Comportamentos do aluno com alto nível intelectual em relação à família: tem dificuldade em se ajustar às regras e normas, é avaliador e crítico, e algumas vezes cria situações embaraçosas por ser questionador e sincero.

Pontes (1983, p.97) conclui que os alunos superdotados podem ser oriundos tanto do meio sócio-econômico-baixo quanto do meio sócio-econômico-alto, sendo que em sua pesquisa a incidência maior foi no meio sócio econômico mais elevado. As dificuldades de adaptação são semelhantes, independem das condições econômico-sociais e são percebidas da mesma forma pelos alunos, pais, professores e orientadores educacionais, sendo mais

frequente nos alunos de 5ª série, pois na 7ª série, eles camuflam seus conhecimentos para serem bem aceitos no grupo. Os condicionamentos sociais geram limitações de diferentes naturezas que, muitas vezes, impedem o aluno de desenvolver suas capacidades.

Os incidentes críticos levantados foram importantes para que os professores reconhecessem as dificuldades reais dos alunos com alto nível intelectual. As maiores dificuldades são as de relacionamento com os colegas, com o professor e com os pais, portanto, o desenvolvimento do lado emocional e social, deve ser a tarefa mais importante de educadores e familiares. Reforça a autora que o aluno superdotado é um contestador das normas pré-estabelecidas, é exigente e torna-se desinteressado quando a metodologia não atende suas necessidades. E levanta outra questão: A escola tem a preocupação de atender às peculiaridades desses alunos, ou se dedica a ajustá-los aos padrões estabelecidos?

Ferreira (2000), ao estudar a representação social de escola, segundo alunos superdotados, acrescenta mais um elo à compreensão das possibilidades de adaptação escolar desses alunos.

4.4. **Representação social de escola segundo alunos superdotado**

4.4.1 **Justificativa/Objetivos**

Ferreira (2000) investiga a representação social da escola de ensino regular junto a um grupo de 20 alunos identificados como superdotados, de ambos os sexos, com idade entre sete e treze anos, cursando da 1ª a 7ª séries, em escolas públicas e particulares da cidade de Vitória, ES.

Apresenta o tema superdotação e o indivíduo superdotado como alvo de interesse e curiosidade tanto na comunidade científica como na sociedade em geral, onde está envolto numa atmosfera mitológica, e desperta sentimentos contraditórios, ora de admiração e exaltação de suas habilidades, ora de desconfiança, descrédito e negligência em relação às suas necessidades emocionais, educativas e sociais específicas. Essas observações e outras, que apresenta a seguir, são resultado de anos de trabalho, em sala de recursos, com crianças e adolescentes identificados como superdotados. Dentre outras, Ferreira (2000, p.9) destaca as seguintes questões do cotidiano de sua relação com os sujeitos superdotados: "- angústia da família que muitas vezes não dispõe de recursos teóricos, financeiros e pessoais para atender demanda de educação da criança superdotada; - a limitação de recursos governamentais para a implementação de objetivos mais ousados; e

conflitos emocionais da criança, alimentados pela rede de *feed-back* que encontram no seu dia-a-dia".

A escola encontra-se vinculada também a essas questões. A condução do processo de ensino-aprendizagem, o convívio em sala de aula, os sistemas de recompensas, as expectativas de sucesso em relação ao desempenho acadêmico são pontuados pelas crianças em seus relatos. Estas questões motivaram a iniciativa da autora de verificar qual a representação social da escola para os alunos superdotados.

Neste estudo destacamos as considerações sobre a evolução do conceito de superdotação como uma síntese objetiva e altamente esclarecedora.

4.4.2 **Considerações sobre a evolução do conceito de superdotação**

Sua revisão de literatura sob o título Superdotação e Inserção Escolar de Alunos Superdotados aborda a superdotação como categoria de interesse e objeto de pesquisa em todo o mundo. Faz uma retrospectiva desde o século XIX a partir de Lombroso, que focalizou as relações entre genialidade e a loucura e de Galton no plano da psicologia Diferencial de acordo com Ajuriaguerra (1980 apud FERREIRA, 2000, p.11).

No século XX focaliza L.M. Terman e seu estudo longitudinal de aproximadamente 35 anos (1925 a 1959) com 1500 sujeitos, que embora tenha recebido muitas críticas, representou um importante marco no estudo de superdotação.

A partir de Terman surgiram esforços de pesquisadores para conceituar superdotação, descrever suas características, encontrar métodos de identificação dos superdotados e modalidades de atendimento, gerando debates nas esferas política, educacional e social.

Quanto à evolução do conceito, segundo Pfrom Netto (1995 apud FERREIRA, 2000, p.11), até 1950 genialidade, superdotação e QI se confundiam. A superdotação era concebida como QI muito acima da média esperada em testes psicométricos. As pessoas eram consideradas superdotadas, ou não, dependendo do ponto de vista adotado sobre inteligência. Se a inteligência adquiriu um status mais quantitativo, a superdotação possuía diversas definições, mas sempre vista como a expressão de um alto QI.

Na década de 60 Guilford discordou da visão dominante, que conceituava superdotação de acordo com o QI, e acrescentou um novo elemento para se conceber a superdotação: a criatividade. Guilford, de acordo com Pfrom Netto (1995 apud FERREIRA,

2000, p.11), lançou bases para pesquisadores tais como Getzels e Jackson, Torrance e Stanley. A superdotação vista sob a nova ótica da criatividade influenciou os estudos até a década de 80.

Na década de 80 o conceito expandiu-se ganhando novas configurações com a tarefa e o alto nível de criatividade que em interação produzem em desempenho superior. Apresenta o modelo de Sternberg (1990 apud FERREIRA, 2000, p.13) constituído por cinco critérios para identificar e avaliar as características que constituem a superdotação: excelência (alta qualidade nas habilidades apresentadas); raridade (habilidades incomuns); produtividade (riqueza de produção); valor e demonstrabilidade (aplicabilidade) dos comportamentos apresentados pelo indivíduo.

O modelo de Munique, de Heller (1994 apud FERREIRA, 2000, p. 13) e colaboradores define a superdotação com base em atributos individuais (cognitivos e emocionais) e sociais capazes de promover um desempenho excepcional do indivíduo. Superdotação e desempenho são fatores distintos, mediados pelas condições ambientais (família, escola, situações cotidianas) e comportamento, num processo dinâmico.

Na teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1985 apud FERREIRA, 2000, p.14) a superdotação é entendida como um alto desempenho em qualquer das áreas da inteligência separadamente, ou combinadas.

A partir da década de 90 as pesquisas em neuropsicologia, com indivíduos superdotados, demonstraram que há mudanças significativas na estrutura do cérebro resultantes de um funcionamento mais acelerado e integrativo. Segundo Clark (1998 apud FERREIRA, 2000, p.15)

> ...o número de sinapses e o tamanho dos contratos sináticos aumentam permitindo uma comunicação mais rápida e mais complexa dentro do sistema. [...] quando o cérebro se torna mais acelerado e integrativo em suas funções, os indivíduos passam a apresentar as características que identificamos como de alta inteligência.

Um fator importante nesta concepção de superdotação é o caráter dinâmico e interativo da inteligência, que ocorre durante toda a vida. Independente da forma como a inteligência é expressa, ela sempre será resultado direto da interação estabelecida entre as características biológicas determinadas geneticamente e as oportunidades oferecidas pelo ambiente onde o desenvolvimento ocorre.

Ferreira (2000. p.16) sinaliza, através de Enumo (1995), que independente do modelo teórico pode-se observar, na maioria dos casos, como características marcantes dos superdotados:

> desenvolvimento psicomotor precoce, extrema variedade de interesses e curiosidade, persistência, autocrítica altamente desenvolvida, facilidade de aprendizagem e compreensão de princípios gerais, criatividade, gosto pela leitura, sensibilidade emocional e social, rejeição às injustiças e à rotina, liderança em várias áreas, independência, grande imaginação e fantasia, entre outras. Para quaisquer desses atributos, o critério para designar a superdotação pode incluir seis indicadores: precocidade, constância, espontaneidade, resistência às limitações, satisfação e alto nível de desempenho.

4.4.3 **A escola**

A seguir a autora avalia a importância dos primeiros núcleos de interação da criança, família e escola, como as instituições sociais vitais durante os primeiros anos de desenvolvimento, detendo-se mais demoradamente na escola, por fazer parte de seu objeto de estudo, nesta pesquisa. De acordo com Winner (1998 apud FERREIRA, 2000, p.26) a literatura, os depoimentos e a maioria das pesquisas realizadas refletem que a instituição escola não produziu resultados acadêmicos e experiências interpessoais satisfatórias para alunos superdotados. Aborda as contradições existentes entre os discursos pedagógicos e as práticas cotidianas. Uma das contradições, no seu entender, é a questão da ideologia igualitária que preconiza instrução para todos de forma a suprimir as distinções de classe, e por outro o estabelecimento das diferenças individuais ser reforçado pelo discurso científico. Uma outra contradição é o discurso de liberdade, onde a criança deve aprender de acordo com seu ritmo, potencial e talento, porém na prática, aceitar e atender a diferenciação é considerado como estabelecer privilégios para uns em detrimento de outros. A educação acaba se restringindo a métodos que levam ao conformismo e não estimulam o pensamento. De um modo geral, as escolas estão mais preocupadas com a quantidade do que se aprende, do que com a qualidade ou com os processos e habilidades de aprendizagem.

Um dos elementos de maior importância na instituição escolar é o professor. Marturano (1988 apud FERREIRA 2000, p.24) refere que o professor estabelece as condições do trabalho acadêmico, construindo o *clima afetivo* da sala de aula, indicado mais por sinais paralinguísticos como postura, tom de voz, gestos, etc. do que pelos conteúdos das ações propriamente ditas. Mettrau (1986 apud FERREIRA, 2000, p.24) ressalta que vários estudos buscam considerar o que os alunos superdotados valorizam num professor e apresenta

algumas características como: intelectualidade, habilidade, estilo próprio de personalidade, compreensão e aceitação da singularidade humana, etc. A autora aponta também as condições concretas políticas, materiais, pedagógicas e sociais entre outras que corroboram para a qualidade da relação professor aluno.

4.4.4 **A Teoria das Representações Sociais como instrumento**

As representações sociais podem ser expressas como sendo um conjunto de ideias, imagens e concepções que o indivíduo cognitivamente constrói acerca da realidade, mas que estão vinculadas às práticas sociais. Cada ator social ou grupo social elabora representações de acordo com seus interesses específicos, com a posição que ocupa na sociedade e na vida cotidiana (MOREIRA e OLIVEIRA, 1998 apud FERREIRA, 2000, p.28).

A representação é um conceito importante para os estudos relativos à infância pois é através das trocas com o meio e com os outros que a criança irá conferir sentido e valores às suas sensações, experiências e ações. Dessa forma, a representação apresenta um duplo aspecto: "é produto de um psiquismo e objeto cultural ao mesmo tempo, sendo um espaço e objeto privilegiado de mediação" (CHOMBART DE LOWE, 1989 apud FERREIRA, 2000, p.30).

Gilly (1980 apud FERREIRA, 2000, p.33) estudou as representações do aluno acerca de professores, e identificou três tendências básicas no conteúdo e na organização das representações. Em primeiro lugar, os aspectos afetivos e relacionais são importantes em todos os níveis de escolaridade. Em segundo, o peso dos fatores afetivos e relacionais decresce com a escolarização cedendo lugar ao desempenho do papel do professor. Em terceiro lugar em termos de conteúdo, as representações diversificam-se com a idade e o nível de escolarização.

> Entendendo a representação social como um conteúdo mental estruturado, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico (WAGNER, 1998 apud FERREIRA, 2000, p.36), e considerando os fatores abordados acerca da inserção escolar de superdotados, pressupõe-se que as representações sociais que a criança superdotada possui a respeito da escola e de suas experiências acadêmicas, não apresentam um valor muito positivo.

4.4.5 **A metodologia de pesquisa**

A autora traçou um delineamento metodológico específico para atender aos objetivos propostos pela pesquisa. Foram utilizados métodos de acordo com a teoria das representações sociais e a análise do conteúdo de Bardin (1977).

A amostra foi constituída por 20 crianças e adolescentes dos dois sexos (14 meninos e 6 meninas); com idade entre 7 e 13 anos; 13 cursando de 1ª a 4ª série e 7 estavam entre a 5ª e 7ª séries; 13 estudavam em escolas particulares e 7 em escolas públicas. Os sujeitos foram selecionados entre os alunos matriculados no Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso – SEDU/ABSD-ES (PAAT)*. Tais alunos foram avaliados pela equipe técnica do projeto através de entrevista com a família, parecer da escola, observações, entrevista e da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC).

4.4.6 **Conclusão**

O núcleo central da representação de escola que foi obtido permitiu a seguinte definição:

> A escola é um local determinado (salas) onde há professores, alunos e atividades que ensinam, mas também proporciona possibilidades de lazer (esporte, recreio), socialização e trocas afetivas (amigos). Este espaço (a escola) é regido por regras e tem pessoas dirigindo e coordenando seu funcionamento (FERREIRA, 2000, p.62).

O sistema periférico é composto por uma grande diversidade de elementos, os quais representam as experiências e valores individuais de cada sujeito, embora contenha também alguns aspectos relacionados ao núcleo central. Eis os resultados apresentados através das categorias abordadas pelos sujeitos (FERREIRA, 2000, p.64):

> - a categoria nota tem um peso pequeno para os sujeitos da pesquisa.
> - os recursos tecnológicos tais como informática, vídeo e laboratório, posicionam-se como periféricos para os alunos.
> - os elementos que constituem pessoas (com exceção de funcionários), são constituintes do núcleo central da representação.
> - a categoria professores foi nitidamente indicada com alta frequência, em todos os momentos.

4.4.6.1 **A categoria professores: aspectos positivos e aspectos negativos**

> **Aspectos positivos** (FERREIRA, 2000, p.65)
>
> professores ensinam os alunos:
> - atividades de estudo (nós aprendemos muitas coisas, ajuda a aprender, me faz aprender muita coisa...); - crescimento cognitivo (ficar mais esperto; deixam o aluno mais inteligente; raciocínio rápido...); - conhecimento (a pessoa fica mais culta, elevar o conhecimento); - progresso do aluno (fazer do estudante um cidadão do futuro; acrescentar coisas novas); - modo de ensinar (ensinam bem; ensinam de jeitos legais; alguns ensinam com descontração; - alguns preferem divertir o aprender...); - conteúdo do ensino (tem curiosidades, coisas muito interessantes; coisas diferentes sobre ciência; coisas bem atuais...); - metodologia

* PAAT – Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo em parceria com a Associação Brasileira para Superdotados.

> aplicada (cada professor tem seu método, diversas maneiras de ensinar com música, filmes, brincando; levar a gente para passear...); - características de personalidade (carinhosa; é legal; super boa; paciência; são inovadores; aguenta os bagunceiros...); - relação interpessoal (conversam com os alunos; podem ser nossos amigos; a maioria dos professores são legais...).
>
> ***Aspectos negativos***
>
> - modo de ensinar (repetitivo; batem o apagador no quadro; não explicam as atividades; às vezes as pessoas que ensinam não estão capacitadas); - relação interpessoal (eles gritam; brigueira; alguns são autoritários e não respeitam a individualidade dos alunos; dá esporro...)

O professor ocupa o papel de instrutor, mediador entre o aluno e o conhecimento, e mantenedor da disciplina como assinala Hargreaves (1977), mas também características de personalidade tais como paciência, carinho e inovação, são priorizadas por alunos superdotados em seus professores, como aponta Mettrau (1996).

A autora apresenta como aspecto curioso, o valor positivo conferido à representação da escola pelos sujeitos da pesquisa (crianças e adolescentes) o que difere bastante dos dados divulgados nas pesquisas que tratam da visão de alunos superdotados sobre a escola Winner (1998). Sugere que esta diferença pode decorrer do fato de que grande parte dos sujeitos (13 alunos em 20 sujeitos) frequentar as séries iniciais do ensino fundamental. E questiona em suas considerações finais: será que os sujeitos representariam a escola regular de ensino positivamente, se não tivessem o apoio psicopedagógico oferecido pelo PAAT, através de discussões das dificuldades que os alunos enfrentam na escola em seu dia-a-dia?

A relação professor(a) – aluno – escola continuará sendo estudada, a seguir, sob o enfoque psicanalítico, em Porto Alegre e na Grande Porto Alegre, RS, por Vieira(1999).

4.5. **Gênio da lâmpada quebrada: a relação professora-aluno de altas habilidades**

4.5.1 **Justificativa/Objetivos**

As questões que nortearam a investigação de Vieira (1999) foram: como se manifestam a ambivalência e a transferência na relação professora – aluno portador de altas habilidades; quais os seus efeitos na prática pedagógica; e em que medida esses mecanismos influenciam no chamado Efeito Pigmaleão Negativo.

Para o desenvolvimento do trabalho foram estabelecidas relações entre a Pedagogia, Psicologia e Psicanálise. O cotidiano da sala de aula de duas escolas públicas

de Porto Alegre foi o cenário de estudo das relações entre duas crianças portadoras de alta habilidades e suas professoras. A primeira parte do trabalho foi intitulada Re-Visitando a Teoria e apresentou os pressupostos teóricos que envolvem os protagonistas: a pessoa portadora de altas habilidades e a professora; o cenário que contextualiza a ação educativa considerando-se nesta fundamentação, a escola como fator de socialização, a política educacional e a prática pedagógica.

Os aspectos teóricos referentes à Relação Professora – Aluno foram abordados sob os títulos: Dois Olhares Epistemológicos, A Relação Professora – Aluno na Psicologia, A Relação Professora – Aluno na Psicanálise e Uma Sistematização da Abordagem Psicanalítica. Ainda na primeira parte, a autora desenvolve a Análise Psicanalítica do Mito, abordando a Ambivalência e a Transferência em Pigmaleão.

A Segunda parte do trabalho, intitulada Re-Visitando Pigmaleão na Escola, abordou na prática pedagógica, a Relação Professora – Aluno e a Metodologia, Os Atores e os Cenários, A Relação Estruturada a partir da Sala de Aula e o Olhar Psicanalítico e as Expectativas na Sala de Aula.

4.5.2 **A relação professora-aluno**

A compreensão conceitual das ações, tanto do aluno quanto da professora constitui o primeiro passo para o desenvolvimento do texto.

No aluno observa-se a existência de dois personagens, para Ajuriaguerra (apud VIEIRA, 1999, p. 11): o inconsciente, através do qual se exprimem os desejos profundos e o consciente, que se expressa no papel social. Suas motivações para aprender vão desde aquelas de ordem social, passando pelas de ordem individual e culminando nas de ordem profissional.

A professora, elemento unificador do grupo, tem também dois papéis: um é o de transmitir o conhecimento de modo pedagogicamene adequado; e "o outro é responder à transferência que é revestida, por parte de cada aluno." Ajuriaguerra (1980 apud VIEIRA, 1999, p.12) citando Mauco mostra que a relação professora – aluno, depende, em grande parte, da professora, ou seja, de como ela é inconscientemente, de seu grau de maturidade afetiva. De suas reações ao comportamento inconsciente do aluno, resultará seu maior ou menor diálogo com o mesmo e a consequente forma de relação.

4.5.3 **A pessoa portadora de altas habilidades**

A autora analisa as definições apresentadas pelo MEC/SEESP elaboradas respectivamente em 1994 para a Política Nacional e Educação Especial e revista em 1995 nas Diretrizes Gerais, e verifica ter havido uma melhoria no sentido da valorização dos aspectos mais qualitativos do comportamento do sujeito e também por ser uma definição mais ampla e não restrita aos ambientes educativos. Menciona Mettrau e Almeida (1994) que dizem não haver um perfil único para o portador de altas habilidades, ao mesmo tempo que sua conceituação não remete "apenas para as capacidades de desempenhos no campo escolar, mas inclui as expressões artísticas, literárias, corporais, dentre outras. Segundo Mettrau e Almeida (1995 apud VIEIRA, 1999, p.17):

> Subsistem formas diversas e antagônicas de definir inteligência. Na nossa sociedade ocidental o conceito de inteligência fundamenta-se no pensar, no abstrair e na possibilidade de processar informação. Concepção marcadamente influenciada pela competição implantada pelo sistema capitalista valoriza as destrezas, os conhecimentos e o raciocínio. Assinalam que em outras culturas ou mesmo em subgrupos da cultura ocidental, a ênfase pode estar em aspectos menos intelectivos, como o sentimento, a criação artística entre outros.
>
> ... Em todas as culturas existirá um conceito de inteligência associado à percepção das maiores ou menores capacidades de realização individual. Esta realização pode estar ligada às tarefas de sobrevivência, de adaptação, de transformação ou de resolução de problemas (METTRAU e ALMEIDA, 1995 apud VIEIRA, 1999, p.18).

Apresenta a definição superdotação de Renzulli e Reis (1986), representada graficamente pela intersecção dos três anéis. Aborda a questão da criatividade através de Ostrower (1989), para quem a criatividade tem a ver com os processos internos da pessoa e envolve capacidades como relacionar, ordenar, configurar e significar.

4.5.4 **As altas habilidades e o enfoque psicanalítico**

O enfoque psicanalítico inicia-se com reflexões sobre Aspectos do Afeto e da Cognição na Psicanálise. Cohen e Ambrose (1993), Freud (1973a, 1973b, 1973c), Mettrau (1995), Kupfer (1995), Campos (1997), Piaget (1978) e Dolle (1977) fornecem os subsídios para o entendimento desses aspectos e sua interligação com os portadores de altas habilidades.

De acordo com Cohen e Ambrose (1993 apud VIEIRA, 1999, p. 22), as investigações em relação aos portadores de altas habilidades se referem na maioria das vezes aos tipos de superdotação ligados ao processamento cognitivo, aos diferentes estilos de inteligência,

entre outros. A questão emocional surge como decorrência da discrepância entre as duas áreas, afetiva e cognitiva. Afirmam que a Psicanálise é usada na educação do superdotado sob duas formas: – utilizando a noção de *insight* como ponto de encontro do pensamento consciente e pré-consciente; e ressaltando a importância das imagens e da imaginação como processo que envolve o afloramento dos conteúdos à consciência, embora não seja mencionada, pelos autores, a utilização da teoria psicanalítica para entender o funcionamento da pessoa portadora de altas habilidades.

Freud (1973c apud VIEIRA, 1999, p.24), ao analisar a vida de Leonardo da Vinci, ilustra de forma significativa a percepção psicanalítica da pessoa portadora de altas habilidades. Descreve realizações de Da Vinci ressaltando qualidades como criatividade; pensamento divergente para sua época; desejo de investigar fatos de seu interesse; demora em realizar suas pinturas, em função da natureza investigativa com a qual cercava suas atividades artísticas, dentre outras. Parece que o pintor "concebia uma suprema perfeição que nunca parecia achar em sua obra" (FREUD, 1973c apud VIEIRA, 1999, p.24), fato que o impedia de dar por terminado seus trabalhos.

A história de Leonardo da Vinci, relatada por Freud (1973c apud VIEIRA, 1999, p.25), é relacionada com as concepções vigentes para definição de superdotação de acordo com Renzulli e Reis (1986): o conjunto de traços consistentemente superiores em relação à média, resumidos em: grande envolvimento/comprometimento com a tarefa; capacidade acima a média; grande capacidade criativa. De onde viria este anseio de Leonardo da Vinci, insaciável e infatigável, pela investigação, pelo saber? Freud (apud VIEIRA, 1999, p.26) responde a esta questão através do conceito de pulsão-carga energética, que tem sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão) e o seu alvo é suprimir o estado de tensão. É no objeto ou graças a ele que pode suprimir a tensão.

4.5.4.1 **Pulsão do saber ou pulsão de investigação**

A autora analisa através de textos de Freud a pulsão do saber ou pulsão de investigação que surge "na mesma época em que a vida sexual da criança alcança seu primeiro florescimento, isto é, do terceiro ao quinto ano" (Freud, 1973, apud VIEIRA, 1999, p.26). Este interesse investigativo evolui desabrochando de diferentes formas na idade adulta. O afetivo, mais precisamente o erotismo, é importante na constituição da inteligência, dentro da concepção psicanalítica. Segundo Campos (1997 apud VIEIRA, 1999, p.30) as pessoas criativas... "são movidas pelo grande prazer que produz a atividade sublimatória". Este

investimento usado no trabalho cotidiano é denominado pelo autor como prazer de tramitação, ou seja, "... a busca de meios apropriados à consecução de um fim, em que os meios já constituam um prazer em si mesmos (CAMPOS, 1997 apud VIEIRA, p.30). O prazer final, quando a obra é concluída, é denominado pelo autor, como orgasmo epistemológico.

As primeiras investigações são sempre sexuais, e são decorrentes da necessidade da criança determinar seu lugar na família e no ambiente em que está inserida. Espera-se que no final do conflito edipiano, a criança possa sublimar estas investigações em pulsão do saber, pulsões de domínio e pulsão escópica (de ver). Estas três pulsões irão dirigir o interesse da criança para as atividades escolares, caracterizando-se pela curiosidade, pelo prazer de pesquisar, de dissecar e "destruir" objetos com o intuito de verificar o que tem por dentro, o gosto pela leitura, pela natureza, etc.

Piaget (1978 apud VIEIRA, 1999, p.32) faz um paralelo entre os aspectos afetivos e cognitivos, entretanto afirma que apesar das múltiplas convergências entre o afetivo e cognitivo não se pode, naturalmente, concluir que existe uma relação de causa e efeito entre eles. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem indissociáveis e distintos devido à natureza de suas fontes. De acordo com a autora, os pressupostos de Piaget diferenciam os dois mecanismos, localizando o afetivo no energético, ou no desejo para ação, e o cognitivo no suporte estrutural (biológico e psicológico) que favorecem ou dificultam esta ação.

Dolle (1977 apud VIEIRA, 1999, p.32) introduz a ideia de sujeito afetivo e cognitivo, indissociáveis, a não ser por razões metodológicas. Diz, também que o caminho da estruturação cognitiva passa, necessariamente, pela estruturação afetiva, e as estruturas afetivas precedem as cognitivas. A relação entre o afetivo e o cognitivo, para este autor, se dá através da alternância do tipo tensão – distensão. A pessoa portadora de altas habilidades encontra-se persistentemente pressionada em suas estruturas intelectivas, pois vive em busca permanente de respostas para as perguntas que lhe afligem, é um questionar sem fim. Uma resposta provoca outra questão, que remete à busca de uma nova resposta e assim por diante.

4.5.5 **Professora ser ou ser professora**

Professora ser ou ser professora constitui o segundo item abordado por Vieira de acordo com a teoria psicanalítica, incluindo autores como Mosquera (1984), Fonseca

(1997), Ajuriaguerra (1980), Kupfer (1995), Freud (1914), Montero (1996a), Assunção (1996), Codo e Vasques-Menezes (1999), Campos (1985), Fernandez (1984), Mettrau (1996) e Angelo (1988).

Considera-se em primeiro lugar o ser humano "[...] com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturações mentais e limitações" (MOSQUERA, 1984 apud VIEIRA, 1999, p. 36). Segundo Fonseca (1997 apud VIEIRA, 1999, p.36), a história de vida dos professores mostram uma estreita relação entre a construção de suas identidades pessoais e profissionais. "Cada um de nós ao escolher uma profissão tem razões inconscientes para tal". Tomar consciência dessas razões é fundamental para o ensino e para a professora, em função de sua responsabilidade pelo desenvolvimento de um conjunto de sujeitos em evolução.

Segundo Ajuriaguerra (1980 apud VIEIRA, 1999, p.37) [...] ela [a criança] atrai inconscientemente aquilo que restou da infância deste [do professor]. Os comportamentos da professora em relação aos alunos são suscitados por estes sentimentos inconscientes denominados pela autora de contratransferência, uma vez que o processo onde o aluno transfere seus sentimentos para o professor foi chamado de transferência. Para a psicanálise, a relação professora – aluno não se encontra no nível de troca de informações. A ênfase freudiana conceitua-se na relação de afeto (ambivalente) que se estabelece entre estas duas pessoas.

4.5.5.1 **A imagem e o desgaste**

Vieira (1999, p. 39) aborda a questão da depreciação e desvalorização da profissão de professora associada a um imaginário de onipotência, como ser um pouco psicóloga, médica, artista, agregando ao mesmo tempo funções maternas de doação, abnegação, carinho e amor à profissão. Segundo Assunção (1996 apud VIEIRA, 1999, p.39,40) o desgaste da profissão é muito referido e "as professoras, ao chegarem no final da carreira, encontram-se "frustradas" e "meio loucas" (ASSUNÇÃO, 1996 apud VIEIRA, 1999, p. 39). "Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene..." De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999 apud VIEIRA, 1999, p.40) o trabalhador que se envolve afetivamente, com seus clientes, numa situação extrema de desgaste emocional, para defender-se deste sentimento, desiste, pela perda de sentido da "sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não

importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil". Este desânimo e sentimento de perda de sentido denomina-se Síndrome de Burnout.

A professora do aluno portador de altas habilidades, de acordo com os "Subsídios para Organização e Funcionamento dos Serviços de Educação Especial: Área de Altas Habilidades" (BRASIL, 1995b apud VIEIRA, 1999, p. 40), embora não necessite ser uma especialista, ou ela própria uma portadora de altas habilidades, é apresentada como possuidora de "uma personalidade rica de atributos como autenticidade, criatividade, espontaneidade, confiança, experiência, segurança e equilíbrio emocional, coerência nas atitudes, sentido de auto-renovação e atualização constantes, entusiasmo para aprendizagem e flexibilidade para se adaptar a situações diferentes. Seu papel é o de facilitador da aprendizagem do aluno (BRASIL, MEC/SEESP, 1995b apud VIEIRA, 1999, p.41).

4.5.5.2 **A concepção da sociedade em relação ao papel da professora**

Segundo Campos (1985 apud VIEIRA, 1999, p.43), referindo-se aos estudos de Westwood, a concepção da sociedade em relação ao papel da professora assume dois aspectos contraditórios: o primeiro é um papel amplo – o da interação social; e por outro lado a sociedade lhe reserva, um lugar especial, numa espécie de *terra de ninguém* social.

A sociedade espera que ela assuma papéis amplos e diversificados que não são de sua competência e lhe cobra uma imagem pública estereotipada, de acordo com a moral convencional. Segundo Campos (1985 apud VIEIRA, 1999, p. 43) é uma atividade semelhante a um sacerdócio, associado à vocação, total dedicação e perfeição dogmática. Esta visão tem impedido a absorção da imagem de uma profissional com o conhecimento técnico adequado a suas funções que, por este motivo não podem ser exercidas por qualquer pessoa.

Vieira (1999) traz-nos alguns subsídios sobre a questão da baixa valorização que a própria professora atribui à sua profissão, que somada à baixa remuneração abatem o moral destas profissionais e as estimulam a promoverem uma busca do reconhecimento social através do exercício de outras atividades. Esta falta de prestígio social originou a feminização da profissão e a concepção de que o magistério seria um prolongamento das atividades domésticas. Campos (1985 apud VIEIRA, 1999, p.44), referindo-se ao trabalho de Adorno, mostra-nos que esta imagem feminizada evidencia uma dimensão erótica contraditória: de um lado não é levado em conta seu desejo e por outro lado, tem que ser

depositária do desejo do outro. A professora, nessa realidade, se dessexualiza, passa a ser vista como "tia" e sua importante tarefa passa a ser uma atividade menor, sem criatividade, não rentável, não produtiva, uma tarefa doméstica (FERNANDEZ, 1994 apud VIEIRA, 1999, p.44).

4.5.5.3 **A nova professora**

Para atuar junto ao novo aluno dos tempos atuais, diferente do *bom aluno* educado, submisso e calado; a professora sente-se exigida a buscar um novo modelo, diferente daquele tipo maternal e autoritário, ao mesmo tempo. Precisa desenvolver uma certa flexibilidade para explorar e buscar novas soluções, que levarão a uma reformulação de si mesma continuada e progressiva. Educando e educador colocando-se num processo de descoberta mútua onde *não saber* serve de alavanca para a renovação. O modelo de professora que se busca, na opinião de Angulo (1988 apud VIEIRA, 1999, p.49) aponta para uma profissional que emita juízos reflexivos sobre as tarefas que executa na sala de aula, bem como, que tenha competências e habilidades para as variadas funções que exerce na cada vez mais complexa situação social em que atua.

4.5.6 **A escola e o portador de altas habilidades**

O cenário apresentado pela autora refere-se à Escola como Fator de Socialização, à Política Educacional e à Prática Pedagógica. Segundo Ajuriaguerra (1980 apud VIEIRA, 1999, p.51) a finalidade da escola é a de ensinar e a do aluno é a de aprender. É função da escola transmitir um modo de ver e de pensar, conforme uma estrutura da sociedade na qual a professora e o aluno estão inseridos.

A legislação da Política Nacional de Educação Especial Brasil (MEC/SEESP) e as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional (BRASIL, MEC/SEESP, 1995 a, p.51) os alunos portadores de altas habilidades devem ser matriculados em escolas da rede regular e a prática educativa deve estar centrada no aluno para que ele desenvolva plenamente suas potencialidades. Segundo os subsídios para Organização e Atendimento (BRASIL, MEC/SEESP, 1995b, p. 51) o objetivo deste atendimento é a formação global destes alunos como pessoas e cidadãos, não existindo a "preocupação exclusiva com o atendimento do(s) talento(s), que possuam, mas a busca da formação harmoniosa de sua personalidade." As práticas pedagógicas a serem utilizadas com estes alunos e sugeridas nos subsídios para

Organização e Funcionamento (BRASIL, MEC/SEESP, 1995b, p.53) objetivam a integração e motivação destes alunos em aula: buscar juntamente com os alunos, tópicos de interesse como ponto de partida e posteriormente dimensionar o assunto; assegurar que a pesquisa desafie a imaginação e a intuição e que amplie sua capacidade de pensar, escrever, ler e descobrir; deixar cada aluno trabalhar segundo seu próprio ritmo e nível na medida do possível.

4.5.7 **A relação professora-aluno na psicologia**

Vieira reflete sobre a Relação Professora – Aluno através dos olhares da Psicologia e da Psicanálise. As ações educativas sob o olhar da psicologia serão entendidas num contexto onde o significado é percebido numa relação de causa e efeito, e é mostrada através do estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), cuja hipótese de pesquisa é a de que "numa classe, as crianças de quem as professoras, esperavam um maior desenvolvimento da capacidade intelectual, apresentaram esse desenvolvimento" Rosenthal e Jacobson (1981 apud VIEIRA, 1999 p.57). Rosenthal (1973, 1974, 1979, apud VIEIRA 1999, p.60) procura demonstrar que "... as expectativas do professor não são automaticamente realizadoras, mas que elas se manifestam em termos de comportamentos os quais, por sua vez, influirão sobre os alunos no sentido de induzir neles desempenhos conforme o padrão esperado".

