

Nara Joyce Wellausen Vieira

VIAGEM A "MOJAVE-ÓKI!"

**Uma trajetória na identificação das
altas habilidades/superdotação
em crianças de quatro a seis anos**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Porto Alegre - 2005**

Nara Joyce Wellausen Vieira

VIAGEM A "MOJAVE-ÓKI!"

**A trajetória na identificação das
altas habilidades/superdotação
em crianças de quatro a seis anos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Co-Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Porto Alegre - 2005

**Para Eduardo e Dorília, que me estimularam
na busca de novos caminhos...**

Para Fernanda, minha melhor “produção”...

V658v Vieira, Nara Joyce Wellausen

Viagem a “Mojave-Óki”! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a cinco anos / Nara Joyce Wellausen Vieira; orientador Cláudio Roberto Baptista, co-orientadora Beatriz Vargas Dorneles. Porto Alegre : 2005.

Tese (Doutorado) : Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Educação Especial. 2. Altas habilidades – Identificação.
3. Superdotado – Identificação. I. Baptista, Cláudio Roberto.
II. Dorneles, Beatriz Vargas

CDU: 376.545

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me acompanharam nesta caminhada e, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. Infelizmente, é impossível agradecer a todos publicamente, porém, sou imensamente grata a todas elas. Manifesto meu agradecimento, neste momento, somente àquelas que estiveram diretamente ligadas a este estudo.

Aos meus orientadores Claudio Roberto Baptista e Beatriz Dorneles, um agradecimento muito especial e carinhoso, por me “adotarem” e “acolherem”, auxiliando desta maneira meu “crescimento científico”;

Ao Paulo, Vitória, Geraldo e suas famílias, sem os quais este trabalho não teria acontecido;

À Direção da FADERS, em especial, à Diretora Técnica, Denise Marchetti, por adotar uma política de estímulo à qualificação dos seus servidores e à Maria Cristina S. da Silva por sua disponibilidade na elaboração da Ficha Catalográfica;

Às minhas colegas Carla Vasquez, Elizabete da Silva Vieira, Larice Bonatto Germani, Mara Regina Nieckel da Costa e Susana Pérez pela produção de um diálogo permanente e pela paciência de lerem e discutirem minhas idéias;

À Susana Pérez, por sua inestimável colaboração na tradução dos textos em inglês, na interlocução e na revisão da redação final deste trabalho;

À Thais da Silva Vieira pelo valioso trabalho na filmagem das atividades espontâneas das crianças; e à Letícia Neutzling Benites pela meticulosa transcrição das cenas filmadas;

Às componentes da banca - Dra. Eunice Soriano de Alencar, Dra. Margarete Schaeffer e Dra. Soraia Napoleão Freitas - por compartilharem deste momento tão importante da minha vida acadêmica;

A um portador de altas habilidades/superdotação muito especial: *Jesus*, o maior de todos os Mestres a nos ensinar o caminho do amor, da fé e da misericórdia.

*“O que está em jogo é a ruptura com o conceito estático de homem, de mundo, de conhecimento; é a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade através da abertura de canais para o diferente, o que não é meu, **nem igual ao meu, mas por isso mesmo merece respeito**” (EIZERIK, 2001, p. 46).*

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças da faixa etária de quatro a seis anos, considerando-se uma concepção de inteligência que evidencie suas múltiplas expressões e um entendimento dinâmico dos indicadores que definem os sujeitos que apresentam estas características. As propostas teóricas de dois autores contribuíram para que estas concepções fossem alicerçadas: a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli. Assim, este estudo caracterizou-se por focar a identificação das altas habilidades/superdotação a partir de um paradigma qualitativo e teve como efeito a sistematização de um procedimento que reconhece não só o sujeito cognoscente, nas suas diferentes formas de conhecer o mundo e de expressar a inteligência, mas também nos seus componentes afetivos, psicomotores e sociais, enfatizando suas singularidades e potencialidades, reconhecendo suas limitações e valorizando sua interação com o meio onde vive. As informações para o estudo foram obtidas através da filmagem das atividades espontâneas dos sujeitos selecionados - dois meninos e uma menina -, entrevistas com as famílias e professores, produções das crianças reunidas em um Portfólio e informações arquivadas nos prontuários do Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades -CEDEPAH. O referencial para registro destas imagens foi o desenvolvimento de atividades que apresentassem início, meio e fim, nomeadas como Estruturas Narrativas. Um primeiro conjunto de cenas foi formado considerando as atividades das três crianças, sujeitos desta investigação. Um segundo recorte foi realizado nesse conjunto, orientado pela aparição de comportamentos indicativos das seguintes categorias: linguagem, matemática, ciências, música, social, corporal-cinestésico, espacial, artes visuais e estilos de trabalho. A análise do material transcrito foi efetuada considerando duas dimensões: a visual e a verbal. Os resultados obtidos nesta análise permitem concluir que podem ser evidenciados os indicadores de altas habilidades/superdotação em crianças nesta faixa etária. Além disto, enfatizam, também, a importância de procedimentos de identificação norteados pela provisão de atividades estimuladoras e desafiantes para as crianças e pela multiplicidade de olhares, remetendo, desta forma, à participação de profissionais de outras áreas nesta ação. O processo de identificação aqui proposto é percebido como um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano. Esse entendimento resulta num perfil narrativo de cada criança, onde, por um lado, são assinalados os pontos fortes e aqueles que têm de ser melhorados e, por outro, a influência do ambiente é reconhecida na produção desse perfil, estimulando os pontos fortes e desenvolvendo aqueles que necessitam auxílio. Desta forma, os comportamentos apresentados não são percebidos como um produto finalizado da inteligência. Um estudo desta natureza pode se constituir um pilar importante na construção de políticas públicas e na busca de estratégias de atendimento que visem à prevenção, pois o oferecimento de informações e orientações adequadas aos pais e professores intervém no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultem o seu desenvolvimento.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar el proceso de identificación de las altas habilidades/superdotación en niños de cuatro a seis años de edad, considerándose una concepción de inteligencia que evidencie sus múltiples expresiones y una comprensión dinámica de los indicadores que definen a los sujetos que presentan estas características. Las propuestas teóricas de dos autores contribuyeron para que sustentaran estas concepciones: la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner y la Teoría de los Tres Anillos, de Joseph Renzulli. De esta forma, este estudio se caracterizó por enfocar la identificación de las altas habilidades/superdotación a partir de un paradigma cualitativo y resultó en la sistematización de un procedimiento que reconoce no sólo el sujeto cognoscente, en sus diferentes formas de conocer el mundo y expresar su inteligencia, sino también en sus componentes afectivos, psicomotores y sociales, enfatizando sus singularidades y sus potencialidades, reconociendo sus limitaciones y valorizando su interacción con el medio en el que vive. Las informaciones para el estudio se recogieron mediante la filmación de las actividades espontáneas de los sujetos elegidos – dos niños y una niña, entrevistas a las familias y maestros/profesores, producciones de los niños reunidas en una Carpeta e informaciones archivadas en los prontuarios del Centro de Desarrollo, Estudios e Investigaciones en Altas Habilidades - CEDEPAH. El referencial para el registro de estas imágenes fue el desarrollo de actividades que tuviesen inicio, medio y fin, llamadas Estructuras Narrativas. Un primer conjunto de escenas se formó considerando las actividades de los tres niños, sujetos de esta investigación. Se realizó un segundo recorte en este conjunto, orientado por la aparición de comportamientos indicativos de las siguientes categorías: lenguaje, matemáticas, ciencias, música, social, corporal-kinestésico, espacial, artes visuales y estilos de trabajo. El análisis del material transcrito consideró dos dimensiones, la visual y la verbal. Los resultados de este análisis permiten concluir que se pueden evidenciar los indicadores de altas habilidades/superdotación en niños con esta edad. Además, también enfatizan la importancia de procedimientos de identificación guiados por la provisión de actividades estimuladoras y desafiantes para los niños y por la multiplicidad de miradas, remitiéndose, de esta forma, a la participación de profesionales de otros campos en esta acción. Se percibe el proceso de identificación aquí propuesto como un proceso continuo, garantizado por el acompañamiento de los sujetos a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones de su cotidiano. Esta comprensión tiene como resultado un perfil narrativo de cada niño en el que, por un lado, se señalan los puntos fuertes y los que tienen que mejorarse y, por otro, se reconoce la influencia del ambiente en la producción de este perfil, estimulándose los puntos fuertes y desarrollándose aquellos que se precise. De esta forma, los comportamientos presentados no se consideran un producto terminado de la inteligencia. Un estudio de este tipo puede convertirse en un pilar importante para la construcción de políticas públicas y para la búsqueda de estrategias de atención que busquen la prevención, pues ofrecerle informaciones y orientaciones adecuadas a los padres y maestros/profesores interviene en el proceso educacional de estos niños, impidiendo problemas que dificulten su desarrollo.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the identification process of high abilities/giftedness in children from four to six years old, considering an intelligence conception evidencing its multiple expressions and a dynamic understanding of the indicators defining the individuals presenting such characteristics. The theoretical proposals of two different authors have contributed to support these conceptions: Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory and Joseph Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness. Thus, the research was characterized by focusing the identification of high abilities/giftedness according to a qualitative paradigm, resulting in the systematization of a procedure, which recognizes not only the cognizant individual and his/her different ways of knowing the world and expressing intelligence, but also his/her affective, psychomotor and social components, emphasizing his/her singularities and potentialities, recognizing his/her limitations and valorizing his/her interaction with the environment where he/she lives. The information used for this study was collected from the video-recording of the spontaneous activities of the selected individuals – two boys and one girl -, interviews with their families and teachers, the children's productions gathered in their Portfolios, and the information filed in the records of the Center for the Development, Studies and Research on High Abilities (CEDEPAH). The guideline to record these images, called Narrative Structures, was that the activities should present beginning, middle and end. A first set of scenes included the activities of the three children taking part of this research. A second cut was made to this set of images, guided by the appearance of behaviors indicating the following categories: language, mathematics, sciences, music, social, body-kinesthetic, spatial, visual arts and work styles. The analysis of the final material has considered two dimensions – visual and verbal. The findings obtained from this analysis allow concluding that high ability/giftedness indicators can be evidenced in children within this age range. They also emphasize the importance of identification procedures leaded by the provision of stimulating and challenging activities to the children, and the multiple points of view, thus conducting to include professionals from different areas in this action. The identification procedure herein proposed is considered as an ongoing process, assured by the subjects' follow-up along time, and in different situations of their own day-by-day. This approach provides a narrative profile of each child, highlighting their strengths and the weaknesses that should be improved, also recognizing the environmental influences in the production of this profile, encouraging strengths and helping to improve weaknesses. Therefore, the behaviors presented are not considered a final product of intelligence. Such kind of study may be an important milestone in building public policies and searching for service strategies aiming at prevention, as offering suitable information and guidance to parents and teachers is part of these children's educational process, avoiding problems, which may impair their development.

PALAVRAS INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

[...] não vos resigneis à situação de galinha. Acordai a águia dentro de vós! Ousai o vô das alturas, inventai caminhos novos. Tirai da própria fonte, das virtualidades presentes em vós, do vosso imaginário, dos vossos sonhos, das vossas utopias mil razões para lutar, para viver e para criar." (BOFF, 1998, p.43)

Parodiando Boff (1998), a escrita de uma tese revela-se como uma possibilidade de exercitar uma reflexão crítica daquilo que fomos, que somos e que queremos ser. Quando planejamos e escrevemos sobre alguma coisa, seja qual for a natureza deste planejamento e desta escrita – pessoal, laboral, amorosa, científica -, iniciamos uma viagem ao nosso interior. Esta viagem, em geral, nos permite uma construção/reconstrução de toda a nossa história que adquire significado, na medida em que somos “[...] *alguém que está sendo feito, que o sentido proposto pela interpretação ajuda a se fazer e que só se faz ser na medida em que ele pode fazer sentido com o que a interpretação lhe propõe*”. (CASTORIADIS, 1992, p.203).

A interpretação constitui aquele desvelamento que acontece quando, ao exteriorizarmos nossas ações, nos defrontamos conosco mesmos e com a aceitação (ou rejeição) desta realidade que “[...] *se manifesta como fonte indeterminável de sentido, como capacidade (virtual) de reflexão e de (re)ação*.” (CASTORIADIS, 1992, p. 204).

É com esta intenção que começo a apresentar as trajetórias realizadas na construção deste estudo, trajetórias feitas através de percursos agradáveis e de outros, nem tanto. Posso dizer, todavia, que constitui uma viagem desafiante, que estimulou a busca de um novo conhecimento, num exercício singular de perguntar e responder, com a certeza fundamental, parodiando Freire (1995, p.18), de que posso saber, “*assim como, sei que não sei o que me faz saber: primeiro que posso saber melhor o que já sei; segundo que posso saber o que ainda não sei; terceiro que posso produzir conhecimento ainda não existente*”.

Entendo que escrever uma tese, também, pode se constituir numa oportunidade de pensar sobre nós mesmos, para refletir sobre nossos arranjos existenciais, nossa vida cotidiana, nossos hábitos e limitações, nossos sucessos e descaminhos, nossas perspectivas e desesperanças. Estas reflexões nos impulsionam, segundo Boff (1998), a descobrir a águia em nós e nos permitem novos vôos, cada vez mais altos, representados por nossos sonhos, projetos e ideais.

Início, então, pelo marco principal desta trajetória: minha família. Nasci em uma família de classe média. A mãe cumpria seu papel de gerenciamento do lar e o pai, o de provedor, a partir de atividades profissionais ligadas a funções administrativas em jornais. Neste cenário, meu irmão e eu fomos crescendo, tendo todo o apoio, carinho e satisfação de nossas necessidades e anseios. Esta educação tradicional favoreceu a união desse pequeno grupo familiar, comandado pela figura paterna e amparado pela materna. De minha infância e adolescência, tenho vivos na lembrança muitos momentos agradáveis, associados à estreita convivência familiar, não só junto aos meus pais e irmão, mas abrangendo todo o grupo familiar materno.

E assim, minha infância e adolescência foram alicerçadas pelos laços de família. Estes, por sua vez, estavam ancorados na fraternidade, na cooperação e no amor. Sempre ficaram claras para mim as responsabilidades que eu tinha neste jogo de papéis. Com o respaldo dessas duas figuras importantes - meus pais -, sentia-me segura o suficiente para arriscar-me na busca de autonomia. Foi neste período (12/13 anos) que decidi ser psicóloga. Eu idealizava essa figura com a qual convivia em trabalhos de orientação em minha escola. A percepção que tinha dela era de uma pessoa que apresentava um modo muito especial de agir no mundo. Este meu imaginário corresponde ao que Motta et al (1995) registram como sendo a representação que se tem desse profissional: aquele que presta assistência e estabelece relações íntimas e diretas com as pessoas. Num período de (re)pressão e de transição, como foi o da ditadura, esta imagem me parecia um oásis num deserto árido.

Concluído o "ginásio", escolhi o magistério como minha opção de estudo, por me sentir atraída pela convivência com crianças e pelo desenvolvimento infantil. Nos idos de 1969, estava sendo proposta a reforma de 1º e 2º Graus, com a unificação do "primário" e do "ginásio", extinguindo-se o chamado "exame de admissão". No último semestre do curso e antes do estágio, eram realizadas as provas práticas. Fui designada para uma turma de 4ª série, que passaria direto para o Ginásio, sem cursar a 5ª série. Este processo é chamado, na Educação Especial, de "aceleração" e é uma das modalidades de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Naquele momento, entretanto, eu desconhecia totalmente estes fatos! Só sabia que eram "crianças muito adiantadas". Foi um desafio muito grande aquele período. Assustava-me a sede de saber daquelas crianças. O material que eu preparava sempre parecia pouco para elas. Queriam sempre mais! No final do semestre, grande impasse. Sentia-me impotente, diante da diferença entre a minha experiência real e o meu imaginário. Este contraste me fazia pensar se realmente eu podia e queria "ser professora". Naquele momento, aceitei o convite da psicóloga de minha escola

e fui trabalhar com pessoas que apresentavam deficiências, atividade na qual permaneci por mais de vinte anos.

Entrei na Faculdade de Psicologia em 1971. Pensei ter atingido meu sonho. Puro engano! Ali descobri que minha caminhada apenas começava e que nunca teria fim! Novamente, meu interesse estava voltado para a criança diferente. Na faculdade, eram apresentados a patologia e um modelo de trabalho clínico reabilitatório. Esta visão marcava o que a criança não podia fazer/ser. Pela minha vivência profissional, eu sentia que havia muito mais a propor para as crianças que tinham alguma deficiência. Muitas questões fervilhavam em minha cabeça, questões como: não é possível uma visão holística desse sujeito? Não existe uma intervenção como forma de resgatar aquele potencial que eu tanto valorizava? Estes anseios, contudo, não foram respondidos na Faculdade. A busca das respostas a estas questões continuava. Participei de diferentes grupos de estudos, mas, em todos, o enfoque principal era sempre a "doença" e não a "saúde".

Em 1977, tive a oportunidade participar da organização do trabalho de Estimulação Precoce, na Fundação Riograndense de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado - FAERS¹. Fui contratada e estou trabalhando nesta Instituição desde então.

Em 1983, tive a experiência mais marcante na minha vida: ser mãe. Esta situação colocou-me em xeque, pois, como lidava diariamente com bebês (dos outros), eu julgava saber tudo da relação mãe-filho. Outro engano! Surpreendi-me tendo as mesmas reações que as mães das crianças que eu atendia, tendo os mesmos medos, as mesmas questões. E minha filha era "normal"! Só então consegui realmente entender Mannoni (1977) e a imagem do "filho esperado" e a experiência com o "filho real". Minha prática profissional mudou a partir daí. Passei a ser menos exigente e cobradora na minha tarefa como estimuladora junto à mãe e seu bebê. Não há nada mais desafiante, desde um processo dialético, do que a educação de um filho. As possibilidades de (re)descobertas são tão incríveis que o processo de ensino-aprendizagem transforma-se numa troca sem fim, ao mesmo tempo, total e interdependente.

Admito, com alegria, que minha vida assumiu um novo significado daquele momento em diante. Eu tinha a responsabilidade da educação de uma criança e de (re)produzir, sozinha, os modelos que me haviam sido transmitidos. Sete anos de

¹ A FAERS foi criada pela Lei Nº 6616, de 23/10/73, tendo posteriormente três alterações que modificaram seu campo de atuação e abrangência.

análise ajudaram-me profundamente nesta missão. Hoje, ao olhar, com orgulho, minha filha de 22 anos, vejo que consegui transmitir para ela tudo o que meus pais e minha família me ensinaram e que, baseadas neste modelo de relação, construímos o nosso próprio.

Este sentimento de potência deu-me força para enfrentar duas situações bastante difíceis, que foram as doenças/deficiências simultâneas de meus pais: a mãe, com uma doença renal séria, e o pai, com uma tetraplegia proveniente de uma queda. Assim, meu irmão e eu assumimos os cuidados dos dois. Meu pai faleceu, repentinamente, em junho de 1995, e minha mãe, em julho do mesmo ano. Foi um choque muito grande! Era, no entanto, de se esperar, pois se tratava de um casal muito unido, com quase 50 anos de vida em comum. Neste ano, como forma de me ajudar na elaboração de toda essa situação, resolvi trabalhar com a pessoa com altas habilidades/superdotação. Julgava que não teria que me defrontar com os sentimentos que eu havia vivenciado frente à incapacidade gerada pela deficiência dos dois, sentimentos estes que ainda estavam muito presentes para mim. Além disso, lançar-me numa área diferente e nova constituía um outro desafio.

Em 1996, resolvi voltar novamente à Universidade: primeiro o Mestrado; em seguida, o Doutorado. No Mestrado, focalizei um tema que, pelos relatos das crianças e adolescentes do NAPPAH², era conflitivo para eles: a relação professor-aluno com altas habilidades/superdotação. Certamente, um tema que, no meu passado, também não tinha ficado resolvido. O apoio competente e carinhoso da professora Cleonice Reche orientou-me na construção da minha dissertação de Mestrado, intitulada "Gênio da Lâmpada Quebrada!" Um estudo psicanalítico da relação professor-aluno portador de altas habilidades.

Kupfer (1990, p. 186) refere que “[...] a demanda de saber de um sujeito é um fio que se tece de modo absolutamente solidário com os demais fios que fazem o tecido da constituição do sujeito [...], esses fios se tecem por obra das mãos artesãs de outros”.

² O Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, atualmente denominado Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/CEDEPAH, é a unidade da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiências e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul/FADERS destinada ao atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação no Estado do RS. Na introdução deste estudo e no capítulo dois, tanto a FADERS quanto o CEDEPAH serão descritos com mais detalhamento, pois se constituíram no cenário no qual esta investigação foi desenvolvida.

Contando, então, com a ajuda dessa outra mão artesã, lancei-me no Doutorado, a tecer os fios da investigação sobre a atitude do professor em relação ao aluno com altas habilidades/superdotação.

Por uma razão alheia à nossa vontade – da professora Cleonice e minha –, esta relação foi interrompida. Tive, então, que procurar outro(a) professor(a), que pudesse orientar-me neste processo de tecer os fios que constituem meu desejo de saber. Nesta busca, desamparada, eu aceitava mudar o foco da investigação, mas não o tema que queria estudar, pois o trabalho junto ao CEDEPAH, e à ABSD-RS³ havia me seduzido totalmente para a luta no reconhecimento desse grupo social.

Costumo dizer, meio em tom de brincadeira, que o professor Claudio Baptista e a professora Beatriz Dorneles me “adotaram”. Com toda a certeza, o sentimento de abandono com o qual convivi nesse período de transição foi compensado pelo amparo e contenção dessas duas figuras, pelas quais nutro uma profunda admiração e gratidão.

A identificação das altas habilidades/superdotação em crianças na faixa etária de quatro a seis anos vem compor esta trajetória de vida. Através dela, aproveito o suporte teórico referente ao desenvolvimento infantil nesta faixa etária, construído enquanto trabalhava na estimulação com bebês com deficiência. Além disso, a iniciativa possibilita aplicar este conhecimento às questões temáticas que envolvem a concepção do sujeito com altas habilidades/superdotação.

A proposta de integração do conhecimento, todavia, não se reduz somente à minha vida pessoal, mas, essencialmente, se constitui na medida em que pretendo trabalhar com dois paradigmas teóricos que me parecem complementares. Um estudo dessa natureza contribui para uma melhor compreensão dos processos de funcionamento das crianças com altas habilidades/superdotação, na primeira infância. Pode, também, oferecer subsídios para a educação dessas crianças, tanto no seio familiar, quanto na escola.

Em minha prática profissional como psicóloga de CEDEPAH, recebo, na triagem, familiares de crianças na faixa etária que compreende a Educação Infantil e que buscam o Centro para a identificação e orientação de como educar seus filhos. Estes pais percebem que essas crianças apresentam “diferenças” em relação aos

³ A Associação Brasileira para a Superdotação, seccional do Rio Grande do Sul, atualmente denominada Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação – AGAAHSD, é uma entidade não governamental, representativa das pessoas com altas habilidades/superdotação no Rio Grande do Sul.

outros filhos, ou às demais crianças que eles conhecem, pois fazem atividades ou mostram interesses e comportamentos mais avançados para sua idade. O sentimento que estes pais relatam, nestes momentos, é de completa ignorância de como proceder perante estes filhos: se estimulam estes potenciais, ou se abafam; se permitem que eles façam tudo o que desejam, ou se os limitam; se propõem as mesmas coisas que propuseram para os outros filhos, ou se devem oferecer “atividades especiais” para eles; se os colocam nas mesmas escolas que os outros filhos frequentaram, ou se existe uma escola especial para eles. Estas incertezas são traduções da ambivalência gerada pela confrontação entre o filho “real” e a representação do filho “imaginário” internalizado por eles. O mesmo sentimento de impotência e culpa que eu ouvia nos relatos dos pais dos bebês com deficiência, também é percebido nas famílias das crianças com altas habilidades/superdotação. Somente a forma com que estes sentimentos se apresentam é diferente e é externalizado através do medo de não oferecerem os estímulos necessários e adequados para o desenvolvimento de seus filhos, falhando, assim, na missão de educar.

A importância de tais demandas, em faixa etária tão precoce, somada à impossibilidade do CEDEPAH de atender integralmente às necessidades da clientela que procura a FADERS, fez que a Equipe Técnica, através da assistente social Larice Germani, propusesse o atendimento mensal a essas famílias, com o objetivo de orientá-las no processo educacional de seus filhos, bem como acompanhar o desenvolvimento dessas crianças. Esta intenção inicial originou a construção deste estudo, uma vez que o CEDEPAH não havia, ainda, sistematizado o atendimento nessa faixa etária. Empenhei-me, desta forma, na investigação de uma proposta de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças na faixa etária de quatro a seis anos, contando com a ajuda da referida colega e baseando-me nos pressupostos teóricos que norteiam nosso trabalho no Centro.

No momento da qualificação do Projeto que ampara esta investigação, muitos pontos foram aclarados a partir da intervenção da banca, outros tantos foram apresentados como questões provocativas na busca de novos conceitos que abordassem a identidade das pessoas com altas habilidades/superdotação. Era minha intenção ir além da simples apresentação dos comportamentos com indicadores de altas habilidades/ superdotação. Eu queria entender os processos constitutivos destes sujeitos... Eu queria compreender os fatores que me faziam estabelecer esta diferença entre duas crianças, percebendo, em uma, os indicadores de altas habilidades/superdotação, e em outra, não! Assim, durante algum tempo, fiquei sem saber ao certo qual a trajetória a seguir, diante do rico material coletado.

Foi Paulo, um dos sujeitos deste estudo, que, em uma de nossas entrevistas, me indicou o caminho! Depois de quase um ano de encontros mensais sistemáticos, com o objetivo de observar a consistência, frequência e intensidade dos indicadores evidenciados durante o processo inicial de avaliação, Paulo permitiu que a mãe trouxesse o material com o qual ele estava trabalhando em casa, naquele momento. Tal material compunha-se de pesquisas feitas pelo menino sobre diferentes países, com suas línguas, bandeiras, relevo geográfico, dentre outras características. A partir dessas pesquisas, Paulo criou um país - MOJAVE-ÓKI – e foi esta criação que serviu de inspiração para nortear minha análise, pois, antes de ser um país, Mojave-Óki era um estado chamado SOUTRÁLIA e, depois de algum tempo, passou a chamar-se Mojave Nova. O que representavam estas mudanças no nome?

Na realidade, Mojave é um deserto localizado no sudoeste dos Estados Unidos, e, pelas informações encontradas na Internet⁴, é um lugar maravilhoso para quem gosta de apreciar a natureza bruta e a vida selvagem. Trata-se de um ambiente original encontrado somente nesta região, com mais de 300 espécies de animais. Mojave é um nome de origem indígena e significa **povos que vivem ao longo da água**, pois o Rio Colorado atravessa este deserto. Habitado originalmente por nativos indígenas, o Deserto de Mojave constitui um corredor de ligação entre essa região e as demais; corredor este determinado pela rota natural formada pelo rio.

É interessante destacar que, dentre as diferentes definições que o dicionário da língua portuguesa oferece para explicar o que é um deserto, uma delas chamou minha atenção: “[...] *lugar solitário, ermo*” (LUFT, s/d. p. 201). Geralmente, o significado desta palavra em nosso imaginário é de uma área despovoada, árida, sem produção pela falta de chuvas, sem muita vegetação e carente de vida animal ou humana. Será que é assim que Paulo se sente? Só? Árido, tal qual um deserto? Sem poder produzir, por fatores extrínsecos? Mas, se pensarmos no deserto de Mojave, por certo, teremos que concluir que este não é um “deserto comum”, pois o próprio sentido da palavra - povos que vivem ao longo da água – é muito diferente do correspondente ao nosso “deserto imaginário” e à própria definição de deserto, pois basicamente é a falta de água que caracteriza um deserto. O que será que estas contradições representam?

Para Paulo, Mojave-Óki é um Estado. O que é um estado? E, anteriormente, quando Paulo denominava seu estado de Soutralia, será que seu sentimento era o de

⁴ Disponível em <www.desertusa.com/du_mojave.html>. Acesso em 27 jul. 2004.

ser “tralha”? Segundo o dicionário da língua portuguesa Luft (s/d), “tralha” quer dizer cacareco, bagagem, mobília pobre. No dito popular, tralha é tudo aquilo que não tem valor, por estar muito usado e desgastado. Será que é assim que Paulo se sentia? O que representa nascer/viver em um país? Ter uma nacionalidade? O que é ter uma língua própria? Ter símbolos próprios? Entendi, nesse momento, que Paulo estava querendo me dizer outras coisas, para além do seu interesse por países, línguas, símbolos e animais. Ele me oferecia as pistas que eu necessitava para poder, mais do que buscar indicadores do comportamento de altas habilidades/superdotação, entender o seu significado no processo de constituição destas pessoas como sujeitos psíquicos. Assim, “Viagem a MOJAVE-ÓKI” se constitui no desafio de conhecer o mundo em que estas pessoas vivem, através do entendimento da formação de sua identidade como sujeito com altas habilidades/superdotação.

Antes de concluir o relato de minha trajetória ao escrever esta tese, quero trazer uma última questão: a problematização da vivência, concomitante, de dois papéis, dentre tantos outros: o de profissional, que trabalha diretamente com esses sujeitos; e o de investigadora, que estuda os fenômenos ligados às altas habilidades/superdotação.

Renzulli (2004) justifica sua atuação teórico/prática confessando que somente o desenvolvimento de conceitos teóricos nunca o satisfaz, pois ele entende que é necessário dar a mesma atenção, tanto à criação de instrumentos, procedimentos e estratégias, quanto ao desenvolvimento da teoria. O autor salienta ainda que a busca simultânea de contribuições teóricas e práticas tem vantagens e desvantagens. A primeira vantagem é a possibilidade de que, estando no ambiente onde a teoria é aplicada, temos maiores chances de observar a efetividade de sua utilização no cotidiano pedagógico. Além disto, a abordagem “teoria-na-prática” favorece a geração de outras questões/hipóteses que darão consistência aos nossos estudos. A segunda vantagem, para Renzulli (2004, p.77), diz respeito ao favorecimento do contato direto com “[...] *as imagens, sons e cheiros das escolas e salas de aula reais e com desafios práticos e políticos as pessoas que nelas trabalham*”. Por último, uma terceira vantagem reside em uma participação mais efetiva dos profissionais envolvidos com a prática, tornando-os co-autores de pesquisas e procedimentos de trabalho.