4.5.8 **A relação professora-aluno na psicanálise**

Sob o olhar da psicanálise, de acordo com Vieira (1999, p.56), "essas ações são parte de uma rede de significações onde tanto o que recebe (aluno), quanto o que dá (professor) representam-se na ordem do imaginário e ambos estão em constante processo de (re) significação do outro." Entende-se assim, que não existem entidades pré-construídas, mas, sim, que se constituem como sujeitos no próprio processo de (inter) relação. Freire (1981 apud VIEIRA, 1999, p.56) sintetiza "... o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa". Como os dois sujeitos estão em construção, modificam-se a cada momento, implicando num espaço pedagógico dialético, onde ambos, professora e aluno educam-se e constroem-se. A Relação Professora – Aluno na Psicanálise enfatiza os aspectos afetivos no exercício da prática educativa e contrapõe-se à visão dominante na psicologia de que a

aprendizagem é um processo puramente consciente, segundo Pedroza (1993 apud VIEIRA, 1999, p.60).

Vieira (1999) elabora o seu texto a partir de Freud (1973e, 1973d), Anna Freud (1958), Millot (1987) e Manoni 1997a). Referindo-se aos sentimentos dos alunos em relação aos professores cita Freud (1973e apud VIEIRA, 1999, p.61) ... "Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los". Esta citação contém um dos conceitos chave da relação professora – aluno, em Psicanálise: a ambivalência, que são os sentimentos contraditórios suscitados em nós pelas pessoas por quem temos afeição. Outro conceito é a transferência: ... "Estes homens que nem sequer eram todos pais de família, se converteram em nossos pais substitutos..." (FREUD, 1973e apud VIEIRA, 1999 p. 61) ... "O pai também é identificado como o todo-poderoso perturbador da própria vida instintiva, converte-se num modelo que não só se queria imitar, mas também destruir, para ocupar o seu próprio lugar" (FREUD, 1973e apud VIEIRA, 1999, p. 61). O processo que sustenta a transferência com a professora é a identificação.

4.5.8.1 **A psicanálise e a pedagogia**

Freud (1973d apud VIEIRA, 1999, p.63) fala do interesse que a pedagogia pode ter pela psicanálise. Afirma que [...] "só pode ser pedagogo aquele que se encontra capacitado para fundir-se na alma infantil, e nós, adultos, não compreendemos nossa própria infância. O conhecimento das fases evolutivas do desenvolvimento infantil permite ao educador, "não correr perigo de exagerar a importância dos impulsos instintivos perversos ou antissociais mostrados pela criança" (FREUD 1973d apud VIEIRA, 1999, p.63). E ao contrário de reprimi-los, canalizá-los para fins mais valiosos, através da sublimação.

4.5.8.2 **A importância do professor/professora**

Os mecanismos que auxiliam a criança no processo de conversão de seus sentimentos originários, em condutas valorizadas pela cultura são: a formação reativa, que transforma um impulso instrutivo em traços diametralmente opostos; e a sublimação, que dirige o impulso instrutivo para um fim mais elevado. A questão da relação professor – aluno, não está nas informações transmitidas, mas sim na relação de afeto, amor e ódio que se estabelece entre eles. Esta relação não se inicia na escola, mas, ao contrário, é reflexo das experiências afetivas vividas, anteriormente, por estes sujeitos.

> O discurso do mestre cala fundo no aluno, que o autoriza, acredita nele. [...] Freud nos mostra que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. E, que é graças a esta importância, que o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre seus alunos (KUPFER, 1982 apud VIEIRA, 1999, p.71)
>
> .

Segundo Novaes (1979 apud VIEIRA, 1999, p.75) a presença de uma pessoa portadora de altas habilidades na sala de aula gera determinados sentimentos na professora. A educadora pode identificar-se com este aluno, projetando nele suas aspirações e desejos, tornando-o a imagem daquele que gostaria de ter sido, do filho idealizado ou do indivíduo superior. Frequentemente passam a exibi-lo, protegê-lo ou agredi-lo, distinguindo-o dos demais alunos.

4.5.8.3 **O mito de Pigmaleão**

A autora realiza a análise psicanalítica do mito de Pigmaleão. Aponta, nesta análise, três aspectos aplicáveis à relação professora – aluno portador de altas habilidades.

O primeiro aspecto: a professora vê no seu aluno o seu *Ego Ideal*, à medida que este deve moldar-se a sua imagem internalizada de *bom aluno*, assim como Pigmaleão, se sua expectativa é atendida e o aluno corresponde à imagem idealizada por ela, a professora se sente gratificada e reconhecida em sua competência profissional.

O segundo aspecto surge quando as expectativas são frustradas. *O aluno não corresponde* à imagem do aluno ideal, ela é obrigada a lidar, tal qual Pigmaleão, com o seu limite, com a castração de seus desejos.

O terceiro é a *intervenção,* que na história de Pigmaleão, é feita pela Deusa, que lhe devolve a possibilidade de interagir com seu semelhante e de conviver com a sua impotência, e no cotidiano da sala de aula, aquilo que o professor idealiza sobre seu aluno é preciso ser separado do desejo do próprio aluno, para que se construa um sistema relacional novo e próprio, com cada aluno.

4.5.9 **A Metodologia de pesquisa**

Nas palavras de López (1991 apud VIEIRA, 1999, p.94) "...a investigação etnográfica deve acercar-se da intersubjetividade, entendida esta, como a soma das subjetividades que nos aproxima de uma objetividade compartida, consensuada, reconstruída."

Os atores da pesquisa foram escolhidos, entre um grupo de 16 crianças, mediante levantamento preliminar junto ao Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas

Habilidades - NAPPAH/FADERS[*] e pertencem a escolas diferentes, da rede estadual e da rede municipal da Grande Porto Alegre. Uma das crianças pode ser considerada um portador de altas habilidades do tipo acadêmico e o outro, do tipo criativo produtivo, segundo Renzulli e Reis (1986). O critério de escolha para as duas professoras foi o de ser regente de classe do aluno selecionado.

4.5.10 **Conclusão**

Ao longo de sua investigação, a autora constatou existir uma relação conflituosa com qualquer aluno que fuja ao padrão estabelecido de *aluno modelo*. Não é o fato de ser portador de altas habilidades que determina o conflito.

Vieira (1999, p.190) cita as experiências da psicologia, principalmente de Rosenthal et al. (1963, 1964, 1966, 1968, 1973 e 1974, apud BRITTO, 1980), que nos mostram a importância das expectativas nos comportamentos dos professores e dos alunos. A contribuição da psicanálise é de grande importância por contrapor-se à visão dominante na Psicologia de que os processos educacionais são eminentemente conscientes.

O aluno portador de altas habilidades, que frequenta séries iniciais apresenta expectativas em relação à professora pelo simples fato dela estar no lugar de autoridade máxima, idealizada como modelo de perfeição a ser imitado. Estas expectativas serão reforçadas ou modificadas a partir da convivência e do reconhecimento do seu potencial e qualidades por parte da professora.

Assim como o aluno, a professora reedita seus conflitos na sala de aula. Particularmente o aluno portador de altas habilidades parece despertar nela o sentimento de *ser diferente* e lidar com esta diferença vai depender também das vivências anteriores da professora. Faz parte do trabalho do professor uma compreensão mais global da prática educativa, dentro de uma visão sistêmica, bem como reconhecer que as relações ali estabelecidas são extremamente complexas, porque envolvem processos afetivos que fogem ao domínio do consciente e que interferem na ligação com o aluno e na sua aprendizagem.

Perceber-se é o ponto de partida para a compreensão de si mesmo e das possibilidades de relação com o outro. Apresentamos no próximo item o estudo que Pati

[*] FADERS – Fundação de Assistência ao Deficiente do Estado do Rio Grande do Sul

(1984) realizou na cidade de São Paulo, com adultos considerados superdotados, em busca dessa percepção.

4.6 **Autopercepção do superdotado**

4.6.1 **Justificativa/Objetivos**

Pati (1984) enfoca a autopercepção de superdotados adultos moradores de uma grande cidade como São Paulo. Enfatiza que seu estudo é tanto a história do seu encontro com o outro, uma pessoa superdotada, como o seu encontro consigo mesma, que embora sendo valorizada socialmente como ser inteligente, sentiu muitas vezes necessidade de negar a si mesma a possibilidade de se expressar com autenticidade, por pressões sociais.

4.6.2 **As definições mais amplas e a identificação dos superdotados**

Revela, a autora, que das definições mais amplas de superdotação, as que oferecem critérios mais claros e objetivos para a identificação baseiam-se na *produção,* que além de ser um critério ocidental e capitalista, exclui as pessoas que não produzem ou estão em desacordo com as normas de produção, mesmo que sejam pessoas com alto potencial. Pessoas que não se enquadram nesses critérios são desconsideradas.

Num conceito amplo, o termo superdotação poderia conter elementos da conceituação a *priori*, quando se propõe critérios, categorias ou características que nos permitam identificar precocemente uma criança superdotada e *a posteriori*, quando avaliamos, em adultos, considerados superdotados por suas realizações, suas características e/ou seu desenvolvimento como critérios para identificação e para compreensão de outras pessoas superdotadas. Essas características podem ser classificadas, também, conforme a *inteligência* ou incluindo-se a *criatividade* dessas pessoas em diversas áreas e/ou os *traços de sua personalidade.*

4.6.3 **Os conceitos de inteligência e de superdotação**

Relata a autora que, assim como não há um conceito uniforme de inteligência, ocorre o mesmo com superdotação e cita alguns autores e suas definições.

Dunlap (1974 apud PATI, 1984, p.20) define três níveis de superioridade intelectual: a) superior – refere-se às crianças notavelmente acima da média em um ou vários níveis da

inteligência, com capacidade para completar o *college* e distinguir-se como adultos; b) superdotado – indica indivíduos com alta inteligência que se destacam na realização de tarefas elevadas; c) extremamente superdotado – representa uma pequena fração dos superdotados, tem um nível de capacidade intelectual extremamente elevado propiciando a realização de tarefas originais e significativas para o bem estar de sua geração e das seguintes.

Novaes (1979 apud PATI, 1984, p.21) "considera que superdotado é aquele que apresenta alto potencial intelectual tanto em relação ao pensamento produtivo, quanto ao crítico, e à capacidade de fluência, originalidade, flexibilidade, singularidade e elaboração. Estes últimos critérios definem criatividade".

4.6.4 **Crítica aos testes de inteligência e aptidão**

A autora questiona a aplicação de testes de inteligência ou aptidão, como recurso único e/ou sem conhecimento da limitação e do significado do que ele avalia, como critério de identificação de superdotados. Esclarece que a maioria dos testes de inteligência avalia exclusivamente o pensamento convergente, excluindo o grupo de pessoas que apresentam pensamento divergente. Por esses critérios, excluem-se, também, o talento musical, o talento para artes plásticas, o talento para liderança e outros. Outra questão apresentada é que os testes de criatividade não são compartilhados pelos grupos majoritários da sociedade já que apresentam valores, linguagem e experiências que não atendem às suas perspectivas.

4.6.5 **Características do superdotado**

A autora observa serem poucas as pesquisas para a compreensão do processo de desenvolvimento integral de pessoas superdotadas. Tais investigações têm tido o intuito de criar critérios mais efetivos e eficientes de identificação, pois o objetivo da maioria dos profissionais atuantes na área, é, em última instância, identificar e proporcionar, ao superdotado, uma orientação acadêmica mais adequada.

Surgiram, assim, as listagens de características tanto dos traços de capacidade, como dos traços e personalidade. Tais listagens têm origem na pesquisa realizada por Termann e colaboradores (1951) e nos estudos realizados em centros de atendimento ao superdotado. A partir daí, estipulou-se o QI de 140 ou mais para avaliação de crianças. As

características, nessas listagens, são pontos de referência e não características pertinentes a todo superdotado. Enumera, então, alguns estudos de: Lucito (1971); Dunlap (1974); Pfromm Neto (1977); Torrance (1976); Kneller (1978); Mackinnon (1963).

Para a autora, entre superdotados bem e mal sucedidos, a diferença está associada a um temperamento bem equilibrado e resistência à frustração.

4.6.5.1 **Pesquisas sobre superdotação**

Constata existirem mais pesquisas sobre o superdotado intelectual e o indivíduo criativo do que sobre os talentos em artes plásticas, dramáticas ou musicais e pouco conhecimento sobre o superdotado social. Segundo a autora não existem dados de pesquisas que identifiquem o superdotado social e enumera vários trabalhos, destacando-se, entre outros, Ross e Parker (1980 apud PATI, 1984, p.32) que observaram em sua pesquisa com superdotados, que os mesmos possuíam um autoconceito acadêmico mais elevado do que o social. Concluindo "que a auto-imagem social desvalorizada, [...] adveio de serem percebidos pelas outras pessoas como diferentes...".

4.6.5.2 **Aspectos que comumente designam superdotação**

Os aspectos que comumente designam superdotação são: a) inteligência; b) criatividade; c) desenvolvimento precoce.

Segundo Pati, (1984, p.36) o homem é caracterizado por dois grupos de traços: os de personalidade e os de capacidade. Essa distinção é necessária apesar da delimitação entre esses traços ser pouco clara e a influência recíproca muito grande. A superdotação está amplamente ligada aos traços de capacidade, principalmente quanto à inteligência e à criatividade. Cada cultura forma seus valores pertinentes à superdotação. A ênfase é dada às características mais necessárias num determinado tempo e espaço, à manutenção e ao desenvolvimento daquela cultura específica, dentro de padrões que lhe são próprios.

4.6.5.3 **A inteligência**

Cita Taylor (1959 apud PATI, 1984, p.37), para quem a inteligência é um produto de nossa cultura ocidental, que usa parâmetros para avaliá-la, parâmetros esses que podem diferir dos de outras culturas. Refere-se à Sternberg (1982 apud PATI, 1984, p.37) que realizou uma pesquisa sobre a visão popular da inteligência e concluiu que pesquisadores e leigos

concordam com muitas características sobre inteligência, mas dão-lhes ênfases diferentes. Destaca o trabalho de Piaget (1978a, 1978b apud PATI, 1984, p.43) no qual a "inteligência é organização e adaptação", esclarece, ainda, Piaget, que existem dois momentos dentro do conceito de adaptação: "a assimilação dos objetos pelo sujeito e a acomodação dos sujeitos aos objetos".

Ainda sobre a inteligência, cita a pesquisa realizada em 1921 pelo *Journal of Educational Psychology* com diversas opiniões sobre o assunto.

Conclui que a hereditariedade delimita o universo de variação possível do ser inteligente de um indivíduo, enquanto que fatores pessoais e sociais determinam, em cada momento, onde cada indivíduo se situa dentro do seu possível universo de variação. E que as funções mentais [...] e a influência do meio interno e externo é que dão a possibilidade de ser inteligente a cada pessoa.

4.6.5.4 **A criatividade**

A autora aborda, a seguir, a criatividade e destaca alguns conceitos sobre a mesma. Torrance (1976 apud PATI, 1984, p.47) que enumera os conceitos ligados a criatividade, como: curiosidade, imaginação, descoberta, inovação e invenção. Ainda sobre o conceito destaca: Novaes (1980), Getzels e Jackson (1962), Maron Cunha (1959) e Kneller (1978), Koestler (1964), Margareth Mead (1959) e vários outros autores. Cita Taylor (1964 apud PATI, 1984, p.49), os cinco níveis de criatividade por ele propostos: expressivo, produtivo, inventivo, inovativo e emergente; e Rogers (1967) que diz - "uma pessoa é criativa na medida em que atualiza suas potencialidades como ser humano".

4.6.5.5 **O desenvolvimento precoce e acelerado**

As crianças superdotadas apresentam um terceiro aspecto ligado a superdotação: o desenvolvimento precoce e acelerado. Essas crianças vivenciam fases mais curtas e, às vezes, saltam algumas etapas. Entretanto, esse desenvolvimento acelerado pode não ocorrer concomitantemente em todos os aspectos. Apresenta as tabelas compiladas, de quadros comparativos, por Eleanor G. Hall e Nancy Skinner (1980 apud PATI, 1984, p.55) referentes às crianças normais e superdotadas. Segundo a autora tais exemplos nos dão uma amostra de como, um universo de possibilidades se abre à criança superdotada, criando uma maneira de viver a infância tal como para a criança infradotada, diferente.

4.6.6 **A abordagem existencial-humanística do ser humano e a superdotação**

Para Heidegger (1977 apud PATI, 1984, p.57), "o existir do ser, se dá em sua concretude, na sua maneira de ser-aí-no-mundo". Deste modo, conforme a autora, o mundo é sempre algo que o ser-aí partilha com o outro. O ser-si-mesmo dentro do mundo, é pois, ser-com. Heidegger (1977 apud PATI,1984, p.57) destaca que o ser-só é um modo deficiente de ser-com.

Pati (1984, p.57) realça que a autenticidade é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, o que torna a sua existência satisfatória, requerendo a conscientização de si mesmo e do mundo. Para que isso aconteça é preciso que o indivíduo se sinta acolhido e compreendido por seus semelhantes. Para Bugental (1965 apud PATI, 1984, p.58) "A oposição ao mundo é uma forma de alienação; como a acomodação passiva também o é".

A pessoa superdotada, como qualquer outro ser humano é existencialmente ser-aí e ser-aí-com – ela atualiza as suas possibilidades no mundo e em contato com seus semelhantes.

4.6.7 **O método de pesquisa**

O Método Fenomenológico em Psicologia investiga fenômenos psíquicos tendo como pressuposto básico a intencionalidade. Declara que "o existir é sempre intencional, ou seja, é um constante processo de interação entre o ser e o mundo. Considera que não há, nem a pura objetividade nem a pura subjetividade, pois a objetividade é sempre elaborada por um sujeito, e este se constitui a partir do seu existir no mundo" (MERLEAU-PONTY, 1973 apud PATI, 1984, p.61). Assim, o pesquisador deve observar tanto o ser no mundo das pessoas que pretende estudar, como o seu próprio ser no mundo, o seu envolvimento com o objeto de estudo.

Foram pesquisados 29 sujeitos, de ambos os sexos, sendo 14 mulheres e 15 homens, com idades entre 20 e 45 anos. O instrumento utilizado foi um questionário elaborado pela autora que, posteriormente, sofreu uma análise crítica das próprias pessoas/sujeitos da pesquisa para torná-lo mais adequado. Após análise dos questionários, a autora optou por realizar entrevistas, em grupos de 3 a 5 elementos para, entre outras coisas, observar o fenômeno ser-com-o-outro do superdotado tal como se apresentasse.

A análise das transcrições das entrevistas complementadas com as anotações e com os questionários foram, também, discutidas individualmente com os participantes para

validação dos resultados. Esta técnica de validação de resultados com os próprios sujeitos tem sido frequentemente usada em pesquisas fenomenológicas, realizadas no campo da Psicologia, de acordo com vários autores: (BARRIT e outros, 1980; COLAIZZI, 1978; VALE e KING, 1978 apud PATI, 1984, p.67).

4.6.7.1 **As entrevistas – excertos**

> Eu não quero ser superdotado, dá muito trabalho. Você já imaginou dizer isso lá fora? [...] As pessoas vão achar ou que você ficou maluca, ou então, que quer ser superior, que é uma *snob*, uma convencida (PATI, 1984, p.132).
>
> Eu me sinto diferente, mas quando em começo a notar que eu estou sobressaindo muito, eu rapidamente volto atrás (PATI, 1984, p.136).
>
> Eu fui muito solitário. Tremendamente só. Eu me lembro de mim à noite, olhando pela janela... Meu Deus, que solidão! (PATI, 1984, p.137).
>
> Eu acho que em termos de mulher, é muito mais difícil, é muito mais cobrado, muito mais difícil porque tem que ser melhor que todos os homens. E se você consegue ser aceita como igual, aí as mulheres se afastam de você. É como se você deixasse de pertencer a um grupo sexual, nem homem, nem mulher, só capacidade (PATI, 1984, p.140).
>
> Eu me adapto com relativa facilidade, mas não posso ser autêntico (PATI, 1984, p.143).

4.6.8 **Conclusão**

Pati (1984, p.149) conclui, tendo por base os resultados encontrados, que os sujeitos da pesquisa: - " não se consideram superdotados; - têm uma percepção ampla e profunda de si e das outras pessoas, apesar de não reconhecerem a sua própria superdotação; - sentem-se acentuadamente críticos e autocríticos e com muita necessidade de coerência interna; - não se sentem compreendidos e aceitos pela maioria das pessoas, e consequentemente, sentem-se sozinhos com bastante frequência; - em seu existir no mundo e com as outras pessoas, têm muitas dificuldades para resolver o conflito de sua autenticidade, ficando ente duas soluções que percebe como insatisfatórias: 1 – renunciam à sua superdotação, encobrindo-a, para conseguirem melhorar as condições de igualdade e, consequentemente, de convivência com as pessoas; 2 – conseguem ser autênticos em alguns momentos, mas sentem-se mais diferentes e distantes dos outros; - não consideram estar desenvolvendo de maneira adequada a totalidade de seu potencial; [mas] - têm confiança em si e esperança de vencer as suas dificuldades no futuro".

O estudo realizado por Duque, em 2001, no Rio de Janeiro, traz mais subsídios sobre a autopercepção dos portadores de altas habilidades/ superdotados.

4.7 **Com a palavra os portadores de altas habilidades**

4.7.1 **Introdução/A questão da cidadania**

Os textos selecionados e destacados das entrevistas com os sujeitos pesquisados dessa investigação, além de exemplificarem o Modelo Triádico de Renzulli e Reis (1986), representam segundo nossa percepção, os resultados positivos dos programas de atendimento educacional, que nos trazem uma perspectiva em relação às altas habilidades/superdotação bem diferente do que nos apresentou Pati (1984).

Os textos selecionados e destacados das entrevistas com os sujeitos dessa investigação, além de exemplificarem o Modelo Triádico de Renzulli (1985) e Mönks (1992) representam segundo nossa percepção, os resultados positivos dos programas de atendimento educacional.

Duque (2001) analisou aspectos e situações referentes aos portadores de altas habilidades sob o ponto de vista dos próprios sujeitos. Optou metodologicamente por uma abordagem biográfica, história de vida. Entrevistou nove sujeitos, adultos e jovens de ambos os sexos, já identificados como portadores de altas habilidades, dos quais cinco já haviam passado por um Programa de Enriquecimento específico.

Justifica sua atenção a essa clientela a partir da necessidade de se pensar no papel da educação no processo de inclusão e cidadania dos portadores de necessidades especiais. Menciona existirem muitos discursos e representações sociais desfavoráveis ao atendimento desses indivíduos. Fala-se muito atualmente na valorização do potencial humano, mas na prática são inúmeras as barreiras colocadas no atendimento adequado à essa clientela específica. Isto impossibilita muitas vezes seu pleno desenvolvimento, ou seja, a possibilidade de canalizar seus potenciais para atingir um nível de aproveitamento de suas capacidades que realmente a satisfaça e que lhe permita compartilhar e contribuir ativamente para a vida da sociedade na qual está inserido.

Reporta-se à Constituição Federal (1988) que valoriza a educação como recurso para garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo qualificando-o para o trabalho e o exercício da cidadania. No artigo 205: a educação é citada como “direito de todos ...

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa"; no artigo 208 – inciso V aparece como garantia e dever do Estado "o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade e cada um". A autora reflete sobre a questão do direito que tem o cidadão de desenvolver suas potencialidades e habilidades, considerando que a cidadania vai além da garantia de direitos individuais. Cita Canivez (1991), Leonardo Boff (1994) e Novaes (1979 apud BULKOOL e SOUZA, 1997).

4.7.2 **O Modelo Triádico de Superdotação de Renzulli**

O aspecto primordial deste estudo, refere-se ao fato da autora usar como referencial teórico básico o Modelo Triádico de Superdotação de Renzulli e Mönks o apresentar de forma intercalada com as categorias resultantes da análise do conteúdo das entrevistas que realizou com os sujeitos. Passo a passo os conceitos e postulados teóricos foram sendo exemplificados a partir da fala dos portadores de altas habilidades.

Em relação à questão da habilidade geral acima da média registramos:

> De vez em quando notava... eu fiz isso, ninguém fez... eu vi isso que ninguém viu. Faço mais rápido, penso mais rápido. Eu não era o melhor aluno, mas chegava um problemão e eu resolvia; às vezes chegava na aula e dizia'isso aqui tá errado', às vezes corrigia o professor (B. 26 anos apud DUQUE, 2001, p.35)

> Com dois anos e meio eu aprendi a ler... ia assistir o Sítio do Pica-pau. Então eu ligava antes e passava na Cultura ou na Globo um programa de alfabetização para ensinar os professores como alfabetizar crianças... e eu fui aprendendo a ler (C. 27 anos apud DUQUE, 2001, p.36).

A habilidade geral consiste, de acordo com Renzulli, na capacidade de processar informações, integrar experiências, que tenham como resultado respostas apropriadas, que se adaptam a novas situações, e na capacidade de desenvolver um pensamento abstrato. Como exemplos são citados: raciocínio numérico e verbal, as relações espaciais, a memória e a fluidez oral. As *habilidades específicas* consistem na capacidade para adquirir conhecimento ou realizar atividades de um tipo especializado, dentro de uma gama restrita. Os exemplos citados são de habilidades específicas para a química, a matemática, a composição musical, etc.

> No nosso grupo tinha pessoas muito boas em matemática, algumas simplesmente negação; outras desenhavam bastante, outras falavam muito bem, outras que escreviam muito bem... cada um se destacava mais numa área... (J., 18 anos apud DUQUE, 2001, p.36).

A autora apresenta exemplos a seguir e também faz reflexões sobre o conceito de criatividade reportando-se à (OSTROWER, 1997), (BELTRAN, 1994), SIMPSON, 1995 apud BÉLTRAN, 1997), (ROGERS 1961 apud BÉLTRAN, 1997), (MOLES, 1971 apud BÉLTRAN, 1997) (SCHUMAN, 1975 apud BÉLTRAN, 1997).

> Já passou pela minha cabeça desde astronauta até bombeiro... gostava muito de matemática, uma loucura, participava de olimpíada e tudo... e gosto muito de história [...] Gosto de trabalhar com computador, agora todo dia, perco duas, três horas na Internet... organizo duas Home Page aqui no Rio... E aviação também sou apaixonado, não fiz porque seu míope... mas entrei pra faculdade e no segundo ano comecei a trabalhar com aviação, trabalhei uns três anos na aviação civil...uma área administrativa, jurídica, que tinha a ver com o que estudo (direito) e tinha a ver também com o que eu gostaria de ser também... Esporte fiz de tudo... judô... caratê... futebol... basquete... agora trabalho nessa área de esporte... eu organizo três times de hóquei aqui no Rio, dei aula pra escolinha durante 5 anos [...] Com línguas foi a mesma coisa ... fiz inglês, me formei; fiz francês, me formei; fiz italiano também e me formei... fiz alemão um pouquinho – 2 anos, fiz um pouquinho de espanhol e ano que vem, se Deus quiser, tô estudando russo... (T., 24 anos apud DUQUE, 2001, p.37).

A diversidade de interesses, a originalidade em lidar com as mais diversas situações no dia-a-dia e uma postura aberta a novas experiências parece ser uma característica importante dos portadores de altas habilidades, conforme retratado no exemplo acima. Duque (2001, p.37) cita Ostrower (1997) que corrobora com perfeição o depoimento apresentado.

> Do momento que exista no indivíduo um determinado potencial, surge para esse indivíduo, como necessidade interior, a necessidade de exercer seu potencial e de realizá-lo em sentido criativo. Podendo realizá-lo o indivíduo se realizaria, sua vida se tornaria mais rica e significativa.

Quanto ao comprometimento com a tarefa, a autora se refere a Almeida e Mettrau (1994, apud DUQUE, 2001, p.42) que nos dizem: "o envolvimento com a tarefa integra os componentes motivacionais do desempenho com os traços de perseverança, a dedicação, o esforço, a autoconfiança e a crença na própria habilidade para desenvolver tarefas ou trabalho importantes e/ou desafiantes." Renzulli (apud DUQUE, 2001 p. 42) ao descrever estudos desenvolvidos por (ALBERT, 1975; ZUCKERMAN, 1979; BARRON, 1969) indica que este *envolvimento* profundo relaciona-se com a fascinação que essas pessoas têm por um campo de atuação especial, eleito por elas, e coincide com o fato de serem, invariavelmente precursoras de um trabalho original e diferente. O mesmo autor, cita Lewis Terman que constatou, depois de 30 anos de estudos, que em relação ao êxito nas tarefas sua população pesquisada não se diferenciava entre si nos testes de inteligência, mas em

relação a persistência na finalização dos trabalhos, integração com os objetivos, confiança em si mesmo e ausência de complexo de inferioridade, ou seja, fatores de personalidade.

> Sou teimoso com as coisas... não é com tudo. Quando o grau de interesse é bom eu fico o tempo que for. Sou determinado, quando quero faço... arranjo tempo... crio tempo... tem que ter interesse (B., 26 anos) (DUQUE, 2001, p.43).
> Aí eu resolvi encarar o vestibular... não, não interessa, vou passar, vou passar... fiquei assim meio fanático, não fazia nada, estudava noite e dia... só estudava. (R., 22 anos) (DUQUE, 2001, p.43).

4.7.3 **A metacognição**

São também exemplificados por sujeitos da pesquisa em foco, os processos metacognitivos dos quais mencionaremos alguns exemplos.

- A consciência das estratégias que usa para resolver problemas.

> Pelo menos é isso que faço... avalio tudo, cato tudo que é informação, faço uma avaliação crítica sobre elas, vou pinçando, avaliando e daí chego a uma conclusão. (J., 18 anos apud DUQUE, 2001, p.45).

- A capacidade de levantar hipóteses e avaliá-las.

> ...No geral as questões são difíceis, tem que ficar raciocinando, tem que ficar pensando nelas, entendeu? Você tem que tentar muitas variáveis, te que descartar muitas hipóteses... então você tem que ter um trabalho mental grande (R., 22 anos apud DUQUE, 2001, p.45).

- A capacidade de selecionar informações relevantes e irrelevantes dentro de um contexto

> Eu tenho uma sede de aprender... não vou ficar me aprofundando em aspectos que acho irrelevantes, mas quero saber daquilo de modo geral (D., 19 anos apud DUQUE, 2001, p.45).

- O acesso a diferentes modos de realizar uma dada tarefa:

> Eu aprendo diferente e gosto de mostrar prá eles... meus amigos. Nem sempre você tem uma forma apenas de resolver o problema; há outros caminhos (F., 17 anos apud DUQUE, 2001, p.45).

4.7.4 **As preocupações sociais dos sujeitos pesquisados**

Foram também encontradas e destacadas pela autora, a preocupação dos sujeitos com os aspectos sociais.

> Um dos meus projetos agora para o futuro é me voltar para a ABSD... ela fez muito por mim... muito do meu convívio, da minha adaptação na sociedade; pela minha deficiência física, minha dificuldade de me entrosar no meio... hoje eu não tenho nenhuma, graças a Deus. Eu não vou dizer que não tenho problema nenhum... Eu tenho conflito como todo mundo tem e sei lidar muito bem com eles... Eu quero trocar com a ABSD pelo muito que eles fizeram por mim, agora eu quero fazer a minha parte (C., 27 anos apud DUQUE, 2001, p.48).

> Tenho idéias pra mil coisas... Saúde pública, por exemplo... Tem o trabalho de missões da igreja, há um grupo que evangeliza e alfabetiza os pescadores da

> costa brasileira... tô pensando em fazer parte da equipe médica (B., 26 anos apud DUQUE, 2001, p.49).
>
> O papel do homem inteligente é ajudar a quem não é... muitas pessoas ficam soberbas e tão cavando um poço para elas mesmas

Esses depoimentos constituem uma forte expressão de alguns portadores de altas habilidades que tiveram acesso à educação e ao atendimento específico na medida de suas necessidades. Por este motivo, enfatiza Mettrau (2000 apud DUQUE, 2001, p.50) "deve haver uma preocupação constante com este segmento da população, a fim de que não seja sub-aproveitado e deixe de dar sua contribuição social à coletividade e a si próprio."

4.7.5 **Necessidades de autoconhecimento, interação social e apoio cognitivo e afetivo**

Duque (2001, p.50) ainda obteve dados em sua pesquisa a respeito de necessidades de autoconhecimento, interação social e apoio cognitivo e afetivo dos portadores de altas habilidades. Selecionamos em seu texto alguns depoimentos que julgamos representativos dessas necessidades.

> A própria pessoa que é portadora de altas habilidades, mas não sabe exatamente o que é isso, não tem uma orientação pra desenvolver essas habilidades e tudo... ela começa a ficar meio paranóica, ela começa a se achar diferente, maluca, então ela começa a regredir entendeu? Se você não sabe exatamente quem você é, você não consegue explicar pr'os outros, e acaba aceitando o rótulo que te dão... Acho que conforme fui amadurecendo dentro do projeto*, sabendo melhor como me expressar e explicar o que era fui ficando mais tranquilo... Acho que é uma coisa que desenvolve seu eu, você melhora você mesmo, você acaba melhorando quem está ao seu redor, você acaba melhorando a sociedade em geral. (J., 18 anos apud DUQUE, 2001, p.53).
>
> É meio que uma necessidade... qualquer coisa que você esteja desenvolvendo e que tá tendo progresso e passa a te interessar; você vai querer conversar com alguém, você quer conversar, trocar experiências...[...] O que falta para mim não é conversar com uma pessoa inteligente... não vou entrar no mérito de quem é mais inteligente, eu ou a pessoa... eu quero trocar experiências (R., 22 anos apud DUQUE, 2001, p.50).

4.7.6 **Conclusão**

Das considerações finais de Duque (2001, p. 67) destacamos: em relação às necessidades dos portadores de altas habilidades é necessário que tenhamos um olhar atento para os aspectos socioafetivos; - como bem colocam Almeida e Mettrau (1994 apud DUQUE, 2001, p. 69) não faz sentido a ênfase muitas vezes colocada no diagnóstico. Mais importante que isso é buscarmos formas de atendimento para esses alunos, no sentido de responder às suas solicitações concretas; e - um ambiente que não favorece a inter-relação

entre os indivíduos e não se preocupa em trabalhar as diferenças não contribui para a inclusão efetiva desses indivíduos na sociedade onde vivem.

A compreensão do adolescente portador de altas habilidades/superdotado constitui o objetivo do trabalho de Costa (2000), realizado com participantes do Projeto de Desenvolvimento de Potencial – PRODEP, do Colégio Militar de Porto Alegre, RS.

4.8. **Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu olhar sobre si mesmo, seu olhar sobre o olhar do outro**

4.8.1 **Justificativa/Objetivos**

Costa (2000), ao procurar estudos que pudessem subsidiar seu trabalho, concluiu que há uma quantidade muito reduzida de pesquisas nessa área e que a bibliografia estrangeira sobre o tema, por estar distante da nossa realidade, nem sempre responde às nossas necessidades e inquietações. Decidiu-se por desenvolver sua investigação na área de Educação, pois quase todas as pessoas com altas habilidades que buscam orientação ou atendimento, trazem como demanda a necessidade de repensar as questões educacionais. A fase do desenvolvimento humano, adolescência, foi escolhida para estudo com base em sua prática de atendimento, na qual observa que as especificidades próprias das altas habilidades parecem surgir com mais intensidade, unindo-se aos conflitos normais da idade.