A desvantagem, para Renzulli (2004), é a dicotomia existente entre a teoria e prática, ou seja, uma mesma teoria pode gerar práticas diferenciadas, favorecendo, desta forma, uma maior exposição das práticas às críticas. Este pensamento é justificado pelo autor ao destacar que, na maioria das vezes, os profissionais que executam as práticas nem sempre entendem exatamente a formulação teórica e acabam

propondo estratégias diferenciadas e opostas à teoria subjacente. Apesar de ser apresentado como uma desvantagem da abordagem “teoria-na-prática”, entendo que essa contribuição de Renzulli (2004) confirma a importância da confluência dos dois olhares, pois como pesquisadores, a educação não é o fim da nossa aprendizagem? Não é para ela que investigamos e escrevemos, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica? Se a resposta é positiva, será que nossas pesquisas estão contribuindo na qualificação do trabalho pedagógico?

Estas são questões importantes na medida em que elas podem dizer se a nossa produção acadêmica está chegando onde ela deveria chegar, ou seja, à prática pedagógica. Soares (2001, p. 76) destaca que o pesquisador na Área Social, e principalmente na Educação, “[...] tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo a intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade”.

Com estas palavras, entendo que a autora faz a interação entre as duas áreas – teoria e prática – salientando a importância de cada uma: a produção do conhecimento e a operacionalização deste conhecimento. Garcia (2001), lembrando os trabalhos de Homi Bhabha, chama a atenção para a necessidade de fugir das antinomias simplificadoras, do tipo *ou prática/ou teoria, ou trabalhadora/ ou pesquisadora*; e para a importância de acreditar na constituição de um *entre-lugar*, espaço complexo de contínua negociação entre todos os papéis por nós interpretados, em nossa cultura.

Finalizando a apresentação da construção desta investigação, quero salientiar que em muitos momentos, durante a escrita da tese, os papéis de profissional da área e de pesquisadora se confundiram. O leitor poderá observar isto através das constantes citações que faço de minha prática e da importância desta na construção das minhas elaborações teóricas. Na realidade, é a partir desta vivência empírica que surgem as questões que me proponho a estudar, na condição de investigadora. Tal qual o Anel de Möebius, há uma interação nos dois papéis: cada borda é o indício de uma continuidade, antes de anunciar um limite ou uma fronteira. Não há um lado mais importante do que o outro, pois eles coexistem num contínuo sem fim.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO	
INTRODUÇÃO	20
O PROBLEMA DE ESTUDO	20
O CONTEXTO E SEUS DESAFIOS.....	23
OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO	29
PRIMEIRA PARTE: BUSCANDO PARCEIROS E ESTABELECENDO ROTEIROS	30
1.1. OS PARCEIROS TEÓRICOS CONVIDADOS PARA A VIAGEM	31
1.1.1 O olhar modular de Gardner sobre as inteligências	32
1.1.2 As contribuições de Piaget	49
1.1.3 O olhar dinâmico de Renzulli sobre o sujeito com altas habilidades/super- dotação	59
1.1.4 A aposta no interparadigmatismo: Renzulli e Gardner	66
1.2 ESTABELECENDO O ROTEIRO DA VIAGEM	68
1.2.1 A controvérsia no uso dos testes.....	69
1.2.2 Spectrum: uma proposta inovadora.....	70
1.2.3 Traçando o percurso da viagem: o que é identificar?	74
PARTE DOIS: A VIAGEM E SEUS DESAFIOS	77
2.1 A TRAJETÓRIA NA EXECUÇÃO DO ESTUDO: COMO IDENTIFICAR?	79
2.1.1 O panorama geral.....	79
2.1.2 Preparando a viagem.....	82
2.1.3 Registrando as experiências.....	85
2.1.4 Analisando o material filmado.....	89
PARTE TRÊS: OS HABITANTES DE MOJAVE-ÓKI	95
3.1 HISTÓRIA DE VIDA DOS HABITANTES	95
3.1.1 Vitória.....	96
3.1.2 Paulo.....	104
3.1.3 Geraldo	110
PARTE QUATRO: CONHECENDO OS PONTOS PRINCIPAIS DE MOJAVE-ÓKI	113
4.1 ANÁLISE DAS HABILIDADES NOS DIFERENTES DOMÍNIOS	113
4.1.1 Estilos de Trabalho	114
4.1.2 Domínio da Linguagem.....	121
4.1.3 Domínio da Matemática	132
4.1.4 Domínio das Ciências	139
4.1.5 Domínio da Música	143
4.1.6 Domínio Espacial	146
4.1.7 Domínio das Artes Visuais.....	151
4.1.8 Domínio do Movimento	152
4.1.9 Domínio Social.....	157
PARTE CINCO: UM PAÍS CHAMADO MOJAVE-ÓKI	166
5.1 RUMO À IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	167
5.2 A SINGULARIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	172

PALAVRAS FINAIS	184
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS.....	195

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	88
TABELA 2 - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS EM CADA DOMÍNIO	90
TABELA 3 - EN-B3 - ESTILO DE TRABALHO DE GERALDO	116
TABELA 4 - EN-B1 - ESTILO DE TRABALHO DE VITÓRIA	118
TABELA 5 - EN-A6 - ESTILO DE TRABALHO DE PAULO	121
TABELA 6 - EN-B4 - GERALDO E O DOMÍNIO DA LINGUAGEM.....	123
TABELA 7 - EN-AB3 - PAULO E O DOMÍNIO DA LINGUAGEM.....	127
TABELA 8 - EN-B2 - VITÓRIA E O DOMÍNIO DA MATEMÁTICA	134
TABELA 9 - EN-A13 - PAULO E O DOMÍNIO DA MATEMÁTICA	135
TABELA 10 - EN-A4 - PAULO E O DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS.....	141
TABELA 11 - EN-B3 - VITÓRIA E O DOMÍNIO MUSICAL	144
TABELA 12 - EN-B10 - GERALDO E VITÓRIA E O DOMÍNIO ESPACIAL.....	148
TABELA 13 - EN-AB5 - PAULO E O DOMÍNIO ESPACIAL	150
TABELA 14 - EN-A24 - PAULO E O DOMÍNIO DO MONVIMENTO.....	154
TABELA 15 - EN-B5 - VITÓRIA E O DOMÍNIO SOCIAL.....	158
TABELA 16 - EN-A14 - PAULO E O DOMÍNIO SOCIAL.....	162

INTRODUÇÃO

O PROBLEMA DE ESTUDO

A questão da identificação é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes a se considerar em qualquer programa de atendimento ao grupo social que apresenta altas habilidades/superdotação. As diferentes propostas de intervenção partem de dois pressupostos teóricos básicos: a concepção de inteligência e a concepção sobre quem são estes sujeitos. Estes pressupostos têm sofrido relevantes alterações, nas últimas décadas, influenciadas, na opinião de Alencar e Fleith (2001), por quatro aspectos:

- a) as transformações nas concepções de inteligência;
- b) as contribuições na área da criatividade;
- c) a influência dos estudos culturais e lingüísticos; e
- d) as diferentes abordagens no processo de identificação.

Tais aspectos têm contribuído, significativamente, para uma percepção diferente das altas habilidades/superdotação e ampliado a concepção de quem são estes indivíduos, de tal forma que, consonante com a natureza multidimensional deste perfil, sua identificação tornou-se mais complexa.

Além de considerar estes fatores, a identificação deve, também, estar associada a um plano de atendimento, com o objetivo de proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e respeitar as suas singularidades. Neste sentido, como referem Alencar e Fleith (2001, p. 69), “[...] os procedimentos usados na identificação do superdotado e talentoso devem estar intimamente relacionados à natureza dos serviços e programas disponíveis a estes alunos”.

A busca de uma proposta “integradora”, que considere uma forma diferenciada de identificar as pessoas com altas habilidades/superdotação, tem sido uma preocupação dos profissionais que trabalham na área. Nesse cenário, a equipe que trabalha com esta população, na FADERS⁵, busca um modelo de identificação coerente com uma concepção integral deste sujeito.

⁵ A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiências e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul, através do Decreto 39678 (RIO GRANDE DO SUL, 1999), e da Lei 11.666 (RIO GRANDE DO SUL, 2001a), assume a responsabilidade de coordenar e articular a política de atendimento para as Pessoas com Deficiências e para as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, nas diferentes esferas da administração pública; e

Em trabalho anterior, procurei discutir esta concepção salientando que as áreas de destaque apresentadas por estes indivíduos devem ser percebidas como parte constitutiva e não como “elementos centrais” da vida desses sujeitos (COSTA; VIEIRA, 1999). As idéias de que todas as áreas são importantes e que nenhuma delas deve ser mais valorizada que a outra são fundamentais para o desenvolvimento afetivo das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Considerando estes pressupostos, é possível questionar quais procedimentos adotar para que este indivíduo possa ser reconhecido e compreendido em sua totalidade. Como identificá-lo? Quais programas de atendimento devem ser propostos, de forma que estejam consonantes com seu perfil multidimensional?

Tem-se conhecimento que os procedimentos utilizados usualmente para o reconhecimento dos sujeitos com altas habilidades/superdotação não contemplam a totalidade de suas potencialidades. Os testes psicológicos de inteligência verificam áreas valorizadas pelo sistema acadêmico, sem, no entanto, investigar áreas como o destaque no uso do corpo, na criatividade, nas expressões artísticas, na música, dentre outras.

Tampouco o reconhecimento feito através do preenchimento de listas de indicadores pelos pais, professores e colegas contempla a totalidade das áreas, por serem listas que apresentam características, comportamentos e traços atribuídos aos sujeitos com altas habilidades/superdotação e que, segundo Freeman e Guenther (2000), podem variar de acordo com os valores socioculturais e sofrer interferência dos valores afetivos e do grau de relação existente entre o avaliador e o sujeito avaliado.

Pesquisadores como Renzulli et al (2001), Freeman e Guenther (2000), Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a) são unânimes em afirmar que a identificação deve ser feita através de um conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão integral deste sujeito. Os referidos autores também valorizam a idéia da utilização de múltiplos critérios, considerando-se informações obtidas de diferentes fontes. Nesse sentido, podem-se observar, na literatura, processos de identificação que contemplam tanto a auto-informação ou o auto-reconhecimento, quanto os dados oferecidos pelos familiares, amigos e professores. Gerson e Carracedo (1996, p.49), entretanto, salientam que o “[...] *melhor procedimento para detectar a criança superdotada é ob-*

*servá-la, escutá-la e senti-la em ação, mas sempre quando esta se dê em um marco de liberdade*⁶ [Grifos do autor].

A temática da identificação, para Costa, Sánchez e Martínez (1997), é uma das mais debatidas no campo da educação do aluno com altas habilidades/superdotação, envolvendo diferentes áreas como: a psicopedagógica, a sociológica, a política e a ética. Desde os pontos de vista sociológico, ético e político, o debate faz referência à necessidade de aproveitar e valorizar ao máximo os recursos humanos, percebidos na atualidade como uma das maiores riquezas que os países possuem.

No âmbito educativo, o debate sobre a finalidade da identificação das altas habilidades/superdotação privilegia dois propósitos básicos:

- a) a construção do conhecimento, através de pesquisas, de quem constitui este grupo social; e
- b) a construção de métodos apropriados de intervenção educativa.

Em síntese, desde uma perspectiva educacional, a identificação deve ter como finalidade o conhecimento das características individuais de todos e de cada um dos alunos, para que as diferentes formas de aprender possam ser respeitadas.

Neste panorama, a identificação precoce dos alunos com altas habilidades/superdotação tem sido uma grande preocupação de diferentes autores, tais como Benito Mate (1996, 2000), Robinson (1987, 1993) e Berché (2000). Eles justificam que a importância desta ação está no oferecimento de orientação para pais, familiares e professores, no sentido de prover as situações estimuladoras que favorecerão o desenvolvimento da criança. Portanto, não se trata de uma proposta de identificar para a “criação de gênios” e, muito menos, para bombardear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva. Quero destacar que a importância da identificação precoce das altas habilidades/superdotação reside na intervenção no nível da **prevenção**, pois o oferecimento de informações e orientações adequadas aos pais e professores intervém no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultem o seu desenvolvimento. Portanto, a identificação precoce possibilita que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

⁶ Tradução minha.

Esta identificação não é um processo fácil. A fase pré-escolar está repleta de mudanças significativas, que diferenciam sensivelmente uma faixa da outra. Desta forma, os sinais que hoje parecem ser precoces, amanhã podem ser interpretados como típicos da idade em que o sujeito se encontra. Através da observação dessas crianças, ao longo de algum tempo, em atividades nas quais, segundo Gerson e Carracedo (1996, p.223), “[...] possam expressar-se livremente nas áreas de seus interesses, compartilhar experiências e concretizar seus próprios projetos [...]”⁷, é possível descobrir seus talentos e potenciais. Além disso, a observação pode revelar quais os indicadores que sinalizam a presença das altas habilidades/superdotação.

Mannoni (1977) refere que temos um modelo internalizado de filho ideal. No plano da ação educacional, há estudos que destacam a existência de um modelo imaginário de aluno ideal (RANGEL, 1997; VIEIRA, 1999). Ao nos defrontarmos com uma pessoa diferente, perdemos nossos modelos referenciais de como interagir com este sujeito. Tenho observado em minha prática que pais e professores perdem seu modelo referencial diante da criança com altas habilidades/superdotação, assim como com a criança com deficiência. Tanto uma como a outra, apresentam comportamentos que estão fora do padrão esperado para aquela faixa etária.

Portanto, considerando tudo o que foi exposto até aqui, minha proposta de estudo é o entendimento dos processos que fundamentam os comportamentos de superdotação, conforme a denominação de Renzulli (1988). Procurarei, a seguir, caracterizar brevemente os desafios contemporâneos evidenciados na identificação das altas habilidades/superdotação no meu espaço de trabalho, o qual se constituiu no cenário onde o estudo se desenvolveu.

O CONTEXTO E SEUS DESAFIOS

Como já foi referido, a FADERS é a instituição responsável pela coordenação, desenvolvimento e articulação das políticas públicas para as pessoas com Deficiências e as pessoas com Altas Habilidades, no Rio Grande do Sul. Suas competências abrangem três áreas: atendimento direto, capacitação e pesquisa. Através destas competências, a Fundação deve estabelecer os mecanismos e os instrumentos legais ou operacionais que garantam o pleno exercício dos direitos básicos de sua população alvo. Para operacionalização destas ações, foram criados grupos de trabalhos em cinco áreas: Saúde; Educação, Trabalho e Geração de Renda, Integração e

⁷ Tradução minha.

Assistência Social, e Acessibilidade. Tais grupos estão constituídos por representantes das diferentes Secretarias Estaduais e da FADERS.

No final de 2001, circulou um informativo (RIO GRANDE DO SUL, 2001b) que divulgava as ações realizadas nas esferas públicas estaduais para as pessoas com necessidades especiais e destacava algumas ações relativas aos atendimentos deste grupo social, nas diferentes áreas. Para o sujeito com altas habilidades/superdotação, entretanto, noticiava somente a implantação de uma Política Educacional, na Secretaria de Educação. Não se pode afirmar, contudo, que não exista uma política para este grupo social, quando se entende que “[...] *todas as decisões que envolvem o coletivo da população, principalmente aquelas de natureza econômica e mesmo as que deixam de ser tomadas e implantadas quando necessárias, são políticas por sua própria natureza*” (FÁVERO; HORTA; FRIGOTTO, 1992, p.5) (Grifos meus).

Então, considerando as palavras de Fávero, Horta e Frigotto (1992), a política para as altas habilidades/superdotação **é não ter uma política**. Cabe, então, perguntar: por que a dificuldade de propor políticas para este segmento da população? Por que este sujeito é pensado somente na Educação?

Mais do que uma queixa, a situação aqui apresentada é uma denúncia. Uma denúncia que traz subjacente os mitos e as crenças existentes em relação a este grupo social; e que são referidos, na literatura, como uma das principais causas dos óbices na implantação e implementação do atendimento a estas pessoas. Eles contribuem na formação das barreiras atitudinais, que impedem que estas pessoas sejam pensadas como sujeitos com necessidades singulares. Diferentes autores, como Winner (1998), Alencar (1986), Alencar e Fleith (2001) e Pérez (2004) têm se preocupado com este tema e fazem uma abordagem importante destes “saberes de senso comum”, que dificultam a estimulação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento deste grupo social.

Não é minha intenção, neste momento, discutir um assunto de natureza tão importante, uma vez que a questão dos mitos e das crenças tem sido exaustivamente analisada. Cabe, entretanto, assinalar que estes “saberes” estão fundamentados no hábito de não examinar criticamente os fatos referentes a determinadas questões. Isto mostra que é “[...] *nossa ignorância propriamente dita, que é mais prejudicial ao conhecimento*” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 86). Este “saber” sobre tantas coisas não verdadeiras e baseado no senso comum é o entrave real para um (re)conhecimento deste sujeito e de suas necessidades.

Considerando esta realidade, a garantia dos direitos básicos, referentes às necessidades educacionais, laborais, de saúde, de lazer e de cultura destes sujeitos tem sido uma reivindicação constante da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação – AGAAHSD, que, como já foi referido anteriormente, é a única entidade representativa deste segmento da população, no Estado. Dentre muitas outras atividades desenvolvidas pela AGAAHSD, sua participação ativa no “Fórum Permanente da Política Pública⁸ para PPDs e PPAHs⁹ assegura o espaço de discussão e de reivindicação dos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação. Apesar disto, no entanto, ainda é difícil o reconhecimento de suas necessidades e a garantia do pleno exercício da sua cidadania.

Para atender às altas habilidades/superdotação, a FADERS conta com o CEDEPAH¹⁰, o qual será apresentado com mais profundidade no capítulo dois. No entanto, objetivando o enriquecimento da explicação do contexto em que esta pesquisa se realizou, destaco as etapas na identificação oferecida pelo Centro, conforme Costa e Vieira (1999):

- a) primeira escuta - feita no atendimento telefônico, onde a ficha de cadastro da criança, adolescente ou adulto é preenchida e são pesquisados alguns indicadores de altas habilidades;
- b) entrevista grupal com os pais - no caso de crianças e adolescentes, com três objetivos: pesquisar maiores informações do cotidiano familiar e dos sujeitos a serem identificados; esclarecer as famílias sobre o funcionamento do CEDEPAH e proporcionar momentos em que as contribuições possam ser compartilhadas entre os familiares;
- c) a observação das crianças – através dos comportamentos espontâneos, apresentados por estes indivíduos, em sua interação grupal - durante atividades previamente planejadas pela Equipe Técnica; e
- d) a abordagem dos professores - através do preenchimento de uma ficha que lista os comportamentos mais comuns, observados neste aluno, baseados nos indicadores relevantes encontrados na literatura e nas principais características apresentadas pela população que busca o CEDEPAH.

⁸ Além dos Grupos de Trabalho Inter-secretarias já referidos, é realizado, mensalmente, um Fórum Permanente de Políticas Públicas, onde todos os segmentos, públicos e privados, discutem as ações que estão sendo realizadas e sugerem a execução de outras. Tais Fóruns são realizados em diferentes regiões do Estado, com o objetivo de que todos os segmentos possam participar das discussões.

⁹ Estas siglas têm sido usadas pela FADERS, para designar as Pessoas Portadoras de Deficiências (PPDs) e as Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (PPAHs).

¹⁰ Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades

Na atualidade, este modelo apresenta algumas alterações, não só em função dos questionamentos da própria equipe, mas também pela necessidade de adaptação dos diferentes serviços oferecidos pela FADERS às suas competências legais, já comentadas anteriormente, em nota de rodapé. Tais alterações consistem em:

- substituição do contato telefônico por uma entrevista inicial de triagem com os pais das crianças e adolescentes;
- contribuição maior dos alunos em sua própria identificação, através do preenchimento de uma ficha que contempla dados pessoais e preferências escolares e sociais; e
- participação dos professores em um trabalho de grupo com o objetivo de apresentarem suas percepções, além de compartilharem com seus colegas ações que facilitam e/ou dificultam sua prática pedagógica com estes alunos.

Como já foi referido, o modelo de trabalho oferecido no CEDEPAH destaca-se, principalmente, por uma concepção sistêmica do sujeito com altas habilidades/superdotação, onde a superdotação não é percebida como foco principal do atendimento, mas como mais uma característica que compõe a singularidade deste indivíduo e de sua interação com o meio onde vive.

Muitas são as dúvidas em um trabalho dessa natureza: os indicadores oferecem subsídios suficientes, objetivos e científicos para a identificação destes sujeitos? Muito embora se fale em múltiplos instrumentos, os resultados obtidos nos testes de inteligência contribuem para a identificação de um determinado perfil de altas habilidades/superdotação: o dos sujeitos que se destacam nas áreas acadêmicas. Mas, e os outros? Como identificar aqueles que se salientam na música, no desenho, no teatro, na dança? Como ajudar a todos a se desenvolverem, respeitando a singularidade de cada um? Seu tempo? Seu meio? Quando a identificação se orienta, prioritariamente, pela observação e entendimento dos comportamentos indicadores de altas habilidades/superdotação, ocorre a emergência de novas e múltiplas perguntas, pois este processo baseia-se mais na avaliação qualitativa dos comportamentos apresentados do que em levantamentos e padronizações estatísticas.

Ao longo dos últimos 10 anos de funcionamento, o CEDEPAH tem orientado seu atendimento sistemático pela demanda da clientela, considerando principalmen-

te dois aspectos: primeiramente, a necessidade de estabelecer prioridades no atendimento, uma vez que, com uma Equipe de trabalho pequena – três profissionais -, é impossível suprir a demanda das pessoas que procuram o Centro. Em segundo lugar, a decisão de orientar este atendimento pela demanda inicial determina um foco pontual, o qual subsidia a construção do conhecimento naquele tema.

Dessa maneira, a demanda da clientela na faixa etária de quatro a seis anos, durante o ano de 2002, foi de 14 crianças. Segundo observação de seus pais, elas apresentavam indicadores de altas habilidades/superdotação, detectados, principalmente, pelos comportamentos diferenciados para sua faixa etária. Com o objetivo de acompanhar essas famílias na orientação de atividades estimuladoras para o desenvolvimento global de seus filhos, a equipe técnica do CEDEPAH propôs, inicialmente, encontros mensais com os pais, a fim de trabalhar suas dúvidas em relação à criação de seus filhos.

A partir da idéia do acompanhamento familiar, e pensando na valorização de critérios objetivos que identifiquem as altas habilidades/superdotação nos pré-escolares, propus que o trabalho fosse estendido às crianças, através do acompanhamento do seu desenvolvimento. Diferentes autores, como Benito Mate (1996), Lewis e Louis (1991), Robinson (1993), Morelock e Feldman (1991), salientam a importância da identificação precoce e apontam algumas características como indicadores significativos na faixa etária que abrange a Educação Infantil:

- habilidade verbal precoce e qualitativamente rica;
- memória e pensamento abstrato privilegiado;
- desenvolvimento motor e atenção precoce;
- leitura precoce;
- curiosidade além do esperado para sua idade e sobre assuntos incomuns;
- preocupações e sensibilidade incomuns para sua idade; e
- grande capacidade de aprendizagem e criatividade.

Apesar de haver, na literatura, um reconhecimento da importância da identificação das altas habilidades/superdotação o mais cedo possível, na prática, este reconhecimento ainda se traduz em ações pontuais e com algum descrédito em rela-

ção à importância e necessidade desta intervenção, até por parte de alguns dos profissionais da área. Tal atitude parece traduzir a idéia existente no imaginário das pessoas de que o objetivo central desta ação é a “produção de gênios”. Porém, minha formação inicial em estimulação precoce obriga-me a reconhecer que quanto mais cedo os fatores impeditivos ao crescimento evolutivo de uma criança forem detectados e a conseqüente intervenção for proposta, melhores serão as chances de que esta criança possa desfrutar de um ambiente favorecedor ao seu desenvolvimento global.

A concepção de criança que fundamentou a investigação é a de um ser cognoscente que tenta, como diz Ferreiro (2001, p.18), “[...] *compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca deste mundo; uma criança para quem praticamente nada é estranho.*” Este conceito de criança ativa e que constrói seu conhecimento leva ao questionamento sobre como se dá esta construção nas altas habilidades/superdotação. Como destaca a referida autora, entender o processo é a melhor forma de abrir caminhos para novas práticas.

Usando a metáfora da viagem, convido o leitor a partir rumo à desafiante descoberta de um país chamado Mojave-Óki¹¹. Assim, no capítulo um, são introduzidos os parceiros que traçam as diretrizes teóricas do estudo – Gardner, Renzulli e Piaget -, e é analisado o interparadigmatismo entre os dois primeiros autores. O roteiro da viagem também é apresentado neste capítulo, partindo da controvérsia no uso dos testes, seguido pela proposta de identificação utilizada no Projeto Spectrum, e finalizando com a discussão de um modelo de identificação das altas habilidades/superdotação nas crianças de quatro a seis anos. A trajetória percorrida durante esta viagem é relatada no capítulo dois; apresentando o cenário onde a investigação se desenvolveu e os recursos utilizados na mesma. No capítulo três, os habitantes de Mojave-Óki - Vitória, Paulo e Geraldo, sujeitos deste estudo - são apresentados. A análise dos comportamentos observados nos viajantes, em cada um dos domínios, é apresentada no capítulo quatro. No capítulo cinco, estes comportamentos são discutidos, tendo como foco principal os procedimentos de identificação e a singularidade dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, com a finalidade de dar sentido às criações de Paulo, pois inventar um país, com certeza, não é só uma forma de explorar o seu desejo de saber e de dar vazão à sua criatividade. É, antes de tudo, uma forma de mostrar a particularidade de seus processos constitutivos como sujeito com altas habilidades/superdotação.

¹¹ Como já foi referido nas Palavras Iniciais, Mojave-Óki é um país inventado por um dos participantes no estudo.

OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo central deste estudo é a análise e a sistematização de uma proposta integradora na identificação das altas habilidades/superdotação, em crianças na faixa etária de quatro a seis anos. Espera-se que a investigação possa se constituir como uma abordagem dinâmica dos processos constitutivos destes indivíduos – cognitivos e afetivos -, partindo dos seguintes aportes teóricos:

a) a concepção de inteligência oferecida pela Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner; e

b) a concepção de superdotação, desenvolvida por Joseph Renzulli, através da Teoria dos Três Anéis.

Em um estudo desta natureza, faz-se necessário o esclarecimento aos leitores dos sentidos com que alguns termos estão sendo utilizados. Para não interromper o ritmo da exposição que venho fazendo, caracterizada pela interlocução com diferentes autores, proponho no Glossário (Anexo A) a definição dos principais termos aqui utilizados.

Iniciando a viagem para Mojave-Óki, apresento os parceiros teóricos convidados para a mesma, que contribuíram, de maneira significativa, na elaboração do seu roteiro. Espero que os leitores possam desfrutar dessa viagem e do conhecimento do universo que compõe as altas habilidades/superdotação, tanto quanto eles foram desafiantes e gratificantes para mim.

**PRIMEIRA PARTE: BUSCANDO OS
PARCEIROS E ESTABELECENDO
OS ROTEIROS**

1.1 OS PARCEIROS TEÓRICOS CONVIDADOS PARA A VIAGEM

Em outro momento, os múltiplos olhares sobre a inteligência foram objeto de minha reflexão considerando, principalmente, os pressupostos teóricos, os aspectos metodológicos e a concepção de sujeito com altas habilidades/superdotação que caracterizam cada um desses diferentes olhares (VIEIRA, 2002). Tal reflexão teve como objetivo oferecer ao leitor um quadro analítico das diferentes concepções sobre a inteligência, sem a pretensão de ser uma análise exaustiva sobre um tema tão polêmico. Ao mesmo tempo, justificava a escolha da teoria cognitivista no embasamento teórico do conceito de inteligência utilizado nesta investigação.

Conforme sugestão da banca examinadora, na qualificação do projeto que subsidia este estudo, enfoco, aqui, somente os operadores de leitura que fundamentam a investigação e que se baseiam, essencialmente, em dois autores:

- a) Howard Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas; e
- b) Joseph Renzulli e a Teoria dos Três Anéis.

As contribuições da Teoria Construtivista também são aqui expostas, pois oferecem subsídios que podem complementar o entendimento dos processos que organizam os comportamentos das crianças.

Entendendo que as concepções de inteligência e a de quem são as pessoas com altas habilidades/superdotação estão intimamente associadas, e considerando a questão da identificação das crianças com altas habilidades, principalmente na faixa etária de quatro a seis anos – foco deste estudo -, julgo que uma prática relacionada com a concepção cognitiva pode oferecer, segundo Almeida, Roazzi e Spinillo (1989, p.223), “[...] situações que explicitem os processos mentais necessários à execução de tarefas específicas relacionadas às áreas em que a criança apresenta dificuldades [ou facilidades] na aprendizagem”.

Sternberg (2000) define a abordagem cognitivista como o estudo dos modos como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam as informações. Para os cognitivistas, o tema central é a **representação interna do conhecimento**, onde cada informação é associada a uma rede de outras informações internalizadas. Gardner (1995, p.403) define a representação mental como “[...] um conjunto de construtos que podem ser invocados para a explicação de fenômenos cognitivos, indo da percepção visual à histórica”.

As formas utilizadas pelos sujeitos para se apropriarem do conhecimento são denominadas **estratégias de ação**, na opinião de Sternberg (2000), e são definidas como um conjunto de atividades potencialmente conscientes, realizadas voluntariamente para fins mnemônicos.

Considerando os argumentos acima expostos, passo a apresentar a concepção modular proposta nas Inteligências Múltiplas.

1.1.1 O olhar modular de Gardner sobre as inteligências

A visão da inteligência como uma composição de vários fatores que atuam entre si não é privilégio de Gardner. Para Sternberg (2000), outros estudiosos, como Thurstone e Guilford, desenvolveram esta idéia antes dele. No entanto, é Gardner (1994a, 2000) que sistematiza e organiza estes fatores, relacionando-os com a neurologia, além de arriscar-se a chamar de “inteligência” os comportamentos e habilidades antes entendidos como “talento”. Um outro fator que merece destaque é a proposta de intervenção educacional utilizando o referencial teórico das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil, desenvolvida por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a, 2001b, 2001c), com auxílio de outros pesquisadores do Projeto Spectrum.

Gardner (2000, p. 45) considera a mente humana como

[...] uma série de faculdades relativamente independentes, tendo relações apenas frouxas e não previsíveis umas com as outras, do que como uma máquina única para todas as coisas, com uma capacidade de desempenho constante, independente de conteúdo e contexto.

Esta visão de inteligência possibilita um reconhecimento das diferentes formas e estilos contrastantes que as pessoas têm/usam, para conhecer as coisas ao seu redor e a si mesmas, e postula que cada uma das inteligências utiliza, para seu processamento, um conjunto de mecanismos neurais diferenciados (GARDNER, 2000). Esta especificidade no processamento das inteligências é reconhecida por Sternberg (2000, p. 416), destacando que a importância da Teoria das Inteligências Múltiplas reside na crença que “[...] *as diferentes inteligências podem ser isoladas à medida que emanam de regiões distintas ou de módulos cerebrais*”. As inteligências acontecem simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos de inteligências. Portanto, elas se inter-relacionam e se completam entre si.

Gardner (2000, p. 47) define a inteligência como um potencial biopsicológico usado “[...] **para processar informações, que pode ser ativado num cenário cul-**

tural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura". Para definir o que são estas inteligências, Gardner (1994a, 2000) colocou alguns critérios básicos para estabelecer que uma faculdade pudesse ser denominada "inteligência". Tais critérios estão agrupados por suas raízes disciplinares e são assim distribuídos:

- **Das ciências biológicas:** o potencial de isolamento de lesão cerebral e a história e plausibilidade evolucionária;
- **Da análise lógica:** as operações ou conjunto de operações nucleares identificáveis e a suscetibilidade à codificação num sistema de símbolos;
- **Da psicologia do desenvolvimento:** a história de desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenhos acabados e [...] *a existência de sábios idiotas, prodígios e outras pessoas excepcionais*" (GARDNER, 2000. p.53); e
- **Da pesquisa em psicologia tradicional:** o apoio das tarefas psicológicas experimentais e das descobertas psicométricas.

Ressaltando os diferentes significados que as inteligências podem ter em cada cultura, Gardner (1994a, p. 229) destaca a importância de que elas sejam entendidas e desenvolvidas "[...] *apenas na medida em que partilham estes significados, que capacitam o indivíduo a tornar-se um membro funcional, utilizador de símbolos de sua comunidade*". Para o autor, sempre existe uma dialética em funcionamento entre "[...] *os papéis e as funções valorizadas em uma cultura, por um lado, e as habilidades intelectuais individuais possuídas por seus habitantes de outro*" (GARDNER, 1994a, p. 245). Com este pensamento, é destacada a importância e a responsabilidade dos sistemas simbólicos na relação entre inteligência e cultura, e na evolução das inteligências cruas para os estados finais.

Uma inteligência, no curso "normal" de seu desenvolvimento, além de possuir seu sistema próprio de símbolos representados de diferentes formas, também se entrelaça, progressivamente, com várias outras funções e sistemas simbólicos, além de ser alvo das influências da cultura em que está inserida. A concepção modular proposta por Gardner (2000, p. 47) pretende "[...] *uma expansão do termo inteligência de modo a abranger muitas capacidades que eram consideradas fora do seu escopo*". Assim sendo, o autor propõe a existência de oito inteligências e reconhece

não ter sido o primeiro a postular as faculdades intelectuais humanas de forma relativamente independentes. Salienta, contudo, ter sido o único que ousou violar “[...] as regras do inglês (e de outras línguas indo-européias) pluralizando o termo *inteligência*” (GARDNER, 2000, p. 48).

Gardner (1994a, 2000) apresenta até o momento oito inteligências, ressaltando que esse elenco é provisório e que cada uma delas tem suas próprias áreas de subinteligências, com relativa autonomia, apresentando modos de interação que devem ser mais estudados. Para Gama (1994), tais inteligências podem ser agrupadas da seguinte forma:

- Inteligências não relacionadas aos objetos: Lingüística e Musical;
- Inteligências relacionadas aos objetos: Lógico-Matemática, Espacial e Cines-tésico-Corporal;
- Inteligência relacionada ao conhecimento sobre o mundo vivo: Naturalista;
- Inteligências relacionadas com a relação pessoal: Interpessoal e Intrapessoal.

As oito inteligências propostas por Gardner são por mim analisadas de forma mais aprofundada em outro momento (VIEIRA, 2002). Apresento, agora, uma síntese dos elementos principais que compõem cada uma delas considerando suas características principais, seus indicadores para identificação e profissões que indicam seus estados finais. Gardner (2000, p 105) faz uma diferenciação entre as inteligências e os domínios, definindo que um **domínio** é “[...] *um conjunto organizado de atividades dentro de uma cultura, caracterizada por um sistema de símbolos específicos e as operações dele resultantes*”. Assim sendo, um domínio é qualquer atividade cultural, com uma participação volitiva do sujeito e no qual pode ser estimulado diferente grau de especialização.

A **inteligência lingüística**, para Gardner (1994a), é a competência intelectual mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana. A capacidade de processamento das mensagens lingüísticas, pré-requisito para o entendimento da fala, encontra-se no lóbulo temporal esquerdo. Os componentes centrais desta inteligência são sintetizados por Armstrong (2001), ao referir que esta inteligência compreende as capacidades de manipular diferentes áreas da linguagem como: a *sintaxe*, formada pela rica rede de regras implícitas e funcionais; a *semântica*, que trabalha os significados da língua; e a *pragmática* que aborda o seu uso prá-

tico. Também integram esta inteligência as habilidades mais acadêmicas como a expressão e a compreensão escritas e verbais. Alguns dos seus estados finais¹² são representados pelas profissões que mais exigem estas características, como: advogados, escritores, poetas, políticos, jornalistas, vendedores e oradores, dentre outras.

Nas crianças, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), esta inteligência pode manifestar-se, dentre outras formas, ao contar histórias ricas e coerentes ou relatar com detalhes suas experiências. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a) estabelecem três grandes categorias que caracterizam o domínio da linguagem: narrativa/história inventada, linguagem/relato descritivo e uso poético da linguagem/jogo de palavras. Em cada uma destas categorias, os autores estabeleceram habilidades-chave para sua identificação. São elas:

Narrativa/história inventada

- Imaginação e originalidade ao contar histórias;
- preferência por escutar ou ler histórias;
- interesse e capacidade de planejar tramas e desenvolvimentos de histórias, com elaboração e motivação de personagens, descrição de ambientes, cenas ou estados de ânimo, uso do diálogo e outras manifestações; e
- capacidade ou talento dramático com estilo próprio, expressivo e com possibilidade de exercer diferentes papéis.

Linguagem/relato descritivo

- Relato de fatos, sentimentos e experiências com dados precisos e coerentes;
- descrição e identificação das coisas e dos procedimentos com exatidão;
- interesse em explicar como as coisas funcionam;
- participação ativa nas discussões; e
- interesse em investigações lógicas.

Uso poético da linguagem/jogo de palavras

- Interesse e habilidade com jogos de palavras (trocadilhos, rimas e metáforas);
- divertimento e brincadeira com os significados e sons das palavras;
- interesse em aprender novas palavras; e
- utilização lúdica das palavras.

¹² Segundo Gardner (1995), todas as inteligências têm uma trajetória de desenvolvimento que inicia na capacidade pura de padronizar, seguida pela capacidade de simbolizar, progredindo para um sistema notacional e, finalmente, sendo expressa através de uma variedade de atividades profissionais. O termo “estado final” é utilizado aqui para caracterizar este último período do desenvolvimento das inteligências.

A **inteligência lógico-matemática** é a capacidade que se origina do confronto com o mundo dos objetos, pois é através da ordenação e reordenação dos objetos e da avaliação de suas quantidades que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e fundamental sobre esta habilidade. Localizada no lóbulo parietal esquerdo e no hemisfério direito, é, segundo Armstrong (2001), traduzida pela capacidade de resolver problemas através de cálculo numérico e do pensamento lógico. Esta inteligência pode ser evidenciada pela sensibilidade a padrões, relacionamentos lógicos, afirmações, proposições e outras funções abstratas relacionadas. Os processos utilizados por esta inteligência incluem categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e levantamento e averiguação de hipóteses. Seus componentes centrais são: sensibilidade e capacidade de discernir padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio. Seus estados finais podem ser representados por profissionais como engenheiros, físicos, matemáticos, enxadristas ou decifradores de enigma.

Na criança ela pode ser identificada, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), através da facilidade para contar e calcular. As habilidades-chave observadas por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a) no domínio da matemática são: o raciocínio numérico, o raciocínio espacial e a resolução lógica de problemas. Os indicadores em cada uma destas habilidades-chave são:

Raciocínio numérico:

- Realização de cálculos com habilidade;
- estabelecimento de probabilidades;
- preferência pela quantificação dos objetos e informações; e
- identificação das relações numéricas.

Raciocínio espacial:

- Descoberta dos padrões espaciais;
- facilidade para montagem de quebra-cabeça; e
- utilização de imagens para visualizar e conceitualizar problemas.

Resolução lógica de problemas:

- Estabelecimento de relações e estruturas globais dos problemas, não se detendo em fatos isolados;
- realização de inferências lógicas;
- generalização de regras; e
- desenvolvimento e utilização de estratégias.

Estas duas inteligências - *lingüística* e *lógico-matemática* - são as mais valorizadas no ambiente escolar tradicional. Consideradas por Ramos-Ford e Gardner (1991) como os arquétipos da “inteligência bruta”, elas fornecem a matéria prima para a maioria das avaliações padronizadas da inteligência. Porém, dentro das Inteligências Múltiplas, elas são valorizadas da mesma forma que as outras participantes do espectro das inteligências humanas.

A **inteligência musical** é aquela que possibilita a compreensão, discriminação, percepção, expressão e transformação das formas musicais (ritmo, tom, melodia, timbre dos sons). De todas as habilidades que o indivíduo pode desenvolver, segundo Gardner (1994a), nenhuma surge mais cedo do que o talento musical. Está localizada no hemisfério direito, nos lóbulos frontais e temporais. Os componentes centrais são as capacidades de produzir e apreciar ritmos, tom e timbre, e a apreciação das formas de expressividade musical. Seus estados finais podem ser representados por maestros, compositores, cantores, dentre outros.

Gardner (1994a) reconhece que os estudos sobre a capacidade musical ainda necessitam de investigação junto a um número maior de indivíduos, para que as uniformidades genuínas se tornem evidentes. Além disso, o autor destaca a necessidade da elaboração de ferramentas analíticas adequadas, para o estudo das diversas formas da competência musical. Gardner (1994a) salienta a existência de elementos matemáticos na competência musical, pois, para apreciar a função do ritmo no trabalho musical, o sujeito deve ter alguma competência numérica básica: “[...] *no que tange a apreciação das estruturas musicais básicas e como elas podem ser repetidas, transformadas, embutidas ou permutadas entre si, encontra-se o pensamento matemático*” (GARDNER, 1999, p. 98).

Nas crianças, para Ramos-Ford e Gardner (1991), ela pode ser observada através do prazer de cantar para si mesma, do interesse nos diferentes sons do ambiente. As habilidades-chave observadas por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a) em relação ao domínio da música são: percepção, produção e composição musical. Cada uma destas habilidades-chave apresenta, segundo esses autores, indicadores que são descritos abaixo.

Percepção musical

- Sensibilidade à dinâmica dos tons (altos e baixos);
- sensibilidade aos padrões de tempo e ritmo;
- discriminação dos tons;

- identificação dos estilos musicais e músicas; e
- identificação de instrumentos e sons diferenciados.

Produção musical

- Capacidade de manter um tom exato;
- capacidade de manter padrões de tempo e ritmo;
- expressividade quando canta ou toca um instrumento; e
- memória para lembrar e/ou reproduzir propriedade musicais de canções e outras composições.

Composição musical

- Composição de músicas simples com pequena noção de início, meio e fim; e
- criação de um sistema notacional simples.

A **inteligência espacial** é responsável pela capacidade de orientação no mundo físico e de realizar transformações sobre estas percepções. Compreende a capacidade de visualizar e representar graficamente idéias visuais ou espaciais e de orientar-se, de forma apropriada, a partir de uma matriz espacial. As pessoas que apresentam destaque nesta inteligência são aquelas que conseguem construir, mentalmente, um mundo e operar nele.

Os componentes centrais da inteligência espacial são: capacidade de perceber o mundo viso-espacial com exatidão e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais, segundo Armstrong (2001). Esta inteligência é mais desenvolvida nos decoradores, nos arquitetos, no webdesigner, em profissionais da construção civil e outros.

Nas crianças ela pode ser identificada, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), através da facilidade para montar quebra-cabeças, de resolver problemas espaciais ou na atenção aos elementos do design de uma escultura. A capacidade de representar graficamente os objetos do mundo real é uma competência que somente os seres humanos possuem, segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b). Os autores acrescentam que, muito embora as artes sejam percebidas muito mais como uma questão de “inspiração”, “sensibilidade” ou “dom”, na verdade elas “[...] *envolvem uma grande diversidade de capacidades e habilidades cognitivas*” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p.145)

As habilidades-chave encontradas no domínio das artes visuais, segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), estão distribuídas em quatro áreas: percepção, produção/representação, talento artístico e exploração. Os indicadores em cada uma destas áreas são:

Percepção

- Consciência dos elementos visuais no ambiente e nos trabalhos artísticos; e
- sensibilidade para diferentes estilos artísticos.

Produção/Representação

- Representação do mundo visual precisamente em duas ou três dimensões;
- elaboração de símbolos reconhecíveis para objetos comuns e coordenar espacialmente os elementos de um todo unificado; e
- utilização de proporções realistas, de características detalhadas e escolha deliberada das cores.

Talento artístico

- Utilização de vários elementos de arte para descrever emoções, produzir certos efeitos e embelezar desenhos ou trabalhos tridimensionais;
- comunicação intensa do humor através da representação literal e de características abstratas;
- preocupação com a decoração e o embelezamento; e
- produção de desenhos coloridos, equilibrados, rítmicos ou uma combinação de tudo isso.

Exploração

- Flexibilidade e invenção no uso dos materiais;
- utilização de linhas e formas para criar uma grande variedade de formas em trabalho bi ou tridimensionais; e
- variedade de assuntos ou temas e suas produções.

Gardner, Feldman e Krechevski (2001c) relatam suas experiências na avaliação educacional com base na Teoria das Inteligências Múltiplas. Porém, os autores não destacam, neste livro, atividades específicas para a análise do domínio Espacial, como o fazem com os outros domínios. No entanto, em outras duas obras - a que relata as contribuições dos diferentes pesquisadores que participaram do Projeto Spectrum (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001a) e a que sugere as atividades educacionais para o desenvolvimento das diferentes inteligências nas crianças pré-

escolares (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001b) - são apresentados, respectivamente, indicadores nas habilidades-chave da mecânica e da construção, e atividades para estimular essas habilidades.

Esta situação estimulou minha curiosidade. Por que o domínio Espacial não era incluído nas atividades de Avaliação? Será que, ao proporem atividades no domínio das Artes Visuais, os autores consideravam que a Inteligência Espacial estava contemplada? Quais as razões para os autores proporem o desenvolvimento de atividades manuais envolvendo a mecânica e (re)construção de objetos? Ao mesmo tempo, senti falta de uma explicação mais detalhada dos processos constitutivos no Domínio Espacial, tal como foi realizado, pelos autores, nos demais domínios. Em busca de respostas a essas questões, procurei outros referenciais que me dessem subsídios para a análise dos comportamentos apresentados pelas crianças. Este suporte foi encontrado na Teoria Desenvolvimentista, através do entendimento da construção da noção espacial proposta por Piaget e Inhelder (1993) e apresentada na próxima seção.

Quando Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c) propõem atividades de avaliação no domínio das artes visuais, tal ação pode significar que essa área dá conta do conjunto de atividades que caracterizam a Inteligência Espacial. No entanto, como foi possível observar na análise do domínio espacial, os processos que caracterizam essa inteligência são complexos e envolvem habilidades em outros domínios, como por exemplo, o do movimento – uma vez que a ação da criança sobre o objeto é fundamental na construção desse processo, segundo Piaget e Inhelder (1993). Não é minha intenção fazer uma crítica ao trabalho de Gardner e seus colaboradores, porém, assinalo essa questão como forma de fortalecer a tese da interdependência entre as inteligências. Explicando melhor, há uma profunda relação entre o domínio espacial, o das artes visuais e o do movimento; e, apesar desses domínios serem apresentados separadamente, a maturação das habilidades numa das áreas, implica em novas aquisições nas outras.

A **inteligência corporal-cinestésica** se manifesta pela capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes do mesmo e seus movimentos, de maneira altamente diferenciada e hábil, para propósitos expressivos. Seus componentes centrais são: a capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo, assim como a habilidade de manipular objetos com extrema habilidade. É a inteligência dos atletas, dos bailarinos. Mas, quando se fala em corpo, entende-se de uma forma holística, incluindo neste pensamento, a capacidade de manusear ob-

jetos (como o marceneiro e o cirurgião) e a percepção do paladar (gourmets e chefes de cozinha).

Nas crianças pequenas, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), ela pode ser observada através dos movimentos expressivos em resposta aos diferentes estímulos musicais ou verbais, ou na demonstração de uma habilidade corporal atlética destacada em esportes organizados ou na brincadeira. Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), são cinco as áreas observadas no domínio do movimento: a sensibilidade ao ritmo, o controle corporal, a geração de idéias e movimento, a responsividade à música e a consciência corporal.

Sensibilidade ao ritmo

- Apresentação de movimentos em sincronia com ritmos estáveis e mutantes, especialmente na música;
- estabelecimento de um ritmo próprio e regulado, com objetivo de atingir um efeito desejado.

Controle corporal

- Consciência e capacidade de isolar e usar partes diferentes do corpo;
- planejamento, organização de uma seqüência e execução de movimentos eficientes (movimentos que não parecem desordenados, aleatórios e desconjuntados);
- repetição dos próprios movimentos e dos movimentos dos demais colegas.

Geração de idéias de movimento

- Apresentação de idéias interessantes e novas de movimento, verbalmente, fisicamente ou ambos; amplia idéias;
- resposta imediata para idéias e imagens, com movimentos originais;
- coreografia de danças simples, ensinando-a aos outros.

Responsividade à música

- Capacidade de apresentar respostas diferentes aos diferentes tipos de música;
- sensibilidade ao ritmo e expressividade ao responder à música;
- exploração do espaço disponível (vertical e horizontal) com muita liberdade;
- manifestação de respostas musicais antecipadas aos demais, num espaço compartilhado;
- capacidade de realizar experiências com movimentos do corpo no espaço.

Consciência corporal

- Lembrança de estados de ânimo e imagens através do movimento, usando gestos e posturas corporais;
- capacidade de responder ao tom ou à qualidade tonal de um instrumento ou seleção musical.

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c) destacam que, nas provas que avaliam o desempenho motor, não há estímulo nem valorização da criatividade das crianças que devem repetir os movimentos que são solicitados. Seguindo nessa mesma direção crítica, os autores acima referidos salientam a pouca atenção que é dada à expressão corporal ou à seqüência de atividades apresentadas na avaliação dos movimentos. Para exemplificar que é possível uma maneira diferente de verificar o desempenho motor infantil, eles citam as atividades propostas no Projeto Spectrum, onde outros aspectos são considerados, tais como: as capacidades criativas, rítmicas, expressivas e atléticas dos alunos que integram esse projeto.

No que se refere ao uso do corpo no desporto, um estudo sobre os fatores que condicionam a performance desportivo-motora no voleibol destaca a importância dos estudos e do conhecimento sobre os indicadores no desempenho motor, em diferentes quadrantes da Ciência Desportiva (SILVA et al, 2001). Apesar de reconhecerem a importância desta temática, os autores assinalam que ainda existem poucas pesquisas na área, evidenciando um paradoxo entre este reconhecimento e “[...] *a sua reduzida expressão no domínio da investigação, sobretudo no que se refere aos metodólogos do treino desportivo*” (SILVA et al, 2001, p. 84). Então, uma das principais questões de estudo e pesquisa nessa área é

[...] a definição teórico-prática da performance desportivo-motora a partir da identificação do quadro de aptidões e competências do atleta, que estão associadas a tarefas motoras altamente complexas em contextos de mapa aberto ou fechado, em situações permeáveis a agentes perturbadores do equilíbrio do sistema e que tem que desaguar na lógica de um rendimento competitivo elevado. (SILVA et al, 2001, p. 84)

A idéia desenvolvida nessa citação vem ao encontro das que são propostas nesse trabalho, pois os autores, além de salientarem a importância da identificação das aptidões e competências de cada atleta, também destacam que essas competências e aptidões estão diretamente associadas às tarefas complexas propostas por cada tipo de esportes. Tais ações estão influenciadas pelos fatores ambientais e culturais que podem perturbar (ou estimular) esse desempenho. Nesse sentido, a análise das características singulares de cada atividade desportiva/atlética; a verificação das diferentes fases em suas concepções e as repercussões delas advindas, nos

treinos e na própria tarefa assumem um papel de suma importância na elevação qualitativa do rendimento do atleta, nas diferentes modalidades de competições. Assim, as exigências de cada modalidade são determinadas e as características fundamentais de cada atleta são perfiladas.

A **inteligência intrapessoal** é a capacidade de reconhecer e lidar com seus sentimentos. Esta habilidade também atende pelo nome de autoconhecimento, e pode ser entendida como o ponto de partida do crescimento e da implementação de mudanças. Seus componentes centrais são: autopercepção de seus sentimentos, discriminação das próprias emoções e conhecimento das forças e fraquezas pessoais. Seus estados finais são representados por profissões como psicoterapeutas, líderes religiosos, dentre outras. A criança pequena que apresenta esta inteligência, para Ramos-Ford e Gardner (1991), tem percepção de seus próprios sentimentos e comportamentos, externalizando-os através de suas verbalizações e brinquedos,

A **inteligência interpessoal** é a capacidade de lidar com outras pessoas e, através delas, implementar e realizar determinados objetivos. Os componentes centrais são o discernimento e respostas adequadas aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas; grande poder de persuasão e liderança. Os estados finais podem ser representados por governantes, políticos e religiosos. Crianças habilidosas nesta área podem ser percebidas como líderes e organizadores de brincadeiras na sala de aula ou na pracinha, são sensíveis às necessidades e sentimentos dos outros.

A Inteligência Inter e Intrapessoal, assim como a Lingüística, estão sempre presentes na nossa vida, pois constantemente estamos interagindo com outras pessoas. A consciência social origina-se nas relações primárias, ou seja, nos laços estabelecidos entre o bebê e as primeiras pessoas que cuidam dele. Estes domínios têm sido definidos pela maioria dos pesquisadores, segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), em termos de desenvolvimento social ou da aprendizagem do relacionamento social como, por exemplo, compartilhar, revezar com os demais, controlar a agressão, dentre outros. A inovação proposta pelos autores é a ampliação desta concepção, englobando o entendimento de si mesmo e das outras pessoas e de suas interações.

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 123) resumem seu entendimento sobre as inteligências pessoais quando referem que examinam a competência social “[...] conforme se manifesta durante as interações com os outros e na reflexão analí-

tica". Os autores (2001a) propõem seis áreas dentro do domínio social: o entendimento de si mesmo, o entendimento do outro, a liderança, o facilitador e o cuidador/amigo.

Entendimento de si mesmo

- Reconhecimento das próprias capacidades, habilidades, interesses e áreas de dificuldade;
- reflexão sobre os próprios sentimentos, experiências e realizações;
- utilização dessas reflexões para compreender e orientar o próprio comportamento;
- insight sobre os fatores que levam alguém a se sair bem ou a ter dificuldade em uma área.

Entendimento do outro

- Conhecimento dos colegas e de suas atividades;
- atenção aos outros;
- reconhecimento dos pensamentos, sentimentos e capacidades alheias; e
- conhecimento sobre os outros, com base em suas atividades.

Liderança

- Disposição para organizar e iniciar as atividades;
- organização das outras crianças;
- atribuição de papéis aos outros;
- explicação de como a atividade pode ser realizada; e
- supervisão e direção das atividades.

Facilitador

- Compartilhamento de idéias, mediador dos conflitos;
- iniciativa de convidar outras crianças para brincar;
- interpretação das idéias de outras crianças, ampliando-as e elaborando-as; e
- oferecimento de ajuda, quando os outros precisam de atenção.

Cuidador/amigo

- Consolação das outras crianças, quando elas estão chateadas;
- sensibilidade aos sentimentos das outras crianças; e
- discernimento sobre o que os amigos gostam e não gostam.

Cronologicamente, a **inteligência naturalista** é a última das inteligências identificadas por Gardner (2000). Um naturalista demonstra grande interesse no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies da flora e da fauna e de seu meio ambiente. Seus componentes centrais são a perícia em diferenciar e reconhecer membros de uma espécie, mapear, formal ou informalmente, as relações existentes entre as várias espécies. Os estados finais são representados por profissões como biólogos, naturalistas, ativistas ambientais, dentre outros.

As crianças que apresentam esta inteligência são aquelas que se interessam pelas coisas da natureza, tais como: animais, ecologia, plantas, minerais, etc. As habilidades-chave para o domínio das ciências, para Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), dividem-se em quatro áreas: as habilidades observacionais, a identificação de semelhanças e diferenças, a experimentação e formação de hipóteses e o interesse no conhecimento da natureza e fenômenos científicos. Os indicadores para cada área são:

Habilidades observacionais

- Observação cuidadosa dos materiais, para aprender sobre suas características; utilização de um ou mais sentidos;
- observação das mudanças do meio ambiente; e
- interesse em registrar estas observações por meio de desenhos, gráficos ou por qualquer outro meio acessível a ele.

Identificação de semelhanças e diferenças

- Comparação e contraste de materiais, eventos ou ambos; e
- classificação dos materiais, observação de semelhanças e diferenças, ou ambas, entre espécies.

Experimentação e formação de hipóteses

- Realização de prognósticos, com base em suas observações;
- elaboração de perguntas do tipo “E se?”, e explicação de como as coisas funcionam; e
- execução de experimentos simples, ou imaginação de experimentos para testar suas hipóteses e/ou hipóteses de outras pessoas.

Interesse o conhecimento da natureza e fenômenos científicos

- Conhecimento sobre vários tópicos científicos;
- oferecimento de informações sobre estes tópicos;

- relato de experiências pessoais ou de outros, referentes ao mundo natural;
- interesse pelos fenômenos naturais ou materiais relacionados por longos períodos de tempo; e
- elaboração de perguntas regularmente sobre as coisas observadas.

Os **estilos de trabalho**, apesar de não serem caracterizados como um domínio, refletem a interação da criança com as tarefas que lhes são propostas, e contribuem significativamente para o desempenho positivo ou não da tarefa. Tais procedimentos adotados em relação às tarefas e aos materiais utilizados são denominados, por Ramos-Ford e Gardner (1991), como estilos de trabalho, e refletem a dimensão do processo do “trabalho” ou do “brincar”, e não somente o produto resultante. Tal observação permite “[...] *informações importantes sobre [a] capacidade de desempenho [da criança] em diferentes domínios e em diferentes tipos de situação*” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001b, p.181). As informações oferecem ricos subsídios, quando confrontadas com o perfil de inteligência da pessoa, no sentido de determinar as abordagens pedagógicas mais efetivas para este aluno. Tais autores salientam a importância destes aspectos e instigam os professores a observarem as abordagens utilizadas pelas crianças na execução de suas atividades. Destacam 18 aspectos para caracterizar estes comportamentos. Os aspectos listados, segundo Gardner, Feldman e Krechevski (2001c, p.184), são:

- Facilmente engajado(a) na atividade (ou relutante);
- confiante (ou hesitante);
- brincalhão (ou sério);
- concentrado (ou distraído);
- persistente (ou frustrado pela atividade);
- impulsivo (ou reflexivo);
- propenso(a) a trabalhar lentamente (ou rapidamente);
- conversador (ou quieto);
- respostas preferenciais aos estímulos visuais, auditivos ou cinestésicos;
- abordagem planejada;
- emprego de habilidades pessoais na atividade;
- divertimento na área de conteúdo;
- utilização dos materiais de forma inesperada;
- orgulhoso(a) com suas realizações;
- atento(a) aos detalhes, é observador(a);
- curiosidade sobre os materiais;
- preocupação em oferecer a resposta “certa”;
- concentrado(a) na interação com o adulto.

As inteligências específicas, para Gardner (1994a, p. 53), “[...] *existem não como entidades fisicamente verificáveis, mas apenas somente como construtos científicos potencialmente úteis*”. A Teoria das Inteligências Múltiplas propõe a discussão de processos e capacidades de forma contínua, pois a natureza, para o referido autor, não aceita descontinuidades. Contraditoriamente, cada inteligência é um potencial autônomo das demais, apesar de funcionarem de forma simultânea, pois a atividade cognitiva humana é complexa. Tal afirmação, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), subsidia o entendimento de que ter um nível elevado numa determinada área não significa um nível igualmente elevado em outra. Esta autonomia das inteligências tem uma relevância significativa para o grupo social que congrega os sujeitos com altas habilidades/superdotação, uma vez que encerra uma explicação mais objetiva e científica para o fato de apresentarem alto rendimento em uma área e serem completamente “analfabetos” em outra. Tal afirmação contribui sobremaneira para desmistificar a crença errônea de que estas pessoas são “super” em tudo o que fazem.

Até o momento, apresentei a concepção de inteligência proposta por Gardner. No entanto, este autor também tem uma concepção de sujeito superdotado, que cabe aqui destacar. Gardner (1999a) entende que três processos são fundamentais na constituição destes indivíduos:

a) a manifestação de seu interesse por determinado domínio tem primazia sobre os fatos que ocorrem numa sociedade e/ou sobre as relações sociais que povoam esta sociedade. Esta escolha é feita de forma mais ou menos consciente e resulta em um produto destacado no domínio;

b) grande investimento no aperfeiçoamento das práticas nesse domínio e/ou na proposição de novas alternativas; e

c) presença importante da criatividade, que é concebida como a resultante da dinâmica de três elementos: da pessoa com seus talentos, do domínio no qual a obra criativa é realizada e dos “[...] *juízos expedidos pelo campo de juízes circundantes*” (GARDNER, 1999a, p.129).

A definição de criatividade, para Gardner (1999c), envolve fatores como: a resolução de problemas, a elaboração de produtos e questões novas e incomuns; tais produções devem ser aceitas e reconhecidas pelo grupo cultural do criador. Apesar de não introduzir elementos significativamente novos no conceito de criatividade, o

autor considera que seu avanço encontra-se na ênfase de três aspectos: o primeiro, é a intensidade do ato criativo, que é semelhante, tanto na resolução de problemas, quanto na descoberta dos mesmos, e na criação de produtos. O segundo aspecto enfatiza que os indivíduos são criativos em campos específicos de sua realização, sendo necessária uma especialização nesses campos, antes que o produto final apareça. O terceiro ponto destacado por Gardner (1999c) diz respeito à importância do reconhecimento e julgamento da sociedade em relação ao ato ou produto criativo, pois nenhum produto é criativo em si mesmo.