Na síntese deste trabalho damos atenção ao aprofundamento realizado sobre o Modelo Triádico de Renzulli, Reis (1986) e Mönks(1992) realizado por esta autora, especialmente quanto a dimensão criatividade.

4.8.2 **As altas habilidades**

Esclarece que o prefixo *super* conduz a conotações errôneas, ironias, cobrança de desempenho excepcional, confundindo o indivíduo com sua dotação, o que representa uma carga pesada a ser carregada. E também sugere *dote* como algo inato e independente das condições ambientais, de acordo com Alencar (1994 apud COSTA, 2000, p.21). Considera mais apropriado usar a expressão altas habilidades.

O conceito de altas habilidades de Renzulli e Reis (1986), Modelo dos Três Anéis é ampliado por Mönks (1992 apud COSTA, 2000, p.23) que inclui os componentes sociais, observando que família e escola são cenários já dados à criança, mas que os *pares* são eleitos por ela. Nas vivências com os companheiros é que se aprende a respeitar regras, a lidar com a agressividade e sexualidade e a internalizar valores. A autora analisa e destaca alguns pontos do Modelo Triádico de Superdotação de Renzulli/Reis e Mönks. Ressalta que os traços consistentemente superiores precisam estar presentes com a intensidade, frequência e a duração, que justifiquem a afirmação de que são comportamentos característicos do indivíduo.

Observa, de acordo com Renzulli e Reis (1986 apud COSTA, 2000, p.25) dois tipos de superdotação que podem aparecer isolados ou em interação: a superdotação acadêmica e a superdotação criativa/produtiva. A superdotação acadêmica é a mais visível nos testes de QI. A criativo/produtiva exige aplicação de informações não acadêmicas direcionadas a problemas reais. É própria das pessoas responsáveis pelos avanços do conhecimento humano.

Observa, também, que a realidade tem mostrado, que comportamentos de altas habilidades são percebidos em pessoas que não obtêm altos escores em testes padronizados. Renzulli e Reis (1996) referem-se a Sternberg (1992 apud COSTA, 200, p.26), ao afirmar que quantitativo não significa válido e que, na identificação é preferível ter respostas imprecisas para perguntas certas do que respostas precisas para perguntas erradas.

4.8.3 **O Modelo Triádico de Renzulli e Reis (1986*)***

Costa (2000) aprofunda o conceito de Renzulli e Reis (1986) refletindo sobre cada um dos itens contidos nos Três Anéis, dando destaque para a questão da criatividade. como Maldaner (1996, p.53 e 56) também o fez no Capítulo III desta dissertação.

- *A habilidade acima da média consiste na habilidade geral e nas habilidades específicas.*

- A *habilidade geral* é a capacidade de processar informações, abstrair e integrar experiências que resultam em respostas adequadas e adaptadas a novas situações. O raciocínio verbal, o raciocínio matemático, as relações espaciais, a memória e a fluência de linguagem.

As *habilidades específicas* são capacidades de desempenho especializadas como: esporte, *ballet*, música, escultura, pintura, fotografia, química, informática e outras.

- A *criatividade* é universal, não se restringe a determinadas áreas do saber como a arte ou a música, mas está presente nas mais variadas formas de pensar e agir. Segundo Vygotsky (1989 apud COSTA, 2000, p.49), é a atividade criadora que impulsiona o homem para o futuro, fazendo com que desenvolva sua capacidade de imaginar, modificar, combinar, criar em diferentes níveis de complexidade.

Ostrower (1987 apud COSTA, 2000, p.49) também defende que o criar e o viver estão numa ligação muito estreita, em que a criatividade representa o potencial do ser humano e a realização deste é uma de suas maiores necessidades. Guilford (1967 apud COSTA, 2000, p.50) vincula o conceito de criatividade ao pensamento divergente e à capacidade de inventar novas respostas, fugindo assim dos modelos estereotipados de pensar. Mönks (1992 apud COSTA, 2000, p.50) complementa, afirmando que a criatividade é a capacidade de realizar tarefas de maneira independente, produtiva e original; é o oposto de reprodução.

Torre (1998 apud COSTA, 2000, p.50) refere-se à criatividade não como capacidade intelectual, mas sim como uma atitude perante a vida, o que amplia esta dimensão para o campo da afetividade, percebendo-a como o poder transformador da pessoa em sua totalidade para perceber, sentir, pensar e expressar-se movida por emoções, sentimento. A capacidade criadora do homem que inicialmente era entendida como definida pela sua carga genética, evoluiu e hoje considera-se a influência social, e a capacidade criativa do ser humano é o que se tem de mais valioso. É o que permite a busca do novo, a geração de novas ideias e soluções, a abertura ao afeto, e à emoção presentes nas novas atitudes perante a vida.

Torrance (1966 apud COSTA, 2000, p.51) também relaciona criatividade com afeto, quando afirma que é o processo que torna o indivíduo sensível aos problemas e à desarmonia, que possibilita identificar as dificuldades e a encontrar soluções...Para De Bono (1971 apud COSTA, 2000, p.51) qualquer sistema auto-organizado tem necessidade absoluta da criatividade. A motivação é a chance para que se desenvolva a capacidade de criar: pensar tem que ser algo vivo, divertido, agradável e quase um jogo. É importante que na escola se desenvolvam, desde cedo, as ideias do “erro construtivo”. O aprender é uma ação em que não cabem os julgamentos de “correto” e “incorreto”.

Existem na escola duas posições segundo a autora, ou o incentivo à reprodução de saberes sem que se estimule o pensar e raciocinar, o criticar. Ou então o ensinar a pensar criticamente, e só isso. É fundamental desenvolver uma postura crítica, mas também é necessário buscar novas ideias, criar, pois é muito mais fácil criticar do que criar, propor soluções.

Costa (2000, p.54) refere Csikszentmihalyi (1988, apud ALENCAR 1991, VIRGULIM 1999) que salienta, para se compreender a criatividade, ser preciso ampliar a concepção do que seja o processo, deslocando-se de uma ênfase exclusiva no indivíduo para uma perspectiva sistêmica que inclua o contexto social e cultural onde a pessoa opera. O criar é o resultado da convivência de três subsistemas. O domínio, os valores culturais reconhecidos pela sociedade; a pessoa; e o campo, constituído pelos indivíduos que consideram dentro daquele universo e de acordo com seu conceito de criatividade, se o talento naquela pessoa deve ser reconhecido ou não. "As definições de criatividade podem enfatizar as habilidades cognitivas, focalizar os traços de personalidade ou então valorizar os resultados..." (FLEITH e ALENCAR, 1992 apud COSTA, 2000, p.55).

- *O envolvimento com a tarefa*, de acordo com Renzulli e Reis (1986 apud COSTA, 2000, p.55) é uma forma refinada de motivação. Por envolvimento com a tarefa são entendidos aqueles comportamentos que confirmam um destacado interesse, um nível elevado de motivação e empenho pessoal nas atividades relacionadas com suas áreas de talento (METTRAU, 1995 apud COSTA, 2000, p.57). Enquanto a motivação é normalmente definida como um processo geral de energização, que dispara respostas ao organismo, o comprometimento com a tarefa representa a energia que é mobilizada por um determinado problema ou por uma área específica de desempenho e é colocada em ação. Os traços mais frequentemente identificados são a perseverança, a paciência, o grande esforço, a autoconfiança, a crença na própria capacidade de executar um trabalho. Ainda segundo Renzulli e Reis (1986), vários estudos recentes sustentam que as pessoas criativas/produtivas são mais orientadas para a tarefa e envolvidas no seu campo de trabalho do que as pessoas da população em geral.

4.8.4 **A identificação de pessoas portadoras de altas habilidades**

O processo de identificação das pessoas portadoras de altas habilidades vai envolver, informações trazidas pela própria pessoa, dados familiares, desempenho escolar,

e dados obtidos pelos especialistas, que foram durante bastante tempo os testes padronizados, e atualmente estão sendo também usadas as listagens de indicadores. Cita a listagem de características de Renzulli e colaboradores (1976) que abrange aspectos relacionados com a aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes-plásticas, musicais e dramáticas, comunicação e planejamento.

A identificação a partir de indicadores pressupõe uma permanente qualificação dos mesmos em temas paralelos como inteligência, criatividade, desenvolvimento humano, além de políticas educacionais e comunitárias, que contemplam a expansão e a melhoria de atendimento, segundo Costa (2000, p.75). A identificação significa apenas o começo e deve estar incluída num processo maior – uma proposta educacional ou comunitária – estruturada de acordo com uma filosofia e concepção de altas habilidades bem definidas.

4.8.5 **A adolescência**

A autora utiliza a abordagem psicanalítica, sem esquecer os aspectos do desenvolvimento social, para apresentar as questões da adolescência.

Sucintamente referimo-nos à conceituação de Mosquera (1974 apud COSTA, 2000, p.81) apresentada pela autora, que não define cronologicamente, mas refere-se a adolescência como um período intermediário que se inicia com a aquisição da maturação fisiológica – a puberdade – e finaliza com a obtenção a maturidade social. Knobel (apud OUTEIRAL, 1986 apud COSTA, 2000, p.81) define a adolescência a partir da descrição de suas principais características: busca de si mesmo; busca do grupo dos iguais; luto pela identidade infantil; crises religiosas; conceito de passado, presente e futuro; sexualidade; postura questionadora e reivindicatória; conduta contraditória; separação dos pais; flutuações de humor.

A adolescência envolve aspectos complexos e multidimensionais, que exigem uma compreensão ampla e aprofundada. Steinberg (1985 apud COSTA, 2000, p.87) cita cinco áreas que são: a identidade, a autonomia, a intimidade, a sexualidade e a realização. Costa (2000, p.87) desenvolve uma reflexão sobre a questão da identidade, dada a sua importância para a presente investigação. Analisa, em primeiro lugar *o olhar* do adolescente sobre si mesmo e posteriormente a imagem que ele percebe que a família e os companheiros têm de si.

4.8.6 **O adolescente e as altas habilidades**

Crianças gostam de sua superioridade na realização de tarefas escolares, ao mesmo tempo em que se preocupam com as possíveis reações negativas dos colegas. Os jovens, de acordo com Kelly (1983 apud KERR et al., 1988 apud COSTA, 2000, p.96), numa pesquisa empírica, veem sua identificação como portadores de altas habilidades de forma mais positiva do que seus colegas e professores. Um aspecto interessante levantado diz que os jovens não se surpreendem quando identificados como superdotados, revelando que o indivíduo é consciente de sua potencialidade e que a avaliação apenas confirma o que eles já sabiam. Os vários estudos apresentados pela autora demonstram que além de todas as contradições próprias da fase da adolescência, os portadores de altas habilidades convivem com mais uma: ao mesmo tempo que apreciam seus próprios talentos, preocupam-se muito com o estigma social que suas características podem estimular.

4.8.6.1 **A família**

Em relação à família, Deutsch (1974 apud COSTA, 2000, p.104) alerta para o fato de que o ambiente cultural e a intelectualização não podem substituir as ideologias sociais e os afetos. Posturas que supervalorizam os talentos dos filhos são destrutivas, levam as crianças a se perceberem valendo mais pelo que são capazes de fazer ou produzir. Passam a conviver com o medo permanente de frustrar os pais e como consequência perder o afeto e a admiração.

Por outro lado, conforme Machado (1999 apud COSTA, 2000, p.106)

> Não há inteligência ou genialidade que garanta a capacidade do indivíduo de educar-se a si mesmo e a preparar-se sozinho para responder às exigência da vida adulta. Essa tarefa é dos pais, com o apoio da escola, dos parentes, dos amigos e de quem mais puder ajudar nesse fascinante desafio que é preparar uma nova geração.

4.8.6.2 **A escola**

A escola é um espaço privilegiado, como afirma Outeiral (1994 apud COSTA, 2000, p.109):

> As escolas são instituições com culturas diferentes e têm significados diferentes para diferentes alunos. A escola, a sala de aula é um lugar imaginário, diferente do espaço real de cadeiras, classes e salas. Ela é o que o aluno percebe a partir de sua história, seus desejos e seus medos. Na escola acontece a partir de sua história, seus desejos e seus medos. Na escola acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, se conflituam e se reforçam.

A pessoa portadora de altas habilidades, talvez de forma mais acentuada que as outras, tem um nível de exigências muito alto em relação à coerência entre o discurso e a prática e aos espaços para colocar suas ideias em discussão para atender à sua curiosidade, e seu desejo de realização. Quando encontra este espaço, contribui significativamente com a realidade, mas se encontra barreiras que lhe impeçam expressar-se, podem apresentar comportamentos marcados por uma atitude passiva, desatenta e desinteressada ou por uma postura combativa e destrutiva (DELOU, 1996 apud COSTA, 2000, p.112).

Dois importantes fatores precisam de atenção especial na instituição escola, sua contextualização e atualização de acordo com os avanços da tecnologia e dos meios de comunicação; e a atuação do professor, que hoje deve ir muito mais além do que aquele que simplesmente detém o conhecimento.

4.8.6.3 **Os companheiros**

Costa (2000, p. 113) enfatiza, de acordo com Prista (1993), que é na atividade com seus grupos que a pessoa vai desenvolver sua criatividade e cumprir o compromisso que traz implícito todo o processo educativo-comunicativo, fazendo com que a aceitação ou a rejeição de seus companheiros tenha um impacto muito profundo no desenvolvimento da autoestima e da autoimagem. Este é um fator crucial no crescimento de todas as pessoas e também para a pessoa talentosa.

Na passagem para adolescência, em que precisa enfrentar a perda dos direitos e das satisfações infantis, o jovem prepara-se para testar-se no seu papel adulto numa sociedade que vai lhe exigir uma postura coerente e madura. Por ainda estar muito dependente e para fugir da solidão, o adolescente opta por substituir o *eu* que lhe provoca muita ansiedade pelo *nós* do grupo de companheiros, que lhe deixa mais seguro (DEUTSCH, 1974 apud COSTA, 2000, p.116). O talentoso, como todas as pessoas, necessita reconhecer seus potenciais, mas também precisa do reconhecimento do outro (PRISTA, 1993 apud COSTA, 2000, p.117). Ser identificado como portador de altas habilidades mobiliza, nas outras pessoas e em si mesmo, sentimentos contraditórios e ideias errôneas em torno deste assunto. É preciso que haja uma compreensão mais real da importância da interação do portador de altas habilidades para todos os indivíduos. A autora observa na sua prática cotidiana de atendimento, a existência de sentimentos de inveja e de desrespeito às limitações e fragilidades dos portadores de altas habilidades, pelo grupo de companheiros. Apesar das

dificuldades existentes na relação, vivenciar seus interesses com os companheiros é uma necessidade de todos os jovens.

4.8.7 **A abordagem metodológica**

A abordagem metodológica desta investigação é qualitativa, sendo utilizadas as estratégias de notas de campo, observação participante, história de vida e entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa seis adolescentes, uma do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades entre 14 e 16 anos, identificados como portadores de altas habilidades e indicados pelas equipes técnicas do Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades – NAPPAH/FADERS e do Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades – PRODEP/Colégio Militar de Porto Alegre.

4.8.8 **Descrição e análise dos resultados**

No capítulo referente à Descrição e Análise dos Resultados, são apresentados com detalhes significativos as instituições e os serviços a que estão vinculados os sujeitos das pesquisas, citados no parágrafo anterior. São apresentados os adolescentes pesquisados, preservando-se suas identidades e os depoimentos extraídos das entrevistas, os quais serão alvo de destaque pela significação dos mesmos para o mapeamento das contribuições pertinentes ao atendimento educacional aos portadores de altas habilidades nosso objetivo nesta pesquisa.

4.8.8.1 **O adolescente em relação a si mesmo**

4.8.8.1.1 **Vendo-se como diferente**

> Todos dizem que seu sou meio diferente. Primeiro porque eu sou mais quieta, mais de ler... Depois porque eu entrei em uma escola muito concorrida e só tenho notas 9 e 10. Me parece eu sou meio do contra, que nem alguns personagens de história em quadrinhos. Parece que todos vão numa direção e eu vou para outra.
>
> É muito chato o cara se sentir diferente dos outros o tempo todo. Quando vivia na vila, tudo o que eu dizia já soava estranho e os caras me olhavam como se eu tivesse dito alguma coisa completamente desconhecida...e é muito chato provocar esta reação nas pessoas (COSTA, 2000, p.164).

4.8.8.1.2 **A influência das altas habilidades em sua vida**

> Meus colegas ficam curiosos para saber o que acontece nos grupos. Alguns só falta me colocarem em um pedestal (ah! É gênio!!!); outros, vejo que ficam

> com inveja... É chato... mas para os amigos, mesmo, acham que é normal. (COSTA, 2000, p.168).
>
> Eu tenho talento para uma coisa. Para outras eu não tenho tanto talento... ou não demonstro. Sou talentoso na área de exatas. Eu consigo concatenar as idéias mais rápido do que os outros e aplicar melhor os fundamentos. [...] Assim como os outros tem talento para música, outros para letras, eu para matemática (COSTA, 2000, p.169).
>
> No colégio, é meio separado, os mais inteligentes ficam lá... enquanto que no meu outro grupo já não tem nada disso. Ninguém sabe da vida do outro. Tudo acontece mais espontaneamente... Se conversa, se joga futsal, se vai na casa de alguém... (COSTA, 2000, p.171).
>
> Uso minha capacidade para investigar tudo. Já fiz coisas só pelo desafio de vencer barreiras... Até participar de uma gincana de matemática!... e olha que eu não gosto de matemática... (COSTA, 2000, p.171).

Mettrau (1995, apud COSTA, 2000, p.172) defende o princípio de que a pessoa com altas habilidades deve estar consciente de suas capacidades para que lute por seu pleno e total desenvolvimento e engajamento no grupo social, compartilhando com os demais os resultados de seus esforços e podendo gratificar-se com suas conquistas.

4.8.8.1.3 **A relação consigo mesmo**

Como todos os jovens, os portadores de altas habilidades, vivenciam os conflitos da adolescência. As declarações a seguir ilustram este fato.

> ... Tenho muita oscilação de humor: posso estar rindo muito, e, de repente, baixar um "bode" daqueles... chego a chorar de tão triste... Não sei... (COSTA, 2000, p.173).
>
> Eu sou do meu jeito. Às vezes, tenho atitude de adultos, outras horas, de criança. Ora estou organizando uma campanha beneficente com um monte de adultos, outra já estou querendo brincar de Barbie... (COSTA, 2000, p.174).
>
> Acho que a adolescência é uma fase em que se te muitas dúvidas, né?... Ou isso ou aquilo... fazer isso ou fazer aquilo... sempre se tem uma briga interior (COSTA, 2000, p.174).
>
> Muitas vezes eu me sinto tão distante da realidade dos outros. Nem me considero alguém dentro do grupo... Isto às vezes me incomoda (COSTA, 2000, p.175).

4.8.8.1.4 Expectativas em relação ao futuro

O futuro é esperado pelos adolescentes com grande ansiedade. Significa que terão de responder objetivamente de onde vêm, quem são e o que irão se tornar (ERIKSON, 1976 apud COSTA, 2000, p.176). Os portadores e altas habilidades entrevistados pela autora alternam grandes projetos a um vazio de expectativas.

> Não sei muito bem do meu futuro, mas estou pensando em seguir carreira na universidade. Eu diria que tenho perfil acadêmico, principalmente para pesquisa... (COSTA, 2000, p.177).

> Sou um cara meio sem projetos... Sou indeciso... Não sei muito o que fazer... Quando chegar a hora vou fazer um teste vocacional. Sei que carreira militar eu não quero (COSTA, 2000, p.177).

4.8.8.2 **Percepção do olhar da família**

Na percepção do jovem talentoso aparece com frequência, a questão da alta exigência.

> [...] eu sempre fui muito exigido [...] Sinto que quando meus pais diminuem a exigência para que eu melhore é quando eu consigo aumentar minhas notas... (COSTA, 2000, p.180).

> Uma experiência muito ruim foi quando eu rodei (fui reprovado) na 7ª série. Sei que decepcionei meus pais (COSTA, 2000, p.180).

> [...] Meus pais nunca exigiram que fôssemos muito bem na escola. Eles deixaram que a gente cuidasse da própria vida escolar (COSTA, 2000, p.181).

4.8.8.2.1 **Familiar especial na sua formação**

A família significa proteção, apoio, disponibilidade de afeto, mas também presença real, de forma que o adolescente possa encontrar referências e sentir prazer em dividir suas ansiedades e interesses.

> Meu pai gosta de tudo que é trabalho manual. Minha mãe já é da comunicação. [...] Sou que nem ela (COSTA, 2000, p.180).

> Quando encontro um grupo que gosta de falar sobre história e literatura nem vejo o tempo passar. [...] Meu tio é ator de teatro. [...] ele escreve muito bem [...] Me identifico com ele (COSTA, 2000, p.180).

4.8.8.3 **Percepção do olhar da escola**

Conforme Vieira (1998 apud COSTA, 2000, p. 184), as expectativas que a escola tem do aluno e o que comunica para ele é muito importante para a formação de sua autoestima. Se ela espera pouco, ele vai dar pouco.

> [...] Lá no colégio, eu sou o CDF... (COSTA, 2000, p.186).

> Os professores, às vezes, sofrem com os alunos como eu. O professor é profissional e não tem que aturar uns *caras chatos*... que ficam incomodando e não aceitando as regras da escola... (COSTA, 2000, p. 187).

4.8.8.3.1 **Relação com professores e colegas**

> É meio complicado...Todos gostam de jogar futebol...poucos gostam de outras coisas...Gosto de colecionar revistas antigas, de RPG, de leituras de vampiros... (COSTA, 2000, p.190).

> Sinto que é como se eu não fechasse bem em nenhum grupo. Falo com todo mundo, mas não consegui ficar em um grupo só... (COSTA, 2000, p.190).

> A minha professora de Química já me perguntou o que vai fazer comigo no 3º ano, porque já sei toda a matéria, [...] Os professores me vêem, mais do que como aluno, como um amigo. Eu procuro me relacionar mais com meus professores do que com meus colegas (COSTA, 2000, p.191).

4.8.8.4 **Percepção do olhar dos companheiros**

Ao compartilhar experiências com os companheiros, os portadores de altas habilidades vão imprimindo em seu inconsciente maneiras saudáveis de relacionamento social, diminuindo dessa forma as fantasias de ameaça, muitas vezes presentes na interação com os outros (DELOU, 1996 apud COSTA, 2000, p.194).

> Eu consigo me adaptar bem com quem eu estiver (COSTA, 2000, p.194) O chamado nerd é aquele que não gosta de sair, e estar com os outros, de ir a festas [...] Graças a Deus comigo isso não acontece! Tenho sorte nisso. Às vezes sinto que há uma certa inveja de algumas pessoas... (COSTA, 2000, p.195)

> As pessoas, em geral, me acham *criança*... Acho que é porque não namoro, não vou a festas, mas eu penso que cada coisa tem seu tempo (COSTA, 2000, p.195).

A dificuldade de ser entendido pelos companheiros pode acarretar sofrimento:

> Tu vais ficando cada vez mais calado, mais sozinho... Tu vais te sentindo cada vez mais estranho e chega a pensar que tu és doente, sei lá... que ser inteligente é um mal... é bastante complicado se ver diferente... (COSTA, 2000, p.196).

As influências dos companheiros constituem uma das mais importantes fontes de identificação e que é tão fundamental para o portador de altas habilidades como para qualquer adolescente.

> Só quando eu fui morar mais perto de bibliotecas, de museus e passei a conviver com outras pessoas, é que fui vendo que eu não era tão estranho assim... (COSTA, 2000, p.196).

> O mais importante é a autoestima. Há algum tempo eu quase entrei em depressão. O primeiro passo é se aceitar como se é. Se a gente se sente mal, aí é que os outros não vão gostar da gente (COSTA, 2000, p.198).

4.8.9 **Conclusão**

Costa (2000, p.199) apresenta-nos as seguintes conclusões:- ver-se como diferente é algo difícil de ser entendido por ele e por seu ambiente;- as altas expectativas do grupo familiar em relação ao brilho do portador de altas habilidades cria o insatisfeito que

desenvolve uma eterna busca de sucesso, o que o impede de enfrentar as frustrações próprias da vida.

- Os adolescentes portadores de altas habilidades investigados mais do que outros jovens tendem a ser muito críticos para com o ambiente escolar. Em relação aos professores, manifestaram perceber comportamentos de uma encoberta rejeição ou uma exagerada valorização. Na relação com os colegas ficam evidentes os sentimentos de inveja, idealização e raiva pelo fato desses alunos se destacarem. Pode ser percebido que embora tenha interesses diferenciados o adolescente portador de altas habilidades não necessariamente se isola de seus pares.

- A prevalência de sujeitos do sexo masculino reflete a realidade da maioria dos serviços dos quais a autora tem informações.

- Os grupos específicos para os portadores de altas habilidades precisam manter-se sempre voltados para o desenvolvimento global da pessoa, fortalecendo potenciais, mas entendendo que o maior potencial a ser estimulado é o de aprender lidar com suas limitações, favorecendo a sua adaptação a outros universos.

Diminuir o desempenho escolar com o controle para não ser reprovado,
manter atitudes e hábitos de estudos inadequados;
e as faltas às aulas foram estratégias utilizadas pelos alunos,
com vistas ao enquadramento a um ensino
empobrecido radicalmente em sua qualidade. (DELOU, 2001, p.224)

CAPÍTULO V

ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS

Introdução

Este capítulo contém sugestões e reflexões referentes à experiências educativas direcionadas aos portadores de altas habilidades/superdotados. Os autores e seus estudos são apresentados a seguir: Simonetti, (1980); Pereira, (1984); Alves, (1985); Sarri, (1985); Costa,L.C.L., (1989); Costa L.A.,(1989); Osowski, (1989;)Mathias, (1997); Oliveira, (1998); Franco, (2001); e Delou,(2001).

Simonetti (1980) realiza a identificação de alunos que apresentam desempenho superior e propõe a utilização da Técnica de Projeto. Pereira (1984) se dedica à identificação e o desenvolvimento de talentos nas classes do 1º grau, 1º segmento de escolas do Rio de Janeiro nas áreas de esportes, artes e comunicação e expressão. Alves (1985) verifica experimentalmente os efeitos das técnicas de jogos dramáticos na criatividade, socialização, liderança, raciocínios divergente e convergente de pré-escolares superdotados e economicamente carentes. Sarri (1985) promove a avaliação interna e contextual do Projeto de Atenção ao Aluno Superdotado em Brasília, denominado "REVELAÇÃO" – Currículo para Superdotado, parte do Subprograma 3.2 Atualização Curricular, do Programa 3 – Melhoria Qualitativa do Ensino, que consta do Plano de Educação e Cultura do Distrito Federal, 1980 – 1983.

Costa, L.C.L. (1989) fornece dados históricos sobre a superdotação em âmbito internacional e nacional. Costa, L.A. (1989) analisa o aspecto da educação profissional na área tecnológica. Osowski (1989) desenvolve uma crítica ao atendimento educacional aos superdotados, por considerá-los uma classe social a serviço da sociedade capitalista.

Mathias (1997) analisa resultados das avaliações realizadas pelos participantes dos cursos de capacitação – Educação do Pensamento –, ministrados aos professores que atuam

com os alunos do Programa de Desenvolvimento de Potencial (PRODEP) desenvolvido nos colégios Militares dos Estados do Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande o Sul. Oliveira (1998) coloca em pauta uma perspectiva de avaliação educacional baseada na Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Robert J. Sternberg, valorizando também a voz dos alunos de classe regular e especial de escolas do Rio de Janeiro.

Franco (2001) estuda as experiências singulares de cinco alunos com resultados acadêmicos bem acima da média da turma. Delou (2001) traça a trajetória dos superdotados atendidos em salas de recursos de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.

Realizamos as sínteses descritivas dos respectivos trabalhos de forma a não perder nenhuma das contribuições, que possam estar relacionadas com os aspectos teórico-metodológicos mais atuais, aplicáveis ao atendimento educacional aos portadores de altas habilidades. Da fundamentação teórica, elaborada pelos autores, são focalizadas apenas as questões específicas, relacionadas a cada um dos temas. A ênfase está nos aspectos considerados novos, no contexto desta dissertação, e também nos aspectos que estejam mais diretamente ligados aos aspectos do atendimento educacional .

5.1 **Técnica de projetos – uma estratégia de ensino dirigida às necessidades potenciais dos educandos**

5.1.1 **Objetivos/Justificativa**

O estudo de Simonetti (1980) teve como objetivo: propor estratégias de ensino estimuladoras, que permitam a identificação e o aproveitamento dos alunos que apresentam desempenho superior.

A autora constata a existência de um currículo rígido, inflexível e distanciado do aluno, embora os dispositivos regimentais do sistema escolar digam o contrário. Reitera que apesar das teorias pedagógicas que se sucedem, seu efeito concreto sobre o fazer pedagógico do cotidiano é esquecido, e um dos pontos mais negligenciados são as diferenças individuais. Parece haver na escola, uma despreocupação em incentivar seus alunos com capacidade ou desempenho superior e muito menos, aproveitar estas potencialidades em benefício da própria escola.

5.1.2 **Dados sobre a pesquisa**

A autora trabalhou com alunos de 10 a 12 anos, cursando da 5ª a 7ª séries do 1º grau, independente de sexo e situação econômico-financeira, de quatro estabelecimentos de ensino diferentes. Neste grupo composto inicialmente por 577 alunos teve o objetivo de identificar os sujeitos com maior aptidão para Ciências. Como recurso metodológico, usou em primeiro lugar a observação etológica de comportamento dos alunos, realizada por seis professores através do preenchimento de uma ficha-roteiro. Tendo em vista ser Ciências, a aptidão acadêmica específica, objeto deste trabalho, foram estabelecidas pontuações ponderadas para os itens considerados mais importantes relativos a esta área do saber.

Além desse instrumento considerado básico para a seleção da amostra foram também utilizados: uma ficha de dados pessoais, preenchida pelo próprio sujeito, em sala de aula; aplicação do *Inventário Ilustrado de Interesses* (GEIST) e da *Escala de Inteligência Wechsler para Crianças* (WISC); e o estudo do desempenho escolar.

Com base nos dados fornecidos pelas secretarias das escolas selecionadas, 557 alunos estavam na 5ª, 6ª e 7ª séries e tinham de 10 a 12 anos. A amostra foi finalmente constituída por 31 sujeitos da 5ª série e da 6ª séries de duas escolas públicas de Vitória. Cada aluno foi observado por 6 professores, sendo envolvidos na coleta de informações 66 professores.

5.1.3 **O desenvolvimento da Técnica de Projetos**

Uma vez selecionados os sujeitos, foi desprezado fator idade, pois todos evidenciaram comportamentos indicativos de uma capacidade superior e também por apresentarem-se "num estágio de desenvolvimento mental em que surge uma noção adequada de experimentação"... (CHARLES, 1975 apud SIMONETTI, 1980, p. 42).

As reuniões iniciais tiveram um caráter bastante informal, ficando à critério dos participantes a escolha da sistemática de trabalho, bem como os conteúdos dos Projetos dos quais foram discutidos até o próprio grupo decidir: qual o projeto, por quê, como fazer, de que vamos precisar.

Os projetos foram propostos pelo grupo por Escola 1: Grupo I – *Horta Escolar* (5 elementos), Grupo II – *Jardim Escolar* (5 elementos); a Escola 2: Grupo I – *Aterro do Pátio da Escola* (5 elementos), Grupo II – *Melhoria dos Sanitários Femininos* (5

elementos); Grupo III – *Clube de Ciências* (5 elementos); Grupo IV – *Jardim de Ciências* (4 elementos) e Grupo V - *Melhoria das Instalações Elétricas* (2 elementos).

O desenvolvimento dos projetos envolveu: uma fundamentação teórica para sua justificativa. Por exemplo: o grupo de *Melhoria dos Sanitários* procurou saber a razão do mau cheiro dos banheiros, possíveis doenças que poderiam ser transmitidas; o do *Jardim de Ciências* buscou os tipos de plantas que interessariam ao desenvolvimento da parte de Botânica do programa da escola; o do *Clube de Ciências* estudou a vida de Albert Einstein"; os da "Horta Escolar e Jardim Escolar" estudaram sobre tipos de solos, e plantas que melhor se adaptariam ao local.

O Grupo do *Aterro do Pátio da Escola* manteve contato com um engenheiro da Secretaria de Educação que trabalha em uma obra próxima à Escola, que expôs ao grupo as condições do terreno. O mesmo grupo levou à Secretaria de Saúde uma amostra da água colhida, para exames; e teve a ajuda de alunos da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, coordenados pelo professor de topografia, que realizaram o levantamento topográfico do pátio.

5.1.4 **Conclusão**

Simonetti (1980, p.45) observou que os sujeitos indicados como apresentando características de uma capacidade superior para aprender, não demonstraram QI elevado quando submetidos ao WISC, entretanto, deram evidências de produtividade criativa quando estimulados.

A educação de massa vem levando a um trabalho em série, distanciado dos meios mais adequados ao desenvolvimento da criança. O conteúdo tem sido o fim da educação. A escola ao dirigir seu plano de organização ao aluno médio se esquece dos que não estão nessa média.

A técnica de projetos tem o objetivo de buscar solução de problemas. Evidentemente os planos não se realizam por si mesmos. Seu êxito reside no desafio – conscientização e adesão do professor. Apresenta algumas sugestões direcionadas ao professor: - desenvolver a habilidade de observar; receber treinamento da técnica de projetos, embora a mesma faça parte de programas de Didática e Prática de Ensino; incluir na programação de Cursos de Habilitação para o Magistério, assuntos relativos a alunos

com maior capacidade para aprender; implantar na Secretaria de Estado da Educação grupo de trabalho para propor soluções para atendimento destes alunos.

É indispensável que as Escolas ofereçam aos alunos "um ambiente estimulador que favoreça a aceitação de ideias, o desenvolvimento de suas habilidades, de sentimentos, dando liberdade e encorajando, a fim de assegurar um nível de sucesso, explicitando sempre os seus objetivos com clareza e incentivando investigações independentes, iniciativa, originalidade, trabalho criativo" (NOVAES apud SIMONETTI, 1980, p.46).

O estudo de Alves(1985) vem ao encontro das necessidades de criação de um ambiente estimulador onde possa se desenvolver a imaginação, a criatividade, a socialização e a liderança

5.2 **Os efeitos dos jogos dramáticos na criatividade, socialização, liderança, raciocínios divergente e convergente de pré-escolares superdotados e economicamente carentes**

5.2.1 **Objetivo**

Verificar os efeitos dos jogos dramáticos na criatividade, socialização, liderança, raciocínios divergente e convergente de pré-escolares superdotados e economicamente carentes

5.2.2 **Influências das instituições família e escola no potencial criador**

Alves (1985) introduz seu estudo discorrendo sobre o descompasso existente entre o caráter conservador das instituições sociais e o dinamismo da sociedade. Pondera que a família e a escola como instituições podem inibir o potencial criador da criança, causando defasagens que se revelam no seu desenvolvimento global. Tais defasagens assumem proporções significativamente maiores no caso de crianças superdotadas, chegando a inibi-las na revelação do seu potencial de superdotação.