Baseado nas idéias de Csikszentmihalyi, Gardner (1999c, p. 152) ressalta a importância de uma compreensão interdisciplinar sobre o tema e conclui salientando que “[...] *a criatividade surge em virtude de um processo dialético entre indivíduos de talento, campos do conhecimento e práticas e esferas de juízes instruídos*” [Grifos do autor].

Em relação ao processo que subsidia a superdotação, Gardner (1999c, p. 152) salienta a existência de faculdades ou energias intelectuais distintas, denominadas por ele de Inteligências Múltiplas, destacando a tese de que os seres humanos normais [...] *podem desenvolver pelo menos sete diferentes inteligências, e que os indivíduos diferem uns dos outros quanto à força e à configuração dessas inteligências*”. O autor apresenta um mecanismo nomeado de *assincronia proveitosa*, definido-a como uma espécie de tensão existente nos sujeitos criativos e caracterizada por:

[...] uma configuração incomum de talentos e uma falta inicial de adaptação entre as capacidades, os campos em que o indivíduo procura operar e os gostos e preconceitos da área atual. Com certeza, ao final, é a conquista dessas sincronias que leva à afirmação de um trabalho que vem a ser aceito (GARDNER, 1999c, p. 152).

Tendo como cenário de seu estudo estes pressupostos, Gardner (1999c) realizou o estudo do perfil das pessoas criativas, selecionando sete indivíduos com destaque em cada uma das áreas que compõem as Inteligências Múltiplas. Nesse estudo, o autor relata alguns achados merecedores de destaque, no que refere aos sujeitos investigados:

- Necessitavam de *sistemas cognitivos e afetivos de apoio* para que seu produto fosse concretizado;
- estabeleciam um “pacto fáustico”, garantindo melhores oportunidades para continuar seu trabalho;

- estavam, de alguma forma, ligados à sua infância e preservaram, (Ibid, 1999c, p. 161), “[...] *certos aspectos de sua própria vida precoce de uma forma que faça progredir seu trabalho e faça sentido para seus pares*”. O autor acrescenta, ainda, que os criadores são atraídos para as “[...] *mesmas formas básicas, simples e elementares que atraem a mente da criança antes que ela tenha sido influenciada demais pelas convenções sociais*” (Ibid, 1999c, p.162); e
- demonstravam duas tendências contraditórias: uma na direção de questionar toda suposição, inclusive as suas, e a tendência oposta de esgotar os estudos no campo de interesse, investigando de forma aprofundada determinado tema.

Depois de apresentar os pressupostos teóricos que subsidiam o conceito de inteligência aqui utilizado, e da concepção de sujeito com altas habilidades/superdotação dentro da Teoria das Inteligências Múltiplas; apresento, agora, o outro parceiro teórico convidado para esta viagem.

1.1.2 As contribuições de Piaget

Apesar da abordagem cognitivista ter sido escolhida como embasamento teórico deste estudo, no que se refere à concepção de inteligência, isto não implica que outras teorias não possam ser utilizadas para favorecer o melhor entendimento dos comportamentos indicativos de altas habilidades/superdotação nas crianças. Considerando o argumento do próprio Gardner (1995), ao destacar que, principalmente, a área lógico-matemática foi estudada por Piaget de forma aprofundada, este autor foi convidado como parceiro contribuindo de forma significativa para o entendimento dos comportamentos das crianças, principalmente nos domínios da matemática, das relações espaciais e das sociais.

Pode parecer contraditório chamar para esta viagem um parceiro que pouco tem em comum com a teoria que alicerça este estudo – a teoria cognitivista. Porém tanto a abordagem cognitivista quanto a desenvolvimentista têm como foco principal de seus estudos a compreensão das capacidades humanas, considerando os mecanismos mentais básicos e subjacentes no comportamento inteligente. Almeida, Roazzi e Spinillo (1989) explicam a diferença entre as duas abordagens, destacando que os cognitivistas buscam a universalização “[...] *dos elementos que constituem as estruturas e os esquemas mentais*”, e os desenvolvimentistas buscam os “[...] *modelos universais de desenvolvimento destas estruturas e esquemas.*” (ALMEIDA; ROAZZI;

SPINILLO, 1989, p. 220). Assim sendo, é nos estudos de Piaget que uma análise profunda dos processos que subsidiam a cognição humana pode ser encontrada.

Piaget, segundo Sternberg (2000, p.374), ingressou no campo do desenvolvimento cognitivo quando trabalhou no laboratório psicométrico de Binet e “[...] *ficou intrigado com as respostas erradas das crianças aos itens dos testes de inteligência*”. Começou, então, a observar dois aspectos básicos em suas investigações: o desempenho das crianças e as razões que elas tinham para apresentar este desempenho; incluindo, nesta análise, as formas de pensamentos subjacentes a suas ações.

Piaget (1972) acreditava que a inteligência tem uma função adaptativa. Afirma que ela não é constituída por processos isoláveis e descontínuos, mas, sim, por uma equibração “[...] *para a qual tendem todas as estruturas, cuja formação deve ser procurada através da percepção, do hábito e dos mecanismos senso-motores elementares*” (PIAGET, 1972, p. 27)

Os princípios gerais da teoria podem ser resumidos nos seguintes pontos, para Piaget (1978):

- a) a vida afetiva e a cognitiva são distintas, porém inseparáveis. Um ato de inteligência supõe um ajuste interno (interesse, esforço) e outro externo (valorização da solução procurada e dos objetos sobre os quais recai o conhecimento);
- b) o indivíduo age movido por uma necessidade que provoca um desequilíbrio entre o organismo e o meio;
- c) o conhecimento ocorre pelos processos de “assimilação” e “acomodação”;
- d) o desenvolvimento constitui-se em “[...] *uma equibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior*” (PIAGET , 1978, p.11).

Considerando estes princípios, Piaget (1978) concluiu que as ações são as propulsoras das operações da inteligência. Ele define uma operação como “[...] *uma ação interiorizada que se torna reversível e que se coordena com outras, em estruturas operatórias de conjunto*” (PIAGET, 1978, p. 74). Assim, o pensamento da criança

evolui do egocentrismo, caracterizado pela centralização do pensamento sobre o próprio ponto de vista, para uma objetividade maior, caracterizada pela descentração, representada pela articulação dos diferentes pontos de vista. Tal evolução é organizada em estágios do desenvolvimento, assim denominados: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

A metodologia utilizada por Piaget em seus estudos foi denominada de *método clínico*. Tem por finalidade, segundo Carraher (1989), a compreensão de como o sujeito pensa, analisa situações, resolve problemas e como argumenta às provocações do examinador. Desta forma, no método clínico, o examinador interage ativamente com o examinando, procurando o significado de suas respostas, construindo e testando hipóteses explicativas em relação aos comportamentos observados (ALMEIDA; ROAZZI; SPINILLO, 1989).

A obra de Piaget contribuiu de forma importante para a compreensão do desenvolvimento cognitivo humano, e sua principal contribuição, segundo Sternberg (2000), reside na possibilidade de entender as crianças sob uma nova perspectiva. Os estudiosos que deram continuidade a esta perspectiva teórica – os chamados neopiagetianos - baseiam-se nas contribuições de Piaget, aceitando a noção geral dos estágios do desenvolvimento, concentrando-se nos aspectos lógicos ou científicos desse desenvolvimento e conservando alguns vínculos com a concepção de equilíbrio no desenvolvimento (STERNBERG, 2000). A maioria destes teóricos concorda em que a criança constrói ativamente suas representações cognitivas através da interação com o meio ambiente. Além disso, eles também entendem que as capacidades cognitivas de níveis relativamente mais altos, abstratos e complexos são construídas com base nas habilidades sensório-motoras. Estes teóricos, entretanto, ampliam a concepção piagetiana, na medida em que, dentre outros fatores, reconhecem a importância de diferentes modos de pensar, além do raciocínio lógico-matemático; valorizam as influências culturais e ambientais; destacam as diferenças individuais na realização das tarefas, dentro de determinado estágio (STERNBERG, 2000).

A abordagem construtivista oferece riquíssimas contribuições, principalmente, no que se refere ao entendimento do processo da cognição nas crianças e nos adolescentes. Entretanto, não é meu objetivo aprofundar estas concepções e, por esse motivo, vou destacar somente alguns aspectos que favorecerão a melhor compreensão dos comportamentos apresentados pelas crianças, tais como: a construção da noção de número, da noção de espaço e do conhecimento social e musical.

Kamii (1991), apresentando as implicações educacionais desta abordagem, no que se refere à construção da concepção do número, destaca dois aspectos, no re-dimensionamento das questões fundamentais sobre a aquisição do conceito da quantidade:

- a) o respeito pela criança e pelo conhecimento dos processos de seu desenvolvimento cognitivo e a importância de sua interação com o meio ambiente; e
- b) a finalidade dos processos educacionais, propostos nas escolas.

De acordo com esta abordagem, três tipos de conhecimento podem ser destacados, considerando suas fontes básicas e seu modo de estruturação: o conhecimento físico, o lógico-matemático e o social. O **conhecimento físico** é construído através da relação entre as propriedades dos objetos do mundo externo, realizadas pela observação e pelo manuseio destes objetos.

O **conhecimento lógico-matemático** diz respeito às relações criadas mentalmente entre os objetos do mundo externo. Dentro desta construção, segundo Kamii (1991), está a noção do número, pois o conhecimento lógico-matemático vai se construindo à medida que a criança coordena estas relações, partindo das formas mais simples e elementares até aquelas mais complexas.

Kamii (1991) destaca que as fontes do conhecimento, dentro do construtivismo, podem ser internas (conhecimento lógico-matemático) e externas (conhecimento físico), assim como são diferentes as formas de abstrações feitas nos dois tipos de conhecimento; no conhecimento físico as abstrações são construídas de forma empírica ou simples; e no conhecimento lógico-matemático é utilizada a abstração reflexiva.

Nas abstrações do primeiro tipo a criança focaliza a atenção numa determinada propriedade do objeto e ignora as outras. As abstrações do segundo tipo são construídas no pensamento da criança, a partir das relações das propriedades existentes nos objetos. Portanto, apesar de fazer distinção entre os dois tipos de abstrações, elas aparecem ao mesmo tempo, pois, segundo Kamii (1991, p. 17), “[...] *não é possível que um dos tipos de abstração exista sem o outro*”. A associação destas duas formas de abstração ocorre, principalmente, nos estágios sensório-motor e pré-operatório. Nos demais estágios a criança pode operar utilizando somente a abstração

reflexiva, pois as relações entre os objetos estão interiorizadas e a noção do número já está construída.

O princípio da coexistência dos dois tipos de conhecimento, principalmente nas fases sensório-motora e pré-operatória, tem uma grande importância para a área educacional, no que diz respeito à noção do número, pois implica que [...] *a criança deve colocar todos os tipos de conteúdos (objetos, eventos, ações) em todos os tipos de relações, para chegar a construir o número*” (KAMII, 1991, p. 18). Neste processo, a autora destaca dois tipos de relações: a **ordem** e a **inclusão hierárquica**. O primeiro tipo diz respeito à ação da criança de contar os objetos, sem ter a necessidade de colocá-los numa ordem espacial. O que interessa nesta ação é que nenhum objeto deixe de ser contado e/ou contado duas vezes. A criança enumera os objetos ordenando-os mentalmente e considerando um de cada vez. Os numerais são nomeados como “[...] *nomes individuais para uma série, como João, Maria, Susaninha... Paulo*” (KAMII, 1991, p.20).

No segundo tipo de relação - a relação hierárquica - a quantificação dos objetos configura-se como grupo, pois “[...] *significa que a criança inclui mentalmente o um em dois, dois em três, três em quatro, etc.*” (KAMII, 1991, p.20). Então, pode-se dizer que, para quantificar um conjunto, numericamente, a criança realiza a assimilação recíproca de dois esquemas: o da ordenação e o da inclusão hierárquica.

Por último, destaco o **conhecimento social** que, basicamente, se fundamenta nas convenções sociais construídas pela cultura e pelo indivíduo, e se caracteriza por sua arbitrariedade. Antes de analisar o conhecimento social, propriamente dito, cabe assinalar a relação entre este e o conhecimento lógico-matemático, pois há uma crença de que é possível ensinar os conceitos numéricos através da transmissão social.

Kamii (1991) salienta que a criança utiliza, tanto para construir o conhecimento físico, quanto para o social, a mesma estrutura do conhecimento lógico-matemático. Isto é, para reconhecer que uma palavra é obscena, a criança deve diferenciar “palavras não obscenas” de “palavras obscenas”; além de reconhecer a dicotomia entre “palavras” e “tudo o que não é palavra” (KAMII, 1991). Entretanto, apesar de haver esta semelhança entre os processos destes conhecimentos, a autora destaca que, no conhecimento lógico-matemático, a base é a própria criança, e que “[...] *absolutamente nada é arbitrário neste domínio [...] porque é um sistema de relações no qual nada é arbitrário*” (KAMII, 1991, p.25). A autora destaca que o conceito do número,

por pertencer ao conhecimento lógico-matemático, é universal, não sendo possível ensinar as relações que o sustentam, porque ele é construído por cada ser humano, através das relações estabelecidas por ele, entre as coisas existentes em seu ambiente. Para os educadores, a importância desta afirmação reside na diferenciação entre o desempenho da criança e as estruturas mentais desta criança. O objetivo de seu trabalho deve ser o de favorecer o desenvolvimento destas estruturas, evitando ter como finalidade ensinar as respostas corretas; ou seja, é importante que o(a) professor(a) valorize o processo, e não somente o produto.

Para Flavell, Miller e Miller (1999, p. 146), o principal objetivo do conhecimento social é “[...] *separar-se dos outros e adquirir uma noção sólida do self como independente, estabelecendo, ao mesmo tempo, conexões sócio-emocionais com os outros*”. Destaco a contribuição desses autores, pois ela tem importância fundamental para o entendimento dos comportamentos sociais das pessoas com altas habilidades/superdotação. Nem todas estas pessoas apresentam um comportamento sociável, no sentido em que nossa cultura o define. No entanto, é bastante comum observar essa autonomia na gestão do seu conhecimento e na formação dos conceitos que vão contribuir para a vida em sociedade.

Bee (1997) assinala a importância da relação com os pais na construção da noção de *self*, pois eles são os principais agentes no oferecimento de experiências positivas e que estimulam a autoestima, autonomia e independência de seus filhos. A autora destaca as mudanças na função parental de acordo com as diferentes etapas do desenvolvimento dos filhos, e complementa, afirmando que o essencial nesse processo é o “[...] *equilíbrio entre as habilidades e as necessidades emergentes da criança e a necessidade dos pais em protegê-la e de ter controle sobre seu comportamento*” (BEE, 1997, p. 237). Contrabalançar tais necessidades não é uma tarefa fácil de ser construída e, no caso dos pais das crianças com altas habilidades/superdotação, assim como no dos pais com filhos deficientes, ela se torna mais complexa, pois também tem que haver uma equidade entre o filho imaginário e o filho real. Destaco essa situação, pois, no senso comum, há uma idéia de que é gratificante para os pais o fato de terem um filho superdotado. Porém, não é isto que tenho observado na minha prática, pois, ao se defrontarem com uma criança que é “diferente” das demais que eles conhecem, os pais sentem-se confusos e não sabem como educar esse filho que, por vezes, parece tão “maduro” e, em outras, é tão “infantil”.

A relação com o adulto, segundo Bee (1997), é caracterizada pelo envolvimento com pessoas que têm maior poder ou conhecimento social que a criança, assim como, por exemplo: os pais, os avós, os professores, dentre outras. É através dela que a criança constrói seus modelos internos básicos e desenvolve suas habilidades sociais mais elementares e fundamentais. A autora também assinala a importância da relação construída entre os pares, que se caracteriza pelas ações recíprocas e igualitárias no poder social, contribuindo para o exercício de valores como companheirismo, cooperação, cumplicidade, competição, etc.

Qualquer ação que envolva o conhecimento social, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), deve apresentar os seguintes pré-requisitos: a existência, a inferência e a necessidade. O primeiro fator – a **existência** – diz respeito ao conhecimento básico de que os fenômenos sociais existem como uma das possibilidades da vida, assim, “[...] *não pode haver quase nenhum pensamento sobre fenômenos sócio-cognitivos se tais fenômenos ainda não foram representados pelo pensador*” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 147). O segundo requisito é a **necessidade**, e se refere à nossa disponibilidade para buscar uma ação social, ou seja, para determinar “[...] *quando e porque podemos e devemos tentar fazer leituras [dos] objetos [sociais]*” (IBID, 1999, p. 147). Registramos a existência de uma ação social, porque ela nos foi transmitida culturalmente; entretanto, a necessidade que nos impele a agir socialmente é pessoal, podendo gerar algum conflito, pois nem sempre há uma relação direta e determinada entre os dois fatores. Explicando melhor, uma criança aprende, desde muito cedo, que não deve expressar determinadas emoções, que não são aceitas socialmente, em determinadas situações sociais. Mas, ao mesmo tempo, ela reconhece que essas emoções estão presentes. Assim, a emoção sentida e a propriamente aceita pela sociedade entram em contradição. Daí se justifica a importância de que a cognição social e, mais especificamente, as “emoções sociais”, sejam negociadas entre os sujeitos. Elas não devem ser somente repassadas como dogmas, pois

[...] a maneira como as emoções são faladas no início do desenvolvimento tem um impacto na compreensão que o indivíduo tem delas e no modo como elas são integradas em seu autoconceito, conceito de gênero e comportamento interpessoal (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 162).

O último fator é a **inferência**, que se refere “[...] *à habilidade ou capacidade de executar com sucesso uma dada forma de pensamento social*” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 147). Portanto, é o desenvolvimento das habilidades cognitivas que nos permite determinar como fazer essas leituras.

A construção da noção de espaço na infância não se constitui em uma tarefa fácil. Piaget e Inhelder (1948/1993, p. 15), após muitas investigações, concluíram que

[...] antes de qualquer organização projetiva e, mesmo, euclidiana do espaço a criança começa por construir e utilizar certas relações elementares, como a vizinhança e a separação, a ordem, o envolvimento e o contínuo, correspondendo à noção que os geômetras chamam 'topológicas' [...]

Essa representação elementar, ativa, motora e operatória do espaço infantil pode ser analisada através de dois planos, observados no desenvolvimento de todas as crianças, e que são anteriores a qualquer organização projetiva ou euclidiana do espaço:

a) o plano perceptivo estereognóstico, representado pelo reconhecimento das formas dos diferentes sólidos através do toque, sem que esses objetos possam ser reconhecidos visualmente; e

b) o plano representativo, onde o espaço é reconstruído a partir das noções mais elementares e intuitivas - como a relação de vizinhança, de ordem, de separação, dentre outras - e aplicado/representado através de figuras projetivas e métricas superiores.

Piaget e Inhelder (1948/1993, p. 53) destacam a importância da atividade motora e da experimentação perceptiva – principalmente a visomotora – na formação da noção de espaço na criança e, ao afirmar que “[...] *a construção do espaço começa no plano perceptivo*, [e que] *ela prossegue no terreno da representação* [...]”, os autores enfatizam a importância da compreensão da passagem de um plano ao outro. Relacionam a construção da noção de espaço com os estágios do desenvolvimento cognitivo, mostrando que, ao final do período sensório-motor, as crianças experimentam manualmente os objetos, sem muita variedade na exploração dos mesmos. Cabe destacar, aqui, duas aquisições importantes desse período e que contribuem significativamente para as bases da noção espacial: a conservação dos objetos e a imitação diferida (PIAGET, 1975a, 1975b). Estas duas competências representam a internalização dos objetos que continuam existindo para a criança, apesar de seu contexto temporal e espacial.

No período intuitivo, a atividade perceptiva se afirma, passando por explorações globais, sem sistemas nem hipóteses, chegando na “[...] *análise completa, com transposições, antecipações, [...] mas sem síntese metódica*” (PIAGET e INHELDER, 1948/1993, p.55). Somente no nível das operações concretas é observada “[...] a

exploração sistemática com retorno contínuo a um ponto de partida que serve de referência” (PIAGET e INHELDER, 1948/1993, p.55).

Resumindo a idéia de Piaget e Inhelder (1948/1993), a motricidade tem papel relevante na elaboração das imagens representativas do espaço, pois, segundo os autores, as crianças conseguem representar formas espaciais graças às suas ações ou seja, a abstração da forma só acontece a partir da coordenação das atividades sobre os objetos.

Tal coordenação das ações sobre os objetos estimula a construção das noções espaciais e o aparecimento da função semiótica, sendo o desenho um dos aspectos que caracterizam esta função simbólica. Três são as fases do desenho, segundo Piaget e Inhelder (1948/1993). Assim, o primeiro estágio é o da incapacidade sincrética. Essa fase se caracteriza por apresentar linhas que, anteriormente riscadas ao acaso no papel, estão mais organizadas e com um traçado de melhor qualidade, permitindo o reconhecimento visual do objeto desenhado. Geralmente, há uma preferência das formas sobre as cores. Dessa maneira, um determinado objeto pode estar colorido, sem que haja qualquer relação com a cor do objeto real.

No segundo estágio, segundo Piaget e Inhelder (1948/1993, p. 66), - o denominado realismo intelectual - observa-se uma representação espacial na

[...] qual as relações euclidianas e projetivas apenas começam e de uma forma ainda incoerente em suas conexões, ao passo que as relações topológicas [...] encontram suas aplicações gerais em todas as figuras e triunfam, em caso de conflito, sobre as novas relações”.

Dessa forma, as relações topológicas estão respeitadas, nessa fase: as representações de vizinhança são corretamente esboçadas; o desenho apresenta uma ordem de sucessão e as devidas separações das imagens representadas; e as relações de companhia, envolvimento, interioridade e transparência assumem grande importância nesse período. As relações projetivas iniciam a ser delineadas, não havendo clareza ainda nas perspectivas e nas distâncias.

No último estágio, intitulado por Piaget e Inhelder (1948/1993) de realismo visual, a criança está preocupada em desenhar, considerando, simultaneamente, as perspectivas, proporções e medidas ou distâncias.

Beyer (1999) destaca que, na nossa cultura ocidental, a capacidade musical é entendida como um talento ou uma habilidade e não como uma capacidade intelec-

tual. A autora enfatiza que, no imaginário popular, há uma cisão entre as pessoas que **fazem** música e as que **sabem** música, contribuindo para que a música não seja reconhecida como um campo de conhecimento. Assim, o grande potencial criativo e musical do povo brasileiro é reconhecido, mas este potencial, geralmente, é entendido como algo ligado ao divertimento, ao prazer, ao dom, à intuição. Ainda é pouco desenvolvido em nossas escolas, segundo Beyer (1999), o espaço da música como conhecimento; por sua vez o currículo escolar pouco ou nada enfatiza o desenvolvimento deste conhecimento e das habilidades musicais, valorizando o desenvolvimento da teoria, da reflexão, da apreciação e análise do discurso musical.

A importância da educação musical é destacada por Beyer (1999), ao valorizar a necessidade de uma vivência musical direta, “[...] *uma vez que a representação mental da música deve nascer do fazer musical*” (BEYER, 1999, p. 7). Da mesma forma que a função semiótica se desenvolve no indivíduo – primeiro através das ações motora e esquemas mentais, e, posteriormente, pelas imagens mentais -, a música também segue esta trajetória. O saber sensorial ou motor pode ser entendido, segundo Beyer (1999), pelo ouvir música, dançar, bater palmas, dentre outras atividades. Logo que a música pára de tocar, entretanto, acontecem dois fenômenos: ou a música deixa de existir para a criança, ou ela está impossibilitada de trazê-la novamente à baila. Como a música é uma sucessão simultânea de sons e de tons, segundo Beyer (1999, p, 16), “[...] *eles deixam de existir tão logo tenham cessado sua vibração. [...] A música é um fenômeno passageiro e em movimento constante*”. Portanto, a representação mental é um requisito para a atividade musical. As imagens formadas a partir da audição musical e que permitem às pessoas evocar, simbolicamente, a música ausente chamam-se, segundo Beyer (1999), **imagens aurais**.

Salientando a diferença de organização dos sentidos entre as estruturas linguísticas e as musicais, pois as primeiras partem dos fonemas (particular) para a frase (geral), enquanto que “[...] *a música privilegia a organização de totalidades e, para se gerar um significado, parte-se do todo para as pequenas unidades*”, Beyer (1999, p.17/18) recomenda a inserção da educação musical nas escolas. Tal recomendação justifica-se na estimulação de outros aspectos não valorizados pelas disciplinas acadêmicas, pois, segundo a autora, a música exige daquele que dela se ocupa uma maior flexibilidade de interpretação, de criação e de execução.

Para Lazzarin (1999), o pensamento musical pode ser entendido através de uma analogia com a linguagem. Este autor refere que existem duas formas para que os sujeitos adquiram o pensamento musical:

a) a inculturação progressiva, que corresponde à exposição aos produtos musicais da cultura específica que a criança vive. Isto ocorre através da vivência social diária, quando a habilidade de reconhecer ou reproduzir pequenas canções pode ser observada; e

b) a aquisição da habilidade específica, através do treinamento, que corresponde às habilidades não universais em uma cultura e que são ensinadas de forma sistemática, dentro ou fora da escola. É o indicador que distingue o músico do não músico.

Uma vez expostas as contribuições da abordagem desenvolvimentista, apresento, agora, a concepção de sujeito com altas habilidades/superdotação que subsidia esta investigação. A Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (1986, 2004) foi escolhida, dentre as tantas concepções de superdotação que existem, por entender que encerra uma idéia flexível e dinâmica que permite que esta pessoa possa ser entendida e respeitada integralmente.

1.1.3 O olhar dinâmico de Renzulli sobre o sujeito com altas habilidades/superdotação

A temática da identificação da pessoa com altas habilidades/superdotação é uma das mais debatidas no âmbito da literatura especializada, particularmente quando consideramos as implicações educativas. As discussões apontam para várias perguntas, tais como, por que identificar esses sujeitos? Para que identificar sujeitos que, por serem mais inteligentes, a priori, têm melhores condições do que os demais? No caso do presente estudo, qual a razão para identificar crianças de tão pouca idade?

O processo de identificação deve estar baseado em uma determinada e explícita concepção das altas habilidades/superdotação, pois é desta definição que os métodos utilizados neste processo serão determinados (COSTA, SÁNCHEZ e MARTINEZ, 1997). A definição de altas habilidades/superdotação deve apresentar os seguintes critérios, segundo Renzulli (1986, 2000):

a) basear-se na melhor investigação disponível sobre as características dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, mais do que em noções românticas ou em opiniões sem fundamentos;

b) oferecer indicações seguras para a seleção e/ou o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos que possam ser utilizados na identificação deste grupo social; e

c) estar relacionada com um programa de atendimento que abarque a formação de professores, a elaboração de materiais e métodos de ensino adequados a esta população e a determinação de procedimentos que possam avaliar estas ações.

No Brasil, desde o trabalho precursor de Antipoff (1992) até os estudos mais recentes, também se tem buscado uma melhor compreensão de quem é o sujeito com altas habilidades/superdotação. A procura é também relativa aos métodos para sua identificação, baseados em procedimentos criteriosos, consonantes com o avanço do conhecimento científico. Essa busca compreende, ainda, os questionamentos quanto às modalidades de atendimento educacional que podem favorecer o desenvolvimento do potencial destes alunos.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.7) define este aluno como aquele que apresenta:

Notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades, Superdotados e Talentosos (BRASIL, 1995, p.13), esta definição é enriquecida, configurando-se da seguinte forma:

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

A primeira definição, apresentada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), remete a uma questão básica, segundo meu entendimento, que é a *competência deste sujeito*. Entretanto, palavras como: “*notável*”, “*elevada*” e “*consistentemente superiores*” indicam uma preocupação com sua produção quantitativa acima da média.

A segunda definição, apresentada nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades, Superdotação e Talentosos (BRASIL, 1995), apresenta dois aspectos que podem ser reconhecidos como positivos: o primeiro deles é a proposição de uma concepção que valoriza os aspectos qualitativos do comportamento do sujeito, ainda que evidencie a questão da competência ao comparar a pessoa com altas habilidades/superdotação com uma média. O segundo aspecto positivo é sua abrangência, pois entendo que a definição posterior é mais ampla que a anterior e não se restringe aos ambientes escolares.

Weschler (1998) aponta duas críticas que são feitas às definições propostas pelo MEC/SEESP: a primeira é a não valorização, nessa definição, dos fatores de personalidade e motivação e a segunda é a separação entre a habilidade intelectual e o pensamento criativo, pois, segundo a autora, “[...] *estas habilidades podem permear ou estar subjacentes em qualquer das outras áreas de desempenho*” (WESCHLER, 1998, p. 162).

Concordo com Mettrau e Almeida (1994), quando alegam dificuldades na escolha de uma definição de quem é a pessoa com altas habilidades/superdotação. Tais autores, além de salientar as diferentes concepções sobre este sujeito, também enfatizam que tais singularidades resultam em abrangências diferenciadas. Assim sendo, não existe um perfil único, nem uma definição única. Ao mesmo tempo, sua conceituação não deve remeter, segundo Mettrau e Almeida (1994, p. 7), “[...] *apenas para as capacidades e desempenhos no campo escolar, mas inclui as expressões artísticas, literárias, corporais, dentre outras*”.

Renzulli (2000) salienta que, independentemente da definição que se adote, é importante que haja uma estreita ligação entre esta e os procedimentos de identificação, assim como com os programas de atendimento desses sujeitos. Nas palavras do autor, “[...] *uma definição de superdotação é uma declaração formal e explícita que eventualmente poderá tornar-se parte de políticas ou orientações oficiais*” (REZZULLI, 1986, p.3).

Portanto, o sujeito com altas habilidades/superdotação apresenta características próprias na sua interação com o mundo. Tais características podem ser representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos e suas potencialidades. Mettrau e Almeida (1995, p. 70) consideram que este sujeito se destaca pela “[...] *maneira original e criativa com a que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social*”.

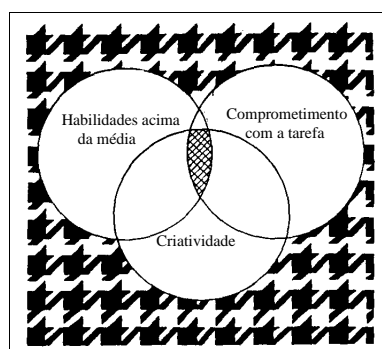
Renzulli (1988, p. 20) ressalta que a pesquisa que tem realizado sobre a concepção dos três anéis traduz um entendimento de que

[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias.