Pondera, também, que dentre as diversas modalidades de superdotação, apenas as que se referem às áreas acadêmica e intelectual, receberam atenção, enquanto que as demais formas de manifestação se perderam na mediocridade do comportamento de massa.

Discutindo o papel da educação sistemática cita Novaes (1984 apud ALVES, 1985, p.4) que diz: "representa [...] a pré-escola, situação educativa privilegiada onde a criança pode estabelecer novos vínculos com o mundo além daqueles já estabelecidos no grupo

familiar, propiciando novas formas de aprendizagem e de descoberta." Portanto, à escola compete criar o espaço e o tempo ideais para cumprir em relação à criança objetivos tais como: socialização; exercício da imaginação e fantasia; desenvolvimento da inteligência e liderança; flexibilidade, criatividade e livre expressão infantis. A educação pré-escolar revela-se como o espaço e o tempo para criança vivenciar o seu processo de vir-a-ser bio-psico-sócio-cultural, capacitando-se para a futura escolarização.

Reporta-se aos trabalhos de Oaklander (1980), Lopes (1982), Boal (1980), Mazzetti (1975) e Coelho (1978) por apresentarem bons resultados em relação a utilização dos jogos dramáticos na pré-escola. Experiências com o emprego das atividades lúdicas e dramáticas parecem favorecer, segundo a autora a integração dos processos dos pensamentos convergente/divergente em pré-escolares, numa perspectiva do aprender – atuando, favorecendo também a manifestação dos potenciais de superdotação, tanto nas áreas de pensamento convergente (crítico), divergente (criativo), como também nas áreas de liderança e expressão das emoções entre seus pares.

5.2.3 **A imaginação e a fantasia**

Uma tentativa de análise das diferentes perspectivas sobre a fantasia, o fantástico e a imaginação que, como o jogo, são manifestações de estruturas complexas e inteligentes da criança oferecerá fundamentos importantes relativos às variáveis, objeto de estudo do experimento realizado, nesta dissertação.

Segundo Held (1980 apud ALVES, 1985, p.19), a leitura do real passa pela fantasia e pelo imaginário. A imaginação tanto se mostra como instrumento de recriação do real quanto da experiência interior, daí reconhecer que o imaginário se apresenta como o motor do real, que o re-alimenta. Através do sonho, a criança pode desenvolver-se de modo equilibrado e harmônico, sendo pertinente realimentá-la com as possibilidades de uma imaginação significativa. Rodari (1982 apud ALVES, 1985, p.21), citando Hegel, situa a imaginação e a fantasia como determinantes da inteligência, estabelecendo distinção nos casos em que a inteligência como imaginação, simplesmente reproduz enquanto a inteligência como fantasia, contrariamente, assume funções criativas. Menciona Vygotsky, que descreve a imaginação como modos de operar da mente humana, reconhecendo que em todos os homens há uma atitude criativa potencial, condição necessária ao cotidiano.

Boal (1980 apud ALVES, 1985, p.28) afirma que nas atuais condições de vida, o ser humano tem as suas ações e reações mecanizadas, por isso é necessário começar pela sua

desmecanização a sensibilização que o capacite a representar. Isto permite uma simultaneidade entre sentir e pensar, além do que funciona como o rompimento da repressão, oferecendo ao indivíduo a possibilidade de sentir, plena e profundamente, uma experiência sujeita a circunstâncias escravizadas à objetividade do real.

Afirma Lopes (1982 apud ALVES, 1985, p.30) que a criança, frequentemente, precisa vivenciar fatos, emoções; trazer à tona seus problemas; vencer temores para avançar em suas formas de ajustamento, pois cada emoção vivenciada, incorpora-se e enriquece o mundo infantil, pela equilibração do emocional e do racional. Citando Haddad, (apud ALVES,1985, p.31) [continua Lopes]: "o que não é vivenciado não é incorporado. A criança usando todo o seu corpo vai descobrir-se a si própria e formar seus próprios conceitos, vai apreender o mundo. Aprendizagens só se fazem através de descobertas individuais. O jogo dramático constitui uma forma de expressão do impulso criador, que deve ser canalizado com fins educativos e para não ser abafado pela sociedade."

5.2.4 **Fatores de desenvolvimento da criatividade e emergência da superdotação no pré-escolar.**

Segundo Alencar (1983 apud ALVES, 1985, p.34), "a existência de uma perspectiva multidimensional da inteligência deve ser levada em conta quando se considera a superdotação. No âmbito da educação "além das poucas oportunidades oferecidas às crianças pela escola no sentido de desenvolver as suas habilidades criativas, tanto na área artística como na verbal, muito pouco se tem feito também, no sentido de desenvolver outras habilidades, como liderança, capacidade de questionamento e argumentação".

Santos (1979 apud ALVES, 1985, p.35) aponta a motivação como ponto crucial ao crescimento e ajustamento do superdotado. No âmbito da escola é assinalada a necessidade da mesma sensibilizar-se no sentido de assegurar e criar um ambiente propício, através de um tipo de educação diferenciada que promova o individual, constituída por um currículo não seriado em que o superdotado possa cumprir uma sequência de tarefas, como também obter maior progresso em termos da mobilização de seu potencial e dos interesses manifestos.

5.2.5 **Considerações sobre a criatividade, os pensamentos divergente e convergente e a liderança**

A abordagem de Spolin (1982 apud ALVES, 1985, p.35) endossando Kneller (1976) focaliza a necessidade de se desenvolver o pensamento criador original e através dele, a flexibilidade, originalidade e fluência tanto na ciência quanto nas artes. Cabe à escola propiciar condições de liberdade e de estimulação da criatividade, a fim de conseguir a emergência do pré-escolar superdotado.

Para Coelho (1978 apud ALVES, 1985, p. 39), todo indivíduo é potencialmente criativo, porém a pressão do meio, os aspectos culturais, os valores morais, as condições sócio econômicas e as limitações psicológicas tendem a restringir, consideravelmente, a criatividade do indivíduo, chegando a ponto de destruí-la por completo.

Quanto à produção divergente, Guilford (1968 apud ALVES, 1985, p.42) refere que o pensador divergente ao procurar diferentes maneiras e alternativas de respostas para um dado problema, concentra sua busca em torno da melhor resposta, promovendo a exploração criativa de ideias e de relações que se tornem pertinentes. Já o pensador convergente apresenta-se como dotado de um processo apurado de seleção de informações, tomando uma decisão singular e personalizada de julgamento ou a solução mais efetiva.

O atributo liderança é também associado à superdotação. Conforme Darrow e Van Allen (1965 apud ALVES, 1985, p.43), ocorre o talento planejador, que envolve a elaboração com detalhes voltados para uma ação determinada. O líder evidencia superior sensibilidade para os problemas que precisam ser considerados, capacidade de organização de materiais, de previsão de tempo e um poder mental de conceber planos complexos relativos a: planejamentos alternativos de ação; replanejamento; diversificação e flexibilidade em torno de suas concepções estratégicas e políticas, responsabilidade social e perspicácia.

5.2.6 **Dados sobre a pesquisa**

Alves (1985) utilizou um modelo experimental de pesquisa, o Planejamento Experimental Aleatório por Blocos (*RDB – Randomized Blocks Design*) que, conforme Rodrigues (1976 apud ALVES, 1985, p.50) consiste em controlar o efeito de variáveis intervenientes, utilizando vários blocos, quando então, os sujeitos servem para seu próprio controle. Cada aluno foi submetido a um tratamento experimental – segundo as Técnicas dos Jogos Dramáticos e observado em três situações – ao entrar na escola, em sala de aula e durante o recreio.

De 380 pré-escolares, 136 foram indicados pelos professores como alunos díspares, alunos que apresentam comportamentos díspares. Este número foi reduzido para 70 usando-se o critério de carência socioeconômica, e novamente reduzido para 25 crianças após a aplicação do Teste de Criatividade Figural, Não Verbal, Forma A de Torrance (1964).

5.2.7 **Conclusão**

Alves (1985) identificou como superdotados 38 pré-escolares, 10% da população inicial de 380 alunos. O estudo evidenciou os efeitos positivos do emprego das Técnicas dos Jogos Dramáticos, em relação às variáveis Criatividade, Socialização e Raciocínio Divergente nas 3 situações e Liderança nas situações 1 e 3, em pré-escolares superdotados economicamente carentes, entre 5 e 6 anos, configurando-se como estratégia não formal na educação do superdotado. Os resultados evidenciaram completa inoperância do Programa Experimental sobre o Raciocínio Convergente. Estes resultados, segundo a autora, podem ser atribuídos à ineficiência das atividades do próprio programa, ao nível de inibição que o contexto social em sala de aula impõe aos alunos desde a pré-escola, principalmente em relação aos alunos de níveis sociais menos favorecidos, diante dos quais as expectativas dos professores parece diferir do esperado de alunos de classe média.

Sugestões de estratégias que explorem a imaginação e a diversificação de atividades, abrangendo diferentes áreas de manifestação dos talentos, constituem o tema do trabalho de Pereira(1984)

5.3 **Identificação e atendimento de alunos talentosos nas classes comuns: proposta de diretrizes para um programa baseado no folclore brasileiro**

5.3.1 **Objetivos/Justificativa**

Pereira (1984) usa sua experiência como atleta e professora de Educação Física e propõe a utilização do folclore como elemento integrador de atividades das áreas de esportes, artes e comunicação expressão, e estimular a expressão de talentos. Observa que, em nosso meio, os alunos talentosos não tem merecido a devida atenção dos estudiosos e dos educadores. Ressalta que, além disso, quase sempre as crianças com talentos

especiais, quando não se destacam academicamente, são hostilizadas na escola pelos professores e colegas, e também na família e na comunidade.

5.3.2 **Superdotados e talentosos**

Inicialmente, segundo a autora, citando Getzels, (1973 apud PEREIRA, 1984, p.12) os superdotados eram aqueles que se destacavam nas aptidões acadêmicas; posteriormente, com a evolução dos testes de inteligência, o termo passou a designar os indivíduos que conseguiam altos pontos nos testes, hipótese que perdurou até a década de 30. Com o passar do tempo, porém, outros tipos de dotação foram estudados e a criatividade foi levada em conta. Na década de 50, foram também dirigidos interesses para os indivíduos que se destacavam pelo talento.

Havighurst (1959 apud PEREIRA, 1984 p.1) adverte que "a criança superdotada ou talentosa é aquela que mostra desempenho superior em qualquer linha importante de trabalho". Além do aspecto cognitivo são considerados os aspectos afetivo e psicomotor. Sendo assim, a manifestação do potencial e a realização de talentos nas artes, esportes, literatura, música e dança dentro das escolas estará auxiliando a identificação não apenas dos superdotados intelectuais, mas de acordo com Novaes (1979 apud PEREIRA, p.1), a todo um somatório de talentos, que quase sempre não são reconhecidos e valorizados nas escolas.

Os superdotados são quase sempre alvo de sentimentos de inveja, rejeição, hostilidade, marginalização ou superproteção (ROSENBERG, 1973 apud PEREIRA, 1984, p.16). Um estudo de Getzels e Jackson (1926 apud PEREIRA,1984, p.16) prova o quanto o aluno talentoso é hostilizado pelos professores na escola. Segundo Pfrom Netto (1977 apud PEREIRA, 1984, p.18) são conhecidos exemplos eloquentes de crianças altamente talentosas que vieram a se converter em homens ilustres nos campos intelectual, artístico, político, militar e científico, e que desafiaram as adversidades que lhes proporcionaram o sistema escolar e os professores.

Mas nem sempre isso acontece e muitas vezes os alunos talentosos se perdem. Revoltados e frustrados em suas aspirações colocam seu talento excepcional a serviço de causas lesivas a si próprios e à sociedade.

5.3.3 **O não reconhecimento e a estimulação aos talentos**

Hollingworth (1966 apud PEREIRA, 1984, p.17) descreveu a infância de 450 personalidades famosas. Em seu estudo são citados talentos especiais que não foram percebidos pela escola como tais: Pasteur, Claude Bernard, Carl Jung e Albert Einstein entre outros, La Fontaine, Thomas Edson, Tolstoi, fizeram parte dessa listagem.

A autora cita Torrance (1962b apud PEREIRA, 1984, p.31) que apresentou alguns aspectos a serem observados no ambiente escolar de forma a estimular os talentos: - libertar o aluno da ameaça de avaliação durante a fase criadora do pensamento; aumentar a motivação, incluindo uma pequena competição; aumentar a expectativa para respostas mais originais, gradualmente, de modo que se chegue ao clímax progressivamente; tolerar e encorajar ideias extravagantes durante a fase produtiva.

Gerhand (1971 apud PEREIRA,1984, p.32) também oferece uma lista de conselhos ao professor com o mesmo objetivo de estimular o aparecimento de talentos, são eles: ouvir, aceitar e desenvolver ideias dadas pelos alunos; compreender os sentimentos; dar liberdade de ação e pensamento; valorizar mais e criticar menos; encorajar; assegurar um nível de sucesso; não exigir resultados imediatos; avaliar suas expectativas em relação aos alunos; e ser autêntico.

5.3.4 **Dados sobre a pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada junto aos professores de escolas públicas e estudantes do curso de formação de professores, e de formação de professores de educação física. A partir dos dados coletados e da literatura consultada foram propostas as diretrizes para um programa.

5.3.5 **Conclusão**

A autora conclui que, através do folclore, há uma grande riqueza de atividades a serem desenvolvidas usando-se a imaginação: brincadeiras, dança, música, artesanato, teatro, mitos, lendas, fábulas, contos, adivinhações, provérbios, estórias (literatura de cordel), trovas, comidas, etc. Em sua proposta de diretrizes recomenda: a diversificação de atividades; respeito ao ritmo próprio de desenvolvimento do aluno; observação sistemática por parte dos professores; levantamento das características da comunidade e da escola para que sejam aproveitadas todas as possibilidades de ação dentro do universo dos alunos;

levantamento de informações relevantes sobre cada criança na classe e elaboração de um programa flexível, que possibilite replanejamento constante.

A capacidade acadêmica elevada, de alunos do ensino fundamental, é alvo da investigação de Franco (2001), realizada em Juiz de Fora, MG e apresentada no trabalho seguinte.

5.4 **Capacidade acadêmica elevada: experiências singulares de cinco alunos na escola fundamental**

5.4.1 **Objetivos**

Franco (2001) objetivou compreender a experiência escolar de cinco alunos, com resultados acadêmicos bem acima da média da turma. Foram estudados pela autora: o ambiente escolar, a aprendizagem e a capacidade acadêmica e singular dos alunos, envolvendo sua inteligência, criatividade e afetividade. O estudo estendeu-se às influências familiares e a visão das capacidades superiores no mercado de trabalho. No decorrer da pesquisa, a capacidade acadêmica dos investigados foi compreendida em uma articulação segundo quatro atributos: 1) Atenção e concentração; 2) Persistência; 3) Área de concentração de conhecimento; e 4) Rapidez e acerto. A capacidade criativa dos sujeitos também ficou evidente.

5.4.2 **O rendimento escolar e o desperdício de potenciais**

Observa que o rendimento escolar é uma grande preocupação dos profissionais da educação, mas ao alcançar este rendimento com seus alunos, os professores deixam de continuar a oferecer estímulos aos que apresentam capacidade acadêmica elevada. Há potenciais que são trabalhados de forma muito limitada pela escola por falta de estímulos, encorajamento ou de ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

"A escola deveria desenvolver potencialidades, mas na realidade propõe atividades rotineiras de memorização e reprodução do conhecimento. Além disso, adota práticas educacionais tendentes a ressaltar nos alunos a ignorância, a incapacidade e as limitações, fazendo com que muitos internalizem uma visão negativa de si e subestimem suas potencialidades e conhecimentos. O resultado é: alunos são levados a pensar em suas possibilidades como sendo muito menores do que realmente o são" (ALENCAR, 1996 apud FRANCO, 2001, p.3). Essa visão do desperdício de potenciais é compartilhada por vários

autores: Alencar (1986); Schiff (1994); Santos (1988); Winner (1999); Mettrau (1999); Guenther (2000).

5.4.3 **Aspectos teórico-metodológicos**

Realiza uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfico para investigar a capacidade acadêmica dos investigados segundo quatro atributos: atenção e concentração; persistência; área de concentração de conhecimento e rapidez e acerto. Acrescenta que a capacidade criativa também ficou evidente. Utiliza técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa de pesquisa, tais como: 1) a observação participante no ambiente escolar; 2) a entrevista em profundidade com os sujeitos, seus pais e professores e 3) o recolhimento de artefatos Segundo Monteiro (1998 apud FRANCO, 2001, p.10) a investigação qualitativa é toda aquela em que as estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de causa-efeito.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, cujas características ambientais e de funcionamento foram descritos detalhadamente pela autora; a população pesquisada consistiu em cinco alunos do ensino fundamental, indicados por seus professores por apresentarem resultados acadêmicos bem acima da média da turma. A investigação ocorreu quando os alunos cursavam a 4ª série e a sua passagem para a 5ª série do ensino fundamental. As questões que nortearam o estudo foram:

a) Como se constituem as habilidades/hábitos escolares que os levam ao alto rendimento acadêmico?
b) Como se dão as inter-relações dos sujeitos no contexto escolar?
c) Como se manifesta o interesse dos sujeitos para a área de conhecimento na qual possui maior aptidão?
d) Como resolvem os problemas que lhes são apresentados?
e) Como percebem a escola e a família?
f) Como os professores e pais veem o processo de desenvolvimento escolar desses sujeitos? (FRANCO, 2001,p.16)

5.4.4 **A aprendizagem segundo Vygotsky**

A aprendizagem é apresentada pela autora na abordagem psicológica sócio-histórica de Vygotsky, pelo fato deste autor procurar compreender a pessoa no seu aspecto global e como alguém pertencente a um grupo social, que tem uma história, um tempo, o que também é objetivo do seu estudo. Os autores, selecionados, que escreveram sobre a teoria de aprendizagem e desenvolvimento vygotskiana foram: Davis (1989); Freitas

(1994); Góes (1997); Isaia (1998); Rojo (1997); Tudge (1996); Valsiner e Van Der Veer (1996).

A teoria educacional de Vygotsky que envolve tanto a transmissão cultural quanto o desenvolvimento das potencialidades individuais, foi amplamente apresentada pela autora constituindo-se um ponto importante de seu trabalho, concluindo que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento maturacional, o aprendizado que a partir da zona de desenvolvimento proximal projeta-se em um outro nível de desenvolvimento: aquele que pode ser realizado com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes.

5.4.5 **A capacidade acadêmica elevada – um tipo de superdotação**

A capacidade acadêmica elevada está inserida em um ambiente escolar, que deve ser estimulador para que o talento se manifeste, pois, não basta só a dotação genética. Mesmo que os talentosos correspondam numericamente a um grupo de minoria, de 1% a 3% (METTRAU, 1998, p.3) ou 3% a 5% da população (GUENTHER, 2000 apud FRANCO, 2001, p.21) devem ser bem atendidos com vistas à cidadania. "Faz-se necessário um esforço planejado e intencional por parte da escola, [...] propiciando oportunidades de interação rica e diversificada entre os alunos e o seu meio."... (GUENTHER, 2000 apud FRANCO, 2001, p.22). Dentre as estratégias que podem ser utilizadas pelos professores estão: estudos independentes; projetos de pesquisas; monitorias; aceleração na área do talento; enriquecimento curricular; envolvimento com tarefas extraclasse; participação em eventos escolares como teatro, música, esportes, aproveitando as capacidades dos alunos no seu planejamento e na sua realização (ALENCAR, 1986; ANTUNES, 2000; GUENTHER, 2000; METTRAU, 2000; NOVAES, 1999).

Segundo Guenther (2000 apud FRANCO 2001, p.33) os alunos com capacidade acadêmica elevada possuem um perfil que evidencia: capacidade de atenção; concentração; rapidez de aprendizagem; interesse para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; e capacidade de produção acadêmica. Ressalta, esta autora, que a concentração e a persistência são os traços mais frequentes em pessoas com talento acadêmico. Franco(2001) chama a atenção para a definição adotada pelo (BRASIL, MEC, CENESP Portaria nº 69, de 28/8/86), e (BRASIL, MEC, SEESP, 1995), na qual os superdotados apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em aspectos isolados ou

combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras. Assim, o aluno com capacidade acadêmica pode ter características do tipo intelectual, criativo ou de outro tipo, combinados com suas altas habilidades acadêmicas. As características do tipo intelectual, por exemplo, apontariam uma flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, compreensão e memória elevadas, capacidade de lidar com problemas e resolvê-los. As do tipo criativo seriam originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora (BRASIL, MEC, SEESP, 1995).

5.4.6 **A inteligência e a criatividade**

Franco (2001) analisa nomenclaturas e definições de altas habilidades superdotação e talento. Relaciona várias ideias falsas existentes sobre superdotação de acordo com o senso comum. Apresenta os conceitos circundantes à superdotação: prodígio, gênio, *idiot savant*. Aborda a questão da necessidade de atendimento especial. Analisa os conceitos de inteligência e criatividade. Conclui a respeito das inúmeras formulações do que seja inteligência e sem que tenha havido um consenso sobre elas, com as palavras de Sternberg citado por Alencar (1986 apud FRANCO, 2001, p.46): "nenhum tipo de teoria, unidade de comportamento ou metodologia pode dar uma explicação completa da inteligência humana em todos os seus aspectos. Na melhor das hipóteses, nós podemos esperar que os vários tipos de teorias, unidades de comportamento e metodologia completem-se uns aos outros, contribuindo com suas implicações para o que seria a natureza da inteligência."

Sobre a criatividade Stein (1974), citado por Alencar (2000 apud FRANCO 2001, p.52) assim se posiciona:

> Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade [...] é possível que os esforços criativos do indivíduo encontre obstáculos sérios, senão intransponíveis.

5.4.7 **Conclusão**

Franco (2001) conclui que: - os sujeitos de sua pesquisa possuem capacidade acadêmica para áreas específicas: dois, para Matemática; um para Linguagem e dois para Ciências e Matemática, embora sejam ambos leitores e ótimos alunos em Português; -

como principal técnica de estudo, os alunos observados possuem a atenção e a concentração durante as aulas, fazem as tarefas todos os dias e estudam um pouco em casa, onde são autônomos em relação aos estudos e à resolução de tarefas diárias; quando se deparam com uma dificuldade, encontram apoio para a resolução de problemas e para um desenvolvimento integral sadio; - foram percebidas necessidades de atendimento educacional específico e de atendimento ao lado emocional dos alunos no ambiente escolar.

A avaliação dos programas de atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados existentes, para verificar sua consistência interna e contextual é a sugestão de Sarri (1985), apresentada a seguir.

5.5. **A atenção pedagógica do aluno superdotado: análise de uma experiência**

5.5.1 **Objetivos /Justificativa**

Sarri (1985) estabeleceu como objetivo geral de sua pesquisa verificar a congruência entre os aspectos formais e reais do PROJETO REVELAÇÃO, de atenção ao aluno superdotado de Brasília, DF. Especificamente se propõe a: - analisar alguns aspectos do processo de atendimento no nível instrumental – dimensão interna do projeto no que se refere à elaboração do mesmo e ao estado de funcionamento, na época de seu estudo; - analisar alguns aspectos da dimensão contextual – alcance do projeto (população atendida e necessidades locais); e- subsidiar novas implantações, serviços educativos ou estudos sobre o tema.

Por ser um tema relativamente novo em educação, afirma Sarri (1985, p.4) as formas de atendimento aos sujeitos superdotados e talentosos são ainda exploratórias, com tendências a alcançar um embasamento científico mais rigoroso em cada programa educativo. Cada realização constitui alvo de interesse na perspectiva de construção a um embasamento sólido para o fazer educativo neste campo. A atenção ao aluno superdotado, na área da Educação Especial tem mobilizado o interesse de técnicos e educadores nos últimos trinta anos, mas não há ainda um consenso no plano internacional sobre pontos básicos na conceituação e caracterização desse aluno. Os sistemas educativos adaptam e criam modelos de acordo com as características socioeducativas e condições existentes, mas há necessidade de informações sobre estudos e realizações em busca de alternativas

válidas. Não há experiências originais desenvolvidas em países latino-americanos, que tenham tido continuidade e originalidade dos procedimentos como o caso do atendimento aos superdotados e/ou talentosos de Brasília desde 1977.

5.5.2 **Critérios de avaliação do desempenho superior/superdotação**

A análise dos critérios de definição de superdotação a partir dos indicadores usados em provas de avaliação, evidencia a concepção das capacidades valorizadas pela sociedade, de forma que os mais desenvolvidos até agora são os que envolvem capacidades intelectuais, o que não invalida a suposição de que existem, em outras áreas, fatores indicadores de talento.

Uma outra alternativa para definir o superdotado e/ou talentoso é o desempenho, por exigir, em qualquer campo de atividade uma combinação de variados atributos individuais. O conceito de superdotação neste caso tem relação direta com o critério de avaliação educativa utilizado. A avaliação educativa era referente a *normas*, ou seja, comparar o desempenho do estudante com o grupo e verificar quanto ele havia aprendido. A partir da década de 60 surge a avaliação referente a *critérios*, que consiste em verificar o que cada aluno alcança do objetivo a ser alcançado na instrução.

No campo da educação formal, a unidade de análise é o desempenho do aluno. O talento é neste caso a habilidade para atuar neste contexto. Se tentarmos defini-lo em um contexto mais abrangente, a definição de talento pode ser em função de um desempenho social relevante e variar de acordo com o que cada tipo de sociedade valorizar. Observa-se que nas sociedades desenvolvidas, tanto capitalistas quanto socialistas, a habilidade para altos níveis de educação formal é importante. Logo não seria acertado minimizar o desempenho acadêmico como prognóstico de desempenho social relevante.

São analisadas as definições de Gallagher (1970), Telford e Sawrey (1976), Hann e Havighurst (1962), Cutts e Mosely citados por Margaret Bynum (1959) e a definição do Ministério de Educação e Cultura do Brasil, (1976 apud SARRI, 1985, p.18): "serão consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e ou elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador e produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora". Esta definição por sua amplitude possibilita a inclusão,

nos programas específicos de atendimento, de crianças que apresentem variados tipos de talentos.

A criatividade, de acordo com estudos atuais, está presente em múltiplas formas de talento. Hann e Havighurst (1962 apud SARRI, 1985, p.20) incluem o pensamento criador dentre as características do superdotado junto à capacidade intelectual, capacidade científica, capacidade para dirigir, habilidades técnicas e talento para as artes.

A identificação é proposta por Dunlup (1974 apud SARRI, 1985, p.21) através da combinação de três métodos: a avaliação dos professores e dos companheiros e os testes individuais. No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (1976), "serão considerados: recomendações dos professores, resultados escolares, resultados de testes coletivos e individuais, combinação de dois ou mais destes procedimentos..."

5.5.3 **O atendimento educacional aos superdotados**

As formas possíveis de atendimento educacional a esta clientela são, segundo a autora, duas: uma de ordem administrativa – as classes especiais e a aceleração; e outra de ordem técnica – que é o enriquecimento curricular.

A Universidade de Chicago (1955) publicou um Inventário sobre a Educação dos Alunos Talentosos, que inclui critérios para a elaboração de programas educativos para este tipo de alunado (HAVIGHURST, SCRIVEN e de HANN, 1955 apud SARRI, 1985, p.23). Entre os critérios indicados estão: abranger o desenvolvimento da variedade e talentos; incluir um programa sistemático para a descoberta do aluno talentoso; orientar o talentoso para fazer uso e desenvolver o seu talento; utilizar métodos, materiais didáticos e procedimentos administrativos efetivos.

No Brasil, as estratégias coincidem parcialmente com as adotadas por países que propõem enriquecimento e aceleração, mas não são recomendadas classes especiais e sim a colocação dos alunos em classes comuns, de forma a promover sua integração ao ensino regular.

O atendimento ao aluno superdotado em Brasília tem como objetivos ... "proporcionar ao aluno superdotado e talentoso a oportunidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades e talentos promovendo sua auto-realização, crescimento em ritmo próprio, seu ajuste pessoal, social e escolar, e, explorar, enriquecer e aprofundar assuntos de seu interesse". A equipe de profissionais é constituída por Técnicos de Apoio ao

Superdotado (em nível central), Supervisores e Técnicos dos Complexos Escolares, Diretores das Unidades de Ensino; Orientadores Educacionais, Orientadores Pedagógicos, Psicólogos e Professores. As estratégias utilizadas são o aprofundamento curricular e o enriquecimento curricular. Estas estratégias são aplicadas nos grupos do ensino regular através das técnicas variadas de trabalho individual e de grupo. O atendimento abrange alunos de 1ª a 6ª série de 15 escolas de Brasília e compreende a identificação, a atenção pedagógica especial, a assistência psicológica ao aluno e a assistência aos pais. A seguir a autora descreve as etapas da identificação, como se processa a assistência psicológica, como atuam os recursos humanos e quais são suas atribuições específicas.

5.5.4 **A metodologia de estudo**

Sarri(1985) enfatiza que tanto a avaliação quanto a pesquisa são indispensáveis para o permanente reajuste das experiências educativas. Stake (1973 apud SARRI, 1985, p.35) sinaliza "que para ser completamente compreendido um programa educacional deve ser descrito e avaliado em sua totalidade". O principal objetivo da avaliação é descobrir relações estáveis, apropriadas para orientar programas educacionais futuros. Stufflebean (1976 apud SARRI, 1985, p.36) propõe um modelo de avaliação total que proporcione meios para uma avaliação contextual sistemática e para avaliações do processo e do produto.

Sarri (1985) conjuga enfoques micro e macro analíticos para abordar seu objeto de estudo e efetuar comparações dos aspectos estudados em termos absolutos. Estudou 5 estabelecimentos sorteados em uma amostra aleatória de 50% da população total, um correspondente ao Complexo A, Asa Sul do Plano Piloto do Distrito Federal e 4 ao Complexo B, Asa Norte. Trinta docentes foram envolvidos na experiência.

Para a dimensão macro, utilizou dados das estatísticas oficiais e as fichas individuais dos alunos, sendo analisada a congruência entre a situação real e a esperada a respeito da oferta de oportunidades educacionais; e o alcance da atenção especializada à matrícula potencial. Na dimensão interna foram obtidas junto aos professores informações sobre os seguintes indicadores: integração do aluno no ensino regular; o aprofundamento de conteúdos; os planos de enriquecimento propostos pelos alunos; preparo do professor para o emprego de técnicas de trabalho individual e grupal adequadas; a interação entre os membros da equipe como elemento facilitador do alcance dos objetivos; a utilização dos

materiais de ensino-aprendizagem; e os critérios de avaliação de desempenho dos alunos superdotados.

5.5.5 **Conclusão**

Sarri (1985, p.94) conclui que, em relação ao aspecto contextual, existe total incongruência entre a oferta e a demanda potencial de alunos que, de acordo com estudos realizados em âmbito local, estariam em condições de se beneficiar com a atenção especializada. Em relação à dimensão interna existe alta congruência entre a programação e a realização.

Os aspectos históricos sobre as iniciativas de atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados no Brasil, são abordados por Costa, L.C.L.(1989), na próxima seção.

5.6 **A educação do superdotado um desafio brasileiro**

5.6.1 **Objetivos**

Os objetivos de Costa, L.C.L. (1980, p.12) foram: evidenciar a relevância da educação do superdotado; mostrar que a natureza específica das aptidões extraordinárias procuradas pela sociedade varia no decorrer dos anos, que a procura de contribuições de indivíduos capazes sempre existe e por este motivo o atendimento aos superdotado torna-se indispensável; dissipar dúvidas existentes sobre o assunto; e rever o conceito de superdotação para facilitar a tarefa dos que lidam com essas pessoas.

5.6.2 **A revisão histórica**

A autora faz uma revisão histórica da questão da superdotação até a data de seu estudo. Aborda os pressupostos gerais para sua descrição. Caracteriza, conceitua, define e classifica os superdotados. Apresenta referências instrumentais, problemas e critérios de identificação. Apresenta as formas de atendimento até então existentes. Desenvolve um capítulo sobre a integração do superdotado à sociedade: seu ajustamento e adaptação, identidade, autoconceito e riscos da educação inadequada. Aborda também a escolarização, políticas e práticas educacionais na Europa, no Oriente, nas Américas. No Brasil trata da questão da escolarização passando pelos subtemas: procedimentos de administração

escolar; modalidades de atendimento educacional e programas de atendimento escolar. Finaliza com a análise a legislação brasileira sobre superdotação, até a época.

Destacaremos desta pesquisa os aspectos considerados significativos.

Ao analisar a questão do superdotado verifica que em vários momentos históricos são evidenciadas características cujos reflexos estão presentes, ainda hoje, no enquadramento psicossocial desse tipo de pessoa. O levantamento biográfico dos gênios e talentosos mostra o quanto foram marginalizados e estigmatizados. Eram vistos como indivíduos movidos por forças externas a eles, miticamente divinas ou patológicas. Foram consideradas como pessoas estranhas ou indesejadas em seu meio social. Suas relações baseavam-se numa ambivalência – amor e ódio, admiração e inveja.

De acordo com Gibson e Novaes (1976, 1979 apud COSTA, L.C.L. , 1989, p.56) a autora relaciona opiniões contrárias e outras favoráveis à identificação dos superdotados: As opiniões contrárias são marcadas pela não aceitação das diferenças individuais; rejeição a qualquer tipo de elitismo social, educacional e profissional; pelo argumento da falta de recursos sequer para atender a todos, porque atender aos superdotados; os deficientes devem ter prioridade, pois os superdotados podem encontrar seu próprio caminho, conforme pudemos verificar nos estudos de Ortiz(1981) nas escolas da rede oficial do município do Rio de Janeiro; e também de Osowski (1989) nesta dissertação em curso.

Cita Antipoff (1972 apud COSTA, L.C.L., 1989, p.62) que questiona:

> Quantas crianças e adolescentes *bem-dotados*, mas de famílias pobres, obrigados a tarefas acima de suas forças, chegam à idade adulta em exaustão e com a alma amargurada. Constatam o próprio fracasso, o tempo desperdiçado e, então, em lugar de trabalho útil, iniciam uma obra de destruição, quando não dispersam a inteligência em críticas malévolas e impiedosas. Quantos homens inteligentes, exasperados da vida, não sucumbem a uma paranóia mórbida?

O superdotado passou a receber maior atenção nas últimas três décadas (50 – 60 – 80). Os interesses se voltaram para eles em função de problemas sociais e pelos desafios militares segundo a autora. Percebeu-se que a reserva de capacidades treinada e disponível era limitada, cabendo à sociedade, para seu próprio progresso, ocupar-se do preparo e do sucesso profissional dos seus elementos mais capazes. "Em tais condições, índices de produção, capacidade criadora e liderança eficaz passaram a ser patrimônio a ser descoberto e burilado" (COSTA, L.C.L., 1989, p.10).

A autora menciona o mecenato existente em outros períodos históricos, e na atualidade o prêmio Nobel, como incentivo e reconhecimento das produções de pessoas

excepcionais. Menciona também os esforços de russos e norte-americanos para a captação de grandes especialistas alemães em energia nuclear nos últimos momentos da 2ª Guerra Mundial. Cita as estratégias das empresas multinacionais para atrair para seus quadros elementos de alto nível em fase de conclusão de curso ou ligados a empresas concorrentes.

Discorre sobre o reconhecimento da importância social dos mais dotados na antiga China, no Império Turco, na Grécia antiga e em tribos indígenas da Colúmbia Britânica. No capítulo referente a Sistemas Educacionais a autora menciona a existência recente de sistemas que se dedicam à educação dos superdotados na Inglaterra, Suécia, França, Irã, China, Taiwan, Japão, Israel, Canadá, Estados Unidos e Venezuela.

5.6.3 **A experiência brasileira - dados históricos**

Menciona a experiência brasileira nos vários projetos desenvolvidos nos diferentes Estados: Pará, Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Historicamente, no Brasil, Costa,L.C.L.,(1989,p.129-133) refere-se a: Ulysses Pernam-buco (1924) que fala da conveniência da seleção e educação dos bem-dotados e já fazia distinção entre superdotados e precoces. Em 1929 na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal no Estado do Rio de Janeiro, há disposições referentes à seleção de alunos brilhantes desde a escola elementar. Em 1929 e 1930 o Instituto de Psicologia do Recife aplica pela primeira vez os testes Army Alpha e o Columbia Mental Test. Em 1931, Leoni Kaseff, refere-se em seu livro "A Educação dos Supernormais". Em Pernambuco continuam sendo realizadas experiências com testes psicológicos e em 1932, também em Recife, Estevão Pinto editou "O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes", "Problema de Educação dos Bem Dotados", em 1933. Sylvio Rabello, da Escola Normal do Recife, declarava em 1932:

> Os supernormais quase nada aproveitam nas escolas ordinárias, atravessam as várias classes sem penetrar no âmago da escola. Mal deslizam por sobre os bancos, tão fáceis lhes são os movimentos de reação para o mais completo êxito de notas e prêmios. A escola comum para essas crianças é um rolo compressor. Impossível se torna a expansão de suas aptidões, sufocam, ansiando por horizontes mais claros, estiolam-se por fim.

Continua suas citações de dados históricos nas décadas seguintes.

Em 1945, Helena Antipoff reúne na Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro, pequenos grupos de *bem dotados* de escolas da zona sul, para realizar estudos sobre

literatura, teatro e música. Na década de 50 Julieta Ormastroni inicia um programa extraescolar com o concurso "Cientistas de Amanhã" e a Feira de Ciências com o objetivo de descobrir vocações científicas na população estudantil. Em 1962, Helena Antipoff reúne superdotados do meio rural, na Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais. Essa experiência foi ampliada pelo Projeto Circula (Civilização Rural, Cultura e Lazer).

Em 1971, a Lei 5.692 contempla a questão da superdotação e realiza-se em Brasília o I Seminário Nacional sobre superdotados, que teve como objetivos estudar "O superdotado frente a um planejamento nacional". Em 1977 realizou-se o II Seminário Nacional no Rio de Janeiro que teve como objetivo integrar experiências brasileiras na área da educação de superdotados e analisar as *Modalidades de Orientação e de Acompanhamento*. Em 1978 cria-se a ABSD. Os seminários nacionais continuaram a acontecer de dois em dois anos, sendo que em 2002 será realizado o 14º Seminário Nacional em Vitória – ES.

A autora descreve a expansão a ABSD por vários Estados brasileiros, tais como: Rio Grande do Sul (1981); São Paulo (1982); Bahia (1983); Distrito Federal (1985); Paraná e Minas Gerais; desenvolve um pequeno histórico das atividades da ABSD; e apresenta um capítulo intitulado Apoio Logístico, referente à evolução da legislação educacional brasileira sobre superdotação, existente até a data de sua investigação.

5.6.4 **Conclusão**

Por constituírem recursos humanos de elevado potencial, conclui Costa, L.C.L. (1989, p.127) os superdotados vêm merecendo estudos não só nos países desenvolvidos, mas também naqueles que estão em processo de desenvolvimento. Até agora, as pessoas deste grupo minoritário da população quando conseguem se realizar, o fazem *apesar do e não por causa do sistema educacional e social.*

Aurora Roldan, na análise da Conferência Internacional de Manila (1983 apud COSTA, L.C.L., 1989, p.230), explicita diferentes níveis de discussão da temática como**:** da filosofia das ações; das bases teóricas; das experiências práticas ocorridas (descrição e controle do processo de identificação, atendimento e acompanhamento) das pesquisas realizadas e seus resultados. No movimento internacional há ênfase humanística das propostas e sua inserção social e cultural. Diferentes abordagens estão se desenvolvendo e a tendência é envolver profissionais de outros setores científicos. As experiências

realizadas são bastante diversificadas e relacionadas às possibilidades do contexto em que ocorrem. Na área de pesquisa há um avanço grande, com incentivo à realização e à divulgação de seus resultados.

Os padrões de exigência para profissionalização na área tecnológica exigem um melhor aproveitamento das potencialidades e talentos, conforme nos mostra Costa, L.A.(1989) em seu trabalho, a seguir.

5.7 **O superdotado – uma reflexão para sua profissionalização**

5.7.1 **Objetivos**

Costa, L.A. (1989) aborda a questão da inserção profissional do superdotado no contexto econômico-social do desenvolvimento tecnológico, da época de seu estudo.

5.7.2 **A educação profissional**

Até a década de 40 as escolas profissionalizantes tiveram intervenção muito limitada por parte do poder público. Essas escolas, que nasceram como obras de benemerência, para atender às camadas menos favorecidas, transmitiram ao Ensino Profissional um certo grau de marginalidade e de segunda categoria – algo bom para os filhos dos outros, como coisa para pobres.

O autor cita, segundo estimativas da época do seu estudo, que dois terços das pessoas que trabalham, preparam-se apenas informalmente para sua atuação e 50% nem sequer contam com o instrumental da educação básica. A maior parte das ocupações é exercida sem uma passagem obrigatória por situações metódicas de aprendizagem e de capacitação para o trabalho

5.7. 3 **As exigências da profissionalização na atualidade**

Sabe-se, porém, que o primeiro passo efetivo para uma adequada profissionalização está na oferta de uma sólida Educação Básica. As exigências do mundo profissional atual envolvem muitos requisitos. É necessário que o profissional saiba situar-se culturalmente no mundo em que vive e usar esses conhecimentos básicos em sua vida cotidiana. É necessário que se desenvolva a inteligência no preparo para a descoberta, para a invenção, para a inovação e a criatividade. É necessário que se desenvolvam as capacidades de

aprender, analisar e criar o novo conhecimento; tomar decisões e criar novas alternativas de desenvolvimento de competências profissionais, para enfrentar, de acordo com Alvin Tofler (apud COSTA, L.A., 1989, p.10) o choque do futuro.

O desafio da escola que educa para o trabalho é o de oferecer além do preparo para o desempenho de uma função, os conhecimentos universais que vão além da simples transmissão dos conhecimentos técnicos. É preciso penetrar no desafiador campo dos porquês da técnica desenvolvida, buscando o conhecimento dos fundamentos básicos, a compreensão dos pressupostos, condições indispensáveis para o necessário entendimento dos fenômenos tecnológicos. Ao lado da busca de adequada competência profissional para o domínio das técnicas de execução é vital que se tenha domínio dos processos de trabalho e que se busque a apropriação de novas tecnologias e de novas alternativas.

Costa, L.A. (1989, p.13) cita Newton Sucupira - membro do Conselho Federal de Educação que assim se refere a educação profissional:

> A cultura geral se faz necessária para servir de base à educação profissional não somente pelos conhecimentos que oferece, mas também pelas qualidades intelectuais que desenvolve. [...] A formação profissional e a própria profissão constituem fator educativo, fator de socialização do indivíduo, modo de afirmação e aperfeiçoamento do homem. Há portanto, complementaridade essencial entre educação geral e formação profissional.

Através da educação profissional pretende-se tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então, pela escola.

É nessa perspectiva que se torna bem clara a necessidade de oferecimento de oportunidades para que se evidenciem talentos e/ou aptidões. É preciso abrir caminhos para a identificação e o aproveitamento de homens bem-dotados, pessoas capazes, seres produtivos.

O autor descreve a seguir os incentivos e iniciativas em relação à profissionalização do superdotado através da história e na atualidade, em outros países e no Brasil. Discorre sobre as instituições de formação profissional, SENAI, SENAC e escolas técnicas. Pondera sobre a questão da vinculação da formação profissional às demandas da estrutura produtiva, e propõe a necessidade de se garantir o acesso de todos às oportunidades de formação profissional, que não deve ser mera decorrência da necessidade de ajustes da mão-de-obra às demandas de produção, mas um meio para concretizar uma meta mais ampla: o direito do trabalho. A formação profissional, vista como parte integrante do direito ao trabalho, é o veículo de acesso de todos os cidadãos às conquistas tecnológicas

da sociedade como um todo. De acordo com Costa, L. A.. (1989, p.43), a partir de uma visão mais ampla da formação profissional, o conteúdo das ações de capacitação profissional deve abranger: a) a reelaboração de uma cultura do trabalho; b) a apropriação de um saber tecnológico; e c) o domínio de competências específicas.

Dedica um capítulo de seu estudo à análise do mercado de trabalho brasileiro, na época, e conclui existir uma grande carência de pessoas preparadas profissionalmente para os vários tipos de atividade produtiva.

5.7.4 **Conclusão**

Costa, L.A. (1989, p.133) conclui que a tradição brasileira de educação é predominantemente acadêmica. Seu processo histórico tem sido marcado por uma tendência discriminadora e, muitas vezes, desvinculada da realidade social, que precisa ser modificada. A Lei 5.692/71 procurou modificar esta situação, propondo a qualificação do homem para tornar-se agente eficaz da promoção de sua comunidade. A Lei 7.044/82 alterou para *preparação* para o trabalho como elemento de formação integral do aluno, podendo ensejar habilitação profissional, permitindo-lhe um aprimoramento maior de sua potencialidade.

É urgente, na opinião do autor, a mobilização de recursos que permitam ao homem tornar-se mais produtivo e, consequentemente, mais eficaz para uma contribuição social imediata e evidente. Há que se promover intensamente, no processo de desenvolvimento, as potencialidades humanas.

O direito de discordância e de crítica é manifestado com a profunda argumentação de Osowski (1989), em sua tese, da qual apresentamos sucintamente, a estrutura do trabalho e alguns excertos, nas próximas páginas.

5.8 **Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista**

5.8.1 **Objetivos**

Osowski (1989) faz uma análise crítica à teoria dos dotes de Platão contida na República, situada no contexto social da Grécia Clássica dos séculos V e IV a.C., relacionando dotes *versus* força de trabalho, de acordo com uma visão marxista. Examina

o processo de produção dos *chamados superdotados* na sociedade capitalista, discutindo as funções político-ideológicas que, de acordo com sua opinião, exercem nessa sociedade

5.8.2 **A estrutura da tese**

A autora organizou o seu texto em torno de três eixos: a) – as ideias veiculadas por aqueles que propõem uma educação especial para os chamados superdotados; b) – a análise crítica da fundamentação filosófica dada por Platão e de sua teoria dos dotes; c) – a discussão em torno da produção dessa categoria social na sociedade capitalista.

Relata ter participado de Seminários Nacionais sobre superdotados; examinado a produção teórica sobre o assunto; ter realizado visitas a instituições que davam atendimento *diferenciado* aos *chamados superdotados*, e questionando a prática e as ideias foi encontrando respostas para as indagações que fazia a si mesma. Assim escreveu a primeira parte de sua tese.

A segunda parte constituiu numa resposta à justificativa apresentada para a educação dos *chamados superdotados*, referida a Platão e sua proposta de aproveitamento dos homens de maior talento como guardiões da cidade-estado ou República, pois só eles tinham condições para serem filósofos.

A terceira parte girou em torno da questão: Para que e a quem interessaria identificar alguns como superdotados. Marx foi o principal teórico citado nessa parte da tese.

5.8.3 **A análise crítica**

Examinar como se tem encaminhado a proposta de uma educação especial para os superdotados no século atual, no Brasil, a partir da década de setenta, discutindo as ideias que sustentam esse atendimento é uma maneira de questionar a necessidade de *rotular* algumas pessoas como superdotadas, afirma Osowski (1989, p.18).

A história, feita pelos homens, pode ter muitas versões, isso ocorre não só porque os homens vivem numa sociedade de classes, como também porque as ideias que se impõem numa determinada época são as ideias da classe dominante: "a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante" (MARX e ENGELS, 1981a. apud OSOWSKI, 1989, p.19). "Captar a verdade histórica, [continua a autora], significa discutir as ideias dominantes e a prática construída pelas

classes, questionando as transformações concretizadas na sociedade nos diferentes momentos históricos" (OSOWSKI, 1989, p.19). A autora apresenta, através de Novaes (1979 apud OSOWSKI, 1989, p.20), um panorama da situação desse atendimento no Brasil até 1978. Chama a atenção para a importância dada a Platão pelos que propõem a educação especial para os chamados superdotados. E, segundo Osowski (1989), verifica-se a força com que as ideias desse filósofo têm tido, tanto na prática quanto na literatura, sendo citado por diferentes autores a ideia preconizada por Platão, de um atendimento especial para as crianças intelectualmente superiores. A autora destaca a atuação dos Estados Unidos que, têm sido o "verdadeiro manancial onde os construtores de uma proposta político-pedagógica para a categoria dos chamados superdotados têm buscado inspiração e modelos para concretizar suas ideias (OSOWSKI, 1989, p.23).

O I Seminário Nacional sobre superdotados, em Brasília, 1971, teve como temática a conceituação e caracterização dos chamados superdotados, considerados como os futuros líderes, pelos conferencistas. Os demais seminários, realizados de dois em dois anos, ampliaram a abrangência da discussão. Os benefícios que os chamados superdotados trarão para a nação tem sido uma ideia bastante difundida e utilizada como justificativa para um ensino de melhor qualidade para eles. Sendo considerada como extremamente necessária a produtiva participação dos superdotados no mercado de trabalho, segundo a autora.

A autora prossegue a análise das Recomendações dos Seminários Nacionais, Congressos Internacionais e dos principais autores brasileiros, que abordam a temática da superdotação, concluindo que "a pretensa superioridade dos chamados superdotados, em função de seus dotes, talentos e aptidões, explicados *naturalmente* como condições pessoais, encobre, na verdade, o oferecimento de um ensino de melhor qualidade apenas para alguns, assim como tem repercussões a nível de divisão de trabalho e de aprofundamento das cisões entre a classe dominada e a dominante." (OSOWSKI, 1989, p. 41, 42)

Do ponto de vista da autora destaca-se a força com que Platão tem sido citado e pergunta: a quem interessaria a proposta de Platão na sua época? E a quem interessam, hoje, proposições semelhantes?

Na segunda parte de seu estudo faz uma profunda análise do texto de Platão e do cenário da Grécia Clássica sob os seguintes títulos: Platão e a Grécia Clássica: defesa de um ideal de humanidade ou idealização para uma elite no poder? "O clássico grego tornou-

se o grande apanágio para que o homem incessantemente buscasse a Perfeição. Seus caminhos elevaram-se às alturas, sua cabeça tocou as nuvens. Concomitantemente, mascarou o chão duro, pedregoso, tortuoso que os pés da maioria dos homens que viveram naquele tempo palmilharam." (OSOWSKI, 1989, p.46) Através de uma longa argumentação embasada em seu estudo sobre a Grécia Clássica conclui que tanto lá, no século V a.C., quanto no século XX a rotulação de alguns como superdotados acontece através de um processo que se inicia com a identificação, na infância, passa por uma educação especial, segundo suas pretensas aptidões, dotes ou talentos, chegando a funções e posições que ocuparão na sociedade. Tudo isso é feito visando à produção de uma categoria social para manter a hegemonia da classe dominante. A concretização desse processo em Platão culmina com a formação dos governantes, na pessoa dos filósofos.

A terceira parte do trabalho contém discussões que se desenvolvem de acordo com os seguintes títulos e subtítulos: Os chamados superdotados: a eleição dos eleitos; Os eleitos: eleitos para que e para quem?; Platão, Marx e a busca do fundamento: o que fundamentam?; Teoria dos dotes: fundamento para fortalecer uma classe? Continuando uma análise que inclui muitos outros tópicos.

5.8.4 **Conclusão**

De acordo com Osowski (1989, p.258-263), subjacente à proposta de uma educação especial, esconde-se a preocupação não apenas com o valor social, mas com o valor econômico desta categoria social.

> Considerando que não há escolas para todos, [...] qual o sentido das ideias dominantes que preconizam uma educação especial para os chamados superdotados?
> Os chamados superdotados são produzidos para realizarem as mediações necessárias ao fortalecimento do sistema capitalista, exercendo funções político-ideológicas. Eles são merecedores de uma educação especial para se tornarem força especial de trabalho, capazes de administrar, produzir, reproduzir, inventar e inovar as condições gerais de trabalho e os meios de produção.

A inteligência prática e o conhecimento tácito consistem subsídios para a realização de uma proposta de avaliação escolar, com a participação de alunos do ensino fundamental do Rio de Janeiro, Oliveira(1998) desenvolve esta proposta.

5.9. **Uma proposta de avaliação baseada na teoria triárquica da inteligência de Robert J. Sternberg**

5.9.1 **Objetivos**

Os objetivos de Oliveira (1998, p.16) consistem em: - utilizar as referências teóricas de Robert Sternberg, em resultados práticos e sociais da inteligência, aplicados à resolução de problemas novos; - oferecer contribuições ao processo de avaliação educacional; e - verificar como os alunos sondados solucionam novos problemas.

5.9.2 **Considerações sobre o tema inteligência**

A Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg é a referência teórica do estudo e para Sternberg, a questão da inteligência não pode ser vista apenas pelo viés acadêmico, mas também, e, principalmente, pela prática que o cotidiano nos apresenta.

Vários pesquisadores, compartilham o pensamento de que um desempenho mais satisfatório em domínios acadêmicos não implica, necessariamente, em um bom desempenho nas situações práticas, e vice-versa. A autora menciona que a cultura ocidental valoriza mais as formas acadêmicas de inteligência por considerá-las mais complexas. Scribner (1986, apud STERNBERG, 1990 apud OLIVEIRA, 1998, p.2) distingue pensamento teórico e pensamento prático, que se liga mais às vivências diárias do sujeitos. Para Sternberg (1988 apud OLIVEIRA, 1998, p.2),

> A inteligência de uma pessoa não está determinada somente pela quantidade de coisas que ela tem aprendido, mas sim, e também, pelas suas realizações... Assim, pode ser difícil compreender a inteligência em sua totalidade sem considerar previamente a interação da pessoa com um ou vários meios ambientes e sem levar em consideração a possibilidade de que uma pessoa pode ser inteligente de diferentes maneiras em distintos meios dependendo das demandas que lhe formulam estes meios.

Cita Mettrau (1996 apud OLIVEIRA, 1989, p.19) que afirma: "o cognitivo não é independente da cultura. [...] Cada cultura tem sua forma de definir inteligência e de a operacionalizar em termos dos comportamentos tidos como os mais adequados e desejáveis".

Observa que na primeira metade deste século, segundo Almeida (1988 apud OLIVEIRA, 1998, p.20), predominou a concepção de inteligência como dado genético, imutável, existindo em determinada quantidade que poderia ser medida. Os testes procuravam saber o quanto inteligente o indivíduo era. A inteligência era medida fora das situações de vida real, independentemente da experiência do cotidiano e muitas vezes sem

levar em consideração o estado emocional do indivíduo. Oliveira (1998, p. 21-25) apresenta uma sinopse histórica dos estudos sobre a inteligência humana, sob o título de Algumas Teorias da Inteligência, ressaltando que essas teorias, em diferentes épocas, influenciaram e influenciam a forma como a educação trabalha as questões da aprendizagem e da avaliação. A seguir analisa a teoria do processamento da informação, que compreende a inteligência humana em função dos processos que são utilizados na resolução de tarefas.

5.9.3 **A teoria de Sternberg**

De acordo com Sternberg (1990 apud OLIVEIRA, 1998, p.30) esta teoria "oferece uma conceituação da inteligência de certo modo mais ampla do que a maioria das teorias convencionais". Percebe o ser humano de uma forma global e integrada. Estuda os indivíduos em suas relações com seus mundos interno e externo, bem como as experiências que interligam esses dois mundos. O autor mostra como é importante analisar o ponto de encontro desses três aspectos e o quanto eles contribuem e interatuam na definição da inteligência. A compreensão da inteligência pela teoria triárquica envolve 3 subteorias: a subteoria componencial (refere-se ao meio interno); subteoria contextual (representa o meio externo); e subteoria experiencial (refere-se tanto ao meio interno como ao externo).

5.9.4 **A inteligência prática e o conhecimento tácito**

A autora dedica um capítulo à *Importância da Inteligência Prática e do Conhecimento Tácito para a Solução de Problemas*. Esclarece as diferenças existentes entre as inteligências e conhecimentos, acadêmico e prático.

Um sujeito inteligente academicamente caracteriza-se pela capacidade de fácil absorção do conhecimento acadêmico, mostrado pelos testes de inteligência e nos testes de aptidão formal. O sujeito inteligente na vida prática expressa a sua capacidade de fácil absorção via observação do cotidiano e uso do conhecimento tácito. Verifica-se existir cotidianamente pessoas que são bem sucedidas na escola e não apresentam bom desempenho em suas vidas, ou contrariamente, que falham na escola e têm êxito em sua vida cotidiana. Com base em dados de pesquisas que dissociam o desempenho acadêmico e o sucesso fora da escola, pesquisadores como (CORNELIUS e CASPI, SCRIBNER, 1981; STERNBERG e WAGNER, 1986 e 1994; STERNBERG, WAGNER e OKAGAKI, 1993 apud STERNBERG, 1995) identificaram que três quartos das atividades do mundo real não são

computadas pelo desempenho em testes de inteligência, voltados usualmente para medidas acadêmicas, de acordo com Oliveira (1998, p.62).

O conhecimento tácito é um processo natural e relevante para a obtenção de objetivos pessoais; adquirido sem a ajuda direta de terceiros; nem sempre é verbalizado; fica subentendido, implícito. É adquirido do próprio sujeito com mínimas ajudas. Frequentemente ele deve ser deduzido, inferido ou percebido de ações e afirmações. As características do conhecimento tácito são em síntese: sua estrutura processual; seu alto proveito e o baixo auxílio ambiental para sua aquisição (é um conhecimento natural). E a definição de inteligência prática: realização e funcionamento com êxito em relação a tarefas do mundo real. (OLIVEIRA, 1998, p.63). Do ponto de vista educacional é preciso que se considere que nem sempre o aluno expressa todo o seu pensamento através da linguagem e que a avaliação do processo de aprendizagem deve levar em conta este fato.

5.9.5 **Dados sobre a pesquisa**

A investigação envolveu alunos da 7ª série do Ensino Fundamental em duas escolas de realidades socioeconômica e culturais diferentes com idades em torno de 13 anos. A autora elaborou um questionário de opinião, com base na revisão de literatura de Sternberg, de forma a facilitar a captação dos pontos de vista sobre a solução de problemas e também das contribuições para uma modalidade de avaliação mais abrangente que não se limitasse somente ao aspecto acadêmico. Em cada escola formou-se um grupo pertencente à educação regular e outro pertencente à educação especial, num total de 10 alunos por escola, 20 ao todo.

O método utilizado para análise dos dados obtidos foi a Análise de Conteúdo. As perguntas propostas pelo questionário foram:

> 1 - Como você resolve um problema, uma situação ou uma pergunta sobre alguma coisa nova para você e que nunca viu antes?
> 2 - Como você acha que conseguiu resolver ou responder? [...]
> 3 - Você sabe que faz parte dos trabalhos de qualquer escola fazer avaliação. Que sugestões você daria para avaliar, além das notas e trabalhos escritos, considerando outros aspectos como por exemplo: amizade; êxito em trabalhos variados tais como: limpar e organizar a sala; manter seu grupo unido; auxiliar em situações novas; exercer uma boa influência no grupo, etc. (OLIVEIRA,1998, p.89)

5.9.6 **Os resultados encontrados nas falas dos alunos pesquisados**

- *A novidade assusta* é resultante de uma categoria que se subdivide em duas outras: - *gerência da novidade;* e - *o uso da imaginação na busca de solução.*

> Procuro saber mais para me informar e falar sobre uma coisa que eu já conheço (OLIVEIRA, 1998, p.95).

> Como eu nunca vi este problema antes, vou pensando em cada solução possível e o que aconteceria se eu a fizesse (OLIVEIRA, 1998, p.97).

- *O pensar* constitui uma outra categoria. Os alunos que participam do programa de enriquecimento deixam registrado que o ato de pensar é extremamente valorizado pelos mesmos. - *A pesquisa como processo de solução de problemas*. O entendimento e as respostas apresentadas sobre pesquisa pelos alunos, são válidos também para uma prática pedagógica de qualidade. Pesquisar inclui: pensar, experimentar, lidar com a novidade e imaginar. - *Buscar auxílio de pessoas mais experientes.* A busca de auxílio denota o reconhecimento de sua imaturidade ou pouca experiência para respostas mais precisas e pode produzir resultados acadêmicos, ou práticos positivos.

> As vezes, você pode resolver um problema não por experiência, mas por raciocínio, ou das coisas que você aprendeu em outros problemas. Ou ainda pesquisando e procurando ajuda, por ninguém é um super-alguém. (OLIVEIRA,1998, p.108)

5.9.6 **As contribuições dos alunos para uma avaliação educacional**

As contribuições dos alunos para uma avaliação educacional se dividem em dois grupos principais. No primeiro, consideram-se as experiências já conhecidas no contexto escolar. No segundo uma reflexão crítica englobando aspectos da produção de todos os sujeitos.

- *Críticas ao contexto*

> - Que o ensino não fosse decorado, [...]
> - Que o aluno aprendesse no meio da matéria sobre cultura, lazer, amizades, etc.
> - Se um aluno presta atenção, é esforçado e na hora da prova fica nervoso, e se da mal, eu acho que é uma avaliação errada.
> - ... cada um tem o direito de fazer o que gosta [...] entender que nem todos pensam igual.
> - Que aquela velha fórmula do professor explicando na frente e alunos tentando entender fosse esquecida... (OLIVEIRA,1998, p.108)

- *Sugestões dos alunos para a avaliação escolar*

> - Avaliaria dependendo do esforço, sabedoria, identidade cultural e relacionamento da pessoa com o mundo que vivemos.
> - Avaliar o comportamento a turma para com os problemas da vida em geral.
> - ...os alunos terem trabalhos de dar opiniões, ideias em situações novas na escola...

- e nesse trabalho podem ser incluídos desafios novos, que com cada membro dando suas opiniões juntos, consigam resolver esse desafio.
- Mais elementos identificados nas respostas dos alunos sugerem: distanciamento do modelo tradicional; somente questões acadêmicas não formam um cidadão; desafios e ideias novas; simulação do real através de atividades práticas; o papel novo do professor e o lúdico na avaliação educacional.
- Acho que eles deveriam avaliar seus alunos não só no aspecto acadêmico, mas também no aspecto social, cultural e principalmente o mental... (OLIVEIRA,1998, p.109-110)

- Diferenciação nas respostas dos alunos portadores de altas habilidades sobre a avaliação escolar

- Forma de testar seus limites, tentando dar o máximo para conseguir resolver.
- Uma questão que põe a pessoa para pensar, refletir até conseguir ultrapassar (como este questionário por exemplo).
- Algo que faz você pensar, raciocinar, trabalhar algo que faz as pessoas se esforçarem para conseguir objetivos.
- Enigmas incluídos nas questões (na pergunta) e que seja necessário resolvê-lo para responder a pergunta.
- Vários exercícios fora do padrão escolar. (OLIVEIRA, 1998, p.110)

Os professores participantes do Programa de Desenvolvimento de Potencialidades (PRODEP)- dos Colégios Militares do Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba e Juiz de Fora avaliam o curso de educação do pensamento do qual participaram. Esta avaliação constitui a investigação de Mathias(1997) cuja síntese é apresentada nas próximas páginas.

5.10. **Avaliação das contribuições de uma proposta de educação do pensamento para capacitação de professores do ensino regular**

5.10.1 **Objetivos**

Mathias (1997) analisa as contribuições dos estudos sobre metacognição, e sobre o desenvolvimento de uma proposta de educação do pensamento para professores. Coleta e avalia as interpretações que os professores fazem desta metodologia específica, após sua experimentação.

5.10.2 **A educação cognitiva para todos**

De acordo com Mathias (1997) as pesquisas no campo da educação cognitiva são significativas ao mostrar que não existem determinismos genéticos ou culturais no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos indivíduos e que cabe à Educação proporcionar a superação dos entraves que sujeitos ou grupos possam apresentar.

As experiências de desenvolvimento de programas baseados em metodologias criativas e de gestão do pensamento vem apresentando resultados favoráveis tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo na organização do pensamento, na valorização dos potenciais individuais e coletivos, e no amadurecimento socioafetivo, os quais são ou deveriam ser objetivos a serem realizados por todo o ensino, na sua opinião.

5.10.3 **A importância da preparação dos professores**

Mathias (1997, p.7) cita Mettrau et al. (1985), Gross (1994), Hansen e Feldhusen (1994), Assis (1995) e todos estes autores afirmam que professores submetidos a treinamento especializado para este grupo de alunos – portadores de altas habilidades/superdotados, modificaram suas atitudes não só frente ao grupo em questão, mas também diante de todos os grupos de educandos.

Professores envolvidos em capacitação para o atendimento a alunos em programas especiais adquirem ganhos em aspectos como: uso de conceitos básicos, clareza de exposição, mais energia e entusiasmo, incentivo e valorização da criatividade, maior clareza de objetivos e planejamento, a valorização dos alunos e melhoria do ambiente da sala de aula (HANSEN e FELDHUSEN, 1994, apud MATHIAS,1997, p.8).

O autor enfatiza que a questão da gestão do pensamento inclui o desenvolvimento de processos criadores, sendo a criatividade entendida como parte integrante do pensamento, permitindo o resgate desta dimensão da inteligência humana, tão essencial à saúde psíquica das pessoas e tão importante para o avanço social, cultural, tecnológico, porém ainda relegada a um plano secundário em nossa prática educacional.

5.10.4 **Desenvolvimento da pesquisa no campo da educação do pensamento**

O autor apresenta o desenvolvimento da pesquisa no campo da educação do pensamento através dos textos de Raths et al. (1977), Almeida e Moraes (1988, 1992); Feuerstein (apud ALMEIDA e MORAES, 1992; BEYER, 1994); Sternberg (apud ALMEIDA e MORAES, 1988, 1992; BRAVO, 1994; De BONO 1995), Fonseca e Santos (ABRAPEE, 1994) Rubinstein, Giron e Carneiro, Rocha e Messe (ABRAPEE, 1994), Mettrau (1996).

Inicia sua análise mencionando a primeira grande proposta de ação em relação à organização do pensamento, que surge com os programas de educação compensatória na década de 60, cujo objetivo era melhorar a aprendizagem para atenuar deficiências

apresentadas por indivíduos. Este momento representou o primeiro passo, do salto qualitativo em termos teóricos, para a compreensão da dinâmica da inteligência e da aprendizagem, visto que o paradigma até então dominante apresentava a inteligência como uma capacidade estável, inerente a cada indivíduo.

Com o desenvolvimento da Psicologia Cognitiva ou Teoria do Processamento da Informação, a proposta de compensação foi substituída pela de promoção. "... promove-se proporcionando, desenvolvendo ou requerendo algo a alguém supostamente activo para responder a esse desafio e aproveitar em termos de aprendizagem um conjunto de circunstâncias positivas". (ALMEIDA e MORAES, 1992 apud MATHIAS,1997, p.25)

As correntes teóricas que embasam as pesquisas nesta área são a desenvolvimentista e a cognitiva. Para a corrente desenvolvimentista a inteligência constrói o conhecimento. Ela é "um conjunto de estratégias para a resolução de problemas" (ALMEIDA e MORAES, 1988 apud MATHIAS,1997, p.25). Certos conhecimentos não são acessíveis às mentes ainda em maturação, há necessidade de formação de estruturas mentais.

Para os cognitivistas, a mente processa as informações, sendo as estratégias de processamento também foco de aprendizagem. O autor destaca dentro da linha teórica, que entende o pensamento como algo a ser compreendido e desenvolvido, os trabalhos de Feuerstein, Sternberg e De Bono.

Mathias (1997, p.26) refere-se a Feuerstein (apud ALMEIDA e MORAES, 1992; BEYER,1994) que desenvolveu o Programa de Enriquecimento Instrumental. Seu pressuposto básico é que o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa não decorre apenas das relações com o meio (estímulos), mas da forma como tais relações são mediatizadas através de agentes significativos sejam pais, professores ou outros sujeitos que assumam relevância subjetiva para o indivíduo. Uma intervenção mediatizada de qualidade superior pode permitir ao indivíduo desenvolver os processos cognitivos que seu contexto social não propiciou ou demandou.

Refere-se também a Sternberg (apud ALMEIDA e MORAES, 1988, 1992; BRAVO, 1994) que a partir da Subteoria dos Componentes do Talento Intelectual, desenvolveu um programa de otimização das estratégias de gestão e execução do pensamento denominado *Applied_Intelligence*. Este programa foi elaborado especificamente para estudantes universitários, tendo caráter autoaplicativo. Insere-se na Teoria Triáquica da Inteligência,

que constitui um amplo constructo teórico para compreensão das diferentes dimensões da inteligência.

5.10.5 **Experiências de educação cognitiva**

Mathias (1997, p.28-29) apresenta relato de vários autores através da ABRAPPE (1994) sobre pesquisas e programas de educação cognitiva desenvolvidos com as diferentes clientelas da Educação Especial. E a partir das propostas de Edward de Bono, apresenta os PROJETOS DESTAQUE e PRODEP, desenvolvidos no Rio de Janeiro e coordenados por (Mettrau, 1996).

O Projeto Destaque (METTRAU et al., 1989, 1990, 1993, 1994) realiza pesquisa sob a forma de programa de enriquecimento (MEC, 1986) para alunos com indicadores de altas habilidades e tem entre outros objetivos, promover um estudo longitudinal sobre estes participantes. Possui uma estruturação sequencial onde são desenvolvidos parâmetros de trabalho adequados ao portador de altas habilidades, incentivando o uso de seus talentos e encorajando a expressão de seus potenciais.

O Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades -PRODEP- (METTRAU et al., 1994, 1995, 1997) também é realizado sob a forma de Programa de Enriquecimento. Atendendo inicialmente, aos Colégios Militares do Rio de Janeiro, Juiz de Fora, Curitiba e Porto Alegre[7] inclui em sua proposta o desenvolvimento de um programa de monitoria, no qual os alunos atendidos passam a atuar como produtores e socializadores de conhecimento.