Renzulli (1988) afirma que não há garantias de que uma concepção ou definição de altas habilidades/superdotação seja uma rotulação definitiva desse sujeito, pois são muitos os fatores que intervêm na sua manifestação. Com a intenção de tornar mais flexíveis os procedimentos de identificação e incluindo outras características que os métodos tradicionais de avaliação não contemplavam, o autor (1986) propôs a concepção de altas habilidades/superdotação, a partir do conceito dos Três Anéis da Superdotação. Ao longo dos anos, Renzulli (2004) vem avaliando esta proposição e confessa que não esperava que seu trabalho fosse tão reconhecido na área e, ao mesmo tempo, gerasse tantas controvérsias e resistências. O autor destaca que, para entender estas contradições, é necessário examiná-las considerando a época em que suas idéias foram divulgadas.

Nos anos 60, as concepções que imperavam estavam muito ligadas às idéias positivistas de ciência, as quais implicavam em concepções reducionistas e simplificadoras quanto à compreensão dos fenômenos sociais. Em um cenário como esse, é compreensível a dificuldade da aceitação de uma definição que propõe um conceito de altas habilidades/superdotação flexível; apresenta características que, para sua expressão, necessitam do apoio do contexto; e, por fim, combate uma abordagem do tipo **ter** ou **não ter superdotação**. Renzulli (2004) lamenta não ter dispensado mais tempo ao estudo dos fatores de personalidade e às influências do ambiente, o que, por certo, geraria um outro anel para traduzir os traços afetivos. A concepção dos três anéis propõe a existência de três traços marcantes, que são representados graficamente na Figura 1 (Renzulli, 1986, p 8):

FIGURA 1 – Representação Gráfica da Superdotação



Os três traços podem ser descritos da seguinte forma:

a) habilidades acima da média - expressão utilizada para descrever o potencial de desempenho representativamente superior, em torno de 15 a 20%, de qualquer área determinada do esforço humano e que pode ser caracterizada por dois aspectos: habilidade geral e específica. A *habilidade geral* consiste na capacidade de processar as informações, integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas às novas situações e à capacidade de envolver-se no pensamento abstrato. As *habilidades específicas* consistem nas habilidades de adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho de uma ou mais atividades especializadas e dentro de uma faixa restrita.

b) envolvimento/comprometimento com a tarefa - forma refinada ou focalizada de motivação, que funciona como a energia colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho. Renzulli (2000) refere que a inclusão desta característica no conceito das altas habilidades/superdotação não é nova e cita estudos anteriores, como os de Galton e os de Terman, que indicam claramente a motivação como parte importante na atuação desses sujeitos. O estudo longitudinal de Terman, para Renzulli (2000), representa a investigação mais importante, amplamente reconhecida e mais citada, no que se refere às características das pessoas com altas habilidades/superdotação. Salienta que esse estudo apresenta dois períodos e que, geralmente, as pessoas fixam-se no primeiro, esquecendo-se que suas conclusões foram progressivamente se modificando, em função das características da própria investigação longitudinal. Assim sendo, Renzulli (2000) ressalta que algumas destas conclusões devem ser consideradas e destaca aquela que se relaciona com os fatores de personalidade, determinantes extremamente importantes para o êxito das tarefas, tais como: “[...] *persistência na finalização dos trabalhos, integração dos objetivos, confiança em si mesmo e carência de complexo de inferioridade*” (RENZULLI, 2000, p.59) (Tradução minha).

c) criatividade - Renzulli (1986) refere que este terceiro grupo de traços é característico de todas as pessoas com altas habilidades/superdotação. Segundo Alencar e Fleith (2001), assim como na inteligência, na criatividade também se verifica uma diversidade de posições em relação à sua concepção. As autoras, entretanto, através da análise de diversas definições, salientam que um aspecto é comum a todas: o surgimento de um produto novo, reconhecido como satisfatório ou apropriado em sua cultura. Ostrower (1987, p. 9) define a criatividade como:

Criar é basicamente formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, Trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Entende-se, a partir da definição de Ostrower (1987), que a capacidade de criar é própria do ser humano. Alguns fatores, no entanto, podem estimular ou inibir seu aparecimento. Alencar e Fleith (2001) citam os fatores pessoais que afetam a criatividade. São eles: as características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços de personalidade.

As características motivacionais foram analisadas no item anterior. Porém, quando relacionadas à criatividade, segundo Alencar e Fleith (2001, p. 24), resultam num “[...] *tipo de motivação em que o ato criativo é um fim e não um meio*”. As habilidades cognitivas relacionadas à criatividade se caracterizam, principalmente, pela: fluência de idéias, fluência associativa, flexibilidade, originalidade e estruturação das idéias. Os traços de personalidade comum às pessoas criativas são: autonomia, flexibilidade e abertura para novas experiências de vida, autoconfiança, persistência, iniciativa, dentre outros.

Inicialmente, o gráfico dos três anéis incluía somente os fatores intrínsecos ao sujeito, ocasionando críticas por não apresentar uma visão contextualizada da pessoa com altas habilidades/superdotação. Por este motivo, Renzulli (1986) realizou uma modificação no modelo original, inserindo uma rede, representada pelo quadriculado no gráfico, para ressaltar a importância dos aspectos da personalidade dessas pessoas, os genéticos e os sociais, os quais servem de suporte na manifestação plena das três características.

O papel da família neste processo é por mim ressaltado em outro momento, quando afirmo que ela exerce um papel importante na identificação das altas habilidades/superdotação (VIEIRA, 2002). Em minha experiência profissional no CEDEPAH, geralmente, são os pais que observam características diferenciadas em seus filhos e buscam alternativas para ajudar no seu desenvolvimento. O papel dos pais como estimuladores do potencial de seus filhos é destacado por Moreno, Costa e Gálvez (1997), ao salientar que eles são os mentores mais significativos do desenvolvimento de seus filhos, constituem os pilares básicos das primeiras aprendizagens e oferecem um suporte afetivo significativo para seus filhos com altas habilidades/superdotação. Tal suporte permite à criança certo grau de autonomia que favorece a exploração e experimentação do mundo externo. Por último, os autores enfa-

tizam que os pais são percebidos como fonte de motivação para seus filhos, na medida em que proporcionam meios e recursos fundamentais para a criação de um ambiente rico em experiências, que facilita e potencializa o desenvolvimento das capacidades e talentos dos filhos.

Os professores e os colegas exercem papel importante na identificação e no desenvolvimento dos potenciais das pessoas com altas habilidades/superdotação (VIEIRA, 2002). Os professores oferecem dados de uma vivência mais formal e acadêmica do aluno na sala de aula, e desempenham um papel central, uma vez que, estando em contato com muitos e diferentes alunos, podem ter um conhecimento exaustivo das características e potencialidades de cada criança e indicar quais são as que se destacam no grupo de alunos. Os colegas, por sua vez, oferecem informações que passam despercebidas ou têm pouca importância para os adultos.

A interação entre os três anéis ainda é o foco mais importante; no entanto, são reconhecidas as influências do ambiente para que estas pessoas possam desenvolver seu potencial, sendo extremamente necessário o envolvimento da família, da escola e da sociedade neste processo.

Renzulli (1999) destaca dois perfis de superdotação como sendo os tipos mais característicos encontrados. São eles: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa.

A **superdotação acadêmica** é a mais facilmente mensurada pelos testes padronizados, pois as capacidades medidas nos testes de inteligência são as competências mais valorizadas no cotidiano escolar tradicional, as quais priorizam as habilidades analíticas em detrimento das habilidades criativas ou práticas. A superdotação acadêmica pode ser caracterizada, segundo Renzulli (1999), por aparecer em diferentes graus e ser identificada, com razoável facilidade, através dos testes de inteligência. Na opinião do autor, para ajudar esses alunos que têm capacidade de vencer o material do currículo regular com ritmo e níveis de compreensão superiores aos de seus pares, a escola deve propor modificações curriculares apropriadas. Segundo Perez (2000, p.39), os sujeitos com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico tendem “[...] a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, armazenamento e recuperação das informações”.

A **superdotação produtivo-criativa** tem um perfil um pouco diferente, pois esses sujeitos, segundo Perez (2000), usam mais o pensamento divergente, destacam-se por seus questionamentos, imaginação e criatividade. Para Renzulli (1999), tais pessoas têm altos e baixos no seu rendimento. Os períodos de baixo rendimento são tão necessários quanto os picos, pois são eles que permitem a reflexão, a recuperação e a acumulação das informações para novas experiências.

Muito embora os perfis sejam apresentados separadamente, com finalidade didática, cabe ressaltar que, nos estudos atuais sobre as altas habilidades/superdotação, segundo Costa, Sánchez e Martínez (1997), não se considera o indivíduo superdotado pela soma de uma série de qualidades que ele apresenta em seu comportamento, **mas sim pela forma sistêmica como estas qualidades interagem entre si e com seu ambiente.**

A identificação proposta por Renzulli (2004) através do Modelo de Identificação das Portas Giratórias (Rotatory Door Identification Model – RDIM) é ao mesmo tempo uma forma de atendimento, elaborado para traduzir, num conjunto de procedimentos práticos, a concepção de superdotação proposta na Teoria dos Três Anéis. Trata-se de uma abordagem flexível e qualitativa da identificação, gerando espaço para o “novo” e que oferece, para os alunos, as mais variadas experiências distribuídas em três níveis que vão desde atividades mais simples até as mais complexas. O nome de “portas giratórias” está relacionado à possibilidade de “ir” e “vir” nesse processo, permitindo o trânsito dos alunos nos diferentes níveis do saber e do fazer, imprimindo dinamicidade ao modelo.

1.1.4 A aposta no interparadigmatismo: Renzulli e Gardner

Nesta seção, analiso os **pontos comuns** entre a concepção de inteligência, a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, e a concepção de sujeito com altas habilidades/superdotação contida na Teoria dos Três Anéis. Meu propósito com esta análise é trazer uma contribuição integradora das duas teorias para a identificação destes sujeitos.

No conceito de altas habilidades/superdotação subjaz uma estreita ligação com uma concepção de inteligência. Além disto, a prática representada pelos procedimentos de identificação e programas de atendimento oferecidos para esses sujeitos deve ser coerente com estas concepções teóricas. Considerando a importância destas duas idéias e o suporte teórico até aqui apresentado cabe perguntar: Existe rela-

ção entre a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria dos Três Anéis? Como esta relação pode ser explicada? Ao buscar as respostas para estas questões pretendo analisar as características comuns às duas teorias e demonstrar não somente que elas se enriquecem mutuamente, mas também oferecem subsídios importantes para a elaboração de uma proposta de identificação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, principalmente daqueles na fase pré-escolar.

Muito embora o foco da atenção dos dois autores seja diferente - o tema central dos estudos de Renzulli é o rendimento, enquanto que o de Gardner relaciona-se às capacidades - pode-se entender que existem pontos convergentes. O principal deles, a meu juízo, se refere ao **entendimento de que a inteligência pode manifestar-se de diferentes formas**. Tanto Gardner (1994a) quanto Renzulli (2000) entendem que a inteligência não é um conceito unitário, mas que se constitui de vários fatores que caracterizam diferentes tipos de inteligência. Por este motivo, não há um conceito único que defina um tema tão complexo quanto o da inteligência.

Um outro fator importante e que indica a relação entre os dois autores diz respeito aos **fatores constituintes da inteligência e das altas habilidades/superdotação**. Apesar de Gardner (2000) poder ser visto como um “inatista”, pois ele, em sua definição, destaca o componente biológico e evoca a hereditariedade das inteligências, cabe destacar que o autor também enfatiza a possibilidade de desenvolvimento destas capacidades, na medida em que elas são percebidas como um potencial influenciado pelo ambiente e pela cultura em que o sujeito vive. Gardner (2000, p.111), ao enfatizar a “[...] *interação constante e dinâmica, desde o momento da concepção, entre os fatores genéticos e ambientais*”, neutraliza uma concepção de inteligência que permanece inalterável do nascimento até a morte.

Com abordagem semelhante, Renzulli (1988, 2004) ressalta que os três traços que constituem os comportamentos de superdotação são potenciais trazidos hereditariamente pelo sujeito e sustentados pelos fatores de personalidade, afetivos e sociais, representados pelo apoio da família, dos colegas, da escola, da sociedade.

Um outro ponto a ser destacado nas duas teorias é a própria **conceituação das altas habilidades/superdotação**. Renzulli (1988) destaca que esta pessoa mostra os comportamentos de superdotação, num determinado momento e sob determinadas circunstâncias. Com este conceito, o autor combate a idéia de **ser/ter** ou **não ser/não ter superdotação**, descomprometendo o sujeito de ter um desempenho superior em todas as áreas do desenvolvimento humano. Da mesma forma,

Gardner (2000), defende uma posição de que as inteligências não são visíveis nem mensuráveis, pois ao serem entendidas como potenciais neurais, localizadas em determinadas regiões do cérebro e que podem ser ativados ou não pelas influências da cultura em que o sujeito vive, justifica o entendimento de que as altas habilidades/superdotação acontecem em um ou alguns domínios, não em todos.

Ainda considerando a concepção de altas habilidades/superdotação, pode-se afirmar que tanto Renzulli (1986), quanto Gardner (2000) têm pontos comuns em relação ao conceito. Para Renzulli (1986), três traços compõem as altas habilidades/superdotação - capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade - amparados pela rede constituídas dos fatores de personalidade e sociais. Gardner (1999c) destaca três processos fundamentais na constituição desses sujeitos: a criatividade, o investimento no aperfeiçoamento da prática do domínio e a escolha consciente da área de manifestação de seu domínio. Os dois primeiros processos podem ser entendidos como correspondente a dois dos anéis de Renzulli: criatividade e comprometimento com a tarefa. Já o último, assinala a capacidade em um domínio e valoriza a participação do sujeito nesta escolha, implicando em um produto visível e valorizado pela sociedade em que o sujeito vive.

As características propostas por Renzulli (1986) podem contribuir significativamente para definir quem é o sujeito com altas habilidades/superdotação, dentro de cada uma das competências, desde uma abordagem multidimensional das inteligências. Portanto, à medida que consideramos a pluralidade das inteligências, **os três traços que constituem a pessoa com altas habilidades/superdotação, em interação com o contexto, deverão estar presentes em cada um dos domínios das diferentes expressões da inteligência.** Assim sendo, para identificar o sujeito com altas habilidades/superdotação na área musical, por exemplo, teriam que ser considerados os indicadores da capacidade acima da média, da criatividade e do comprometimento com a tarefa na área musical. Esta abordagem significa ampliar a visão de identificação destes sujeitos, assim como implica incluir profissionais de outras áreas nesta ação.

Uma última relação que pode ser feita se refere aos **procedimentos de identificação.** Os dois autores ressaltam a inexistência de uma maneira ideal de se avaliar a inteligência e a necessidade de se buscar formas que possam mostrar o potencial dessas pessoas na própria atividade, e não somente em situações tradicionais de testagem.

Pelo que foi exposto, penso que fica explicitada a convergência dos dois paradigmas, permitindo, assim, que os dois sejam utilizados numa relação de complementaridade, na identificação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação.

1.2 ESTABELECENDO O ROTEIRO DA VIAGEM

1.2.1 A controvérsia no uso dos testes

Segundo Yagüe (1986), desde os trabalhos de Terman, tem sido usual a identificação das altas habilidades/superdotação, através de testes psicométricos de inteligência. Os estudos relativos à criatividade e ao pensamento divergente, no entanto, têm estimulado a busca de alternativas que permitam critérios múltiplos e polivalentes no processo de reconhecimento desses sujeitos, consolidados na busca de um modelo de identificação qualitativo. Apesar destas tentativas, os testes ainda continuam sendo aplicados, tendo um papel preponderante no diagnóstico, uma vez que, ao oferecer um resultado objetivo numérico, exercem a atração de proporcionar uma certa 'segurança' na atividade do profissional.

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a) apresentam cinco pontos que dificultam o uso dos instrumentos psicométricos de inteligência de forma generalizada. O primeiro ponto evidencia que esses instrumentos são utilizados como uma medida do valor e do potencial intelectual humano, apropriado a diversas finalidades, esquecendo que eles foram concebidos, inicialmente, para predizer o desempenho escolar. Portanto, tais instrumentos focam somente aquelas competências reconhecidas pela escola, apontando os alunos bem sucedidos nas habilidades lógico-matemáticas e lingüísticas. Dessa maneira, os alunos que apresentam habilidades em outras áreas têm poucas chances de terem seu potencial reconhecido.

Outro aspecto apontado por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a) na análise crítica dos testes é que eles são culturalmente tendenciosos, requerendo familiaridade com o vocabulário, expressões orais e convenções sociais da cultura dominante.

O terceiro aspecto apresentado pelos autores é que os testes de inteligência requerem funções mentais descontextualizadas das atividades habituais dos indivíduos. Além disso, muitos traços utilizados na resolução de problemas - como liderança, habilidade para interagir, determinação, imaginação - não são avaliados pelos testes de inteligência.

O quarto aspecto que contribui para a análise crítica do uso dos testes por Gardner Feldman e Krechevsky (2001a) é a utilização de perguntas padronizadas e pontuadas, segundo um procedimento estatístico, de modo que apenas algumas respostas são consideradas "certas", quando respondidas dentro de um determinado intervalo de tempo. Desta forma, como avaliar uma criança que - ao pensar de maneira criativa e imaginativa - dá respostas originais? Na mesma linha, como avaliar o tempo gasto por aquela que, ao analisar com profundidade uma pergunta, demora para dar sua resposta peculiar?

O último ponto trazido pelos autores é que os testes podem ser apresentados na forma de perguntas descontextualizadas e tendem a valorizar a lembrança de fatos e ignoram o pensamento de ordem superior e as habilidades de solução de problemas.

Além dessas considerações, os autores ressaltam que os resultados desses testes tendem a ser supervalorizados e aceitos com excessiva facilidade, podendo observar-se que decisões educacionais são tomadas com bases nestes escores. Isto ocorre, pois

[...] com base no desempenho em testes, algumas crianças foram colocadas em classes de educação especial, transferidas para outras escolas ou recebem rótulos difíceis ou impossíveis de mudar. (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a, p.21)

Criticando este modo de agir, os autores defendem que todas as crianças, e principalmente aquelas em idade pré-escolar, necessitam ter experiências amplas e livres de pressão. Isto é importante para que possam expressar os próprios interesses, tendo o apoio dos adultos que as cercam, vivenciando um ambiente 'centrado na criança'. Segundo os referidos autores, o Projeto Spectrum nasceu com este objetivo. Concebido como uma proposta que tem o propósito de inovar o atendimento na Educação Infantil, apresenta uma metodologia de trabalho baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas e propõe "[...] *uma avaliação alternativa compatível com essa visão de aprendizagem na infância inicial*" (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a, p.22).

1.2.2 Spectrum: uma proposta inovadora

O Projeto Spectrum é apresentado em muitos trabalhos da Equipe que se dedicou ao estudo das Teorias das Inteligências Múltiplas. Na obra *A Teoria das Inteli-*

gências Múltiplas na Educação Infantil, contudo, Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) relatam, detalhadamente, a execução deste projeto de pesquisa que, por 10 anos, representou a busca de alternativas ao currículo e à avaliação de crianças na idade pré-escolar. Trata-se de "[...] *uma abordagem que respeita os interesses e diferentes capacidades que as crianças trazem à educação infantil e aos primeiros anos de escola fundamental*" (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001a, p.XI).

A partir de duas teorias psicológicas sobre inteligência - Inteligências Múltiplas, de Gardner; e Inteligência Não-Universal, de Feldman - os autores apresentam uma visão das diferentes formas que os indivíduos utilizam para aprender. A aplicação desta compreensão relativa à inteligência e à aprendizagem implica reconhecer que cada criança apresenta um perfil singular, com capacidades diferentes, que podem e devem ser estimuladas por um ambiente educacional rico em atividades e materiais adequados ao seu estilo de aprender.

Gardner, Feldman e Krechevski (2001a) questionam a idéia de que todas as crianças aprendem da mesma forma e os mesmos conteúdos. Demonstram que as mentes humanas não são todas iguais, existindo formas diversas de conhecer e de pensar o mundo. Para os referidos autores,

[...] quanto mais os professores e as escolas souberem sobre seus alunos e as diversas formas pelas quais eles aprendem, mais poderão ajudá-los a adquirir as habilidades mais valorizadas por eles. (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a, p.18)

Considerando estes pressupostos, o Spectrum representa a ampla gama - ou espectro - de inteligências, estilos e inclinações que esses autores esperavam encontrar nas crianças. Tem como objetivo encontrar maneiras de melhorar as experiências iniciais das crianças pré-escolares, identificar suas capacidades distintas e ajudar professores, pais e alunos a desenvolverem seus diferentes potenciais.

Para Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), o essencial em qualquer reforma educacional é a discussão e a consonância entre o que as crianças devem aprender e o que o professor deve ensinar. Tomando como base esta concepção, o Projeto Spectrum tem como hipótese inicial do estudo o entendimento de que a maioria das crianças, a partir de um ambiente rico e estimulador, apresenta um perfil ou uma tendência diferenciada.

A execução do projeto foi efetivada através de dois passos. No primeiro, foi efetuada a identificação dos critérios ou as capacidades-chave que mais se destacavam no comportamento das crianças, usando, como ponto de partida, a concepção das Inteligências Múltiplas. No segundo passo, foram criados instrumentos e/ou tarefas de avaliação, considerando o foco nas "**avaliações autênticas**", ou seja, aquelas que avaliam as crianças em seu contexto de trabalho natural e espontâneo. Os critérios utilizados para a escolha das tarefas no planejamento das avaliações foram: atividades facilmente ajustáveis ao cotidiano da sala de aula; a utilização de materiais disponíveis, interessantes e significativos para as crianças; tarefas que refletissem papéis adultos e competências significativas para crianças da etapa pré-escolar. A proposta de utilizar materiais que estimulam os diferentes tipos de inteligências proporciona que as crianças trabalhem diretamente com os materiais e as informações de um domínio, em vez de responderem a perguntas sobre determinado conteúdo.

Depois de dois anos de estudo, foram organizadas 15 avaliações para sete domínios, variando de jogos estruturados em matemática e ciência à exploração, sem restrições, com tintas e outros materiais. Em cada domínio, foram examinadas, pelo menos, duas capacidades-chave, definidas como aquelas capacidades consideradas essenciais para a realização do domínio. Durante a aplicação das tarefas, observou-se que os **estilos de trabalho** com os quais a criança realizava a atividade - motivação, confiança, persistência - tinha efeito significativo sobre o resultado final. Desta forma, a maneira pela qual a criança executava a tarefa constituiu-se em outra categoria importante na avaliação do Spectrum.

Muitas questões nortearam o estudo de Gardner e sua equipe, tais como: As crianças pequenas exibem habilidades específicas ou gerais em determinado domínio? Existem correlações significativas entre o desempenho das crianças em diferentes atividades? A avaliação do Spectrum identifica habilidades que os professores e os pais não conhecem?

Em relação à primeira pergunta, foi concluído que este modelo de avaliação oportunizou a identificação de perfis de inteligência distintos para a maioria das crianças. Cada criança apresentou, pelo menos, uma capacidade, no contexto de seu grupo de iguais ou no contexto de seu próprio perfil cognitivo.

Em relação à segunda pergunta – se existem correlações significativas entre o desempenho das crianças em diferentes atividades -, os autores consideraram que,

devido ao pequeno número de crianças observadas (39), não houve dados suficientes para uma resposta generalizadora a esta questão, muito embora tenham observado que algumas crianças apresentavam afinidades tão grandes em determinado domínio, que transformavam as atividades dos outros domínios, de modo que se conformassem às suas capacidades e interesses pessoais.

A resposta à terceira questão – se é possível a identificação de habilidades que pais e professores não conhecem -, foi afirmativa, pois foram identificadas habilidades que a família e os docentes desconheciam, principalmente interesses em áreas como mecânica, música, artes, dentre outras.

Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), as contribuições que esta proposta inovadora oferece são:

- Muda a concepção de inteligência;
- enfoca a criança em atividades espontâneas, no seu contexto natural;
- proporciona múltiplos canais de entrada para o currículo, contribuindo para assegurar sua amplitude e profundidade, estimulando o interesse da criança “[...] *por fazer descobertas, construir significados, criar notações*” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a, p.55);
- enfatiza as capacidades das crianças;
- oferece aos professores e alunos outros canais para a aprendizagem;
- modifica as idéias sobre quais crianças devem ser consideradas superdotadas e talentosas, uma vez que introduz como “*inteligência*” domínios que usualmente não eram considerados como tal. Ao mesmo tempo, a justificativa de programas especiais para os superdotados torna-se mais difícil e frágil, pois a proposta considera que todas as crianças têm competência em alguma área e merecem ser alvo de atenção.

Por último, Gardner; Feldman; Krechevsky (2001a, p. 58) fazem um alerta para que o Spectrum não seja percebido como “[...] *um currículo, nem uma abordagem abrangente à educação infantil inicial, nem tampouco uma maneira de organizar a sala de aula*”. Estes autores salientam que o Spectrum deve ser considerado como

[...] uma maneira de compreender diferentes áreas de cognição, uma maneira de pensar e não algo a adotar. Com as lentes do Spectrum podemos entrar em qualquer sala de aula ou escola e examinar e avaliar o que está a-

contecendo ou poderia estar acontecendo (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a, p. 58).

Um outro alerta feito pelos autores diz respeito à avaliação das crianças. Salientam a importância de que sejam utilizados diferentes parâmetros. Também advertem que esta abordagem não deve ser utilizada para rotular os alunos, tampouco para uma escolha prematura de caminhos educacionais limitados, pois “[...] *seu objetivo é expandir - em vez de canalizar ou limitar - opções e oportunidades*” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a, p. 58).

Os pressupostos teóricos utilizados no Projeto Spectrum evidenciam a preocupação pela organização do desenvolvimento da criança em sua totalidade. Tomando como base estes pressupostos, passo a apresentar a concepção de identificação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação que norteia esta investigação.

1.2.3 Traçando o percurso da viagem: o que é identificar?

O termo "identificação" tem sido utilizado para designar a ação de reconhecer os sujeitos com altas habilidades/superdotação. Segundo Luft (s/d, p.340), o significado da palavra "identificação", na Língua Portuguesa, é o “[...] *reconhecimento de coisa ou indivíduo como os próprios [...]*”. Portanto, identificar é definir um conjunto de características singulares de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Entendo, também, que utilizar esse termo significa adotar uma nova postura diante do processo de reconhecimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, especialmente do grupo que aqui focalizo – as pessoas com altas habilidades/superdotação.

Partindo destes pressupostos, como definir este conjunto de características num grupo social, cuja concepção envolve a discussão de dois conceitos básicos - inteligência e altas habilidades/superdotação - que não têm uma definição única? Por este motivo, identificar quem é a pessoa com altas habilidades/superdotação não é uma tarefa fácil.

Um primeiro aspecto a salientar é que não existe **uma definição precisa e aceita universalmente** de quem é este sujeito e sua concepção é um “[...] *construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa*” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.52). Assim sendo, **a exatidão das inferências depende da relevância das características ou comportamentos escolhidos e das formas de avaliação válidas e precisas, pelas quais estas características**

e comportamentos foram determinados. Tal situação implica o reconhecimento de que os sujeitos com altas habilidades/superdotação não constituem um grupo homogêneo, mas, sim, um grupo que se caracteriza por seus diferentes perfis, pois, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991, p.58), “[...] *cada inteligência é organizada em termos de um conteúdo físico ou social, com o qual está particularmente sintonizada [...]*” e possui uma trajetória de desenvolvimento própria (Tradução minha).

Um segundo aspecto a salientar é a questão dos diferentes nomes que designam este grupo social: **superdotados, bem-dotados, portadores de genialidade, altamente capacitados e portadores de altas habilidades/superdotação, pessoas com altas habilidades/ superdotação.** Tenho utilizado esta última denominação por entender que ela encerra uma concepção que destaca “[...] *o que é possivelmente único num indivíduo quanto a suas inclinações e capacidades numa série de áreas do conhecimento*” (RAMOS-FORD; GARDNER, 1991, p. 56) (Tradução minha).

A definição de pessoa com altas habilidades/superdotação, adotada pelo CE-DEPAH e pela AGAAHSD, está baseada na concepção de Renzulli (1986). Este autor, a partir de uma análise de diferentes pesquisas com esses sujeitos, constatou a existência de três traços marcantes - habilidade acima da média, motivação e criatividade – que interagem entre si; estas três características têm como suporte uma rede social composta pela família, escola, amigos dentre outros.

Qual a relação que esta definição tem com as Inteligências Múltiplas? Penso que, na medida em que consideramos a pluralidade das inteligências, estas três características, em interação com o contexto, podem contribuir para definir quem é este sujeito, em cada domínio.

A concepção de inteligência oferecida pela Teoria das Inteligências Múltiplas considera que a identificação desses sujeitos deve estar a serviço dos mesmos, acontecer em seu próprio contexto e contribuir para o seu desenvolvimento global. Nesta concepção fica implícito que existem áreas do comportamento humano que não são examinadas pelos construtos contemporâneos de inteligência. Para resolver esta questão, Ramos-Ford e Gardner (1991), assim como Fasko (2001), apresentam uma abordagem de avaliação, baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas, que tem as seguintes características:

a) fundamentar-se em uma perspectiva ecológica, pois, na opinião dos autores, a identificação é “[...] *mais informativa e útil [se] acontecer numa situação estritamente*

te semelhante às condições reais de trabalho do indivíduo” (RAMOS-FORD e GARDNER, 1991, p. 59) (Tradução minha);

b) permitir diversos modos de respostas ou diferentes formas de demonstrar a compreensão das propostas feitas;

c) evidenciar a evolução no desenvolvimento da criança e o uso de suas inteligências;

d) ser percebida como parte fundamental no processo de aprendizagem. Neste sentido, professores e alunos devem realizar uma reflexão regular e apropriada de suas metas, procedimentos e implicações neste processo, como forma de repensar seu cotidiano escolar;

e) ser realizada, através de métodos e instrumentos que sejam adequados para todas as inteligências; e

f) examinar os estilos de trabalho em cada área, além de considerar as capacidades dos sujeitos em todas as áreas.

Dois critérios foram utilizados como bases para a identificação das habilidades nas crianças: a **competência em determinada área**, avaliada em termos das capacidades-chave naquela área, e o interesse que ela demonstrava por determinada área. Este interesse era determinado pela **frequência** e pelo **tempo** com que a criança escolhia para trabalhar/brincar na área em questão.