5.10.6 **O papel do professor**

O papel do professor, personagem central deste trabalho, é analisado através de Shumsky (1965, apud MATHIAS, 1997, p.33) que afirma: "o professor é o mais importante agente educacional. Nenhuma reforma, nenhum rendimento serão obtidos se não houver mudanças nas concepções e atitudes do professor". O bom professor constrói uma prática comprometida com a "clarificação de todos os obstáculos à encarnação do conhecimento" (McLAREN, 1992 apud MATHIAS, 1997, p.33). A dinâmica de sua comunicação decorre de um processo construído internamente, além do nível apenas verbal: nível de metacomunicação. Este pensamento tem eco na pedagogia simbólica de Byington (1995 apud MATHIAS,1997, p.34) que nos diz: ..."O prazer do professor em lidar com a matéria, sua emoção, sua

criatividade, seu entusiasmo para ensiná-la com o seu *self* inteiro pode conseguir motivar o aluno [...] mais do que explicações racionais..."

Mettrau (1995 apud MATHIAS, 1997, p.35) ao estudar as representações dos professores sobre o que é inteligência e quem é o aluno inteligente, verifica que na conceituação de inteligência, predominam os aspectos cognitivistas (capacidade de compreensão e raciocínio); compreensão da inteligência como algo inato (aptidão) e como processo e adaptação (capacidade de adaptação e resolução de problemas). Na conceituação do aluno inteligente prevaleceu também a visão cognitivista (compreensão e raciocínio), acrescida de novos valores: criatividade e rapidez na realização das atividades. O aluno inteligente seria aquele em prontidão constante, com capacidades para: percepção do meio circundante, análise dos fatos, resposta às demandas encontradas, velocidade de resposta e criatividade.

Estes dados sinalizam que os professores veem como parte do seu papel, aproveitar o potencial do aluno e até estimulá-lo, mas não colocam como função da Educação desenvolvê-lo. O trabalho de Mettrau (1995 apud MATHIAS, 1997, p.36) ainda aponta como inexpressivos na caracterização do aluno inteligente pelos professores, aspectos como integração pessoal, memória, liderança, aptidão artística e motora, aspectos estes considerados relevantes nos enfoques atuais da inteligência humana.

A criatividade é entendida pelos professores como reforço positivo ao seu desempenho profissional ou como apêndice ao trabalho realizado pelo aluno. Sempre que o professor a perceber como elemento de transgressão à ordem, dificilmente será considerada por ele como expressão da inteligência.

5.10.7 **A metacognição**

O conhecimento do próprio funcionamento cognitivo, de maneira tal que o indivíduo assuma a consciência e o controle do processo do pensamento é o que chamamos de metacognição ou como Sternberg, (apud ALMEIDA e SOARES, 1988) citado por (Mathias,1997, p.60) denomina de processos *cognitivos de ordem superior ou de controle*.

Os estudos que visam ampliar e desenvolver as habilidades metacognitivas vem crescendo em função de dois fatores: a revisão do conceito de inteligência e seus canais de expressão e também dos processos de ensino-aprendizagem que passam a considerar a

---

[7] O Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades – PRODEP expandiu-se por todos os 13 Colégios

mediação das mesmas. Concluindo, os processos metacognitivos são entendidos como um conjunto integrado em dois níveis de ação cognitiva: (como penso) e que (estratégias utilizo Mettrau (1995 apud MATHIAS, 1997, p.37) refere-se à metacognição como o conhecimento que o indivíduo tem sobre seus próprios processos e produtos cognitivos.[...] aprender a aprender

5.10.8 **Críticas à educação metacognitiva**

A principal crítica a esta visão está no uso indefinido de conceitos como treino e educação cognitiva. Na concepção de Becker (1994 apud MATHIAS, 1997, p.50) "treinamento implica [...] a relação unidirecional do objeto para o sujeito epistêmico". Carr e Borkoski (1987 apud MATHIAS, 1997, p.51) afirmam que o treinamento na solução de problemas específicos em nada garante que haverá generalizações e transferências destas estratégias para outras situações ou o uso do potencial criativo do sujeito. Outros autores afirmam que as habilidades metacognitivas manifestam-se a partir da adolescência como resultado de um processo natural de desenvolvimento do indivíduo Campione et al. (apud MARTIN e MARCHESI, 1995, p.26).

5.10.9 **Metacognição e motivação**

A questão da motivação é abordada por autores como Chan (1996), Beyer (1994) e De Bono (1995). Chan (1996) refere que os fatores motivacionais agem como potencializadores ou limitadores ao uso dessas estratégias. Quanto mais positiva é a percepção das próprias capacidades, maior o uso autônomo das estratégias e maior o interesse em desenvolver seu conhecimento sobre o próprio ato de pensar. Beyer (1994) analisando o trabalho de Feuerstein encontra a motivação como um dos focos de atenção do autor. De Bono (1995 apud MATHIAS, 1997, p. 58) evidencia a existência de duas posturas diante do ato de pensar: querer pensar ou ter que pensar. A primeira é a automotivação. A segunda, uma demanda externa, que dificulta o ato de pensar.

Um trabalho metacognitivo deve ser capaz de transcender a reprodução de operações e incentivar o indivíduo a mediar a formação dos valores que se associam com a tarefa: persistência, dedicação ao trabalho, busca da realização de objetivos. São aspectos

---

Militares do Brasil, tornando-se um Programa de Enriquecimento com abrangência nacional.

da personalidade e estão intimamente ligados à aprendizagem simbólica (BYINGTON, 1995 apud MATHIAS, 1997, p.51).

5.10.10 **Edward De Bono e as Ferramentas para Pensar**

Aprender a pensar constitui o ponto de referência maior deste trabalho. A metodologia de De Bono tem como características básicas o desafio, a tomada de decisão, a valorização dos processos de pensamento, a socialização dos participantes e o incentivo à expressão criativa. O axioma básico de seu trabalho assim se traduz: "Inteligência é potencial. Pensar é a capacidade com que usamos este potencial [...] não é pelo fato de gastarmos muito tempo que melhoramos a nossa capacidade de pensar [...] a prática não chega." (DE BONO 1995 apud MATHIAS,1997, p.14). O pensamento torna-se assim alvo da Educação. De Bono propõe que o pensamento pode seguir dois encaminhamentos distintos: o pensamento reativo ou crítico e o pensamento proativo ou construtivo/criativo. No pensamento reativo, o opositor não explora aspectos que favoreçam o ponto de vista que está contestando. O pensamento criativo, também denominado por ele, pensamento lateral, paralelo ou divergente, consiste no ato de explorar uma situação, sem buscar uma conclusão imediata dos fatos, mas desenvolver uma ampla percepção de todo o contexto. É esta percepção que permite a identificação de saídas inovadoras.

A metodologia de De Bono é dividida em ferramentas para pensar. Cada uma consiste na conscientização, compreensão e uso deliberado de uma aplicação do pensamento de forma a facilitar, acelerar e ampliar o processo de pensar. Os temas propostos no desenvolvimento das ferramentas devem, na percepção do autor, trabalhar com situações e ideias variadas, envolvendo a imaginação, contextos de vida do próprio aluno, contextos diferenciados dos vividos pelos alunos, temas sérios e de abrangência social O objetivo é desenvolver no indivíduo a capacidade perceptiva frente a assuntos distintos e ampliar seus interesses (De Bono,1995 apud Mathias,1997, p.20). As atividades são realizadas, em geral, de forma verbal, associando-se também diferentes linguagens e formas de expressão. As ideias são sistematicamente trocadas entre os participantes e colocadas em discussão. Cria-se um processo comunicativo para que o grupo possa exercer a crítica e a reflexão (De Bono,1995 apud Mathias,1997, p.20).

As avaliações constantes favorecem acertos no desenvolvimento do método, bem como a integração e a motivação do grupo. A análise das ideias desenvolve o senso

crítico, como instrumento de avaliação de amplitudes e limites dos valores sociais do grupo. O processo permite também o aparecimento de novas ideias, seja na forma de produções artísticas ou acadêmicas, seja em novos valores, atitudes, comportamentos, interesses, relacionamentos. Permeando todo o processo, o sujeito vai percebendo como se desenvolve o seu pensamento e aprendendo a gerenciá-lo: reconhecer como está pensando, como conduzir seu pensamento e planejar o raciocínio adequado às situações. (De Bono, 1995 apud Mathias,1997, p.22)

5.10.10 **Dados sobre a pesquisa**

A metodologia utilizada por Mathias (1997) foi a análise de conteúdo, de forma a valorizar a voz dos professores, considerados sujeitos ativos na construção deste trabalho.

A amostra é formada por um grupo de 13 professores que puderam ou desejaram responder ao questionário, dentre os participantes da capacitação/formação, aberto aos profissionais da área pedagógica do colégio. Há professores de ambos os sexos, predominando as mulheres (61,5%). As idades dos participantes variam entre vinte e seis anos e sessenta e um anos. Todos os profissionais têm formação superior e três possuem curso de pós-graduação (*lato* e *strictu senso*). O tempo de magistério variou de 0 a 5 até 40 anos. As disciplinas ministradas: Matemática, Física, Inglês, Educação Física, Português, Biologia, Literatura, Geografia e Educação Artística.

O questionário abordou diretamente os dois temas – a ação da metodologia sobre o ato de pensar e o pensamento criativo. Também foi perguntado aos professores sobre as limitações que poderiam existir para uma proposta metacognitiva mais abrangente na instituição escolar. A análise dos dados coletados projetou dois esquemas de avaliação. O primeiro foi a apreensão dos significados da experiência enquanto sujeitos e o segundo enquanto profissionais.

5.10.12 **As categorias e subcategorias obtidas na avaliação realizada pelos professores**

As categorias e subcategorias inicialmente apresentadas foram: pode-se aprender a pensar, que se subdividiu em duas subcategorias: - 1. a gestão do pensamento e - 2. o uso das estratégias metacognitivas (a flexibilização, interação de ideias, afetividade, reflexão);

- 3. descoberta de potenciais – intensamente associada às anteriores e a - 4. criatividade é dimensão do pensamento – um sentido mais qualitativo do pensar.

5.10.12.1 **Pode-se aprender a pensar**

5.10.12.1.1 **A gestão do pensamento**

> Nunca havia me preocupado em observar como pensamos, ou o caminho que percorremos até a tomada de uma decisão. (Professor – apud MATHIAS ,1997, p. 92)

A gestão do pensamento é o primeiro nível do conhecimento metacognitivo e consiste na capacidade do indivíduo de avaliar uma dada situação e estruturar seu pensamento de forma adequada. O segundo nível consiste no uso eficiente de estratégias de pensamento (SHORE e DOVER, 1987 apud MATHIAS,1997, p. 93).

5.10.12.1.2 **O uso das estratégias metacognitivas**

> ... sempre que me surge uma nova situação, aplico as ferramentas para avaliá-la, aproveitá-la de uma forma mais intensa. (Professor – apud MATHIAS ,1997, p.94)

O uso adequado das estratégias de pensamento promove uma melhoria no desempenho do indivíduo, que passa a potencializar suas capacidades, de forma a realizar suas expectativas. Estas estratégias constituem um instrumento pedagógico importante ao possibilitar aos professores e alunos uma maior consciência e participação no processo de ensino.

- *A flexibilidade.* Quando existe flexibilidade o pensamento ganha facilidade de manuseio, porque é entendido como um processo, no qual estratégias podem ser aplicadas (Shore e Dover, 1987 apud Mathias,1997, p.96). E o mais importante: há compreensão.

> A experiência que tive ajudou-me a ver os problemas sobre outros enfoques ... Ajudou-me a refletir mais, sobre diferentes ângulos, para a tomada de decisões ... Numa visão mais múltipla; toda ideia, fato ou problema pode ter várias facetas. (Professor – apud MATHIAS ,1997, p.97)

A flexibilidade depende do desenvolvimento de uma segurança interna do indivíduo, que se dá o direito de modificar suas opiniões. Este nível de ação não é de fácil concretização já que enfrentar críticas pode ser uma grande dificuldade. Esta atitude tem um caráter socioafetivo e depende de trocas sociais.

- *A interação de ideias*

> -A interação de ideias, em grupo, cria dúvidas que abalam nossas certezas anteriores, abrindo campo para o crescimento pessoal e para perspectivas mais válidas". (Professor - apud MATHIAS ,1997, p.98)

As interações sociais como promotoras de aprendizagem e crescimento dos indivíduos são valorizadas pela Escola Soviética de Psicologia, bem como o papel da linguagem nessas interações (LURIA,1991 apud MATHIAS,1997, p.98). A existência de um grupo, porém, não garante as interações. A qualidade do diálogo é que as possibilitarão. De acordo com Mettrau (1994 apud MATHIAS,1997, p. 98) "A proposta metodológica aplicada aos professores define que os participantes deverão ter liberdade para expressar suas ideias. Necessita-se, então, construir as bases desta liberdade. As falas (e as ideias) assumem o mesmo valor, seja de quem dinamiza ou de quem participa. O que as distingue é a clareza do pensamento. O que é dito precisa ser defendido e objetivado. Se a fala é de igual valor, todos precisam respeitá-la, é preciso ouvir. A discordância só pode ser expressa pela defesa de outros elementos ainda não considerados. Há regras que precisam ser elaboradas. O dinamizador deve mediar todas estas variáveis." O mais relevante neste processo é o ganho social do respeito ao diálogo e do aprender com a diferença.

- *A afetividade*

Esse aprender com a diferença aponta para a natureza afetiva dos processos de troca que se processam durante a prática da metodologia. O pensamento passa a ser entendido como um processo mediado pela afetividade e pelas relações sociais. O cognitivo não pode ser trabalhado dissociado destas outras dimensões porque não tem significado sem elas.

> Também me encantou a forma afetiva, os laços que estabelecemos com os colegas e os alunos. (Professor - apud MATHIAS,1997, p. 99)

- *A reflexão*

> Passei a refletir mais antes de tomar qualquer atitude. Adquiri mais paciência para resolver, escolher, decidir... Isto é muito importante para evitarmos certas consequências indesejadas. (Professor – apud MATHIAS, 1997, p. 100)

Estas pessoas são personagens ativos em seus próprios cotidianos. São construtores de algum tipo de conhecimento (BECKER, 1994 apud MATHIAS, 1997, p.100), através do exercício da reflexão.

5.10.12.2 **A descoberta de potenciais**

A categoria descoberta de potenciais precisa ser entendida no contexto da elaboração do pensamento e da sua dimensão criativa.

> Esta experiência propiciou-me vislumbrar como é bom soltar as asas e surpreender-se com o que pode surgir! Não digo que alterou, mas estimulou o pensamento criativo. (Professor – apud MATHIAS,1997, p. 102)

A descoberta do potencial criativo não se dissocia de uma descoberta mais ampla de si próprio. A autoestima é trabalhada pela progressiva tomada de consciência de suas próprias potencialidades.

> ....sempre fui criativa [...], mas as vezes me soava comum adjetivo pejorativo este criativa. É difícil ousar, fazer coisas num contexto e mesmice, como em geral é o nosso cotidiano e nosso local de trabalho. (Professor – apud MATHIAS,1997, p. 103)

5.10.12.3 **A criatividade**

Como dimensão da inteligência humana, esta categoria está bem explícita na fala dos professores.

> Sem dúvida, pensar criativamente passou a fazer parte do meu dia-a-dia, tornando o que era habitual num fato diferente, renovado. Percebo que em todas as situações é possível vermos outros ângulos e agirmos de flexível, criativa. O pensar criativamente eleva o nível de desempenho do ser humano. (Professor – apud MATHIAS,1997, p. 104)

Para Ostrower (1987 apud MATHIAS, 1997, p.104), a criatividade é algo inerente ao próprio indivíduo, que pode se manifestar de várias formas e em diferentes situações, rompendo com a ideia de que a criatividade é limitada ao campo artes. É a dimensão que expressa de forma mais clara o papel e a contribuição de cada indivíduo ao seu meio social.

> Houve um direcionamento. Indicou caminhos mais curtos para a área afetiva. Vi a criatividade dos outros! E como ela pode ser rica e contribuir para o meu próprio pensar criativo. A metodologia nos incentiva a manifestar a criatividade. (Professor – apud MATHIAS, 1997, p. 106)

5.10.13 **O significado da experiência de educação cognitiva para a prática profissional segundo os professores**

O significado da experiência para a prática profissional dos professores girou em torno de três temas: o professor como mediador da qualidade do processo educativo – desafiando e orientando o aluno; a valorização do aluno enquanto sujeito ativo; e a valorização da interação professor-aluno. Como mediador da qualidade do processo educativo o professor se vê em dois papéis distintos, porém correlatos: o papel de estimulador e o de orientador.

Desafiar é propor a alguém que demonstre uma capacidade que não se conhece. Este desafio envolve encorajamento por parte do professor e a conquista de confiança em si mesmo por parte do aluno.

> O desafio é essencial para se ter o aluno interessado no trabalho, um aluno que se sinta valorizado pelo professor: este professor acredita que eu posso. (MATHIAS, 1997, p. 109)

O desafio é também útil como estratégia para desenvolver o pensamento e também conteúdos curriculares em situações que os alunos devam exercer a sua criatividade e flexibilidade de pensamento. Este nível implica num preparo do professor no sentido de mediar a intensidade da proposta apresentada (RATHS et al. 1977 apud MATHIAS, 1997, p. 110). Um desafio é incentivo a galgar um nível superior de realização. De Bono (1995 apud MATHIAS,1997, p.110) adverte para o perigo de extrapolar a possibilidade de mediação. Exigir além do que o indivíduo está preparado, é produzir desestímulo e baixo conceito tanto do aluno quanto do professor.

> Percebi que quando se pensa criativamente, pode-se criar um mundo novo, usando os mesmos elementos. (MATHIAS,1997, p. 112)

Ao orientar o aluno o professor deverá considerar a estruturação do seu trabalho e sua motivação profissional. A aprendizagem é território a ser desbravado pelo aluno. Ensinar é ser o companheiro do aluno nesta aventura.

> ...o professor é um facilitador, um dinamizador. É uma pessoa que pode canalizar o querer do aluno em direção ao poder, ao obter conhecimento. (MATHIAS, 1997, p. 111)

5.10.13.1 **A dimensão afetiva do professor e a revitalização do planejamento didático**

A prática diária dos professores é influenciada por uma série de fatores: materiais escassos, tempo disponível reduzido, nível de preparação dos próprios alunos, políticas administrativas, etc. A preparação do professor o torna capaz de enfrentar de forma diferente estas dificuldades. "O professor ao resgatar a sua própria dimensão emocional ou afetiva, conquista elementos para reconhecer e poder desenvolver esta dimensão nos alunos" (NÓVOA, 1995 apud MATHIAS, 1997, p.113).

5.10.13.2 **A afetividade na relação professor aluno**

O valor da interação entre professor e aluno decorre do reconhecimento dos potenciais dos alunos, da reavaliação do papel do professor e da valorização da afetividade

na mediação do processo educativo. O professor é visto como sendo co-participante no desenvolvimento da personalidade do aluno. A sociedade se manifesta através das interpretações, valores e sentimentos do professor. Há mensagens não explícitas que são propagadas através do discurso e do comportamento do professor (BYINGTON, 1995 apud MATHIAS,1997, p. 122).

5.10.13.3 **A valorização do aluno enquanto sujeito ativo**

Raths et al. (1977 apud MATHIAS, 1997, p.117) observa que "o aluno ativo, produtor de conhecimento, não se constrói sozinho, mas a partir de ações refletidas e perpassadas pela criatividade dos professores". A valorização do aluno enquanto sujeito ativo associa-se ao reconhecimento e valorização das diferenças entre os indivíduos e foi expresso das seguintes maneiras:

> Comecei a notar que cada mente em sala de aula tem uma forma [própria] de encarar a mesma tarefa; ou a capacidade de criar dota o indivíduo de um incrível grau de liberdade, o que é estímulo para qualquer tipo de aprendizagem; ou ainda, os alunos aprendem melhor, quando respeitada a sua forma de expressar. (MATHIAS,1997, p. 117,118)

A apresentação das falas dos professores valorizando os potenciais dos alunos e sua atuação como atores da construção de conhecimentos denotam que a vivência metodológica foi significativa para que os próprios professores se vissem como elementos proativos, de acordo com a proposta de Edward De Bono. O processo metodológico apresenta uma equação válida, mas não pode ser simplesmente transplantado para o ensino regular. Há todo um exercício teórico, metodológico e criativo a ser construído pelos professores.

5.10.13.4 **Opinião dos professores sobre a aplicação de metodologias para educação do pensamento no ensino regular**

Em relação à atitude dos professores frente à metodologia considera-se no primeiro momento, sua vivência pessoal da metodologia; e no segundo a experiência que pode contribuir para uma reflexão crítica e contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica no ensino regular. 76,9% dos professores consideram haver possibilidade de estruturação da prática pedagógica de forma a desenvolver o pensar e o criar em sala de aula regular e 23,1% não consideraram possível.

Os limites da atual formação profissional são apontados como o primeiro entrave a qualquer proposta de transformação da Educação (RATHS, et al.., 1977 apud MATHIAS, 1997, p.127). Havendo também as dificuldades colocadas pela estrutura de ensino.

5.10.14 **Conclusão**

Mathias (1997, p.132) conclui que a transformação da prática pedagógica é um processo no qual os dados de realidade expressos em seu estudo têm de ser considerados.

> E o primeiro passo para enfrentar estas dificuldades, talvez esteja na redescoberta da Educação como valor e como atividade coletiva. Não se pode esperar que um professor isolado faça por si só um trabalho transformador. A implantação de uma proposta formadora onde o pensar e o criar sejam priorizados demanda alterações em todos os níveis de estruturação do ensino.
>
> A metodologia metacognitiva e a estratégia de capacitação adotadas mostraram-se capazes de atuar no nível subjetivo e simbólico onde o ser humano constrói seus valores e referenda seu comportamento, ao sensibilizar, encorajar e motivar o professor a refletir e buscar novos caminhos para a sua profissão, o que reforça as considerações apresentadas por Hansen e Feldhusen (1994 apud MATHIAS,1997, p.132).

Delou, em 1987, dedicou-se a elaborar um instrumento que facilitasse a identificação dos superdotados para utilização dos professores. Em 2001 estuda a trajetória de alunos considerados superdotados, que foram atendidos pela escola pública, no Rio de Janeiro, encerrando com seu trabalho o conjunto de pesquisas por nós analisadas, com o objetivo de contribuir para o atendimento educacional dos portadores de altas habilidades/superdotados.

5.11 **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**

5.11.1 **Objetivo/justificativa**

Identificar os principais fatores que influenciaram qualitativamente a história escolar de alunos considerados superdotados, atendidos em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino no Município do Rio de Janeiro, constitui o objetivo da tese de Delou (2001).

A autora aborda inicialmente o debate existente sobre o fracasso escolar. O fracasso produzido pelo uso de códigos sociais inacessíveis às classes sociais que

frequentam a escola pública. O fracasso alimentado pelos mecanismos classificatórios e hierarquizantes que reproduzem as desigualdades sociais em vez de corrigi-las. O mito que emerge destas situações é de que o sucesso escolar só se torna possível para os alunos que estudam em escolas particulares, por terem oportunidades econômicas, pais com escolaridade superior e maior participação na sociedade. Perrenoud (1996 apud DELOU, 2001, p.34) estudou o êxito e o fracasso escolar e considera as desigualdades de desempenho como realidades construídas pelo sistema escolar. Responsabiliza a avaliação escolar por essas desigualdades e declara que se a avaliação fosse diferente essas desigualdades não teriam a mesma importância e nem as mesmas consequências práticas. A escola tem categorias de excelência que não representam as categorias de excelência da sociedade.

> O domínio da língua, dos instrumentos, do raciocínio matemático, a música, as artes plásticas, a expressão dramática, os trabalhos manuais, o domínio do corpo, tudo faz parte do capital cultural e devem ser valorizados junto às qualificações profissionais, se se pretende que o ensino constitua uma preparação para a vida (PERRENOUD, 1996 apud DELOU 2001,p. 35).

De acordo com Perrenoud (1996 apud DELOU, 2001, p. 35) "a escola impôs um conceito de êxito escolar com o aval da sociedade [...] determinando os estilos escolares através de parâmetros que a escola seria capaz de reconhecer". Considera a excelência, com frequência, "uma questão de conformismo ou de hábito" e conclui que

> Para interiorizar bons *hábitos*, para adquirir automatismos eficazes em situações bem estereotipadas, não é necessário mobilizar recursos intelectuais ou culturais exorbitantes. Podem bastar uma boa memória, um certo perfeccionismo, uma constante aplicação na observação e imitação magistral, na memorização e aplicação das regras.
> ... Pode-se questionar se os alunos que têm êxito em certas tarefas bastante metódicas não manifestam nisso mais sua angústia ou um perfeccionismo quase neurótico, do que sua inteligência ou seu capital cultural. (PERRENOUD, 1999 apud DELOU, 2001, p.35).

Para Basil Bernstein (1996 apud DELOU, 2001, p.37) a escola é o lugar onde são realizadas práticas pedagógicas produtoras de códigos de controle, e as histórias escolares são construídas com base e a partir de códigos produzidos nas práticas pedagógicas. Segundo esse mesmo autor, esses códigos regulam as práticas de enquadramento na escola.

> O enquadramento é o próprio controle exercido no âmbito das relações sociais que ocorre através de princípios de comunicação entre categorias distintas. Na escola, observar-se-ia o enquadramento nas relações entre professores e alunos que teriam a finalidade de produzir mudanças através de práticas pedagógicas que ocorreriam no contexto comunicativo (DELOU, 2001, p.37).

No capítulo intitulado As Abordagens Psicológicas da Inteligência, a autora cita as revisões de literatura sobre a inteligência realizadas por Sternberg (1982); Neisser (1996) que através da Associação Americana de Psicologia realizou uma revisão provocada pela publicação de Herrnstein e Murray, A Curva do Sino (1994), que trouxe à tona um novo debate sobre o significado dos testes de inteligência, revelando enganos sérios oriundos de pesquisas científicas; e Gardner, Kornhaber e Wake (1998) também realizaram uma revisão que chama para a Teoria das Inteligência Múltiplas a solução teórica para as questões da inteligência até então sem respostas.

Discute as teorias psicométricas, piagetiana e a teoria sociocultural para fundamentar seu estudo, e analisa os novos rumos para a superdotação, constatando que "atualmente, apesar da ênfase nos procedimentos qualitativos de identificação de superdotados, a influência da psicometria sobre a área ainda é muito forte, não só pela utilização dos testes de QI, mas também pela utilização do teste de inteligência do tipo não verbal, com a justificativa de neutralizar [na sua opinião] o não neutralizável, o conhecimento escolar..."(DELOU 2001, p.70)

5.11.2 **A evolução do conceito de superdotação**

Em 1972, de acordo com o Relatório Marland, a superdotação é caracterizada pelo desempenho demonstrável e/ou habilidade potencial nas áreas da inteligência geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, liderança, *performance* artística e artes visuais, habilidade psicomotora. Em 1978, Renzulli publica sua Teoria dos Três Anéis. Em 1985, Sternberg e Davidson divulgam a Teoria Triárquica da Inteligência. Piechowski em 1986 publica sua teoria à luz da Teoria do Desenvolvimento Potencial de Dabrowski (1964) enfatizando que a superdotação emocional envolveria a capacidade para estar atento aos sentimentos, diferenciar sentimentos e melhorar relacionamentos mais profundos entre outras características. (DELOU 2001, p.76)

5.11.3 **As salas de recursos**

Delou (2001, p.101) fala sobre a base de sustentação do trabalho educacional com superdotados, no Brasil, que partiu da fundamentação realizada pelo MEC, tendo sido justificada pela ideia de que o atendimento a esse alunado garantiria o seu desenvolvimento *integral* e o seu *ajustamento social e social*, visando ao progresso do país, que era uma ideia amplamente difundida na época

Foram criados inicialmente três Núcleos de Atendimento nas Escolas Canadá, Panamá e na Escola Laudímia Trota, que começaram funcionar em 1973 com 22 alunos. Em 1974 houve a ampliação do atendimento para mais cinco escolas. A supervisão era exercida pelo Instituto Helena Antipoff (IHA). Um supervisor itinerante coordenava o atendimento que era realizado ao *aluno integrado* – na própria sala de aula –, ou ao superdotado no núcleo – atendimento feito por professor especialista, nos núcleos, com atividades de enriquecimento. A supervisão era realizada através de encontros entre professores e supervisores no início do ano letivo, reuniões psicopedagógicas quinzenais, visitas do supervisor, cursos de atualização, documentos elaborados pela Assessoria e entrevistas individuais com o psicólogo que acompanhava o trabalho realizado com os alunos (IHA, 1977 apud DELOU, 2001, p.104). Essas salas recebiam, através do IHA todo o material de apoio pedagógico e de consumo, cabendo às professoras sugerir que materiais comprar.

> Esses alunos foram atendidos após o período de expansão da Educação Especial no Brasil, trazendo em seus propósitos o contraditório processo de integração e segregação do aluno com necessidades especiais, em que a homogeneização era fator preponderante para o processo produtivo e se praticava a separação daqueles alunos que interferiam nesse processo. Contraditoriamente, o aluno de alto desempenho escolar também desequilibrava a homogeneização, pois o êxito desequilibrava a massificação, sendo um código com o qual o professor não sabia lidar (DELOU, 2001, p.47).

Nos últimos anos da década de 80 e início da década de 90, os alunos já não eram mais encaminhados através de um modelo diagnóstico baseado em instrumentos psicológicos, como testes de inteligência e fichas padronizadas de observação de comportamento classificadores de desempenho. Os alunos eram encaminhados, pelo IHA, para estágio de três meses a ser realizado na sala de recursos, com base na entrevista realizada com os pais e no relatório de observação descritiva de comportamentos elaborado após o encontro com os pais e apresentado em reunião técnica de estudo de casos. Tanto a família como o próprio aluno poderiam dirigir-se diretamente à sala de recursos, sem qualquer hierarquia burocrática entre o IHA e as salas de recursos.

5.11.4 **Dados sobre a pesquisa**

Foram localizados, pela autora, 111 alunos considerados superdotados e atendidos em programas educacionais desenvolvidos nas salas de recursos de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1974 e 1994, supervisionadas

pelo Instituto Helena Antipoff, hoje denominado Centro de Referência em Educação Especial – Instituto Helena Antipoff órgão da Secretaria Municipal de Educação.

A análise dos dados documentais encontrados foi realizada através de estatística descritiva e envolveu o grupo dos 111 alunos localizados. As histórias escolares dos alunos, foram obtidas através de entrevista não estruturada e análise de conteúdo. O extrato da amostra, representado por 10 alunos, foi composto por alunos mais velhos, com idade igual e acima de 17 anos, tempo igual ou maior do que três anos de permanência na sala de recursos, e que foram para lá encaminhados, por seu desempenho acadêmico.

5.11.5 **Alguns aspectos das trajetórias escolares estudadas**

Delou (2001, p.28) constata a existência nas escolas públicas da rede oficial, desses alunos que chamam a atenção por seu alto desempenho escolar, apesar de "serem oriundos do mesmo meio social de onde se originam os alunos que fracassam." Embora façam parte de um grupo "muito pouco significativo, a tal ponto de não terem despertado o interesse dos pesquisadores da Educação, [até o presente momento] esses alunos existiram e existem nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro".

Evidencia a contradição existente entre o objeto de estudo e a realidade da escola onde "o insucesso escolar afirmou-se como fenômeno massivo e socialmente seletivo, revelando uma escola reprodutora das desigualdades sociais em vez de, como era esperado, as corrigir (BOURDIER e PASSERON, 1977, cf. CANÁRIO, 1994, apud DELOU, 2001, p. 101), em primeiro lugar, caracteriza de forma abrangente os alunos alvo de sua investigação e, em segundo lugar, procura os fatores que influenciaram suas trajetórias.

Analisa profundamente as trajetórias dos alunos selecionados, em seu Capítulo III, dedicado às *trajetórias dos alunos.* Dessa análise aqui destacaremos alguns aspectos, considerando que conforme a autora, foi realizada com vistas a retirar dos discursos dos alunos a identificação de estratégias utilizadas pela escola que os conduziram ao sucesso escolar, se comparados com seus pares dos mesmos extratos sociais, sobre os quais se abate o fenômeno do fracasso.

A razão do encaminhamento desses alunos à sala de recursos foi unânime: o rendimento escolar. A idade média de ingresso nas salas de recursos correspondeu a nove anos. Constatou-se que apenas um aluno foi atendido por oito anos consecutivos e que o tempo médio de permanência foi de 3,2 anos. Quanto ao gênero, constatou-se uma

diferença de 42% em relação a menos e meninas. Foram encontrados 79 alunos (71%) e 32 alunas (29%), (DELOU, 2001, p.219).

"Tanto a evidência do alto rendimento escolar como a ida dos alunos para a sala de recursos foram apontados como motivos que dificultaram o relacionamento interpessoal na escola". "Foi marcante o relato dos alunos em relação à estratégia de ir se adequando a uma baixa expectativa de aprendizagem [...] para evitar os problemas que o fato de se destacarem trazia para suas relações com os colegas. Assim a trajetória de grande parte deles foi mostrando como eles foram cumprindo simplesmente as formalidades para serem aprovados". (DELOU, 2001, p.200,221) **[...]** "Diminuir o desempenho escolar com o controle para não ser reprovado, manter atitudes inadequadas como a do não uso de cadernos, dos hábitos de estudos inadequados e as faltas às aulas foram estratégias utilizadas pelos alunos com vistas ao enquadramento a um ensino empobrecido radicalmente em sua qualidade". (DELOU, 2001, p.224)

"As *atividades das salas de recursos*, das quais os alunos demonstraram gostar passaram a ser vistas como uma *aprendizagem diferenciada e separada*, não foram incorporadas pelos alunos como *enriquecimento* do que aprendiam na sala regular, onde o que importava era passar de ano.

A autora considera "que o movimento de democratização da escola brasileira trouxe as camadas populares para a escola pública e que a democratização do acesso à escolarização obrigatória nos últimos 30 anos foi acompanhada de empobrecimento radical da qualidade de ensino [...] Ser inteligente e ter alto rendimento escolar numa escola cuja expectativa de aprendizagem era extremamente baixa, trouxe incômodo e insatisfação para os alunos indicados para as salas de recursos para superdotados. [...] Tanto a evidência do alto rendimento escolar como a ida dos alunos para a sala de recursos foram apontados como motivos que dificultaram o relacionamento interpessoal na escola [...] O que parece ter ocorrido foi a criação de um refúgio em que se realizavam práticas pedagógicas diferenciadas pelos alunos considerados superdotados, pois os alunos ao voltarem para a sala e aula comum eram levados a novamente se enquadrarem às práticas lá desenvolvidas". (DELOU, 2001, p.223)

5.11.6 **Conclusão**

As iniciativas para o atendimento aos superdotados no Brasil são muito poucas e descontínuas. (DELOU,2001, p.27)

> ... E ao contrário do que se imaginava, foram os alunos das camadas populares que mais próximo estiveram desses programas, por terem sido realizados nas próprias dependências escolares aonde estudavam. [...] Eles demonstraram a competência escolar que era esperada para os alunos da classe média, ou seja, apresentaram alto desempenho escolar em meio à crise do ensino público. [...] Talvez, tomando como norma o fracasso, a escola tenha entendido que o aluno que demonstrasse alto desempenho escolar, sendo oriundo do mesmo meio social do aluno que fracassava, era superdotado.