A identificação das altas habilidades/superdotação, baseada nestas duas teorias, oferece um perfil narrativo deste sujeito, evidenciando, dentro do possível, suas áreas de conhecimento e capacidades. Funciona, então, “[...] *como um guia para os tipos de atividades que podem alimentar e apoiar a gama particular de capacidades apresentadas pelo indivíduo*” (RAMOS-FORD; GARDNER, 1991, p.60) (Tradução minha). Este perfil deve estar direcionado aos **pontos fortes e pontos fracos relativos** – aqueles que o indivíduo apresenta em relação ao seu próprio perfil de habilidades cognitivas – e aos **pontos fortes absolutos** – aqueles em que o indivíduo se destaca, considerando a maioria dos seus pares. Este modelo de identificação, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), resulta em um guia para o desenvolvimento de atividades favorecedoras ao desenvolvimento das capacidades apresentadas pelas crianças, em todas as áreas.

Cada inteligência, segundo Gardner (1994b), possui mecanismos próprios de ordenação, refletidos através de seus princípios peculiares e de seus meios preferi-

dos no desempenho desta inteligência. Cabe então, através de um estudo sistemático, determinar como estes mecanismos se manifestam nos sujeitos com altas habilidades/superdotação, considerando seus diferentes perfis. Desta maneira, é provável que uma abordagem de identificação desta natureza aponte muito mais crianças, uma vez que considera um grande elenco de capacidades e não somente aquelas tradicionalmente avaliadas pelos testes de inteligência.

PARTE DOIS: A VIAGEM E SEUS DESAFIOS

2.1 A TRAJETÓRIA NA EXECUÇÃO DO ESTUDO: COMO IDENTIFICAR?

Nos capítulos anteriores, explicitarei minha visão de mundo, de sujeito e as concepções teóricas que alicerçam este trabalho, esclarecendo minha compreensão sistêmica da realidade, onde os fenômenos biológicos, psicológicos e sociais estão em estreita ligação e nenhum é mais importante do que o outro. Tendo por base estes pressupostos, descrevo, agora, a trajetória percorrida durante as atividades, iniciando por apresentar a instituição onde o presente estudo foi realizado, pois a sua cultura, as propostas de atendimento e os estudos que ali são elaborados ajudaram a delimitar o território desta investigação.

Nas seções seguintes, a metodologia utilizada na pesquisa é relatada, através da exposição dos passos seguidos na preparação da viagem/estudo, da descrição dos recursos utilizados na coleta dos dados e dos procedimentos para a seleção das unidades de análise. Essa apresentação tem como objetivo situar o leitor nos processos que contribuíram para a obtenção do resultado final – a organização de procedimentos de identificação que possam apontar comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos.

2.1.1 O panorama geral

A FADERS tem uma estrutura formada por um Núcleo Central, onde as Diretrizes Técnicas e Administrativas são propostas e coordenadas através de uma direção geral da instituição, constituída pelos seguintes cargos:

- Diretor(a) Presidente e Diretor(a) Administrativo(a), funções de confiança do Governador do Estado; e
- Diretor(a) Técnico(a), função exercida por um servidor(a) da FADERS, escolhido(a) em eleição democrática, pelos funcionários e funcionárias da Instituição.

A Fundação possui oito centros de referência para atendimento da população com alguma deficiência – deficientes mentais, surdos, cegos e autistas -, distribuídos em diferentes regiões de Porto Alegre. Somente o CEDEPAH destina-se às pessoas com altas habilidades/superdotação, encontra-se sediado no mesmo espaço físico do núcleo central e tem sob sua responsabilidade a proposição de políticas na área, o atendimento direto, a capacitação de profissionais e a pesquisa sobre a temática das altas habilidades/superdotação.

O atendimento a esta população, na FADERS, teve práticas singulares e diferentes equipes de trabalho, desde 1981. Neste período, foi desenvolvido o primeiro projeto de trabalho intitulado *Projeto Experimental de Identificação e Atenção ao Superdotado*. Este projeto destinava-se a identificar e atender os alunos de 1^a a 5^a séries de escolas públicas estaduais de Porto Alegre. A metodologia de identificação utilizada era a indicação pelos professores, dos alunos com habilidade acima da média e uma avaliação biopsicossocial, realizada pela a Equipe Itinerante Multidisciplinar, que se deslocava até as escolas. Depois de avaliado, encaminhava-se o aluno para atendimento em atividades complementares, de acordo com suas áreas de destaque, visando ao seu desenvolvimento global.

Cabe destacar que, já naquele período, o atendimento não apresentava uma preocupação exclusiva com o desenvolvimento dos talentos observados, pois o foco principal desse atendimento estava centrado no desenvolvimento global do indivíduo e não somente no estímulo da área cognitiva em detrimento das demais.

A equipe que desenvolvia esta atividade era composta por cinco profissionais: quatro professoras (com formação em Psicologia, Pedagogia e Serviço Social), cedidas pela Secretaria de Estadual de Educação, e uma neuropediatra, servidora da FADERS. Até o ano de 1986, com algumas poucas diferenças, o projeto se desenvolveu nestes moldes. De 1986 a 1989, o atendimento às altas habilidades/superdotação teve grande descontinuidade, em função de diferentes fatores políticos, legais e técnicos. Somente em novembro de 1994, foi instituída uma equipe de trabalho com servidores do quadro funcional da Fundação, sendo constituído, então, o Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades – NAPPAH -, que oferecia atendimento dentro da própria instituição e propunha um modelo de trabalho próprio e diferenciado dos demais oferecidos pela Fundação. Na Introdução da presente investigação, relatei as concepções filosóficas e técnicas que alicerçavam e alicerçam o atendimento do NAPPAH/CEDEPAH¹³, desde 1994. Tais concepções enfatizam, principalmente, uma visão de conjunto do sujeito com altas habilidades/superdotação e vêm se mantendo até o presente momento, apesar das modificações em sua operacionalização.

Em concordância com a reformulação da FADERS, as competências do CEDEPAH são exercidas em dois níveis: de macrosistema e de microsistema. As ati-

¹³ Por força das reformulações propostas pela Lei 11.666 (RIO GRANDE DO SUL, 2001a), a FADERS elaborou um novo Regimento e instituiu o atendimento às altas habilidades/superdotação através de um Centro, e não mais por um Núcleo. Dessa forma, em 2003, o serviço recebeu nova nomenclatura, continuando, porém, com a mesma estrutura física, material, técnico-administrativa e de recursos humanos.

vidades ligadas ao macrossistema envolvem a proposição, implantação e articulação de políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação no Estado. No momento atual, as ações do CEDEPAH estão relacionadas à implantação de uma Política Educacional para esse segmento da população. Germani (2004) analisa a oferta de política educacional para esses alunos, no Rio Grande do Sul, considerando os dados oferecidos a partir da capacitação realizada com 50 profissionais, dos quais, 33 professores das Coordenadorias Regionais de Educação. A autora conclui que três fatores são necessários para a elaboração e implantação de uma política pública: a **capacitação** e a **motivação do professor**, somadas a uma legislação que ampare as ações nesta área. Germani (2004) enfatiza que estes fatores não estão isolados, mas que são ações articuladas que constituem parte de um todo. Não há preponderância de um dos elementos sobre o outro, pois, no entendimento da autora, os mesmos interagem em movimentos de circularidade, como se fossem as lentes de um caleidoscópio. Conclui ressaltando que, para a implantação de uma política educacional, é necessário, além da mediação e articulação de educadores melhor preparados, o conhecimento técnico-científico, pedagógico, social e político da realidade onde se vai intervir, através de ações que levem em conta a realidade de cada região.

As atividades de microsistema envolvem o atendimento direto ao público-alvo. Costa e Vieira (1999) sintetizam o trabalho do CEDEPAH, apresentando as suas etapas: triagem, identificação, atendimento sistemático e assistemático e a sensibilização da comunidade. As duas primeiras etapas já foram apresentadas na introdução deste estudo, não necessitando, portanto, sua retomada.

Para cumprir suas competências de atendimento direto, capacitação e pesquisa, o CEDEPAH conta com quatro servidores: duas psicólogas, uma assistente social e uma agente administrativa. Esta equipe tem sofrido sucessivas alterações ao longo dos últimos anos. Esta rotatividade dos profissionais do Centro tem sido uma característica desde o início do atendimento e pode ser entendida considerando-se que o modelo de trabalho proposto difere fundamentalmente dos demais da FADERS. Nos demais serviços oferecidos ao público-alvo, geralmente, o atendimento direto é oferecido dentro da própria instituição. Porém, o CEDEPAH, conta com um número reduzido de profissionais, se comparado às demais unidades da FADERS. Portanto, teve que buscar alternativas viáveis para a concretização de suas competências (COSTA; VIEIRA, 1999). Estas alternativas priorizam a articulação e utilização dos recursos da comunidade como forma de atendimento na área de destaque das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Desta forma, as opções feitas pela Equipe Técnica em relação às suas atividades focalizam-se, na sua maioria, na área da educação e tomam por base alguns princípios que as norteiam¹⁴:

- o aluno portador de altas habilidades/superdotação deve freqüentar uma escola com proposta inclusiva;
- o atendimento deve integrar o aluno, a família e a escola;
- todas as instâncias da escola devem participar constantemente das discussões sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação;
- a aceleração somente é recomendada em casos muito especiais;
- o que é "bom" para o aluno com altas habilidades/superdotação é "bom" para todos os demais;
- a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação é realizada pelo professor capacitado, com a colaboração dos demais profissionais da escola; e
- a Educação deve desenvolver ações continuadas e sistemáticas com outras áreas.

Baseada nestes princípios e consciente de que não pode suprir a demanda da clientela, a equipe propõe uma forma de trabalho aberta à comunidade. Nesta proposta, não só os recursos oferecidos para todas as pessoas são utilizados para o atendimento da clientela, mas também os espaços físicos do CEDEPAH são usados para propostas de trabalhos pontuais, como oficinas de Arteterapia, de Informática, dentre outras. Da mesma forma, a construção do conhecimento baseada na prática, na pesquisa e na capacitação de outros profissionais é o foco da atenção da equipe, como forma de compartilhar suas experiências e sensibilizar a comunidade para esta temática.

2.1.2 Preparando a viagem

O CEDEPAH encontra-se aberto à comunidade, na condição de único local público e gratuito, em Porto Alegre, que oferece um **serviço de identificação das altas habilidades/superdotação**. As pessoas que buscam o Centro são atendidas na

¹⁴ Conforme Projeto de Implantação para uma Política Pública Educacional para Portadores de Altas Habilidades/Superdotação, numa parceria da SE-RS/FADERS. Documento elaborado em Junho de 2003 e não publicado.

triagem, independentemente de suas condições sócio-econômicas e idade. Geralmente, as demandas mais comuns a todos os casos são:

a) identificação das altas habilidades/superdotação;

b) orientação para os familiares, sobre procedimentos adequados com a criança e/ou adolescente que, na maioria das vezes, estão apresentando algum tipo de dificuldade, seja esta na família, na escola ou na sociedade; e

c) orientação de recursos que possam desenvolver as potencialidades observadas nas crianças, adolescentes e/ou adultos.

Considerando esta realidade, pode-se concluir que a demanda de pessoas que buscam o CEDEPAH é bastante significativa e diferenciada. Portanto, para que fosse possível a análise e a sistematização de uma proposta de identificação para crianças com altas habilidades/superdotação na faixa etária que abrange a Educação Infantil, enfocando, prioritariamente, a de quatro a seis anos, alguns critérios foram elaborados para a seleção da população estudada. Para López (1991), estes critérios são importantes para a determinação do que exatamente se quer observar e da pertinência dos fenômenos a serem investigados. Os critérios para participação no estudo foram:

- faixa etária de quatro a seis anos;
- desenvolvimento relatado pelos pais ou responsável, diferenciado para sua faixa etária;
- condições mínimas de socialização, que permitissem um trabalho em grupo com outras crianças, em separado dos pais ou responsável.

Com base nestes critérios, 14 crianças (quatro meninas e 10 meninos) e seus pais foram chamados para a entrevista de triagem. Destas famílias, uma desistiu do atendimento, quando da marcação da entrevista inicial; quatro marcaram e não compareceram e nove famílias foram atendidas.

A entrevista de triagem foi realizada em conjunto com a assistente social do CEDEPAH, com o objetivo de: conhecer a criança e sua família; verificar se ela se encontrava dentro dos critérios estabelecidos para seleção da amostra e propor a

participação no estudo. Somente uma das crianças entrevistadas não foi selecionada, por não preencher o terceiro critério estabelecido¹⁵.

Por último, nesta etapa de definição dos sujeitos, realizou-se uma reunião com todos os pais, com o objetivo de apresentar um esboço do projeto de investigação (Anexo B); discutir o cronograma de atividades; solicitar a assinatura do Termo de Consentimento de participação na pesquisa e divulgação da imagem dos filhos (Anexo C) e firmar, com os pais, meu compromisso de que os dados e imagens obtidas neste estudo não serão utilizados para outros fins, além do acordado (Termo de Compromisso de Utilização de Dados e de Imagens - Anexo D).

As crianças selecionadas foram agrupadas, considerando sua faixa etária e desenvolvimento, ficando assim distribuídas:

Grupo A – constituído por quatro crianças, do sexo masculino, na faixa etária de quatro a cinco anos. São elas¹⁶: Saul, Vinícius, Paulo e Roberto;

Grupo B - quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, na faixa etária de três a quatro anos. Elas são: Heloísa, Vitória, Geraldo e Luciano.

Os dados foram coletados através das seguintes fontes: entrevista inicial; prontuário de cada uma das crianças, arquivado no CEDEPAH, contendo os pareceres dos professores e as contribuições dos pais durante os encontros do Grupo de Pais; filmagem das atividades no Grupo de Identificação e o Portfólio de cada uma das crianças. Além destas fontes, por dois anos, foram mantidas entrevistas mensais com Paulo, e anuais, com Vitória e Geraldo¹⁷, para acompanhamento dos comportamentos observados durante as atividades grupais, visando observar a consistência, frequência e intensidade destes comportamentos.

Cabe aqui apresentar uma breve explicação sobre o Portfólio utilizado neste estudo como um dos recursos para coleta de dados. Além de se constituir um rico

¹⁵ Seu grupo familiar apresentava dificuldades relacionais significativas, dificultando que o menino se desligasse da mãe. O grupo foi encaminhado para atendimento terapêutico na comunidade e foi proposto um acompanhamento semestral para a família, visando a observar o desenvolvimento da criança. A família não concordou com esta indicação e buscou outros recursos. Por informação da mãe, que, posteriormente, solicitou desligamento do CEDEPAH, estavam em tratamento numa clínica onde havia sido diagnosticado autismo infantil na criança.

¹⁶ Todos os nomes citados neste estudo - crianças, familiares, escolas e professores - são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos e das instituições.

¹⁷ O acompanhamento das crianças é indicado no estudo de caso de cada uma delas e discutido com as famílias, considerando a viabilidade para esta participação. Assim, diferença da frequência no acompanhamento das crianças está justificada nas histórias de vida de cada um dos sujeitos, no capítulo três.

material que traduz o acompanhamento dos diferentes momentos de vida dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (1997) definem o Portfólio do Talento Total (Total Talent Portfólio – TTP) como uma forma sistemática de reunir, registrar e utilizar as informações sobre as habilidades e as áreas de destaque das crianças. Esta atividade deve nortear o “quê” professores(as), profissionais e familiares aprendem sobre as necessidades, interesses e talentos das crianças e “como” professores(as), profissionais e familiares podem converter essas informações em estratégias para auxiliar o desenvolvimento dos potenciais desses sujeitos.

Assim, os Portfólios de Vitória, Paulo e Geraldo foram organizados considerando, basicamente, três aspectos: as informações dos familiares, as informações da escola e dos professores e as produções das crianças.

2.1.3 Registrando as experiências

Um dos recursos utilizados para a coleta de dados, nesta pesquisa, foi a filmagem com fitas de vídeo. Sua função básica, segundo Loizos (2002, p. 149), é o registro dos dados quando um “[...] conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. A aplicação dos métodos visuais como técnica de coleta de dados é valorizada pela autora, considerando três fatores: o primeiro deles é que a imagem, acompanhada ou não de som, oferece um registro importante das ações temporais e dos acontecimentos reais. O segundo fator apontado pela autora é que a pesquisa está a serviço de complexas questões teóricas e abstratas; assim sendo, a informação visual, ao fugir dos padrões usuais de coleta de dados, oferece uma riqueza de elementos que podem ser analisados. O último fator apresentado ressalta que os elementos visuais são fatos sociais que não podem ser ignorados.

Considerando a importância da aplicação deste método visual para a coleta do material a ser analisado, efetuou-se o contato com uma profissional da área da comunicação, para a realização da filmagem. Discutiu-se com a mesma qual o melhor equipamento para trabalhar com um grupo de crianças de tão pouca idade, visando à promoção de um ambiente o mais natural possível e o registro dos comportamentos espontâneos apresentados pelas crianças. Como refere Loizos (2002, p. 153), “[...] as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim”. Dessa interlocução, resultou a definição da utilização de uma filmadora 8 mm para a execução do trabalho. Concluiu-se que tal equipamento oferecia as condições necessárias para

gerar um ambiente livre da interferência de equipamentos sofisticados para gravação das filmagens e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade das imagens e do áudio. A responsável pela gravação foi informada, também, sobre as características das crianças com altas habilidades/superdotação, com a finalidade de subsidiá-la teoricamente e evitar um registro condicionado pela sua própria representação de quem é este sujeito, já que, como eu estaria em interação com as crianças, não teria condições de dirigir os rumos da filmagem.

A instrução para o registro, então, era gravar as atividades livres das crianças, realizadas durante o tempo previsto. Como, muitas vezes, era difícil filmar todas as crianças ao mesmo tempo, pois nem sempre estavam em atividades conjuntas, ficou combinado que todas as crianças deveriam ser filmadas, **registrando-se o desenvolvimento de atividades que apresentassem início, meio e fim**, permitindo que a análise do material pudesse ser feita considerando esta unidade, denominada, por Rose (2002), como **estrutura narrativa**, pois se refere

[...] ao formato de uma história, no sentido em que ela possui um começo identificável onde a situação da peça muda, um meio onde as diferentes forças desempenham seus papéis, e um fim onde temas importantes são articulados (ROSE, 2002, p. 355).

Tendo por base estes pressupostos, foram previstos encontros mensais, um para cada grupo, durante cinco meses, com a duração de 90 minutos cada um. As crianças foram atendidas em separado dos seus pais¹⁸, com a participação em atividades lúdicas estimuladoras das diferentes inteligências, a partir de brinquedos e jogos disponibilizados no comércio e indicados para esta faixa etária (Anexo E).

As atividades para as crianças estavam organizadas de forma lúdica e espontânea, considerando que, a partir do uso dos materiais oferecidos, pudessem dirigir sua atenção para áreas como linguagem, números, música, ciências, artes visuais, movimento e social.

O primeiro encontro do mês de março foi planejado (Anexo F) considerando a apresentação de atividades que explorassem principalmente a área social e a do movimento, conforme o que é sugerido por Gardner, Feldman e Krechevski (2001b). Este planejamento, entretanto, não se desenvolveu de acordo com minha expectativa por dois motivos:

¹⁸ Os pais foram atendidos pela assistente social do CEDEPAH. As informações coletadas durante este trabalho encontram-se nas histórias de vida de cada criança.

a) minha experiência profissional, oriunda da Estimulação Precoce, é a de trabalhar a partir do desejo da criança e não a partir de ações pré-estabelecidas. A proposta de atividades previamente planejadas, sem a observância do interesse das crianças era, para mim, geradora de desconforto; e

b) as crianças demonstraram, durante o encontro, seu desacordo com as atividades propostas e a intenção de realizarem outras brincadeiras, o que foi respeitado.

Meirieu (2002) destaca a importância de centrar a atenção na singularidade e no desejo do aluno e que esta ação requer, do profissional, uma postura de renúncias das idéias simples e dos pensamentos mecanicistas, pois

[...] colocar condições prévias acabará por excluir aqueles que não se adaptam às normas de uma instituição escolar bastante convencional e muito determinada socialmente. **O pedagogo não coloca condições prévias, ele faz com.** (MEIRIEU, 2002, p.254) (Grifos do autor)

De acordo com este pensamento de Meirieu (2002), reformulei minha ação nos encontros seguintes, favorecendo que as crianças escolhessem livremente seus brinquedos e brincadeiras, seguindo as regras mínimas de organização e cuidados com o material e de preservação dos colegas e do ambiente. Houve momentos em que o brinquedo escolhido por uma das crianças organizava as demais em torno da mesma atividade e, em muitos outros momentos, elas brincavam lado a lado, cada um com um brinquedo diferente.

As atividades de março a julho de 2002 propunham, sempre, uma frequência mensal de cada grupo, de acordo com a Tabela 1, totalizando 10 encontros, com uma duração de 90 minutos cada um. Os dois primeiros encontros de março - um para cada grupo - não foram filmados, pois eles foram destinados a combinar, com as crianças, os procedimentos em relação à filmagem de suas atividades, além de estabelecer as regras para o trabalho comum. Desta maneira, a filmagem foi iniciada a partir do mês de abril.

O desenvolvimento das atividades conforme o planejado, segundo Loizos (2002), pode ser dificultado por complicações empíricas. Os óbices que ocorreram durante as filmagens não chegaram a interferir na qualidade do material coletado. Entretanto, destaco um deles - a desistência de algumas famílias na participação das atividades grupais - que determinou uma nova formação no grupo de crianças.

TABELA 1 - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

MÊS/2002	DIA/ DURAÇÃO	GRUPOS
MARÇO	18 - 90 min.	grupo A
	25 - 90 min.	grupo B
ABRIL	08 - 90 min	grupo A
	22 - 90 min	grupo B
MAIO	06 - 90 min	grupo A
	20 - 90 min	grupo B
JUNHO	10 - 90 min	grupo A
	24 - 90 min	grupo B
JULHO	08 - 90 min	grupo A
	22 - 90 min	grupo B
05 meses	10 encontros – 15 h	2 grupos

Assim, no grupo A, três famílias desistiram do trabalho, enquanto que, no grupo B, duas. Entendo este comportamento como constituinte do processo de avaliação e determinado por três fatores:

a) a **identificação natural feita pelos pais, através das informações obtidas**. As contribuições compartilhadas entre os familiares e as informações oferecidas pelos profissionais, no trabalho em grupo, permitem que os pais se conscientizem das reais possibilidades de seus filhos, concluindo que os comportamentos observados não evidenciam altas habilidades/superdotação, ocasionando, desta forma, o afastamento do grupo.

b) o **desacordo com o tipo de trabalho oferecido** pelo CEDEPAH/FADERS. O atendimento oferecido não prioriza a aplicação de testes psicométricos para identificar as altas habilidades/superdotação na população que busca o Centro. Tal procedimento, muitas vezes, não está de acordo com a expectativa de algumas famílias, que ainda esperam a aplicação de uma bateria de testes para “diagnosticar” que seu filho é “superdotado”.

c) a **concepção de sujeito com altas habilidades/superdotação**, oferecida pelo CEDEPAH/FADERS. O referencial que norteia o trabalho oferecido é o *sujeito sistêmico* e não somente o *sujeito cognoscente*. Este referencial é importante, pois ele evidencia que o olhar das profissionais do Centro está dirigido ao sujeito como um todo – cognitivo, afetivo, psicomotor, social, dentre outros – e em interação com seu meio ambiente. Esta forma de conceber a pessoa com altas habilidades/superdotação, na maioria das vezes, não está de acordo com o imaginário, nem com o desejo da família, que prioriza o destaque e a superestimulação da área cognitiva.

Estas interferências contribuíram para que, das quatro filmagens previstas inicialmente com cada grupo, fossem obtidas duas com o grupo A e uma com o grupo B. Com a evasão de cinco famílias durante o processo, fez-se uma terceira composição com as crianças que finalizaram a identificação, nomeada de grupo AB. Estas três crianças constituíram a amostra do presente estudo. Apesar de 6 horas de filmagem ser a metade do previsto, o material coletado apresenta elementos suficientemente ricos para a análise do mesmo.

2.1.4 Analisando o material filmado

A análise de um material filmado não é um processo fácil, pois, como refere Rose (2002, p. 346), envolve o transladar, o tomar decisões, o fazer escolhas e o que é deixado de fora “[...] *é tão importante quanto o que vai se incluir, e irá afetar o restante da análise.*

Segundo Rose (2002), a primeira etapa para análise de um material com imagens em movimento é a seleção do material que configura a amostra. Esta seleção é realizada através de uma ampla varredura do que é apresentado no filme, depois de muitas horas de apreciação do total das imagens obtidas. Do conjunto do material filmado foram selecionadas unidades de análise denominadas **Estruturas Narrativas**, segundo a concepção oferecida por Rose (2002). Desta maneira, os critérios utilizados para a seleção destas estruturas foram:

- atividades que apresentavam, em seu conjunto, um nível de organização, evidenciado pelo início meio e fim da atividade; e
- atividades em que as três crianças que participaram do processo até o final do mesmo aparecessem envolvidas.

À luz destes critérios, o material foi selecionado e gravado em outra fita. A transcrição foi realizada considerando duas dimensões - a dimensão visual, descrita na coluna da esquerda, e que relata os acontecimentos percebidos visualmente no vídeo e a dimensão verbal, com duas colunas à direita, uma representando as falas das crianças, e a outra, as falas das mediadoras. Esta primeira seleção resultou em 24 estruturas narrativas (ENs) para o grupo A; 11 ENs para o grupo B e 4 ENs para o grupo AB.

Após esta primeira seleção, o material que constituía o total das unidades de análise escolhidas foi submetido à nova apreciação, resultando em uma segunda e-

tapa seletiva, orientada pelo aparecimento de cenas caracterizadas pelos indicadores nos diferentes domínios relatados por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a).

Rose (2002, p. 356) destaca que [...] o processo de codificação é um processo de *translação* e que o(a) pesquisador(a) busca, com este processo, interpretar os sentidos de cada unidade de análise a partir da teoria que a sustenta. Então, o referencial de codificação foi construído considerando as teorias que subsidiam este estudo e resultou numa estrutura com nove áreas, considerando os diferentes domínios propostos por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a): ciências, musical, espacial, lingüística, matemática, social, artes visuais, movimento e estilos de trabalho¹⁹, segundo a Tabela 2.

TABELA 2 - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS EM CADA DOMÍNIO

DOMÍNIOS	CATEGORIAS
Estilos de Trabalho	Abordagens nas soluções de problemas e realização das tarefas Comprometimento com a tarefa (Motivação) Criatividade em realizar a tarefa
Domínio da Linguagem	Narrativa Relato Descritivo Uso Poético
Domínio da Matemática	Raciocínio Numérico Raciocínio Espacial Resolução Lógica de Problemas
Domínio das Ciências	Habilidades Observacionais Formação e Experimentação de Hipóteses Interesse e Conhecimento da Natureza
Domínio da Música	Percepção Produção Musical Destreza motora
Domínio Espacial	Entendimento das Relações Causais e Funcionais Capacidades visoespaciais Habilidades Motoras Finas
Domínio das Artes Visuais	Percepção Representação Talento artístico
Domínio do Movimento	Controle Corporal Expressão Corporal Geração de Idéias através do Movimento
Domínio Social	Entendimento de si mesmo Entendimento dos outros (Facilitador/ Cuidador/Amigo) Liderança

As contribuições apresentadas por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a, 2001b, 2001c) subsidiaram meu olhar para selecionar, categorizar e analisar as estruturas narrativas. No entanto, apesar de ter adotado os domínios propostos pelos autores, as categorias trabalhadas não correspondem à totalidade das habilidades-chave enfatizadas por eles e apresentadas nas páginas anteriores. Portanto, as ca-

¹⁹ Já foi referido, anteriormente, que os estilos de trabalho não é uma área da inteligência. Entretanto Gardner, Feldman e Krechevski (2001a, 2001c) perceberam que este fator contribuía de forma significativa no desempenho das crianças e o incluíram em sua avaliação.

tegorias apresentadas na Tabela 2 estão relacionadas ao que foi observado na análise das dimensões visual e verbal das estruturas narrativas. Na análise visual, foram considerados elementos descritos e que compunham os comportamentos apresentados pelas crianças. Enquanto que na análise verbal, o material usado foram os discursos das crianças, durante as atividades.

A forma como uma criança interage com as tarefas e com os materiais propostos é um aspecto importante para a análise, segundo Gardner, Feldman e Krechevski (2001c), pois não é somente a capacidade no domínio que determina o êxito na execução de uma atividade. Os autores afirmam que as diferentes maneiras que as pessoas utilizam para resolver seus problemas, como a concentração na tarefa, dedicação, esforço, dentre outras, contribuem em grande medida para definir a execução da atividade. Assim, no que se refere aos **estilos de trabalho**, as categorias analisadas nas cenas que compuseram as estruturas narrativas foram: **abordagem e execução na solução de problema, motivação e criatividade na tarefa**. Tais categorias estão diretamente relacionadas às características que compõem o segundo anel de Renzulli (1986), o comprometimento com a tarefa.

A linguagem é uma das capacidades cognitivas e sociais mais valorizadas pela nossa cultura. Gardner; Feldman; Krechevsky (2001b, p.41) destacam que “[...] *examinar a linguagem no nível do discurso pode ser mais revelador do que simplesmente focar a estrutura no nível da sentença*”. Pode-se avaliar a linguagem por medidas específicas, como a riqueza do vocabulário e a estrutura variada das sentenças, ou por medidas mais amplas, como a estruturação da narrativa e a coerência temática apresentada pela criança. É importante ressaltar, entretanto, que a identificação deste domínio deve ser feita através de atividades que permitam à criança expressar-se oralmente da forma mais livre possível. As categorias de análise no **domínio da Linguagem** foram: **narrativa, relato descritivo e uso poético das palavras**.

Assim como o domínio da Linguagem, o **domínio da Matemática** é muito valorizado em nossa sociedade. Gardner; Feldman; Krechevski (2001c) salientam que o entendimento das operações numéricas é vivenciado em todos os momentos de nossa vida. Este entendimento é baseado, inicialmente, nas ações concretas realizadas sobre o mundo dos objetos; e, com o desenvolvimento cognitivo da criança, torna-se “[...] *mais tarde, cada vez mais abstrato e distante dos referenciais do mundo real*” (Ibid, 2001c, p.73). Estes autores referem que, na Educação Infantil, a competência lógico-matemática pode variar desde habilidades iniciais de contar e au-

mentar ou diminuir uma quantidade até à “[...] *capacidade de registrar e organizar informações numéricas em um sistema notacional*” (Ibid, 2001c, p.73). As categorias analisadas foram: **raciocínio numérico e espacial e a resolução lógica de problemas.**

O interesse natural pelas coisas que acontecem em seu meio ambiente é uma característica que acompanha as crianças desde tenra idade. Para Gardner, Feldman e Krechevski (2001), as crianças, desde muito cedo, descobrem as relações causais simples entre as coisas do mundo que as cercam. Gardner, Feldman e Krechevski (2001c, p. 93) assinalam que “*ao observar e manipular objetos, a criança da educação infantil começa a identificar padrões predizíveis de interação e comportamento*”. Assim, as capacidades no domínio das ciências se manifestam de diferentes maneiras: algumas crianças querem saber como as coisas funcionam; outras, como elas crescem e se desenvolvem; e ainda outras, se interessam em classificá-las em categorias. Porém, o perfil comum a todas é a identificação das estruturas e dos padrões das coisas e a descoberta e a resolução de problemas ligados a esta área. As categorias analisadas no **domínio das Ciências** foram: **as habilidades observacionais; formação e experimentação de hipóteses; e o interesse e conhecimento da natureza.**

A música faz parte de nossa vida, desde a mais tenra idade e, geralmente, todas as crianças respondem a ela de modo favorável, seja cantarolando e inventando canções enquanto brincam, ou dançando e movimentando-se ao acompanhar um ritmo musical. As categorias trabalhadas no **domínio da Música** foram: **percepção e produção musical; e a destreza motora para tocar um instrumento.**

O **domínio Espacial**, na Tabela 2, encontra-se diferenciado do domínio das Artes Visuais, porque entendo que eles, apesar de constituírem a mesma inteligência - a Espacial -, apresentam características diferenciadas que merecem uma análise detalhada. No domínio Espacial, a motricidade desempenha importante papel na elaboração do espaço, pois a abstração da forma acontece a partir da coordenação das ações sobre os objetos. Tais ações passam de um plano perceptivo, com a prioridade da manipulação dos objetos, para um representativo, onde eles são classificados de acordo com noções elementares, tais como, vizinhança, de ordem, tamanho, dentre outras. As categorias analisadas no **domínio Espacial** foram: **entendimento das relações causais e funcionais, capacidades visoespaciais, habilidades motoras finas.**

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c) destacam que a habilidade de representar graficamente o mundo real ou imaginário é uma competência simbólica inerente ao ser humano. Apesar de ser considerada como uma atividade ligada à criatividade, à inspiração, ao talento e ao sentimento, para esses autores, ela envolve uma diversidade de capacidades e habilidades cognitivas. Muito se tem aprendido sobre o desenvolvimento das habilidades artísticas e, hoje, se afirma que desde muito cedo a criança se interessa em representar graficamente o mundo em que vive. Porém, nem sempre o desenho é a síntese da imagem interiorizada, pois outros fatores estão envolvidos nessa ação, tais como: a percepção do objeto e a maturação afetiva, cognitiva e motora da criança. As categorias analisadas no **domínio das Artes Visuais** foram: **percepção, representação e talento artístico**.

A atividade corporal é um aspecto importante no desenvolvimento de qualquer criança, pois é através dela que as emoções, as idéias e o conhecimento são expressos, no início da vida infantil. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c) relatam que este domínio tem sido tradicionalmente avaliado através do desempenho dos(as) meninos(as) nos diferentes estágios do desenvolvimento motor. Geralmente, esta avaliação é constituída por provas que exigem competência motora, tais como pular, saltar, equilibrar-se dentre outras, com o objetivo de determinar seu estágio evolutivo. Na análise do **domínio do Movimento** as seguintes categorias foram consideradas: **controle e expressão corporal e geração de idéias através do movimento**.

Assim como a linguagem, **o social** está presente em todos os momentos de nossa vida. Portanto, apesar de o domínio Social ser analisado separadamente, nesta seção, o mesmo permeia, com maior ou menor intensidade, todos os demais domínios. Para Gardner, Feldman e Krechevski (2001c) esse domínio pode ser definido como a capacidade de relacionar-se bem com os demais, traduzindo-se por ações que indicam o saber compartilhar, esperar sua vez, revezar a atenção do adulto, controlar a agressão, dentre outras, e as categorias analisadas neste domínio foram: **entendimento de si mesmo e dos outros e a liderança**.

Cinco profissionais foram convidadas (Anexo G) para participar da triangulação deste estudo, com a finalidade de enriquecer os dados obtidos pela minha análise considerando outros “olhares”. Estas profissionais foram escolhidas considerando a consonância dos pressupostos de trabalho, assim como a similaridade existente entre os referenciais teóricos que sustentam suas práticas. Rose (2002) salienta que, no processo de triangulação, o nível de concordância entre as análises está direta-

mente relacionado com a familiaridade que o triangulador tem com a teoria e com o tema codificado.

Até o momento da entrega desta produção escrita para a banca, somente uma das trianguladoras encaminhou suas contribuições (Anexo H), que objetivaram, segundo ela, a contribuição “[...] *para aprimorar ainda mais a socialização [...]*” do estudo (Anexo H). Suas sugestões foram de grande valia para a melhor formatação do texto, assim como contribuiu para, através do nível de concordância entre nossas análises, garantir o sentido da interpretação de cada estrutura narrativa. Como refere Rose (2002), apesar das interpretações estarem mapeadas tanto pelo referencial teórico quanto pela codificação, sempre “[...] *faz sentido perguntar se outros codificadores teriam chegado às mesmas conclusões*” (ROSE, 2002, p. 356).

Depois de expor a trajetória percorrida durante a execução do estudo, passo a relatar a história de vida dos habitantes de Mojave-Óki, sujeitos desta investigação: Vitória, Paulo e Geraldo.

**PARTE TRÊS: OS HABITANTES
DE MOJAVE-ÓKI**

3.1 HISTÓRIA DE VIDA DOS HABITANTES DE MOJAVE-ÓKI

Como já foi referido, as informações, na história de cada uma das crianças, foram coletadas na entrevista inicial de triagem, primeiro contato com cada uma delas e suas famílias e, também, no trabalho em grupo proposto para os pais e realizado pela assistente social da Equipe. Também foi aproveitado o material arquivado no prontuário de cada uma, no CEDEPAH/FADERS. As entrevistas com as professoras foram realizadas nas suas escolas e os dados de Vitória foram enviados por correio.

A modalidade de identificação aqui apresentada não é uma novidade, pois é a proposta que tem sido utilizada pelo CEDEPAH. O acompanhamento dos comportamentos indicativos de altas habilidades/superdotação é um fator de relevância neste processo, pois é através dele que a **intensidade, consistência e frequência** destes comportamentos podem ser observadas, em diferentes situações e períodos da vida destas crianças.

Paulo e sua família não tiveram dificuldades para participar do processo de acompanhamento, uma vez que moram em Porto Alegre. Geraldo e seus pais também participaram, apesar de não comparecerem à última entrevista de acompanhamento. Para Vitória e seu grupo familiar, o deslocamento era mais difícil, pois moram em uma cidade distante de Porto Alegre. Cabe destacar, também, que os relatos nas histórias de Paulo e Vitória estão são mais ricos que os de Geraldo. Como este último não apresentava comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação, a assistente social e eu realizamos o acompanhamento da criança e da família, sem, no entanto, buscar o contato com outras fontes com as quais o menino mantinha relação, como a escola e a igreja freqüentada pela família. Tal conduta justifica-se pelo entendimento de que a busca de outras fontes, quando não há evidências concretas da presença dos indicadores, pode dar a falsa expectativa de que os comportamentos indicativos de altas habilidades/superdotação estão presentes na criança.

3.1.1 Vitória

Vitória tem 4 anos²⁰. É uma criança que com freqüência é considerada bonita; além disso, apresenta-se tímida e introvertida. É a filha mais moça de Carla, advogada, e Daniel, pediatra. Carla tem um casal de filhos mais velhos do primeiro matrimônio e dois netos. Ao iniciar o atendimento no CEDEPAH, segundo a mãe, Vitória apresentava peso e altura abaixo de sua faixa etária, e, por este motivo, estava

²⁰ As idades aqui apresentadas referem-se ao início do estudo, em março de 2002.

fazendo uma pesquisa com endocrinologista pediátrico, a qual não resultou em nenhuma patologia.

A família de Vitória mora numa cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul distante 500 quilômetros da capital e concordou com o deslocamento mensal, para participar dos trabalhos propostos no CEDEPAH. É importante salientar que se trata de uma família com boas condições socioeconômicas e que tem bastante facilidade em oferecer os mais diversos estímulos à menina. Desta forma, quando Vitória iniciou o processo de identificação, além de freqüentar uma escola de Educação Infantil, também tinha aulas de balé, inglês, piano e artes plásticas.

A família buscou o CEDEPAH, em 2002, para a confirmação do “diagnóstico” de superdotação de Vitória. A mãe informa que a menina leu com dois anos e oito meses, gosta de música e toca piano, apresentando-se em festividades na sua cidade. Estuda inglês desde os dois anos. Na escola, não se comunicava com as outras crianças de mesma faixa etária, preferindo buscar as crianças maiores. Segundo a mãe, Vitória não se preocupava em ser a menor da sala, assim como em não conseguir ser a “mamãe”, nas brincadeiras com as outras crianças. Como ela é de estatura muito pequena e de compleição miúda, o seu papel foi sempre o de “filha”.

Vitória era muito sozinha, não tinha amigos e, segundo informação da mãe, costumava, no final da tarde, após a escola, ir para a sala de espera do consultório do pai, para brincar com as crianças que aguardavam para serem atendidas. O consultório do pai é ao lado do escritório de advocacia da mãe.

Gostava de informática e também de pintar quadros. Já fez uma exposição de seus trabalhos artísticos. Carla informa que deu um pincel para a filha quando ela tinha oito meses. Referia, também, que sua família – avó, mãe e irmãos – gostam de música e de pintura. Além disto, acrescentou que o pai de Vitória é muito inteligente e tirou a terceira colocação no vestibular de Medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Vitória é muito prestativa, ajuda as pessoas e preocupa-se com os problemas sociais. Gosta muito de ler, evidenciando diferentes preferências literárias. No início do processo de identificação, lia sobre mitologia grega.

Em 2002, Vitória freqüentou uma escola de Educação Infantil na cidade onde a família mora, na fronteira com o Uruguai. Foram enviadas **Fichas de Identificação**

das Altas Habilidades na Primeira Infância (Anexo I) para preenchimento dos pais, da escola e dos professores das atividades complementares oferecidas. Tal material encontra-se no Portfólio de Vitória (Anexo J). Pela análise destas Fichas, os seguintes dados são encontrados:

a) A escola de Educação Infantil não participou do processo, justificando que “[...] *não houve determinação de prazo para sua entrega*” e que o preenchimento da ficha requeria tempo “[...] *para que se torne fidedigna a resposta*”. A responsável não preencheu o material solicitado, preferindo se abster do processo, apesar dos contatos feitos e do prazo determinado. (Anexo J)

b) A professora de música, Deise, preencheu alguns itens da ficha, justificando que, por ser seu trabalho individualizado com a menina, não tinha condições de avaliar todos os dados. Assinala, entretanto, que “[...] *he notado que la alumna tiene condiciones para su edad*”²¹ (Anexo J). A professora de música oferece poucos elementos para a análise da ficha, mas é possível observar que, das 12 questões respondidas, nove informam comportamentos apresentados freqüentemente por Vitória e três algumas vezes.

c) A professora de Inglês, Helen, também salienta que seu trabalho individualizado com a menina a impede de avaliar alguns itens propostos na ficha. Acrescenta que Vitória é uma criança com interesses diferentes das demais de mesma faixa etária, com boa memória, facilidade para aprender músicas através da imaginação de “[...] *um teclado de piano sobre a mão, onde posiciona os dedinhos para mostrar como é a nota*” (Anexo J). Vitória lê, interpreta e escreve textos em inglês, segundo a professora, e gosta de trabalhar com jogos, desenhos e pintura.

Cabe ainda destacar que, durante o período do grupo de identificação, a mãe de Vitória mandou fazer um vídeo, contendo cenas do cotidiano da filha. Assim, nesse vídeo, Vitória aparece lendo um livro em sua casa, brincando com sua cadela. Na aula de inglês, percebe-se o corte das cenas em que Vitória “errava” as respostas solicitadas pela professora. Na aula de música, é visível o prazer expresso no rosto da menina ao realizar essa atividade. Tal expressão é contrastante com a expressão de enfado e cansaço mostrada na aula de inglês. Também há cenas da menina pintando, além de mostrar seus trabalhos artísticos, desde os primeiros, até os mais atuais. Chama a atenção que, em todas as cenas, Vitória está sempre só, pois, até as aulas de inglês e de piano eram individuais. Duas foram as justificativas da mãe ao

²¹ A professora de música é uruguaia. Por este motivo, seu depoimento é apresentado em língua espanhola.

mostrar o vídeo: a primeira, sua preocupação de que Vitória não mostrasse todo seu potencial, durante a filmagem; a segunda, contribuir com o procedimento de identificação, oferecendo cenas do cotidiano da filha.

Vitória participou com sua mãe de todas as reuniões propostas no CEDEPAH durante o período da identificação. Depois de terminado os encontros sistemáticos, apesar de ter sido combinada a continuidade do processo com o objetivo do acompanhamento da frequência, consistência e intensidade dos indicadores de altas habilidades/superdotação, a família não compareceu mais ao Centro, sendo necessário chamá-la para uma entrevista, no final de 2003.

Nesta entrevista de acompanhamento, os dados de Vitória foram atualizados, e observou-se uma atitude negativista por parte da menina, que não queria entrar para a sala, parecendo mal humorada e desmotivada. Então, o atendimento de mãe e filha foi feito na mesma sala. À medida que eu ia interagido com a menina e repetindo especularmente suas ações, Vitória respondia participando da brincadeira, me convidando, por fim, para buscar um brinquedo que estava em outra sala. Neste local, a menina percebeu um outro brinquedo que estava quebrado e que, apesar disto, estava guardado juntamente com os outros. Com este material, Vitória permitiu-se, pela primeira vez, criar novas opções para sua utilização, inventando, inicialmente, uma nova utilidade para o mesmo e, depois, buscando maneiras de consertá-lo. Ao retornar para a sala onde a mãe estava, foi constatado o prazer com que ela descobria os sons com a baqueta do tambor, batendo fortemente em todos os objetos da sala, ao mesmo tempo que olhava para a mãe, atitude que já havia sido observada durante o processo de identificação.

Os interesses da menina, neste período, se encontravam no xadrez e em plantar hortaliças (interesse oriundo do trabalho desenvolvido na escola, com a reprodução dos grãos). Os pais observam que Vitória tem estado muito triste, começando a chorar sem motivos aparentes. Também tem chorado na escola. Por este motivo, está fazendo tratamento psicoterápico com uma psicóloga da cidade.

Pela informação da mãe, Vitória frequenta uma escola, que é uma franquia de uma escola inglesa, com uma proposta pedagógica muito rígida. Lá, ela permanece os dois turnos e tem duas professoras. Segundo informação da mãe, com uma das professoras, Vitória se relaciona bem; com a outra, não. Nesta escola, segundo relato da mãe, não há espaço para as diferenças, e as crianças são consideradas todas iguais. Desta maneira, Vitória, que acaba suas atividades muito antes dos colegas, é

obrigada a esperar que os mesmos terminem, sem nenhuma atividade alternativa. Ela fica “sonhando” nestas horas, parecendo estar longe dali. Este comportamento não é aceito por uma das professoras que, constantemente, chamava a atenção da menina, perguntando se ela era surda.

Novas fichas foram entregues para os pais e para a escola, no ano de 2003. Somente a ficha dos pais foi devolvida; a escola sequer entrou em contato com o Centro, apesar das tentativas de aproximação feitas pela equipe do CEDEPAH. Foi, então, encaminhada uma solicitação à Direção Técnica da FADERS, visando ao deslocamento para a cidade onde a menina reside, com o objetivo de conhecer sua realidade e contatar com a escola. Por dificuldades administrativo-financeiras, a solicitação não foi autorizada ficando, assim, impossibilitado o contato direto com a escola, nesse período, sendo esta ação realizada no ano seguinte.

Em 2004, visitei a Escola Saint Claire, localizada numa cidade uruguaia que faz fronteira com o município onde a menina reside. Trata-se de uma fronteira com características peculiares, pois, como somente uma rua divide os dois municípios, tem-se a impressão de que se trata de uma só cidade, cortada por uma praça, que delimita a localização de dois grupos, um a cada lado dela. O trânsito de uma cidade para outra é feito sem nenhuma burocracia. No entanto, no depoimento de Carla, colhido nesta entrevista de acompanhamento, apareceu o choque cultural existente entre as duas cidades, manifestado pelo relato do preconceito existente por parte dos uruguaios, em relação ao brasileiro, que é percebido como festeiro, boêmio, “sambista”, “*bon vivant*” e superficial. A mãe manifesta seu descontentamento com os procedimentos da Escola, dizendo que nada que a filha (brasileira) faz é reconhecido pelos professores (uruguaios) como positivo.

Nessa visita, fomos recebidas pelas duas diretoras da Escola, que tem o seguinte funcionamento:

a) pela manhã o currículo escolar é desenvolvido em inglês, com normativas pedagógicas inglesas e uma diretora inglesa;

b) pela tarde, o currículo é orientado pelas normativas pedagógicas do Uruguai, em língua espanhola e a escola é dirigida por uma diretora uruguaia.

Nessa entrevista, fomos acompanhadas por duas representantes da Coordenadoria Regional de Educação – uma professora de artes e uma professora capacitada na área²².

Segundo a professora do currículo em espanhol – Amelie -, Vitória é muito inteligente, mas fechada em si mesma. Observa na menina grande medo de errar e uma exagerada autocobrança, no sentido de ter sempre que acertar. Segundo relato da docente, ela tem adotado um comportamento de mostrar para a aluna que é possível o aprendizado com erro e que errar não é tão ruim assim. A partir destes comportamentos, a professora observa que Vitória está se soltando mais e mostrando uma boa relação com ela. A educadora entende que estes medos da menina estão associados à elevada expectativa da família em relação ao sucesso da filha que, por esta razão, não admite o fracasso.

Apesar de se observar uma boa aceitação da professora em relação à Vitória, por diversas vezes, Amelie relatou que todos na turma têm o mesmo desenvolvimento que a menina e que há, na sala de aula com 13 alunos, uma aluna com rendimento acadêmico superior ao de Vitória. As duas são muito rápidas e, quando terminam as tarefas, elas dirigem-se ao cantinho da biblioteca e ficam lendo livros de sua preferência. O material elaborado por Vitória nos foi mostrado e chamam a atenção os textos escritos da menina (em inglês e espanhol) pela riqueza de detalhes e pelas idéias criativas (Anexo J). Geralmente, estes textos são acompanhados de ilustrações. Os desenhos de Vitória também foram apresentados e, na concepção da professora de artes que nos acompanhava, essas produções chamavam a atenção pela riqueza de detalhes, pelo traçado firme, criatividade e, principalmente, pela tridimensionalidade do desenho, fator não comum para esta faixa etária.

As responsáveis pela escola também relataram que Vitória tem manifestado seu desejo de que não chegue o verão, pois, nessa estação, ela fica muito bronzeada, percebendo-se como diferente dos demais, associando sua aparência à cor negra e manifestando seu desagrado e preocupação em relação a esta diferença.

Nos depoimentos das profissionais presentes à reunião há um reconhecimento das dificuldades relacionais que Vitória manifestou em 2003, inclusive com a recusa expressa da menina de freqüentar as atividades escolares. No entanto, concordam em que, em 2004, Vitória não manifestou as mesmas dificuldades, tendo uma boa

²² Em 2005, será criada, na cidade de Vitória, uma sala de recursos para atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação. As representantes da CRE foram convidadas para participar da reunião, visando mediar o contato entre elas e a escola da aluna, com vistas ao acompanhamento de Vitória, em 2005.

relação com a escola e com as(os) professoras(es). Entretanto, podem-se observar as diferenças marcantes entre as duas propostas; por um lado, a diretora inglesa mostrou uma atitude formal e defensiva, manteve-se, na maior parte do tempo, entrando e saindo da sala, e, quando permanecia na mesma, colocava-se numa posição fora do grupo. Seu discurso centrou-se nas produções de Vitória e, apesar de mostrar uma aparência sorridente, nessas ocasiões, seu rosto parecia uma “máscara”. Por outro lado, a diretora uruguaia apresentou uma atitude mais receptiva e cordial; permaneceu o tempo todo na sala e parecia atenta ao que era dito, tanto pela professora Amelie, quanto por nós. Além de mostrar as produções de Vitória, a diretora uruguaia parecia estar preocupada em indagar se a escola, em nossa opinião, estava oferecendo as melhores condições para a aprendizagem “significativa” da aluna. Evidenciando uma identificação com Vitória, a diretora uruguaia percebe em si próprias habilidades artísticas e musicais que não foram devidamente valorizadas e desenvolvidas. Além disso, também manifestou inquietação em relação à outra aluna, referida pela professora Amelie como tendo mais destaque que Vitória.

A escola, além de oferecer as atividades curriculares normais, também oferece atividades complementares ligadas à música, ao esporte e ao teatro. Cada um dos professores recebeu uma Ficha de Identificação dos Indicadores de Altas Habilidades na Primeira Infância.

No acompanhamento do desenvolvimento da menina, feito no final do ano de 2004, foi possível observar a frustração da mãe em relação à escola. Por ser uma franquia de uma escola inglesa, Carla tinha toda uma expectativa de que essa escola pudesse auxiliar no desenvolvimento dos pontos fracos e estimular os pontos fortes da Vitória. No entanto, essa expectativa não foi correspondida e Carla está começando a questionar a permanência da filha em um regime escolar tão rígido. Segundo sua avaliação, a menina está estacionada em seu conhecimento. Chega em casa cansada, pois ela tem aula nos dois turnos. Assim, na percepção da mãe, Vitória já não apresenta o mesmo interesse por “explorar” e “conhecer” as coisas, solicitando orientações de atividades para estimular a filha, em casa. Foi trabalhado com a mãe que esses momentos são naturais em qualquer criança e significam momentos de “acomodação” de suas estruturas afetivas e cognitivas.

Durante essa entrevista, a mãe informou que a menina não está mais fazendo atendimento psicoterapêutico, pois a psicóloga julgou que ela não necessitava mais do tratamento, uma vez que a “crise” estava resolvida. Ao mesmo tempo, Vitória mostrou-se muito falante, manifestando sua opinião e sentimentos. Tal comporta-

mento era pouco usual até então, evidenciando que sua evolução - afetiva e social - é significativa. Quando consultada sobre as apresentações de piano feitas em sua cidade, a menina relata seu desagrado em ser aplaudida, mas que gosta muito de tocar. Segundo depoimento da mãe, a filha está entrando para o terceiro nível do piano e necessita, nessa etapa, exercitar as “oitavas”, e que, para tal, ela precisa colocar, quase ao mesmo tempo, os dedos polegar e mínimo no teclado. Como a mãozinha dela é muito pequena, Vitória tem feito esse exercício “pulando” o espaço entre as oito notas no teclado, pondo, por exemplo, o polegar no dó e depois o mínimo no outro dó. Esse espaço de tempo faz com que a música não saia da forma adequada, então, segundo o relato da mãe, a professora de piano está estudando uma maneira para tornar essa adequação possível.

Segundo informações de Carla, Vitória está com uma vida social mais intensa. Tem duas amiguinhas - uma brasileira e outra uruguaia (a colega de aula que Amelie relatou ter destaque maior que o de Vitória). Ambas brincam na casa de Vitória e esta freqüenta a casa dessas amigas, chegando a pernoitar na casa de uma delas.

Por um entendimento equivocado da mãe, não tivemos o tempo necessário, nesta entrevista, para realizar o trabalho na sua totalidade, ou seja, assistir ao filme, onde aparecem as estruturas narrativas de Vitória, retomar a permissão de divulgar a filmagem e encerrar a etapa de identificação. Dessa maneira, novo encontro foi marcado para o início de 2005.

Em março de 2005, apresentei o filme para Vitória e Carla. A menina parecia entediada com a atividade, querendo brincar. No entanto, por diversas vezes, complementava ou criticava algumas de suas ações no filme, demonstrando que estava prestando atenção ao mesmo. Por vezes, também, comentava a intervenção de algum colega do grupo e, ao ser interrogada pela mãe sobre quem eles eram e quais seus nomes, referiu não se lembrar de nenhum deles. Carla ficou encantada ao ver as contribuições e as atividades da filha, no filme, avaliando o quanto foi produtivo assistir ao trabalho realizado com as crianças, e as duas reiteraram a permissão para a apresentação das cenas selecionadas.

Nesta última entrevista do processo de acompanhamento, a mãe trouxe uma informação que, até então, não havia aparecido: o interesse de Vitória pelo tênis e a conquista de uma premiação num torneio em Santa Catarina. Ela mostrou fotos de Vitória que, desde os dois anos, acompanha a família em competições, sendo que

tanto Carla quanto o irmão mais velho de Vitória são exímios tenistas, com premiação em diversas situações.

Os dados encontrados no prontuário de Vitória indicam a presença de comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação como: leitura precoce, planejamento das ações, compreensão rápida de ordens e princípios gerais dos jogos propostos, empatia e compreensão das atitudes dos demais colegas, senso de humor e persistência em atividades de seu interesse. Vitória não apresenta uma área de interesse específica, evidenciando grande interesse e capacidades em diferentes áreas como a musical, lingüística, espacial, artes plásticas e esportiva.

3.1.2 Paulo

Paulo tem cinco anos. É um menino magrinho, alegre e comunicativo. É filho único de Cátia, psicóloga, servidora pública de um município próximo a Porto Alegre; e Vítor, administrador, autônomo, proprietário de uma microempresa de venda de computadores.

A família buscou o CEDEPAH, em 2002, por dificuldades encontradas na relação de Paulo com sua escola anterior e sua antiga professora. De acordo com a informação da mãe, o menino estava "[...] *muito diferente e adiantado dos outros*".

Os pais relatam que Paulo lê, escreve, desenha, canta e tem uma memória muito boa. Com três anos, externou para a mãe que queria auxiliá-la na elaboração da lista de compras do supermercado. O menino desenha muito bem e o tema dos desenhos, geralmente, é sobre animais. O que mais chama a atenção dos pais é a qualidade e a criatividade em seu desenho. Faz perguntas sobre a natureza, do tipo: "*Porque a terra gira e nós não giramos?*", "*Porque o céu fica rosa?*". Paulo é muito curioso, crítico e perfeccionista. É muito detalhista e independente, quando tem algum problema prefere resolvê-lo sozinho. Quando a mãe não sabe responder às suas perguntas, Paulo se irrita e a chama de "burra". O casal relata que lidar com o filho, muitas vezes, se torna cansativo, pois ele faz muitos questionamentos.

O avô materno é escritor de livros de poesia, muito embora tenha estudado até a segunda série do ensino fundamental. Foi vereador em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e sempre se destacou na área da comunicação escrita e falada. O relato da mãe, também, evidencia a presença de dois tios maternos com talento artístico.

Em 2001, Paulo foi matriculado numa Escola de Educação Infantil. Os pais estavam muito preocupados com o atendimento oferecido a Paulo nessa escola. O menino sentia-se pouco valorizado, pois seu potencial, além de ser alvo de zombaria por parte de professoras e colegas, não estava sendo estimulado, uma vez que as atividades propostas eram insatisfatórias para o menino, desencadeando a busca de orientação no CEDEPAH.

Em 2002, Paulo entrou numa escola particular, no mesmo bairro onde a família mora, na zona norte de Porto Alegre. A Escola São Leopoldo pode ser considerada uma “escola inclusiva”. No seu Projeto Político Pedagógico está prevista a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais; há crianças com Síndrome de Down atendidas na escola e, segundo informação da professora Francine, suas singularidades são respeitadas, através da flexibilização curricular e adaptações nos recursos metodológicos. Entretanto, em relação ao aluno com altas habilidades/superdotação nada havia sido pensado, nem planejado. Costa, Germani e Vieira (2005) referem que esta atitude é muito comum de ser encontrada, pois, apesar do termo *Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais* (PNEEs) abranger, no mínimo, três grupos, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2002), geralmente, somente o grupo das Pessoas com Deficiência é pensado como referencial para este termo. Desta forma, a cada início de ano, ou quando surgiam algumas dificuldades na relação com a professora, a equipe do CEDEPAH era chamada para assessorar a escola no que dizia respeito ao atendimento educacional de Paulo.

Na primeira visita à escola, em 2002, a assistente social e eu fomos recebidas pela professora Francine. A professora do Jardim estava atenta às singularidades de Paulo, que não apareceram como dificuldades na sala de aula, pois, segundo seus relatos, ela estava acostumada a receber alunos com necessidades educacionais especiais e a trabalhar com as diferenças.

Na sala de aula, Paulo é estimulado pela professora a ajudar seus colegas nas tarefas, quando ele termina antes que os outros. Também chama a atenção da docente que ele é muito detalhista e perfeccionista nas suas tarefas, sobressaindo-se, principalmente, no desenho. Este destaque é percebido até pelos colegas, que o elegem para fazer as ilustrações dos trabalhos, quando a atividade é grupal. Cita, por exemplo, a elaboração de um livro pelos alunos, para a Feira do Livro promovida na escola.

Pela análise da Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância (Anexo K), cujo preenchimento foi solicitado à professora Francine, o primeiro ponto a ressaltar é a atenção prestada por esta professora ao aluno. Da listagem apresentada, somente um comportamento não foi observado em Paulo - a montagem de quebra-cabeça. Os demais comportamentos foram observados e avaliados por ela. E, nas 40 questões respondidas, foi indicado que Paulo apresenta 17 destes comportamentos na maioria das vezes; 14, algumas vezes; e 7, nunca. Cabe ressaltar que estes últimos estão associados às áreas musicais e sociais.

Quando da segunda visita à escola, em 2003, Paulo estava na primeira série. Nesta reunião, estavam presentes: a professora e a estagiária que respondia pela Coordenação Pedagógica. Sentimos, a assistente social e eu, uma insegurança inicial por parte da educadora. À medida que fomos conversando e trocando informações sobre os comportamentos de Paulo, Cláudia foi se tranquilizando ao perceber que não estávamos ali para avaliá-la. Desse momento em diante, podemos perceber o quanto ela é criativa, ao aproveitar as oportunidades surgidas dentro e fora da sala de aula como situações de aprendizagem. Os comportamentos de Paulo não causam transtornos para a professora. Pelo contrário, ela percebia que a atitude inquisitiva, o desejo de aprofundar e pesquisar os assuntos que interessavam ao menino, estimulavam a turma a crescer. Segundo Cláudia, o conhecimento de Paulo contribuiu muito para o fortalecimento do grupo e dos colegas. Este depoimento confirmou o pensamento de Delou (1996), que destaca a importância da inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que essa situação pode favorecer todo o sistema escolar. Quando o(a) professor(a) reconhece e valoriza o interesse do aluno com altas habilidades/superdotação em determinadas áreas, favorecendo o aprofundamento e o enriquecimento nas mesmas, pode resultar na estimulação dos demais alunos, despertando neles o interesse pela pesquisa e pela investigação de determinados temas.