A escola considerou superdotados os alunos que se destacaram produtivamente nas turmas durante a realização das práticas pedagógicas. Definiu-os como talentosos na área acadêmica, alegando que tinham conseguido esses feitos porque tinham alta inteligência e por isso foram considerados superdotados. Se apenas os resultados encontrados no estudo descritivo de Galton (1869 cf. Gardner, 1958 apud DELOU, 2001, p.27) sobre as árvores genealógicas de aristocratas, fossem verdadeiros, certamente ficaria muito difícil encontrar explicações para a realidade das escolas públicas do Rio de Janeiro, por serem filhos de pais com escolaridade ao nível do ensino fundamental, trabalhadores de baixa renda sem nenhuma eminência social. Dos dez alunos selecionados para a composição do extrato da amostra, a totalidade conseguiu atingir níveis elevados de escolaridade, se comparados com seus pares dos mesmos extratos sociais.

De acordo com dados estatísticos da Secretaria de Planejamento do Governo do Estado (FAPERJ), 1980; Secretaria Municipal de Educação, 2000, Delou (2001, p.106) apresenta os números de escolas municipais nos anos de 1980, 1990 e 2000 e os respectivos números de salas de recursos:

	Escolas	Salas de Recursos
1980	754	10
1990	888	12
2000	1.029	10

Ao longo de 30 anos o número de escolas que ofereceram e, ainda, oferecem, atendimento aos superdotados na rede de ensino público do Município é

insignificante frente ao número médio de escolas observado, não chegando a encontrar-se uma sala por Coordenadoria Regional de Ensino (CRE).

> A configuração dos atendimentos manteve-se a mesma, por mais de vinte anos. Com o tempo veio a mudança do nome *Núcleo de Enriquecimento* para *Núcleo de Criatividade* e, finalmente, *Sala de Recursos*.
>
> Foi criado também o sub-Programa de Precoce e Pré-Escolar de superdotados desenvolvido apenas na Escola Municipal Martin Luther King, para atender a crianças com indicadores de precocidade e talentos em idade até 6 anos.
>
> No seu conjunto [conclui a autora], foram planejamentos de alta especialização e cujas dificuldades de implantação e continuidade nunca foram estudadas [...] deixando a impressão de lacuna na história de um dos atendimentos pioneiros em Educação Especial no Brasil (DELOU, 2001, p.104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituíram objetivos deste estudo apresentar uma visão significativa do conjunto das produções discentes, dos programas de pós-graduação de universidades brasileiras, relativas ao tema altas habilidades/superdotação e destacar as contribuições para o atendimento educacional a esse tipo especial de pessoa, socializando as informações.

Na contextualização inicial do tema em questão buscamos subsídios no abrangente painel de discussões sobre a natureza da inteligência; na evolução dos conceitos de altas habilidades/superdotação, talento e criatividade; na reflexão sobre as peculiaridades, forças e fraquezas desse tipo especial de pessoa; nas possíveis formas, legalmente previstas, para o atendimento pedagogicamente adequado a esses educandos; e na reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos que devem sustentar o planejamento desse atendimento educacional, considerando a presença dos componentes básicos do processo educativo: educando, educador, meios e fins da educação.

Como apoio legal foram analisadas as Diretrizes 9 e 10 (BRASIL, MEC/SEESP,1995) que apresentam as Linhas de Orientação Pedagógica aos Portadores de Altas Habilidades/Superdotados e/ou Talentosos, e o Parecer n°. 17 de 3/7/2001 (BRASIL, CNE/CBE, 2001), sobre as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Este Parecer reedita e reforça as Diretrizes 9 e 10, enfatizando uma política de inclusão educacional, como parte integrante e essencial de garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, através do acolhimento à diversidade e da aceitação das diferenças individuais.

No decorrer das várias leituras – exploratória, seletiva, analítica e interpretativa – realizadas, destacaram-se os dados relevantes para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados, do conjunto de conhecimentos que nos proporcionaram os autores, no sentido de atender aos objetivos propostos pelo presente estudo. Eles compõem as nossas considerações finais.

A evolução do conceito de altas habilidades/superdotação deve ser evidenciada. Constata-se, partindo da inteligência como atributo genético, estático, mensurável por testes padronizados, que o conceito de superdotação, inicialmente considerado, apenas, mais um produto dos testes de QI, passou por várias mudanças, tornando-se mais

abrangente e incluindo além dos vários tipos de habilidades gerais e específicas, a criatividade e traços mais ligados à personalidade como a persistência resultante de uma forma refinada e especial de motivação, que se traduz no envolvimento com a tarefa.

Nas palavras de Gallagher (1991 apud BECKER, 1997) "a questão sobre se a superdotação é geneticamente determinada tornou-se uma pergunta errada, e o que se deve perguntar é: que fatores no meio ambiente interagem com o computador neurológico na mente da pessoa, para criar um indivíduo produtivo, e como esses efeitos são experienciados nas várias idades". Van Tassel-Baska (1989 apud MALDANER, 1996) observa que o índice proporcional de crianças superdotadas desfavorecidas pode ser um número muito maior do que se imagina e sua identificação é limitada pelo uso de modelos que estão acima dos níveis dessa população e Assis (1995, p.) em sua pesquisa nas camadas populares, atingiu o índice percentual de superdotados esperado, de acordo com a literatura, validando a recomendação de implantação no Serviço de Educação Especial do Município de Nova Iguaçu, RJ, o atendimento educacional específico para esse tipo de aluno.

Anim (1992 apud MALDANER, 1996) sinaliza que está chegando o momento de expandirmos o conceito de superdotação e talento, de modo a incluir o analfabeto e o contingente de milhões assim chamados não-educandos. Corroborando o pensamento de expansão do conceito de superdotação e talento de Anim (1992) encontramos em Mettrau (1997) referência a Geraldo Simplício (Nêgo), desenhista e escultor em madeira desde os 8 anos de idade e que hoje trabalha em esculturas gigantes nas terras do local onde vive, em Nova Friburgo, RJ. Segundo Nêgo, "criar é um excesso de energia dentro daquele que cria". De acordo com Mettrau (1997) "embora seja uma pessoa simples e sem cultura acadêmica, ele tem consciência de sua importância social e de seu talento que permite às pessoas apreciarem suas imensas obras que formam um Museu Ecológico em estado natural."

Câmara (1996) cita Renzulli (1984), que também amplia o conceito de superdotação apresentando-a como relativa e situacional, sugerindo que se pense em comportamentos superdotados em vez de se procurar quem é superdotado. Becker (1997) mostra-nos, de acordo com Alencar (1986) e Feldhusen (1989), que não existe concordância completa entre os autores no que se refere à conceituação, embora a visão de superdotação como simplesmente alta inteligência tenha cedido lugar à visão multifacetada

de talentos e habilidades. A análise feita por Heller (1993 apud BECKER, 1997) sobre a conceituação, com base nas conferências do *World Conference for Gifted Talented*, de 1975 a 1991, evidencia que o foco maior é educacional e está relacionado a problemas práticos de como desenvolver programas para os superdotados. A pesquisa deve se apoiar em abordagens multidisciplinares; e são necessários mais estudos entre culturas para sabermos da universalidade de conceitos e de influências culturais específicas nos mesmos.

Verificamos nos estudos alvos desta investigação, a grande aceitação do conceito de Renzulli e Mönks que no período compreendido entre 1995 e 2001 é um dos mais citados, constituindo o Modelo Triádico de Superdotação elaborado por estes autores, referência principal em torno de 2/3 dos trabalhos.

Toda essa discussão se reflete nos aspectos socioculturais, na forma como são e serão percebidos socialmente os portadores de altas habilidades/superdotados, e também no atendimento educacional deles, pois só a partir das definições teórico-conceituais podem ser definidas as linhas de educação possíveis em um determinado contexto.

O valor da identificação precoce foi mostrado por Maldaner (1996), em sua pesquisa, assim como a necessidade de estudos sobre superdotação em pré-escolares, e, a atenção para os instrumentos de avaliação para esta faixa etária. Avaliou o teste do Desenho da Figura Humana e verificou que o mesmo demonstrou ser um bom instrumento para uma triagem inicial de pré-escolares, recomendando que devem ser feitos estudos individualizados daquelas crianças que, na triagem, mostrarem indicadores de superdotação.

O estudo da influência da estimulação ambiental na eclosão das altas habilidades/superdotação em pré-escolares constitui a contribuição de Becker (1997), que investiga as relações existentes entre o comportamento sugestivo de potencial para altas habilidades/superdotação – desenvolvimento, *performance*, interesses, preferências – apresentados pelas crianças e a estimulação ambiental, composta pelas condições oferecidas pela família e pela escola à criança; interesses específicos e as habilidades da família. Elabora, com os resultados de seu estudo, um perfil do grupo de crianças pré-escolares com potencial para altas habilidades, que encontra concordância na literatura existente sobre sinais precoces de superdotação em crianças pequenas e pré-escolares, de

acordo com (LEWIS, 1975; WHITE,1985; LEWIS e MICHAELSON,1985 e FREEMAN,1985) citados por Tannenbaum, (1992 apud BECKER, 1997). Relaciona as características observadas nas crianças de sua pesquisa, com os comportamentos dos pais em relação à estas crianças e obtém dados sobre: a linguagem avançada, que está relacionada a pais que faziam parar de chorar cantando e mães que recorriam muito a explicações verbais. A precocidade na leitura, que está relacionada a pais que quase sempre leem para os filhos e crianças que vão à escola desde os 2 anos mais ou menos. Os interesses diferentes das atividades de sua faixa etária estão relacionados a pais que facilitam o brinquedo e não controlam e a professores que dão atividades de acordo com a preferência das crianças. E, a persistência, motivação para investigar, atenção, intensidade e tempo gasto em cada brinquedo estão associados a pais que permitem a investigação, promovem seus interesses com livros, esportes e música.

Câmara (1999), em seu estudo com leitores precoces, cita Feldhusen (1994) que diz: " aqueles que têm uma probabilidade de chegar a um alto nível de desenvolvimento do talento exibirão logo a precocidade". Refere-se, ainda, a Winner (1998) que destaca a precocidade entre as características de superdotação, dentre outras tais como: " a insistência em fazer as coisas ao seu modo, ensinando-se a si mesmos, motivando-se a partir das próprias descobertas; e a fúria em dominar, exibindo um interesse intenso e habilidade para focalizar e se concentrar". Mas**,** embora a precocidade na leitura possa sugerir a existência de altas habilidades/superdotação, os resultados da investigação que realizou Câmara (1999) confirmaram suas hipóteses iniciais de que crianças alfabetizadas precocemente têm uma inteligência altamente desenvolvida, mas não são necessariamente superdotadas. E de acordo com critérios qualitativos, 44% de sua amostra de pequenos leitores foi considerada superdotada. Conclui que a auto-alfabetização precoce pode ser tomada apenas como um indício de superdotação.

No processo de identificação dos portadores de altas habilidades, os testes psicológicos padronizados junto com as escalas de observação estiveram presentes e valorizados em torno de 65% dos estudos. As observações e indicações por parte dos professores e pais foram apontadas por todas os autores, como o ponto de partida para a identificação dos portadores de altas habilidades/superdotados, em qualquer fase de desenvolvimento. Delou (1987), ao elaborar um instrumento de identificação para sistematização da observação e julgamento do professor, confirma a importância da

atuação docente no processo de identificação. Mesmo que pesquisas apontem que este julgamento nem sempre retrata a realidade, a palavra do professor é considerada muito valiosa, por ser ele a pessoa que lida mais diretamente com o aluno, reforça a autora.

Simonetti (1980) ao desenvolver a técnica de projetos, com alunos previamente identificados como portadores de capacidade e desempenho superior, obteve da parte dos alunos, resultados positivos na realização da atividade e consecução dos objetivos. Verificou existirem discrepâncias entre os resultados dos testes aplicados durante o processo de identificação e o desempenho real dos alunos no decorrer do desenvolvimento dos vários projetos. Alunos considerados medianos nos testes de inteligência demonstraram um desempenho muito superior no decorrer das atividades.

Esta constatação nos remete especialmente à posição de Antipoff, que em 1930, compara a técnica de observação com os testes psicológicos, como estratégias utilizadas para o conhecimento das capacidades e possibilidades dos alunos, conforme o texto abaixo:

> A observação é o método mais fértil em psicologia. Que conseguiríamos saber, se nos limitássemos somente às experiências, somente ao teste? — Nada. Os sentimentos, a força de vontade, o caráter em seu conjunto nos escaparia e no entanto, ele deve ser conhecido pelo pedagogo. [...] Os testes muitas vezes são exercícios artificiais [...] Este aspecto artificial impede certas pessoas, bem dotadas aliás, de acertar o teste tão bem quanto teriam reagido frente a outras condições, na vida prática, se este mesmo problema tivesse ido formulado. [...] Enquanto a máquina funciona sempre de acordo com o mesmo roteiro, o ser humano adota atitudes muito diferentes, [...] ele se revela geralmente de uma forma mais próxima de sua personalidade, conforme o meio em que se encontra ora na família, ora no trabalho e em suas ocupações diárias (Antipoff, 1992, p.61).

Landau (1990) diz que até as crianças mais brilhantes dos meios socialmente desprivilegiados, via de regra, não conseguem o mesmo sucesso que seus pares das classes mais favorecidas nos testes formais de inteligência, devido às limitações do meio.

Costa (2000) observa, de acordo com Renzulli (1986), que a realidade tem mostrado que comportamentos de altas habilidades são encontrados em pessoas que não obtêm altos escores em testes padronizados. Sugere que a identificação, a partir de indicadores pode abranger aspectos não detectados através dos testes, sendo também muito positiva para todos os envolvidos e para o ensino em geral, por requerer uma preparação permanente de professores e técnicos em temas tais como: inteligência, criatividade e desenvolvimento humano

Observamos que embora haja críticas aos testes psicológicos pelas suas limitações como instrumentos de mensuração, na maior parte das vezes voltados para habilidades acadêmicas e desvinculadas das atividades cotidianas comuns; ou por representarem padrões culturais específicos como o anglo-saxônico, eles continuam sendo usados nos processos de identificação dos portadores de altas habilidades/superdotados.

Com base em pesquisas que dissociam o desempenho acadêmico e o sucesso fora da escola, pesquisadores como (CORNELIUS e CASPI, SCRIBNER, 1981; STERNBERG e WAGNER, 1986 e 1994; STERNBERG, WAGNER e OKAGAKI, 1993, apud STERNBERG, 1995) identificaram que três quartos das atividades do mundo real não são computadas pelo desempenho em testes de inteligência, voltados usualmente para medidas acadêmicas. Segundo Resnick (1976 apud Mettrau, 1995) "... há uma tendência cada vez maior de verificar o desempenho das pessoas sejam elas adultas ou crianças, no seu próprio local habitual de realizar suas responsabilidades, sejam elas acadêmicas, profissionais, artísticas, científicas ou técnicas. [...] Isto demonstra uma nova preocupação: não o quanto inteligente o sujeito é, e sim o modo como ele usa a sua inteligência."

A pesquisa de Oliveira (1998) traz os conceitos de inteligência prática e conhecimento tácito de Robert J. Sternberg. "O conhecimento tácito se refere ao conhecimento de ação orientada e (absorvido) diretamente, sem ajuda de terceiros que auxiliam os sujeitos a atingirem objetivos que eles pessoalmente valorizam". (STERNBERG, 1995 apud OLIVEIRA, 1998). Verifica-se existir pessoas que são bem sucedidas na escola e não apresentam bom desempenho em suas vidas, ou, contrariamente, que falham na escola e têm êxito em sua vida cotidiana. O sujeito inteligente academicamente caracteriza-se pela capacidade de fácil absorção do conhecimento acadêmico, mostrado pelos testes de inteligência e nos testes de aptidão formal. O sujeito inteligente na vida prática expressa a sua capacidade de fácil absorção via observação do cotidiano e uso do conhecimento tácito.

Como resultado de sua pesquisa Oliveira (1998) apresenta as contribuições de alunos, que usando a inteligência prática e o conhecimento tácito propõem, em três itens, subsídios para a avaliação escolar: a) críticas ao contexto; b) sugestões dos alunos; e c) respostas dos diferenciadas de alunos portadores de altas habilidades sobre a avaliação escolar.

Em relação aos aspectos do desenvolvimento global da criança portadora de altas habilidades/superdotada, Terrassier (1990) traz como contribuição o conceito de *disincronia* ou *assincronia*, traço característico observado em seu comportamento. Do ponto de vista motor (linguagem e raciocínio muito mais adiantados do que a escrita); nos aspectos cognitivos e afetivos (avanço cognitivo em descompasso com a maturidade emocional) e no âmbito social (a dificuldade de integração). Silverman (1993 apud BECKER, 1997) afirma esperar-se que exista vulnerabilidade, quando o avanço cognitivo traz informações para a consciência que ainda não possui suficiente maturidade emocional. Terrassier (1990) evidencia o quanto é complicado, para a criança e para as pessoas que com ela convivem, este descompasso entre o avanço intelectual e o desenvolvimento físico e emocional, menciona ser tão difícil para a criança administrar internamente esta tensão, que pode levá-la ao efeito de Pigmaleão negativo, no qual a criança prefere negar sua superioridade, para não ter de enfrentar o desconforto de possuí-la. Esta questão deve ser observada, estudada e estrategicamente atendida do ponto de vista educacional, pois resulta numa consciência, percepção, respostas emocionais e experiências de vida muito pouco usuais, dependendo da idade da criança.

Outro ponto básico para o atendimento educacional, expresso nas pesquisas analisadas, é o conceito do *fluir* de Csikszentmihalyi (1982 apud BECKER, 1997). A experiência do fluir está relacionada com o nível do desafio proposto nas situações de aprendizagem. Consiste em fazer com que o nível do desafio cresça proporcionalmente ao aumento da habilidade da criança, nem mais, nem menos, pois mantido este equilíbrio, o prazer intrínseco da aprendizagem, no canal do *fluir* irá continuar. Do ponto de vista dos portadores de altas habilidades/superdotados a questão do fluir assume a conotação de obrigatoriedade na preparação de atividades, considerando-se o aspecto diversificação e um grau de complexidade e criatividade compatíveis com o nível de exigência dos mesmos, que normalmente é alto.

Vieira (1999) contribui, trazendo-nos o paralelo entre os aspectos afetivos e cognitivos, que segundo Piaget (1978 apud VIEIRA, 1999), apesar das múltiplas convergências entre o afetivo e o cognitivo, não se pode concluir que existe uma relação de causa e efeito entre eles. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem indissociáveis e distintos devido à natureza de suas fontes. Os pressupostos de Piaget diferenciam os dois

mecanismos, localizando o afetivo no energético, ou no desejo para a ação, e o cognitivo no suporte estrutural (biológico e psicológico) que favorece ou dificulta a ação.

Alves (1985) verifica que os jogos dramáticos constituem uma forma de expressão do impulso criador, que precisa ser canalizado com fins educativos, para não ser abafado pela sociedade. Chama a atenção para o descompasso existente entre o caráter conservador das instituições sociais (família e escola) e o dinamismo da sociedade. A família e a escola podem inibir o potencial criador da criança, inclusive as características de superdotação. Conceitua a educação pré-escolar como o espaço e o tempo ideais para a socialização; o exercício da imaginação e da fantasia; o desenvolvimento da inteligência e da liderança, da flexibilidade, criatividade e livre expressão. Enfatiza, de acordo com Held (1980) que a leitura do real passa pela fantasia e pelo imaginário. A imaginação tanto se mostra como instrumento de recriação do real, quanto da experiência interior, daí reconhecer que o imaginário se apresenta como o motor do real, que o realimenta. Através do sonho, a criança pode desenvolver-se de modo equilibrado e harmônico, sendo pertinente realimentá-la com as possibilidades de uma imaginação significativa. Menciona Vygotsky, que descreve a imaginação como modos de operar da mente humana, reconhecendo que em todos os homens há uma atitude criativa potencial, condição necessária ao cotidiano.

Costa (2000) cita Torre(1998) que se refere à criatividade não como capacidade intelectual, mas sim como atitude perante a vida, o que amplia esta dimensão para o campo da afetividade, percebendo-a como o poder transformador da pessoa em sua totalidade.

Segundo Campos (1997 apud VIEIRA,1999) as pessoas criativas... são movidas pelo grande prazer que produz a atividade sublimatória... os meios apropriados à consecução de um fim já constituem um prazer em si mesmos: é o prazer de *tramitação.* O prazer final, quando a obra é concluída, é denominado pelo autor, como orgasmo epistemológico.

Destacamos também o conceito de zona de desenvolvimento proximal que foi discutido e enriquecido por alguns relatos de estratégias e pesquisas. A zona de desenvolvimento proximal é um dos conceitos mais excitantes na psicologia da inteligência, segundo Sternberg (1993). Considerando-se ser a zona de desenvolvimento proximal, a distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial, e

haver a possibilidade de se acessar e otimizar o uso deste potencial é realmente estimulador.

Kanevsky (1992 apud BECKER,1997) faz referência à metodologia para avaliação dinâmica do potencial proposta por Vygotsky, dentro da zona de desenvolvimento proximal, latente, que ao ser ativado por um adulto mais adiantado, ou colegas mais adiantados permite avanços significativos na resolução e problemas pela criança.

Em relação às atividades educativas direcionadas aos portadores de altas habilidades/superdotados, há um interessante e sugestivo campo de observação e estudos, explorando este enfoque teórico**.**

A influência de Vygotsky (1984, apud BRATEN, 1991) sobre *a* teoria metacognitiva tem sido realizada, através de sua discussão da transferência hetero-reguladora para a auto-reguladora. Com o objetivo de descobrir os métodos que as crianças usavam para resolver, ou tentar resolver as questões, observava também o grau de dependência das crianças em relação aos auxílios externos que lhe eram oferecidos. Concluindo que quanto maior for o grau de a dependência, menor é a zona de desenvolvimento proximal. Braten (1991) infere que as interações entre adultos e crianças, quer sejam formais ou informais, podem ser consideradas hoje como determinantes dos aspectos do funcionamento cognitivo usando metacognição. Becker (1997) também observou em sua pesquisa, através da análise de fitas de vídeo, que as situações de troca entre mães e filhos portadores de altas habilidades são facilitadoras de desenvolvimento da capacidade metacognitiva de pré-escolares.

Mathias (1997) refere-se à cognição como dimensão da inteligência do indivíduo, que deve ser visto de forma integral: como ser dinâmico formado por outras dimensões (afetiva, social, criativa), cuja natureza do desenvolvimento inclui uma constante restruturação interna. Portanto um trabalho metacognitivo deve ser capaz de transcender a reprodução de operações e incentivar o indivíduo a mediar a formação dos valores que se associam com a tarefa: persistência, dedicação ao trabalho, busca da realização de objetivos.

A gestão do pensamento e as estratégias metacognitivas envolvendo (a flexibilidade, a interação de ideias, a afetividade e a reflexão); estão entre os pontos relevantes valorizados pelos professores pesquisados por Mathias (1997), após terem

vivenciado a metodologia Ferramentas para Pensar de Edward de Bono. Outros aspectos também apontados pelos professores como importantes na experiência pela qual passaram foram: a descoberta de potenciais e a criatividade como dimensão do pensamento.

As contribuições trazidas pelas autoras, que integraram o Capítulo IV – *Autopercepção, Percepção do Outro e Relações Interpessoais dos Portadores de Altas Habilidades,* permitem aprofundar a compreensão da pessoa portadora de altas habilidades através do seu olhar sobre si mesmo, de sua percepção sobre os vários olhares que lhe são dirigidos e das percepções externas de professores, diretores, pais, assim como dos aspectos relacionais decorrentes dessas percepções.

Ortiz (1981) verifica em sua pesquisa respostas negativas referentes a atitudes a respeito dos superdotados e desconhecimento por parte dos entrevistados (diretores, professores e pais de alunos), em relação a todas as outras questões pesquisadas: características, necessidades educacionais e modalidades de atendimento, abordadas também por Mettrau (1982), que confirma a existência desse desconhecimento, também entre professores universitários das áreas tecnológica, de saúde e educação. Verifica ainda, Ortiz (1981), que embora em algumas respostas, professores e diretores de escola demonstrem reconhecer a necessidade educacional dos alunos superdotados, parecem estar mais preocupados com os problemas disciplinares que esses indivíduos possam representar para a escola.

Pontes (1983) analisa 255 incidentes e 499 comportamentos críticos, ou seja, situações mais relevantes em relação às dificuldades de adaptação encontradas pelos alunos com alto nível intelectual. Agrupa-os em categorias demonstrativas das *dificuldades em relação aos colegas*, *aos professores*; *ao ensino*; *e à família*. Constata também haver correlação positiva entre alto nível intelectual e os resultados dos boletins escolares dos alunos de nível sócio-econômico-cultural mais elevado, o que não aconteceu com os alunos de alto nível intelectual da outra escola, mais pobre, por ela estudados. Observamos neste trabalho, desenvolvido em escolas de níveis sócio-econômico-cultural diferentes, que as dificuldades encontradas pelos alunos são semelhantes, nos dois universos pesquisados. Pontes (1983) não faz alusão à existência de atendimento educacional específico aos sujeitos da pesquisa das duas escolas por ela pesquisadas.

Ferreira (2000), ao pesquisar a representação social de escola segundo alunos superdotados de 1ª a 7ª série, identificados como superdotados, e que recebem atendimento educacional especial, encontra um resultado positivo em relação ao ambiente escola. Neste contexto de representação social os alunos destacam as pessoas, e especialmente os professores, como os elementos mais importantes, indicando os aspectos positivos da atuação dos professores. Esta pesquisa apresenta resultados bem diferentes do que tem sido mostrado pela literatura, em relação aos portadores de habilidades/superdotados, a maior parte das vezes aborrecido, entediado incompreendido e pouco à vontade no ambiente escolar.

Vieira (1999) conclui que não é o fato de ser aluno portador de altas habilidades que determina a relação de conflito aluno - professora. Constata que a relação conflituosa, existe sim, mas com qualquer aluno que fuja ao padrão estabelecido de *aluno modelo,* e tal fato parece estar intimamente ligado às expectativas das professoras e dos alunos, construídas ao longo de suas vidas, transmitidas pelos seus grupos sociais e culturais e que influenciam os sentimentos e as percepções dos mesmos em relação ao seu ambiente.

Vieira (1999) apresenta o enfoque psicanalítico no entendimento da relação professora-aluno portador de altas habilidades e faz reflexões sobre o ser professora e a professora ser, mostrando-nos, de acordo com Ajuriaguerra (1980 apud Vieira, 1999) que [a criança] atrai inconscientemente aquilo que restou da infância deste [professor]. A ação do professor tanto pode impedir, limitar, quanto promover o acesso do aluno à autonomia como pensador. Mannoni citada por Kupfer (1982 apud VIEIRA, 1999) sinaliza que a atuação adequada se faz quando: "o educador entende que sua tarefa é a de permitir a superação da dependência, necessária de início, de seu aluno em relação às figuras parentais e, por extensão em relação ao seu professor. Esta é a concepção de Freud sobre o que seria uma educação bem sucedida." É preciso que o(a) professor(a) desocupe o lugar do poder e remeta para o aluno a responsabilidade de seu próprio saber e a possibilidade de constituir-se como ser pensante, autor de suas próprias ideias.

Focaliza, também, Vieira (1999) a questão da depreciação e desvalorização da professora e do grande desgaste emocional sofrido pelo trabalhador que se envolve afetivamente com seus clientes, que numa situação extrema pode chegar à síndrome de

Burnout. Enfatiza as contradições sociais existentes em relação ao papel da professora: um papel amplo, da interação social com uma imagem pública estereotipada associada a sacerdócio, vocação, perfeição dogmática e por outro lado a baixa remuneração que leva ao desprestígio social, à feminização da profissão e à concepção de que o magistério seria um prolongamento das atividades domésticas – a tia. Conclui que para atuar junto ao aluno dos tempos atuais, diferente do bom aluno educado, submisso e calado é preciso uma nova professora que tenha preparo e flexibilidade para explorar e buscar novas soluções, capaz de promover uma reformulação de si mesma, continuada e progressiva. Embora o professor que atende ao portador de altas habilidades/superdotação não precise ser ele próprio portador de habilidades superiores, de acordo com a Diretriz n° 10 (BRASIL,MEC/SEESP,1995, p.35) deve possuir características de personalidade compatíveis com a natureza do alunado tais como: interesse; conhecimentos sobre a natureza e características básicas da superdotação; flexibilidade e versatilidade no planejamento das atividades; e principalmente disposição para aceitar o desafio que representa um superdotado em sala de aula.

Pereira (1984) pesquisou formas para estimular, identificar e desenvolver talentos através da observação dos alunos em atividades integradas, das áreas de esportes, arte e comunicação e expressão, em escolas comuns, no decorrer das ações pedagógicas do cotidiano. Enfatiza, através de Torrance (1962b, apud PEREIRA, 1984) aspectos a serem observados no ambiente escolar de forma estimular os talentos: libertar o aluno da ameaça de avaliação durante a fase criadora do pensamento; aumentar a motivação, incluindo uma pequena competição; aumentar a expectativa para respostas mais originais, gradualmente, de modo que se chegue ao clímax progressivamente; tolerar e encorajar ideias extravagantes durante a fase produtiva. Gerhand (1971 apud PEREIRA, 1984) também oferece uma lista de conselhos ao professor que deseja estimular o aparecimento de talentos, são eles: ouvir, aceitar e desenvolver ideias dadas pelos alunos; compreender os sentimentos; dar liberdade de ação e pensamento; valorizar mais e criticar menos; encorajar; assegurar um nível de sucesso; não exigir resultados imediatos; avaliar suas expectativas em relação aos alunos; e ser autêntico.

Franco (2001) observa que o rendimento escolar é uma grande preocupação dos profissionais de educação, mas ao alcançar este rendimento com seus alunos, os

professores deixam de oferecer estímulos aos que apresentam capacidade acadêmica elevada. Há potenciais que são trabalhados de forma muito limitada pela escola por falta de estímulos, encorajamento ou de ambiente favorável ao seu desenvolvimento. A escola desperdiça potenciais e essa visão de desperdício é compartilhada por vários autores, tais como: Alencar (1986); Schiff (1994); Santos (1988); Winner (1999); Mettrau (1999); Guenther (2000).

Franco (2001) cita Guenther (2000) que caracteriza os alunos com capacidade acadêmica elevada como possuidores de um perfil que evidencia: capacidade de atenção; concentração; rapidez de aprendizagem; interesse para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; e capacidade de produção acadêmica. A mesma autora ressalta que a concentração e a persistência são os traços mais frequentes em pessoas com talento acadêmico.

Mathias (1997) traz contribuições sobre um dos pontos mais importantes do atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados que é a preparação do professor. "O professor é o mais importante agente educacional. Nenhuma reforma, nenhum rendimento serão obtidos se não houver mudanças nas concepções e atitudes do professor", afirma Shumsky (1965, apud ALMEIDA, 1992 apud MATHIAS,1997).

O bom professor constrói uma prática comprometida com a "clarificação de todos os obstáculos à encarnação do conhecimento" (MC LAREN, 1992 apud MATHIAS,1997). A dinâmica de sua comunicação decorre de um processo construído internamente além do nível apenas verbal: nível de metacomunicação. Byington (1995) defende a pedagogia simbólica na qual "o prazer do professor em lidar com a matéria, sua emoção, sua criatividade, seu entusiasmo para ensiná-la com o seu *self* inteiro pode conseguir motivar o aluno [...] mais do que explicações racionais...".

Mettrau (1995) ao estudar as representações dos professores sobre o que é a inteligência e quem é o aluno inteligente verifica que na conceituação de inteligência predominam os aspectos cognitivos (capacidade de compreensão e raciocínio); compreensão da inteligência como algo inato (aptidão) e como processo de adaptação (capacidade de adaptação e resolução de problemas). Na conceituação de aluno inteligente prevaleceu também a visão cognitiva (compreensão e raciocínio) acrescida de novos

valores, como criatividade e rapidez na realização das atividades. O aluno inteligente seria aquele em prontidão constante, com capacidades para: percepção do meio circundante, análise dos fatos, respostas às demandas encontradas, velocidade de resposta e criatividade. Estes dados sinalizam que os professores veem como parte do seu papel aproveitar o potencial do aluno e até estimulá-lo, mas não colocam como função da educação desenvolvê-lo.

A pesquisa de Mathias (1997) obteve a opinião dos professores em relação ao curso de educação do pensamento, do qual participaram, em que foi utilizada a metodologia Ferramentas para Pensar de Edward de Bono. Os pontos mais importantes da avaliação realizada pelos professores após terem vivenciado a metodologia constituem no nosso entender, formas nítidas de contribuições para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados. O significado da experiência de capacitação em educação cognitiva para a prática profissional dos professores emergiu através dos seguintes títulos: a) o professor como mediador da qualidade do processo educativo – desafiando e orientando o aluno; b) a valorização do aluno como sujeito ativo; c) a valorização da afetividade na interação professor-aluno; e d) a dimensão afetiva do professor e a revitalização do planejamento didático.

Sarri (1985) ao realizar a avaliação do Programa de Atenção ao Aluno Superdotado em Brasília enfatiza a necessidade da avaliação e da pesquisa como indispensáveis para o permanente reajuste das experiências educativas. Stake (1973 apud Sarri, 1985) sinaliza "que para ser completamente compreendido um programa educacional deve ser descrito e avaliado em sua totalidade. O principal objetivo da avaliação é descobrir relações estáveis, apropriadas para orientar programas educacionais futuros.

Em relação à identificação de talentos, observa que na educação formal, a unidade de análise é o desempenho do aluno. O talento é neste caso a habilidade para atuar neste contexto. Se tentarmos defini-lo em um contexto mais abrangente, a definição de talento pode ser em função de um desempenho social relevante e variar de acordo com o que cada tipo de sociedade valorizar. Sarri (1985) chama a atenção para um dado de realidade por ela observado: nas sociedades desenvolvidas, tanto capitalistas, quanto socialistas, a habilidade para altos níveis de educação formal é importante. Logo não seria acertado minimizar o desempenho acadêmico como prognóstico de desempenho social relevante.

Costa (2000) apresenta contribuições essenciais para o atendimento educacional aos adolescentes portadores de altas habilidades. Os vários estudos apresentados pela autora mostram que além de todas as contradições próprias da fase da adolescência os portadores de altas habilidades convivem com mais uma: ao mesmo tempo que apreciam seus próprios talentos, preocupam-se muito com o estigma social que suas características podem estimular. Em relação à família, alerta através de (DEUTSCH, 1974 apud COSTA, 2000) que o ambiente cultural e a intelectualização não podem substituir as ideologias sociais e os afetos. Posturas que supervalorizam os talentos dos filhos são destrutivas por levarem as crianças a se perceberem valendo mais pelo que são capazes de fazer ou produzir e a conviver com o medo de frustrar os pais e consequentemente perder o afeto e a admiração. Esta autora observa que escola precisa estar atenta ao nível de exigência dos portadores de altas habilidades no que se refere à coerência entre o discurso e a prática, como também aos espaços que os mesmos necessitam para colocar suas ideias em discussão, para atender à sua curiosidade e seu desejo de realização.

Em sua pesquisa pôde captar a teia de percepções que fundamentam a formação da identidade dos adolescentes pesquisados. Obteve dados sobre vários aspectos relativos ao adolescente portador de altas habilidades em relação a si mesmo: a dificuldade de relacionamento e a solidão que acompanham o fato de ver-se como diferente; a influência das altas habilidades em sua vida; suas expectativas em relação ao futuro. – Levantou também dados a respeito da percepção do olhar da família; da percepção do olhar da escola; da relação com professores e colegas; e em relação à percepção do olhar dos companheiros.

Osowski (1989) questiona os interesses que estimulam o atendimento educacional aos superdotados e o fortalecimento de uma classe destinada a servir aos interesses da sociedade capitalista. “Estas pessoas asseguram alto retorno de capital: por isso o sistema capitalista investe nelas, elegendo-as para pensar e executar as infinitas formas que o capital tem utilizado e continuará utilizando para apropriar-se do trabalho excedente produzido pelo trabalhador”, argumenta Osowski (1989, p.263). “É interessante observar como as ideias dominantes a respeito do superdotado se estruturam, tendo como núcleo a pessoa, isto é, centralizam-se numa dimensão ética. É o valor pessoa que se destaca das ideias que são apresentadas como justificativas para sustentar uma educação especial aos

chamados superdotados." [mas] "Subjacente à proposta de uma educação especial [...] esconde-se a preocupação não apenas com o valor social, mas com o valor econômico desta categoria social." (OSOWSKI,1989, p.260,263)

Maldaner (1996, p.16) pondera que embora Osowski (1989) afirme que a vigência das ideias de Platão, na sociedade capitalista atual, é uma forma de fortalecimento da classe dominante, a sociedade é uma aglutinação de papéis e funções sociais que exigem qualificações e requisitos diferenciados, de acordo com (SANTOS, 1988 apud MALDANER,1996) e, nos momentos de crise, ela exige dos seus indivíduos um elevado desempenho criativo para vencer os desafios e assegurar a sobrevivência (TAYLOR,1971 apud MALDANER,1996). Ocorre então uma contradição, pois ao mesmo tempo que a sociedade solicita um potencial criativo, ela não favorece o desenvolvimento desse potencial nos seus membros em geral, e, em particular, nos superdotados.

O atendimento educacional aos superdotados, realizado pela rede oficial de ensino do Município do Rio de Janeiro, pioneiro no Brasil, iniciado em 1973, nestes 30 anos de funcionamento não cresceu numericamente nem foi pedagogicamente integrado à realidade das escolas, de acordo com Delou (2001). Em sua tese constata, nas escolas públicas da rede oficial, a existência desses alunos que chamam a atenção pelo seu alto desempenho escolar, apesar de "serem oriundos do mesmo meio social de onde se originam os alunos que fracassam". Traça a trajetória de 10 desses alunos, verificando que todos eles conseguiram atingir níveis elevados de escolaridade, se comparados com seus pares dos mesmos extratos sociais. As atividades de enriquecimento vivenciadas nas salas de recursos foram por eles lembradas com prazer, mas segundo Delou (2001 p.221), "foi marcante o relato que fizeram em relação à estratégia de ir se adequando a uma baixa expectativa de aprendizagem [...] para evitar problemas, que o fato de se destacarem trazia, para suas relações com os colegas".

.

Costa, L.C.L.(1989) menciona, em seu estudo, dados referentes ao estigma e à marginalização, que sofreram pessoas reconhecidamente talentosas, em vários períodos da história da humanidade. Consideradas como estranhas, perigosas e indesejadas em seu meio social, essas pessoas foram alvo de sentimentos ambivalentes de amor e ódio, admiração e inveja em suas relações sociais. Esta mesma inveja e desrespeito às suas limitações e fragilidades pelo grupo de companheiros, Costa (2000) relata observar em sua

prática cotidiana de atendimento aos adolescentes portadores de altas habilidades.Verificamos que o *estigma* existe, e é forte, sendo mencionado por Ortiz (1981), Mettrau (1982), Pontes (1983), Pati (1984), Costa, L.C.L.(1989), Vieira(1989), Costa (2000) e Duque(2001). É traduzido de diferentes formas e evidenciado pelos apelidos: cobra, nas décadas de 70 e 80; cdf, nerd, Einstein de araque, gênio da lâmpada quebrada, em tempos mais atuais. Segundo Goffman, (1975) aqueles que não se afastam negativamente das expectativas sociais estabelecidas são os chamados *normais.* Por conseguinte, resta aos que se desviam, quer para baixo, quer para cima da média, o fazer parte da categoria dos diferentes, adquirindo um estigma – marca ou impressão – que pode acompanhar o indivíduo para o resto da vida.

Pati (1984) e Duque (2001), em suas respectivas pesquisas, dão a palavra aos portadores de altas habilidades/superdotados e obtêm subsídios significativos sobre a necessidade e as formas de atendimento educacional adequadas aos mesmos. Os sujeitos pesquisados por Pati (1984) são adultos, e na sua época ainda não existia o atendimento educacional. Os sujeitos de sua pesquisa foram selecionados por indicadores de produtividade e criatividade evidenciados em sua vida cotidiana e profissional, independente de suas condições socioeconômicas ou de escolaridade que tivessem. Os sujeitos estudados por Duque (2001) são jovens e adultos, devidamente identificados e que tiveram um atendimento educacional.

As conclusões de Pati (1984) nos remetem a pessoas que têm uma ampla e profunda percepção de si e das outras pessoas. Sentem-se acentuadamente críticos e autocríticos e com muita necessidade de coerência interna. Sentem-se sós e incompreendidos, não aceitos pela maior parte das pessoas e têm muitas dificuldades para resolver o conflito de sua autenticidade, renunciando muitas vezes às suas características especiais para melhorar a convivência com as pessoas, e não consideram estar desenvolvendo de maneira adequada o seu potencial.

Duque (2001), 17 anos depois, relata histórias de vida de pessoas identificadas como portadores de altas habilidades, conscientes de suas capacidades e sendo capazes de usá-las em seu próprio proveito. Ao mesmo tempo demonstram preocupações sociais, humanísticas, como também grande reconhecimento e carinho pelos momentos vividos, e por pessoas dos projetos de atendimento educacional, pelos quais passaram.

Destes depoimentos, transcreveremos apenas um pequeno trecho, por representarem, com muita beleza, a sensibilidade desses jovens/adultos e o valor do atendimento educacional que receberam.

> Um dos meus projetos para o futuro é me voltar para a ABSD... ela fez muito por mim [...] muito do meu convívio, da minha adaptação na sociedade [...] pela minha deficiência física, minha dificuldade de me entrosar no meio [...] Eu quero trocar com a ABSD. [...] agora eu quero fazer a minha parte. (C. 27 anos *apud* DUQUE, 2001)
> O papel do homem inteligente é ajudar a quem não é [...] muitas pessoas ficam soberbas e estão cavando um poço para elas mesmas. (P.C. 31 anos *apud* DUQUE, 2001)
>
> ... Se você não sabe exatamente quem é você, você não consegue explicar para os outros, e acaba aceitando o rótulo que te dão [...] Acho que conforme fui amadurecendo dentro do projeto, sabendo melhor como me expressar e explicar o que era, fui ficando mais tranquilo... Acho que é uma coisa que desenvolve seu eu, você melhora você mesmo, você acaba melhorando quem está ao seu redor, você acaba melhorando a sociedade em geral. (J.18 anos *apud* DUQUE, 2001)

Em face dos dados aqui discutidos por todos esses estudiosos, comprometidos com a causa da educação, lamentamos que o *atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados*, embora previsto por lei, ainda não seja uma prática valorizada e consistentemente presente no dia a dia do nosso sistema escolar. Entendemos, em consonância com outros pesquisadores que atuaram desta mesma forma, organizando e analisando o conhecimento produzido, que a revisão periódica e a compreensão do conjunto da produção investigativa, realizada em uma área, pode estimular e ampliar a perspectiva de crescimento da mesma, facilitando questionamentos e posicionamentos futuros.

Refletimos nestas considerações finais sobre a diversidade dos itens estudados pelos 24 autores e suas contribuições para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados, compreendendo que todas as ações humanas, e, dentre elas, as ações educativas, são definidas dentro de uma determinada dimensão de espaço, tempo e cultura. Observamos que, dos vários pequenos e grandes planos de atendimento educacional aos portadores de altas habilidades, experimentados em nosso país, alguns permaneceram e se renovaram até os dias atuais, outros se perderam ou estagnaram.

Da década de 80 até os dias de hoje, muitas mudanças sociais e educacionais ocorreram, no contexto geral e, consequentemente neste específico. A sensibilidade para participar dessa realidade, buscando explicações para as complexas nuances que constituem os seres humanos, em suas características e desempenhos singulares, é

indispensável aos educadores/pesquisadores. A perseverança para o avanço, para o aprofundamento e para a reestruturação continuada dos conhecimentos é outro aspecto que deve estar presente em seu percurso, no sentido do progresso da ciência e da melhoria de condições de vida para a humanidade.

Ao iniciarmos este estudo sobre o tema altas habilidades/superdotação, o primeiro pensamento que nos ocorreu foi situá-lo no contexto maior das pesquisas sobre a inteligência, de onde o mesmo é oriundo. Desenvolvemos por este motivo uma busca das contribuições das principais teorias e métodos de avaliação da inteligência que marcaram o século XX. Verificamos, porém, que se existem alguns pressupostos e conceitos definidos e aceitos por um grande número de autores, há também, uma intensa discussão em curso, conduzindo-nos à conclusão de que tanto em relação aos estudos sobre a inteligência, quanto em relação às altas habilidades/superdotação, ainda há muitos desdobramentos teórico-conceituais para acontecer, a partir do que foi construído até o presente momento pelos estudiosos.

É interessante registrar a participação, bastante expressiva, da Orientadora desta dissertação neste campo de trabalho, contemplando atividades de atendimento e acompanhamento a alunos, pais e professores, a realização de projetos no país e fora, além do incentivo, realização e da orientação de pesquisas, como esta que aqui apresentamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S. *Definição e medida da inteligência: considerações em torno dos testes psicológicos*. Lição de síntese. Braga: Universidade do Minho, 1993. p.26, 27, 35, 41, 42, 43, 44.

ALVES, S.M.A. *Efeitos das técnicas dos jogos dramáticos na criatividade, socialização, liderança, raciocínios divergente e convergente de pré-escolares superdotados e economicamente carentes.* 1985. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p.19, 21, 28, 30, 31, 34, 35, 39, 43, 50.

ANTIPOFF, H. *O trabalho psicológico*. In: Psicologia Experimental. (Conferência na Escola de Aperfeiçoamento de professores. 1930). Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1992. v. 1 (Coletânea das Obras escritas de Helena Antipoff). p.61.

ASSIS, A.L.A. *O aluno superdotado das camadas populares.* 1995, 57p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.1, 9, 10, 14, 17, 26.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Disponível em <http:www.teses.cpd.unb.br./>. Acesso em: 30 dez.2001

BEAUD, M**.** *Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário.* 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p.63.

BECKER, M.A.A. *Educação especial: estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolares.* 1997, 191p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53.

BECKER, M.A.A. *Criatividade, abstração, raciocínio lógico, ansiedade e sua interação na personalidade de estudantes de arquitetura, computação e psicologia*. 2001, 146p. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 15.

BENITO, Y. *Superdotación: definición, pautas de identificación y educación para padres e profesores*. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO IBERO-AMERICANA PARA SUPERDOTADOS, 2, 1996, Porto. Anais. Porto: Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento, 1998. p. 410, 411, 412.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.* Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17/2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Relatório. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BULKOOL, M.P.; SOUZA, C.C.P. *Os portadores de altas habilidades: importância da família.* In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, 11, 1997, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 1997. p. 109,111, 112.

BYINGTON, C.A.B. *A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica.* In: FAZENDA, I. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 44, 50,51.

CÂMARA, C.G. *Auto-alfabetização precoce: indício de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos?* 1999. 159p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. p. 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 21, 22, 23.

CASTORIADIS. C. *A instituição imaginária da sociedade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 92, 94, 96, 97.

COSTA, M.R.N. *Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu "olhar" sobre si mesmo seu "olhar" sobre o "olhar" do outro.* 2000. 225p. *Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 21, 23,,25,26,49, 50, 51, 54, 55, 57, 75, 81, 87, 93, 96, 99, 104, 106, 109, 112, 113, 116, 117, 123, 164, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 180, 181, 184, 186, 187, 190, 181, 184, 185, 196, 198.*

COSTA, L.A. *O superdotado – uma reflexão para sua profissionalização. 1989. 194p.* Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 10, 13, 43, 133.

COSTA, L.C.L. *A educação do superdotado – um desafio brasileiro. 1989. 273p.* Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 12, 56, 60, 62, 124, 127, 129, 133.

DELOU, C.M.C. *Identificação de superdotados: uma alternativa para sistematização da observação de professores em sala de aula.* 1987. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 4, 5, 8, 11, 13, 20, 21, 22, 41.

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.* 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 21, 22, 23.

DETTERMAN, D.K. *Integración cualitativa:¿ la última palabra ?* In: STERNBERG R.J. DETTERMAN, D.K. ¿ Que es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid : Pirámide, 1988. p. 195, 197, 198.

DUQUE, F.H.O. *Com a palavra os portadores de altas habilidades: características, gostos e necessidades*. 2001. 76p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 35, 36, 37, 42, 43, 45, 48, 49, 50, 53.

ELIAS, N. *Mozart, sociologia de um gênio*. Tradução Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FERREIRA, A.S. *Representação social de escola segundo alunos superdotados. 2000. 84p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia.* Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. p. 9, 11, 13, 14, 15, 16, 21, 24, 26, 28, 30, 33, 36, 62, 64, 65.

FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed. 1998, p.21.

FRANCO, E.T.S. *Capacidade acadêmica elevada: experiências singulares de cinco alunos na escola fundamental. 2001. 122p.* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. p. 3, 10,16, 21, 22, 33, 46, 52.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. p. 50, 51, 56.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.* 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. p.13.

GOULART, I. B. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica.* 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 24.

JAPIASSU, H. MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 219.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas.* 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 219, 220.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED, 1990. p. 10.

LOPES, J. *Vygotsky, o teórico social da inteligência.* Revista Nova Escola, dezembro, 1996.

MALDANER, E.B. *O desenho a figura humana e a identificação precoce de superdotação. 1996. 146p.* Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da

Personalidade). Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p.10, 11, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 51, 52, 53, 56, 58, 62.

MARROU, H.I. *História da educação na antigüidade*. São Paulo: Herder/USP, 1966. p. 156, 158, 161.

MATHIAS, M.T. *Avaliação das contribuições de uma proposta de educação do pensamento para a capacitação de professores do ensino regular*. 1997. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 7, 8, 14, 15, 17, 26, 28, 29, 32,33, 34, 35,36, 37, 40, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 92, 93, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 122, 127, 132.

MELO NETO, J.C. de. Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto. Seleção de Antonio Carlos Secchin. 7. ed. São Paulo: Global, 2001. p.188

METTRAU, M.B. *Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores. 1982. 119p.* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 2, 12, 13, 41, 54, 55.

_____. *Nos bastidores da inteligência*. Rio de Janeiro, UERJ, 1995. P. 4, 32, 46.

_____. *Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica.* Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). 1995, 361p. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

_____. *A representação social da inteligência e os portadores de altas habilidades*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, 11, 1997, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 1997. p. 12, 13.

METTRAU, M. e MARQUES, A.S. *Ensinar a pensar: uma metodologia lógico-criativa para nós professores e alunos cidadãos*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. Produto final da Bolsa de Iniciação Científica – FAPERJ, 1997. 28p.

METTRAU, M.B. *Follow-up: efeitos de um programa de enriquecimento*. Projeto Pró-Ciência, 1999. Rio de Janeiro, 1999. p.13

_____. *Superdotados.* Revista Diálogo Médico. Rio de Janeiro, ano 16, n. 3, p.5, 14, maio-jun. 2001.

METTRAU, M.B.; SOUZA, C.C.P.DE; AZEVEDO, S.M.L.DE. UERJ. *O aluno portador de altas habilidades, criativo e talentoso: informações e orientações para os profissionais da educação, áreas afins e família.* Sucinta informação. Rio de Janeiro. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 2001. p.3.

MINAYO, M.C.S (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.16, 17.

NOVAES, M.H. *O desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979. p.96 .

NUNES, L.R.O.P., GLAT, R. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação***.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. (Série Questões Atuais em Educação Especial, v. 3).

NUNES, F.P. *Paradigmas da educação especial: uma responsabilidade compartilhada***.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. II, n. 4. Piracicaba, 1996. p.29, 40.

OLIVEIRA, R.G. *Uma perspectiva em avaliação educacional baseada na teoria triárquica da inteligência humana de Robert J. Sternberg.* 1998. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 2, 16, 19, 20, 21, 25, 30, 61, 66, 70, 85, 89, 95, 97, 108, 109, 110.

ORTIZ, L.E.R. *O superdotado: suas características e necessidades, segundo pais e diretores e professores de escolas oficiais do Município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação. 1981. 116p. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 1, 3.

OSOWSKI, C.I. *Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista.* 1989. 286p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 18, 19, 20, 23, 41, 42, 46, 258, 261, 262, 263, 265, 266.

PATI, V.R.T. *Autopercepção do superdotado.* 1984. 217p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. p. 20, 21, 37, 43, 47, 49, 55, 57, 58, 61, 67, 132, 136, 137, 140, 143.

PEREIRA, G. *Identificação e atendimento de alunos talentosos nas classes comuns: proposta de diretrizes para um programa baseado no folclore brasileiro.* 1984. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 1, 12, 16, 17, 18, 31, 32,

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Forense, 1970. p.30, 42, 154.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. p.139.

PICHOT, P. *Os testes mentais*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1969. p.11, 12.

PIMENTA, S.G. *A pesquisa em didática* – 1996 a 1999. In: Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 78, 106.

PONTES.M.L. *Um estudo sobre a adaptação escolar de alunos com alto nível intelectual.* Dissertação (Mestrado em Educação). 1983. 110p. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 1, 2, 3, 9, 12, 23, 30, 44, 56, 79.

REIG, D. e GRADOLÍ, L. *A construção humana através da zona de desenvolvimento potencial: L.S. VYGTSKY*. In: MINGUET, P.A. (Org.) A construção do conhecimento na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. P. 101, 108, 110, 111, 116, 120, 123.

SARRI, I. *A atenção pedagógica do aluno superdotado: análise de uma experiência.* 1985. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília. p. 4, 18, 20, 21, 23, 35, 36.

SCHEEFER, R. N. *Introdução aos testes psicológicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1968. p.3

SCHIFF, M. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar***.** Tradução Walkíria Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. p.67.

SIGELMANN, E. *Tipos de pesquisa: aspectos metodológicos específicos*. Arquivo Brasileiro de Psicologia. Rio de Janeiro, p.141-155, jul-set, 1984. p.148.

SIMONETTI, D.C. *Técnica de projetos – uma estratégia de ensino dirigida às necessidades potenciais dos educandos.* 1980. 64p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. p. 42, 45, 46.

STERNBERG, R.J. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.18, 20, 26, 27, 31, 32, 35, 36, 37.

STERNBERG, R.J.; BERG, C.A. *Integración cuantitativa. Definiciones de inteligencia: una comparación de los simposios de 1921 y de 1986*. In: STERNBERG, R.J. e DETTERMAN, D. K. ¿ Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid: Pirámide, 1988. p. 188, 190.

TERRASSIER, J.C. *El síndrome de la disincronia***.** In: BENITO, Y. (org.) Intervención e investigación psicoeducativas em alumnos superdotados. Salamanca: Amarú, 1994. p. 147-151**.**

UERJ. *Resumos das dissertações do curso de mestrado em educação da UERJ 1982-1989* In: Delfos. Revista da Associação dos Diplomados da Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 1995. v.1. Edição Especial.

UERJ. *Resumos das dissertações do curso de mestrado em educação da UERJ 1990-1995*. In: Delfos. Revista da Associação dos Diplomados da Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 1995. v.2. Edição Especial.

VALLE, L. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p.156.

VIEIRA, N.J.W. *"Gênio da lâmpada quebrada!" – Um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades.* Dissertação (Mestrado em Educação). 1999. 309p. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 11, 12, 17, 18, 22, 24, 26, 30, 32, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 49, 51, 53, 57, 60, 61, 63, 66, 71, 75, 94.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p.132.

WARDE, M. J. *A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. In: Avaliação e perspectivas na área de educação. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993. p.52, 62.

APÊNDICES

ESTUDOS PRODUZIDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ENTRE 1980 E 1989

Ano	Universidade	Autor	Título	População Alvo	Local	Objeto de Estudo	Abordagem Metodológica
1980	UNICAMP	Simonetti, Dora Cortati	Técnica de Projetos : uma estratégia de ensino dirigida aos potenciais dos educandos	31 alunos de 5ª. e 6ª. séries do Ensino Fundamental de 2 escolas da rede oficial de ensino	Vitória ES	Identificação de alunos portadores de altas habilidades e busca de ação educativa adequada para atendimento a esses alunos	Pesquisa-ação Observação etológica; Fichas de observação e de dados pessoais; Inventário de Interesses (GEIST) Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e estudo do desempenho escolar.
1981	UFRJ	Ortiz, Luisa Helena Rueda de	Superdotados, suas características e necessidades segundo pais, diretores e professores de escolas oficiais do município do Rio de Janeiro	12 Diretores, 121 professores e 93 pais de alunos de Escolas de ensino fundamental da rede oficial de ensino	Rio de Janeiro RJ	A percepção de diretores, professores e pais sobre os superdotados	Pesquisa de campo – descritiva Escala de atitude tipo Lickert;
1982	UERJ	Mettrau, Marsyl Bulkool	Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores	Professores Universitários dos Cursos de Educação, Engenharia e Medicina - UERJ e UFRJ	Rio de Janeiro RJ	Percepção de professores universitários sobre seus alunos superdotados	Pesquisa de campo descritiva Questionário
1983	UERJ	Pontes, Maria Luiza	Um estudo sobre a adaptação escolar de alunos com alto nível intelectual	Alunos de 5ª e 7ª séries com alto nível intelectual40 do sexo masculino e 36 do sexo feminino do CAP-UERJ e Escola Municipal Jornalista Assis Chateaubriand	Rio de Janeiro RJ	Adaptação escolar de alunos com alto nível intelectual	Pesquisa de campo, descritiva. Técnica do incidente crítico. Flanagan
1984	UERJ	Pereira, Geni	Identificação e atendimento de alunos talentosos nas classes comuns: proposta de diretrizes para um programa baseado no folclore brasileiro	Professores de 6 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal	Rio de Janeiro RJ	Integração das áreas de esporte, artes e comunicação através de folclore para identificação e desenvolvimento de talentos	Estudo de campo com professores e alunos dos cursos de formação de professores
1984	PUC/SP	Pati, Vera Regina Teijeira	Autopercepção do superdotado	29 adultos de ambos os sexos, sendo 14 mulheres e 15 homens com idades entre 20 e 45 anos consideradas socialmente talentosos e criativos	São Paulo SP	Autopercepção de superdotados	Fenomenológica Questionário (submetido a análise crítica dos próprios sujeitos). Entrevista (roteiro também discutido com os sujeitos da pesquisa). Análise das entrevistas complementadas com as anotações e dados do questionário. Discussão dos resultados para validação dos resultados

ESTUDOS PRODUZIDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ENTRE 1980 E 1989 (CONTINUAÇÃO)

Ano	Universidade	Autor	Título	População Alvo	Local	Objeto de Estudo	Abordagem Metodológica
1985	UERJ	Alves, Sonia Maria de Almeida	Efeitos das técnicas dos jogos dramáticos na criatividade, socialização, liderança, raciocínios divergente e convergente de pré-escolares superdotados e economicamente carentes	Alunos de jardim de infância dos Sistemas Estadual de Educação Crianças entre 5 e 6 anos Município de Niterói-RJ	Rio de Janeiro RJ	Investigação dos efeitos das técnicas dos jogos dramáticas na criatividade, socialização, liderança, raciocínio convergente e divergente de pré-escolares superdotados e economicamente carentes	Planejamento Experimental Aleatório por Blocos Observação
1985	UNB	Sarri, Irma	A atenção pedagógica do aluno superdotado: análise de uma experiência	5 estabelecimentos escolares de Brasília, DF; 1 situado na ASA Sul do Plano Piloto do Distrito Federal e 4 situados na ASA Norte	Brasília DF	Projeto de Atendimento ao Aluno Superdotado em Brasília nas dimensões interna e contextual	Questionário abrangendo todos os indicadores internos do funcionamento do projeto. Análise estatística dos dados oficiais.
1986							
1987	UERJ	Delou, Cristina Maria Carvalho	Identificação de superdotados: uma alternativa para sistematização da observação de professores em sala de aula	Especialistas em educação do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Brasília e Rio Grande do Sul	Rio de Janeiro RJ	Identificação de superdotados através da observação e julgamento do professor	Técnica de Delfos Aplicação de vários questionários sucessivos para obter a opinião de especialistas através do painel Délfico.
1988							
1989	UFRGS *	Osowsky, Cecília Irene	Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista.		Porto Alegre RS	Os superdotados como classe social	Bibliográfica/documental
1989	UERJ	Costa, Lea Lattari da	A educação do superdotado um desafio brasileiro		Rio de Janeiro RJ	A educação dos superdotados no Brasil e no mundo	Bibliográfica
1989	UERJ	Costa, Lenyr Alves da	O superdotado : uma reflexão para sua profissionalização		Rio de Janeiro RJ	Formação profissional do jovem superdotado na área tecnológica	Bibliográfica

ESTUDOS PRODUZIDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ENTRE 1990 E 1999

Ano	Universidade	Autor	Título	População Alvo	Local	Objeto de Estudo	Abordagem Metodológica
1990							
1991							
1992							
1993							
1994							
1995	UERJ	Assis, Árbila Luiza Armindo	O aluno superdotado das camadas populares	Cinco escolas da Rede de Ensino Público Municipal de Nova Iguaçu-RJ; 2807 alunos e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e 85 professores	Rio de Janeiro RJ	Constatação da existência de superdotados nas camadas populares	Amostragem probabilística estratificada. Formulário de identificação, entrevista com a família, entrevista com o aluno e teste Matrizes Progressivas de Raven - Escala Geral
1996	PUC/RS	Maldaner, Elisabete Beatriz	O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação	Creches, maternais e jardins de infância de Porto Alegre num total de 202 crianças e 178 pais e professores	Porto Alegre RS	O teste do Desenho da Figura Humana como instrumento de triagem inicial de crianças superdotadas	Teste do Desenho da Figura Humana, Escala de Maturidade Mental Colúmbia, Teste de Inteligência de Slosson e a Escala de Medida para Características Comportamentais de Estudantes Superiores de Renzulli – Inventário Renzulli-Smith para Primeira Infância (pais e professores)
1997	PUC/RS	Becker, Maria Alice D´Ávila	Estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolares	12 crianças e 16 pais e mães da FADERS – Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul	Rio de Janeiro RJ	Influência do estímulo do ambiente em crianças pré-escolares cujos pais suspeitam que tenham potencial para altas habilidades	Pesquisa correlacional. Teste WPPSI (Wechsler Preeschool and Primary Scale of Intelligence), Questionários I e II, observação e análise de vídeo
1997	UERJ	Mathias, Miguel Tavares	Avaliação das contribuições de uma proposta de educação do pensamento para a capacitação de professores do ensino regular	Professores dos Colégios Militares dos Estados do Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que atuam no Programa de Desenvolvimento de Potencial – PRODEP	Rio de Janeiro RJ	Avaliação de cursos de capacitação de professores para a educação do pensamento	Análise de conteúdo. Questionário de opinião
1998	UERJ	Oliveira, Rosimeri Gomes de	Uma perspectiva em avaliação educacional baseada na teoria triárquica da inteligência humana de Robert Sternberg	Alunos da 7ª série do Ensino Fundamental de 2 escolas de realidades sócio-econômica e culturais diferentes, que tem atendimento especial aos portadores de altas habilidades	Rio de Janeiro RJ	Avaliação educacional sob enfoque da Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg	Análise de conteúdo. Questionário de opinião
1999	USP	Câmara, Claudia Gardel	Auto-alfabetização precoce: indício de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos?	34 crianças, de 5 a 8 anos, alfabetizadas antes dos 6 anos e que realizaram um psicodiagnóstico no setor de orientação para superdotados- Projeto de Orientação e Identificação de Talentos- POIT	São Paulo SP	A auto-alfabetização precoce	Análise qualitativa e quantitativa Entrevistas com os pais, dados de anamnese, observação lúdica, testes projetivos, Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC)
1999	UFRGS	Vieira, Nara Joyce Wellausen	Gênio da lâmpada quebrada! Um estudo psicanalítico da relação professor - aluno portador de altas habilidades	Professoras e alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Uma da rede estadual de Porto Alegre e outra de rede municipal da Grande Porto Alegre	Porto Alegre RS	A relação professora - aluno portador de altas habilidades	Enfoque naturalista etnográfico. Filmagem e análise dos discursos dos sujeitos pela vídeo - estimulação de lembranças

ESTUDOS PRODUZIDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS EM 2000 E 2001

Ano	Universidade	Autor	Título	População Alvo	Local	Objeto de Estudo	Abordagem Metodológica
2000	UFRGS	Costa, Mara Regina Nieckel	Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades. Um "olhar" sobre si mesmo. Um "olhar" sobre o olhar do outro.	6 adolescentes – 5 do sexo masculino, 1 do sexo feminino com idades entre 14 e 16 anos identificados como portadores de altas habilidades NAPPAH/FADERS e do Projeto Desenvolvimento de Potencialidades PRODEP- Colégio Militar de Porto Alegre	Porto Alegre RS	A construção da autopercepção pelo adolescente PAH e como se percebe na multiplicidade de olhares de seu círculo de relações mais próximo	Qualitativa - Análise de Conteúdo Notas de campo, observação participante, histórias de vida, entrevistas semi-estruturadas
2000	UFRGS	Maia, Christiane Martinatti	Brincar, não brincar: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do portador de altas habilidades	2 sujeitos avaliados como portadores de altas habilidades, na faixa etária de 6 a 12 anos	Porto Alegre RS	Como o brincar constitui e se constitui no processo de subjetivação do portador de altas habilidades	Método arquegenealógico, baseado em Michel Foucault -Entrevistas semi-estuturadas
2000	UFES	Ferreira, Andréia da Silva	Representação social da escola segundo alunos superdotados	20 alunos identificados como superdotados, de ambos os sexos, com idade entre 7 e 13 anos cursando de 1ª a 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares	Vitória ES	A representação social da escola segundo alunos superdotados	Evocação espontânea, Método de Vergès e análise de conteúdo
2001	UERJ	Duque, Flávia Helena Oliveira	História de vida dos portadores de altas habilidades	9 sujeitos com idades variando entre 17 e 31 anos já identificados como portadores de altas habilidades	Rio de Janeiro RJ	Aspectos e situações referentes aos portadores de altas habilidades sob o ponto de vista dos próprios sujeitos	Biográfica - história de vida Entrevista e análise de conteúdo
2001	UFJF	Franco, Eliana Toledo Sirimarco	Capacidade acadêmica elevada: experiências singulares de cinco alunos na escola fundamental	5 alunos cursando a 4ª e 5ª séries do ensino fundamental, identificados por seus professores por demonstrarem capacidade acadêmica elevada	Juiz de Fora MG	Os porquês da capacidade acadêmica bem acima da média da turma	Qualitativa, tipo etnográfico. Observação participante, entrevista em profundidade e recolhimento de artefatos
2001	PUC/SP*	Delou, Cristina Maria Carvalho	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 oficial	111 alunos da rede de ensino público do município do Rio de Janeiro considerados superdotados e atendidos em *salas de recursos*	Rio de Janeiro RJ	O sucesso e o fracasso escolar	Estatística descritiva Entrevista e análise de conteúdo

ESTUDOS PRODUZIDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS EM 2000 E 2001 – (CONTINUAÇÃO)
DISSERTAÇÕES EM FASE DE DEFESA

Ano	Universidade	Autor	Título	População Alvo	Local	Objeto de Estudo	Abordagem Metodológica
2001	UERJ	Reis, Haydéia Maria Marino de Sant'Ana	Cidadania e exclusão: a representação social da inteligência em portadores de altas habilidades.	10 sujeitos, na faixa etária de 17 a 24 anos, alunos e ex-alunos do colégio Princesa Isabel, identificados como portadores de altas habilidades, participantes do Projeto Destaque	Rio de Janeiro RJ	A representação social da inteligência.	Qualitativa Entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo
2001	UNIP	Salem, Jamile	Um estudo sobre as associações brasileiras para superdotados		São Paulo	História e situação atual das associações	Bibliográfica/documental
2001	UERJ	Barbosa, Maria Claudia Dutra Lopes	A inteligência prática na sala de aula: a inclusão das diferenças, no compartilhar das altas habilidades	10 adolescentes e jovens com idades variando entre 17 e 27 anos, identificados como portadores de altas habilidades, dentre os quais 9 receberam atendimento educacional através do Projeto Destaque e da ABSD	Rio de Janeiro RJ	O compartilhar das altas habilidades com o grupo de companheiros	Qualitativa Entrevista e análise de conteúdo
2001	UERJ	Rocha, Regina Celi da Silva	O desperdício de talentos na rede estadual de ensino do Estado do Rio de janeiro: reflexão para uma busca de novos caminhos	Alunos e professores da rede estadual de ensino	Rio de Janeiro RJ	Por que a escola desperdiça ou ignora talentos	Qualitativa Entrevista e análise de conteúdo
2001	UERJ	Tsuboi, Maria da Penha Padilha	Um percurso nacional – 20 anos de estudos sobre altas habilidades/superdotação: a contribuição discente dos programas de pós-graduação		Rio de Janeiro RJ	As contribuições para o atendimento educacional aos portadores de altas habilidades/superdotados apresentadas em 2 teses e 22 dissertações	Bibliográfica

ESTUDOS PRODUZIDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DE 2000 E 2001 – (CONTINUAÇÃO)
DISSERTAÇÕES COM PROJETOS APROVADOS

Ano	Universidade	Autor	Título	População Alvo	Local	Objeto de Pesquisa	Abordagem Metodológica
2001	UERJ	Viana, Jacilene Mesquita	Emoção, inteligência e aprendizagem	35 alunos de 5ª. série de escola pública, ensino fundamental	Rio de Janeiro RJ	As inter- relações existentes entre emoção, inteligência e aprendizagem nos portadores de altas habilidades	Qualitativa
2001	UERJ	Provenzano, Lygia Ramôa	Altas habilidades e educação escolar: nos horizontes da cidadania e da inclusão		Rio de Janeiro RJ	As temáticas dos Seminários Nacionais da ABSD	Pesquisa bibliográfica /documental