Pela avaliação de Cláudia, Paulo é uma criança interessada em todas as atividades propostas, comprometido na execução das tarefas, realizando-as com rapidez, dedicação e capricho. É criativo, e, segundo depoimento da professora, "*[...] contribui com sugestões em cada atividade, evidencia espírito de pesquisa tanto na busca de novos conhecimentos, como nas contribuições que traz para a sala de aula*". Pelas informações oferecidas por Cláudia, foi possível constatar que Paulo desenvolveu grande interesse pelas operações matemáticas, a partir do trabalho feito com a "feirinha" e valores em dinheiro. Paulo descobriu satisfeito, com a ajuda de Cláudia, que já estava multiplicando.

Na avaliação do segundo trimestre, encontrada no Portfólio de Paulo (Anexo K), pode-se observar que ele não apresenta, nas outras propostas curriculares, o mesmo empenho manifestado na sala de aula, chamando a atenção que os demais professores reclamam de sua conversa em classe. Vale salientar que a professora de Inglês avalia que Paulo se interessa pelos conteúdos quando são novos, mas não chega a manifestar sua reflexão sobre por que Paulo necessita ser "[...] *diretamente incentivado a manter sua atenção na tarefa proposta [...]*", e deixa claro que "[...] *em função de suas capacidades e potencial, seu rendimento poderia ainda ser melhor*".

Paulo é muito estimulado, em casa, pelo pai, que gosta de jogar com o filho no computador. Também brinca com uma prima maior que ele, com oito anos. Paulo é metódico quando vai brincar, assim como o é no seu desenho, estabelecendo uma ordem na execução do mesmo: inicia pelas patas, depois o corpo, o nariz, e assim por diante.

O menino participou, com seus pais, de todas as reuniões propostas no CE-DEPAH. Terminado o período combinado para o processo de identificação, através das entrevistas grupais, a família continuou comparecendo mensalmente ao Centro, objetivando o acompanhamento dos comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação do menino e a orientação dos pais.

Durante as atividades no grupo de identificação, Paulo basicamente interessou-se pelos animais não domésticos, passando quase todo o tempo dos encontros do grupo criando atividades com eles, inclusive criando formas de adaptar o uso dos animais dentro dos jogos. Nestas propostas, Paulo demonstrou grande imaginação, partindo dele as temáticas para a organização do jogo simbólico. Esta criatividade também se evidencia no desenho, que é elaborado com grande riqueza de detalhes.

Nos encontros com o objetivo de acompanhamento, chamava a atenção que Paulo, apesar dos encontros serem mensais, continuava a brincadeira como se não tivesse havido intervalo de tempo entre os encontros. O material utilizado era sempre a casinha, a família de bonecos e os bichos. A temática do brinquedo era a mesma: a invasão dos bichos e a luta pela retomada de seu espaço, pois as pessoas construíram sua casa no lugar da dos bichos. Os papéis eram definidos da seguinte forma: eu me encarregava das pessoas; enquanto Paulo, dos animais.

Depois que o menino permitiu que a mãe trouxesse seus trabalhos produzidos em casa, a temática de Mojave-Óki foi adicionada ao brinquedo. Desta entrevista em diante, os bichos e as pessoas iniciaram um processo de negociação de seus espaços com os bichos, construindo novas casas e buscando novos espaços para si próprios. Analisando o material trazido pela mãe, pode-se observar a riqueza de detalhes que compõe as criações de Paulo (Anexo K). Ao ser questionado sobre sua invenção, ele me diz que antes de ser Mojave-Óki, o país que ele inventou chamava-se Soutrália e, antes de ser um país, ele era um estado. A cada encontro, Mojave-Óki apresentava novas configurações, estando sempre em constante mudança.

No segundo semestre de 2003, a vida de Paulo sofreu uma grande modificação, pois sua mãe engravidou. A chegada deste irmão provocou em Paulo sentimentos muito contraditórios, comuns a qualquer outra criança. Ao mesmo tempo em que o menino se alegrava com a possibilidade de ter um companheiro – ele queria um irmão -, também externava, em suas brincadeiras, a raiva que sentia por não ser mais o único alvo das atenções dos pais. Neste período, ele deixou de centrar o foco de suas brincadeiras nos animais e passou a usar somente a casinha e as figuras humanas – Família Terapêutica - em seu jogo simbólico.

Com o nascimento de Leandro, no início de 2004, Paulo concentrou sua agressão na figura do menino da Família Terapêutica - chamado de Joãozinho. No final de uma destas entrevistas, onde Paulo massacrava Joãozinho, eu disse, brincando com ele, na saída, que cuidasse bem do Joãozinho. Para minha surpresa, Paulo respondeu, com ar sorridente: “*O nome dele não é Joãozinho. É Leandro!*” Nesta mesma entrevista, Paulo fez, espontaneamente, uma avaliação das atividades (e de seus sentimentos), externando o quanto elas haviam sido boas e significativas para ele, atitude que se repetiu em outros encontros .

No final de 2004, estava previsto o encerramento das entrevistas de acompanhamento deste estudo. Nesta última, Paulo e seus pais assistiram ao vídeo, no qual foram apresentadas as estruturas narrativas analisadas nesta investigação. Durante essa entrevista, inicialmente, Paulo parecia chateado, manifestando por diversas vezes seu desejo de que acabasse logo para irmos brincar. Com a observação de suas imagens, Paulo foi se interessando e contribuindo com elas, acrescentando o que deveria ser feito/dito e que ele, naquele momento, não fez/disse, principalmente no domínio da Matemática. Os pais assistiram ao filme com muita atenção e sem nada falar. No término da atividade, eles avaliaram a importância da filmagem e da seleção feita, pois, além de contribuir para a definição dos indicadores das altas habili-

dades/superdotação, mostrava claramente os pontos fortes e os pontos fracos de Paulo. Tanto os pais quanto Paulo permitiram que suas imagens fossem divulgadas.

Os pais relataram, também, nessa entrevista, que Paulo, sem o conhecimento deles, realizou um vídeo de si próprio. Nesse vídeo, segundo informações do pai, Paulo faz coisas incríveis: revela as coisas que mais lhe agradam, conta piadas, faz brincadeiras com comerciais, dentre outras coisas.

Nesse encontro pude perceber, também, que nosso trabalho havia sido de grande importância para Paulo, conforme o próprio menino vinha avaliando nas últimas sessões, e que o desligamento precisaria ser feito à medida que o menino me mostrasse sua aceitação. Apesar de não ter um objetivo terapêutico, a situação lúdica propiciou a externalização de seus conflitos e de seus questionamentos. Dessa maneira, marcamos mais um atendimento, para que a “despedida” fosse melhor trabalhada. Apesar de ter uma caracterização diferenciada dos demais encontros – trabalhar a despedida desse acompanhamento sistemático, pois Paulo e sua família sabiam que poderiam retornar ao Centro no momento em que eles necessitassem –, a frequência mensal desse último foi mantida.

No dia marcado, Paulo trouxe um livro que falava de todos os países do mundo e suas características próprias: bandeiras, línguas, moedas, dentre outros. Como até então Paulo não havia trazido material seu para a sessão, perguntei-lhe se ele queria que trabalhássemos algo no livro. Ele respondeu-me: “*só trouxe para ler, caso eu me enfadasse*”. Nessa ocasião, Paulo não quis “brincar”, sentou-se na cadeira, cruzou as pernas e começou a conversar sobre as produções que a mãe havia trazido com a permissão dele. Conversamos sobre a “Production Iceberg”, uma produtora de filme que ele criou, e que, naquele momento, era outro dos interesses do menino. Relatou-me a ajuda que estava tendo de dois amigos e os percalços que tiveram nessa atividade, conforme o material encontrado no Anexo K. Depois Paulo me propôs que fizéssemos um trabalho: cada um de nós desenharia uma bandeira e, depois, juntaríamos essa bandeira numa só. Esta produção conjunta está no Portfólio do menino (Anexo K). Entendi que, com essa proposta, Paulo estava tentando elaborar sua despedida e, ao mesmo tempo, estava mostrando, para si próprio e para mim, que em cada separação sempre fica algo comum. Quando terminamos a tarefa, Paulo perguntou-me se poderia levar sua bandeira. Sugeri, então, que ele levasse todas elas - a minha, a dele e a nossa. Paulo sorriu, feliz, e aceitou minha sugestão.

No prontuário de Paulo está registrado que o menino apresenta comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação, evidenciando os seguintes indicadores: leitura precoce, vocabulário rico para sua faixa etária, senso crítico, senso de humor, facilidade para entender princípios gerais nas atividades propostas, memória destacada. É persistente, curioso, não aceita respostas superficiais e apresenta interesses específicos por animais, países e características específicas destes países. Este interesse pode ser caracterizado dentro da inteligência naturalística.

3.1.3 Geraldo

Geraldo tem 4 anos e é muito pequeno para sua idade. É uma criança alegre e comunicativa. Compareceu a todas as reuniões vestido como se fosse um “adulto em miniatura”: calça jeans e camisa social branca; meias e botinhas, mesmo nos dias em que estava mais quente. É o filho mais moço de Karen, dona de casa, e Mário, marceneiro. O casal tem mais dois filhos adultos.

A demanda do casal para o CEDEPAH, em 2002, era a busca de orientação para auxiliar Geraldo em seu desenvolvimento, pois observavam que Geraldo, desde os dois anos e meio, identificava bandeiras de diferentes países, respondendo corretamente sobre as cores das mesmas. Gostava de assistir televisão, mas preferia o “programa da Silvia Popovick” aos desenhos, segundo informação dos pais. Não estava na escolinha quando iniciamos as atividades no CEDEPAH. Por indicação da equipe, a família matriculou o menino em uma escola de Educação Infantil, mantida por seu grupo religioso.

Mário começou a trabalhar numa fábrica de móveis aos 16 anos, e, segundo seu relato, destacou-se nesta atividade. Mais tarde, trabalhou fazendo saltos para sapatos. Neste trabalho, inventou um tipo de navalha especial, para cortar os saltos. Também trabalhou na construção de barcos, construindo uma embarcação com todos os móveis. Neste período, comprou livros e estudou para ver como os barcos eram construídos. Atualmente, tem uma marcenaria própria, localizada na cidade onde moram, na região metropolitana de Porto Alegre. Os filhos mais velhos trabalham com o pai. Karen é dona de casa e não relata, em sua história, nada que reconheça como merecedor de destaque, restringindo-se a evidenciar as atividades dos filhos e do marido.

Geraldo relaciona-se muito bem com as outras crianças, na escola. A professora aponta que ele apresenta dificuldades na motricidade ampla. O pai relata que Geraldo liga e desliga a TV, o vídeo e o videogame, sem dificuldade alguma. O menino

não gosta de brincar com brinquedos quebrados, e, quando encontra um, solicita que o pai o arrume. Gosta de organizar os brinquedos, de cantar e escutar música. Não está alfabetizado, embora reconheça letras e números.

Percebe-se, na fala do pai, o orgulho que sente em relação a este filho, reconhecido pela família como “muito inteligente” porque faz coisas diferentes das outras crianças. No entanto, pelos relatos feitos pelo casal, tanto Mário, quanto o irmão mais velho de Geraldo evidenciam indicadores de altas habilidades/superdotação. Como estes dois não tiveram oportunidade para desenvolver seu potencial, entendo que a família deposita em Geraldo sua expectativa e teme que o menino, por falta de estímulos, também, não desenvolva suas “habilidades”.

Geraldo participou com seus pais de todas as reuniões propostas no CEDE-PAH e, terminado este período do processo de identificação, ficou combinado com a família um próximo encontro ao cabo de um ano, com o objetivo do acompanhamento do desenvolvimento de Geraldo. Foi enviada a Ficha de Identificação para a escola, porém não houve participação da mesma.

Nas atividades no grupo de identificação, observou-se que o menino reconhecia as cores primárias, porém não conseguia agrupá-las, considerando mais de uma característica, por exemplo, cor e forma. Apresentava muita facilidade para montar quebra-cabeça, focalizando a forma no encaixe das peças, desconsiderando, neste processo, a figura. Interessado por todas as atividades propostas, Geraldo queria ser sempre o primeiro e tinha necessidade de mostrar que sabia tudo. Fez uma boa relação com os demais componentes do grupo, principalmente com Luciano, procurando-o e chamando-o para atividades conjuntas.

Na entrevista de acompanhamento, realizada no final de 2003, observou-se que Geraldo está mais autônomo e com um bom relacionamento na Escola de Educação Infantil. Ainda se percebe seu esforço para mostrar o que sabe e o que pode fazer. Durante esta entrevista, demonstra interesses variados, preferindo brincar com jogos de regras e desenhando. Observa-se, nesta entrevista, um maior interesse por letras e números, apesar de continuar não alfabetizado. Tal interesse, não obstante o relato positivo dos pais durante o processo de identificação, não foi observado em nenhum momento, naquele período. Nesta entrevista, não se interessou pelos quebra-cabeças. Fala muito enquanto brinca.

A família e o menino foram chamados, no final de 2004, conforme havia sido combinado no último encontro. Porém, eles não compareceram e não cancelaram a entrevista. No início de 2005, foi oferecida uma nova oportunidade de acompanhamento para Geraldo; porém, eles também não se apresentaram. Entendo que esse comportamento traduz a percepção, por parte de seus familiares, de que Geraldo, agora com sete anos, está com um desenvolvimento compatível com sua faixa etária.

Os dados encontrados no prontuário de Geraldo indicam ausência de comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação, no momento da identificação. Contudo, pelo acompanhamento do desenvolvimento do menino na entrevista realizada em 2003, foi confirmada a hipótese inicial da equipe técnica do CEDEPAH. Geraldo é uma criança que não estava apresentando indicadores, nem se enquadrava na concepção de altas habilidades/superdotação proposta por Renzulli (1986). No início do processo de identificação, como todas as demais crianças, Geraldo apresentava pontos fortes em duas atividades: montagem de quebra-cabeça, preferencialmente com a temática dos estados, e reconhecimento das bandeiras dos estados brasileiros. No entanto, esses comportamentos podem ser indicativos de uma memória privilegiada para atividades repetitivas, pois, como foi observado durante as atividades do grupo, Geraldo não teve a mesma facilidade com outros materiais. Tais comportamentos parecem estar muito mais associados aos picos no desenvolvimento de uma criança do que às altas habilidades/superdotação propriamente ditas.

Apesar dessa constatação, foi valorizada a importância da estimulação oferecida pela família para a evolução no desenvolvimento de Geraldo. Da mesma forma, o atendimento no CEDEPAH foi oferecido, como um recurso disponível se, em outro momento, os pais observarem comportamentos que evidenciem a existência dos três traços que lhes foram apresentados, durante o encontro do grupo de pais. O Portfólio de Geraldo encontra-se no Anexo L.

**PARTE QUATRO: CONHECENDO
OS PONTOS PRINCIPAIS
DE MOJAVE-ÓKI**

4.1 A ANÁLISE DAS HABILIDADES NOS DIFERENTES DOMÍNIOS

Era minha intenção, inicialmente, analisar as estruturas narrativas, integradas à história de vida de cada uma das crianças, pois entendia que este era o modo mais adequado para manter o olhar sistêmico com o qual venho cunhando este estudo. Entretanto, essa forma de análise, além de oferecer uma visão segmentada dos comportamentos que indicam altas habilidades/superdotação, também deixava escapar a oportunidade de verificar a intensidade, consistência e frequência com que cada um destes comportamentos aparecia, pois, ao focalizar cada sujeito, perdia-se de vista a noção do conjunto. Desta forma, optei por analisá-los considerando os diferentes domínios, conforme são observados em Gardner, Feldman e Krechevski (2001b, 2001c).

As estruturas narrativas mostram a interação das crianças alvo deste estudo, considerando o contexto em que elas se desenvolvem. Nesse sentido Rosseti-Ferreira et al (2004, p. 29) assinalam a importância das interações e dos recortes assim constituídos, pois possibilitam “[...] *expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo, em recíproca constituição, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto, como tradicionalmente tem sido feito na área*”.

Outro aspecto que cabe destacar é o fato de que, apesar da apresentação e a análise dos domínios terem sido feitas separadamente, considerando a estrutura apresentada por Gardner, Feldman e Krechevski (2001b, 2001c), tal segmentação não foi observada nas interações das crianças. Os recortes analisados mostraram a soberania de alguns domínios em detrimento de outros nas interações entre as crianças; porém, destaca-se a articulação de todos os elementos, formando uma rede. É esta metáfora que, como assinalam Rosseti-Ferreira et al (2004, p. 28), dá “[...] *conta das múltiplas articulações, apreendendo a complexidade em que as pessoas e seus processos de desenvolvimento se encontram imersos*”. Assim, em decorrência do próprio desenvolvimento da criança nesta faixa etária, o conjunto de atividades é caracterizado por elementos inter-relacionados entre si, onde um mesmo recorte pode representar diferentes domínios.

4.1.1 Estilos de Trabalho

Início a análise pelos estilos de trabalho, que constituem as diferentes abordagens utilizadas pelas crianças para resolução dos problemas surgidos nas suas vivências. Apesar de Gardner, Feldman e Krechevski (2001b, 2001c) não considerarem estes aspectos como um domínio, destaco-os em primeiro lugar, pois eles apre-

sentam um conjunto de fatores que evidenciam uma das características diferenciais nas crianças com altas habilidades/superdotação – o comprometimento/motivação com e na tarefa.

Assim, a estrutura narrativa-B3, apresentada na Tabela 3, mostra Geraldo brincando com o quebra-cabeça “Contura-Trator”, montando figuras de diferentes meios de transporte. Vitória brinca com o jogo do Espaguete e Luciano anda pela sala, olha para fora, pede para ir à sala onde foi atendido na triagem, e, por fim, pega um livro de história.

Analisando a dimensão visual, observa-se que os comportamentos apresentados por Geraldo, durante a execução das atividades, foram muito semelhantes: dificuldade para decidir qual o brinquedo a ser utilizado; pegar diferentes brinquedos, espalhando-os no chão; explorar os brinquedos por alguns instantes e logo abandoná-los para pegar outro, sem ter guardado o anterior. A combinação de guardar o material depois de usá-lo foi feita com as crianças no primeiro encontro e lembrada por mim, insistentemente, durante os outros. Tal combinação tinha como objetivo a preservação dos objetos de uso comum. Com exceção de Vitória, que sempre guardava seu brinquedo após utilizá-lo, as demais crianças não o faziam.

A abordagem feita por Geraldo consistia em espalhar os objetos no chão e explorá-los manual e visualmente, como se pode observar no início da descrição da atividade. Mostrava facilidade para engajar-se na atividade, mas, com a mesma facilidade, passava para outra qualquer que lhe chamasse mais a atenção. Prova disso é a facilidade com que passou do quebra-cabeça para sua imagem no monitor e desta para o jogo do Espaguete que Vitória estava guardando.

Sua atenção era flutuante, impedindo que executasse uma atividade do princípio ao fim. Parecia confiante na execução das atividades, propenso a trabalhar num ritmo rápido e de forma impulsiva. Usava como estratégia para resolver os problemas o reconhecimento visual dos objetos, quase sempre considerando somente um fator do mesmo: forma, cor ou tamanho.

TABELA 3 - EN-B3 - ESTILO DE TRABALHO DE GERALDO

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Geraldo acabou de espalhar as peças do quebra-cabeça no chão. Dirige-se, após alguns instantes, para o monitor da filmadora, faz caretas, mostra a língua para a câmera. Depois se aproxima de Nara, que fala com Vitória. A menina atende ao pedido de Nara, guardando o material.	<p>G: Eu vou ver...eh... eh...Eu tô aqui Eu vi um gasaco... eu vi um gasaco... eu vi um gasaco memo (brincando com sua imagem no monitor da filmadora).</p> <p>G: Eu quero comer as massinhas... Eu quero comer só as massinhas.</p>	<p>N: Que jóia! E agora vamos botar tudo na panela. Vem cá Vitória. Agora a gente bota tudo aqui, na panela. Traz o garfinho pra gente botar tudo aqui de novo.</p>
Nara mostra para Geraldo o quebra-cabeça espalhado no chão.		<p>N: Tu vais comer só as massinhas. Mas, vem cá... tu não tinhas pego esse jogo prá tu jogar? Que tu vais fazer com ele. Tá todo espalhado e agora? Ah...olha aqui...</p>
Geraldo vai juntando as peças do quebra-cabeça, empurrando-as com os pés, umas para perto das outras. Vitória observa a cena.	<p>G: Ahã! Eu vou comer só as massinhas...</p>	<p>N: O que a gente faz com jogo? É assim que ele fica? Geraldo! Geraldo! É assim que o jogo fica?</p>
Geraldo não responde à pergunta de Nara... olha para ela. É Vitória que responde	<p>V: Guarda! G: (silêncio)</p>	<p>N: Não, né?! Se tu não vai jogar o quê que a gente faz com o jogo?</p>
Geraldo observa Vitória guardar o jogo do Espaguete, mas não guarda o que ele utilizou, somente juntou as peças.	<p>G: Quero comer só as massinhas</p>	<p>N: Tem que guardar, né? Ali na caixinha. Porque senão depois fica faltando peça prá gente jogar.</p>
Geraldo olha para as peças no chão e parece querer guardar o brinquedo. Vitória termina de guardar o seu.	<p>G: É... as massinhas.</p>	<p>N: Tudo bem, mas primeiro vai fazer o quê? Primeiro vai botar ali dentro da caixinha então, tá.</p>
Nara segue Luciano que veio solicitar para entrar dentro do baú dos Legos e não insiste com Geraldo para guardar o brinquedo.	<p>G: Tá. Eu vou guardar tudo... vou guardar tudo ali. Luciano... Luciano guarda ali.</p>	

Pela análise da dimensão verbal, observa-se que Geraldo está fixado em usar o brinquedo escolhido por Vitória e insiste, pedindo as massinhas.

Eu quero comer as massinhas... quero comer só as massinhas...

A insistência do pedido, que aparece em outros momentos, evidencia que Geraldo costuma usar este procedimento para conseguir o que deseja, não cumprindo a combinação feita, e esperando que o adulto canse de ouvi-lo e ceda ao seu desejo ou execute a ação por ele.

Quando resolveu atender ao meu insistente pedido de guardar o brinquedo anterior, antes de pegar outro brinquedo, Geraldo chama por Luciano e ordena que o mesmo guarde seu material:

Eu vou guardar tudo... vou guardar tudo ali.
Luciano... Luciano... guarda ali

Tal verbalização demonstra um pensamento egocêntrico e evidencia que o menino, apesar de comprometer-se em executar a tarefa – *eu vou guardar tudo* – lança mão do outro para que a mesma se concretize – *Luciano... guarda ali*. Tal atitude era muito comum em Geraldo, pois o menino oferecia-se para fazer algo, sempre em primeiro lugar, mas na realidade esperava pela ação dos colegas.

Os dados observados na Tabela 4 mostram a estrutura narrativa B1 (EN-B1) e oferecem subsídios para a análise dos estilos de trabalho de Vitória, que escolheu a Pirâmide Humana, dentre todos os outros brinquedos oferecidos na sala. O comportamento de Vitória contrastou com o dos seus companheiros de grupo. Geraldo e Leonardo pegaram diferentes brinquedos, não se detendo muito tempo em nenhum e deixando-os espalhados pela sala, enquanto Vitória permaneceu concentrada em seu brinquedo.

Destacando a dimensão visual, nesta unidade de análise, cabe salientar a atenção e o envolvimento de Vitória com a atividade que está realizando. A abordagem utilizada pela menina é direta, autônoma e sem distrações. Percebe-se que Vitória está atenta ao que está acontecendo a sua volta; porém, isto não é suficiente para que sua tarefa seja interrompida, da mesma forma que não há interferência na qualidade de sua execução.

Apesar das dificuldades que encontrou em equilibrar os bonecos para fazer uma pirâmide, Vitória não desistiu da tarefa. Este comportamento traduz a facilidade com que se adapta ao brinquedo.

TABELA 4 - EN-B1 - ESTILO DE TRABALHO DE VITÓRIA

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
As crianças brincam na sala. Nara, Geraldo e Luciano estão com o jogo Cai-não-cai. Vitória brinca perto deles, com a Pirâmide Humana; Luciano se aproxima de Vitória dirige-se a ela.	L: O que é isso? Tá brincando? V: Tô!	
Ele esbarra no brinquedo e os bonecos caem.	V: Não pode mexer assim. Não pode mexer, senão cai tudo.	
Ela volta a brincar concentrada como antes e quieta. Segue um diálogo entre Nara, Luciano e Geraldo, do qual Vitória não participa diretamente, mas pode se perceber que ela está prestando atenção no que está acontecendo. Enquanto Nara conversa brinca com os meninos, Vitória permanece brincando só com os bonecos na barra. Vitória põe um boneco no chão e o mostra para Thaís.		T: Onde é eu tu vais botar?
Vitória não responde, mas coloca o boneco na barra. Ouvem-se as vozes de Nara e dos meninos conversando. Ao buscar um novo boneco na caixa, Vitória esbarra e todos caem. Nara fala com ela.		N: Ih! Caiu... Desmontou... Oh, Luciano, o Geraldo te convidou para brincar ali.
Vitória não diz nada. Apenas sorri e morde o lábio inferior. Logo pega um novo boneco para recomeçar.	L: Eu vou brincar com o espaguete. L: Eu vou G: Olha o que eu consegui, um leão!	N: Tu vais brincar com o espaguete?
Os bonecos caem novamente e Vitória ri enquanto olha para Nara, que também ri.		N: Um leão... Opa! (sorrindo para Vitória)
Em seguida ela retorna a colocar os bonecos. Nara explica para Luciano como joga com o Espaguete.		N: Tem que ser com o garfinho. Oh... com o garfinho tu pegas uma massinha por vez. Tem que escolher uma cor. Qual é a cor que tu queres. Tem amarelo, verde, vermelho, azul...
Pela terceira vez caem os bonecos. Vitória logo vai equilibrando-os novamente.	L: Quer ver? Oh! G: Tá faltando uma bolinha. Achei uma bolinha... Ali oh...	
Vitória deixa seu brinquedo e se aproxima do grupo, interessada no Jogo do Espaguete.		

A menina não demonstrou dificuldades em lidar com os objetivos da “Pirâmide Humana”, que são equilibrar os bonecos em uma barra, empilhando-os um em cima

do outro, formando uma pirâmide e recomeçar tantas vezes quantas sejam necessárias, considerando seu interesse. Vale destacar que nesta situação, era de se esperar que Vitória buscasse formas alternativas de executar a atividade. No entanto, nas diversas vezes em que usou o brinquedo, ela se ateve a retirar os bonecos de dentro da caixa e empilhá-los nas barras fixadas na entrada dela. Esta opção tornava a tarefa mais difícil e desafiante, pois bastava um leve toque na caixa para que todos os bonecos se despencassem e fosse necessário recomeçar a ação. A repetição desta ação reitera o que Almeida e Mettrau (1995) referem em relação à essência do brincar, que não consiste em “[...] *um fazer como se, mas um fazer sempre de novo*” [Grifos dos autores].

Pela análise da dimensão visual, observa-se que Vitória demonstra conhecimento e planejamento na execução da tarefa, recomendando para Geraldo:

Não pode mexer assim. Não pode mexer, senão cai tudo.

Esta verbalização evidencia um aspecto importante, pois ao mesmo tempo que Vitória limita a ação do companheiro de grupo, ela explica porque ele não deve mexer no brinquedo. Esta intervenção verbal de Vitória, de certa forma, contrastou com seu comportamento geral, que demonstrava certo isolamento do grupo. No entanto, sempre que era solicitada ou pressionada por alguma atividade ou colega, a menina respondia de forma participativa e firmemente à solicitação feita. Também se pode observar planejamento, conhecimento, antecipação e firmeza na realização da atividade.

Muito mais do que pela linguagem oral, Vitória demonstra, pela linguagem corporal e mímica, uma atitude reflexiva na solução dos problemas oferecidos pelo brinquedo: balança negativamente a cabeça, morde a língua, cerra a sobrancelha, olha fixamente para o brinquedo, com grande atenção. Dessa forma, pode-se observar que a menina conversa pouco enquanto trabalha, mas suas expressões faciais e corporais “falam” muito mais que suas palavras.

A Tabela 5 mostra a Estrutura Narrativa A6 (EN-A6) e oferece subsídios para a análise do estilo de trabalho de Paulo, que escolheu os animais não domésticos dentre todos os outros brinquedos oferecidos na sala e permaneceu com eles durante toda a atividade do grupo. O comportamento de Paulo, tal qual o de Vitória, diferenciou-se significativamente dos procedimentos apresentados pelos demais colegas. Saul e Roberto se interessaram, inicialmente, pelos mesmos animais. Entretanto, este interesse durou pouco tempo, e, logo, eles dirigem-se aos Legos.

Pela análise da dimensão visual, chama a atenção o interesse que Paulo demonstra na atividade que está fazendo. Este interesse pode ser evidenciado pela manutenção dos animais em todas as atividades nas quais o menino se envolve. Paulo foi muito participativo e criativo durante o trabalho. Fala muito enquanto brinca e, durante toda a atividade, demonstra um interesse especial pelos bichos. Geralmente, ele é o responsável pelo início de uma temática no brinquedo, quase sempre envolvendo os animais e, quando a temática da brincadeira não os envolvia, Paulo dava um jeito para incluí-los. Suas ações não são tão planejadas quanto as de Vitória, mas destaca-se a persistência com que usa seus personagens preferidos em suas brincadeiras e, apesar de estar concentrado em suas propostas, pode-se observar que Paulo permanece atento a tudo à sua volta.

Paulo apresenta uma abordagem direta da atividade e sem distrações, e, apesar de observar atentamente as conversas e as brincadeiras de seus colegas, a tarefa na qual sua atenção está centrada não é interrompida. Confiante e autônomo, necessita de pouca intervenção do adulto para a realização da tarefa, muito embora exija que a atenção esteja focalizada nele. Paulo é persistente no que é de seu interesse e adapta-se com facilidade às propostas do grupo. Mostra pensamento reflexivo e grande senso de humor, através da análise da dimensão verbal observada no diálogo estabelecido entre as crianças e eu.

Pela análise deste recorte, pode-se observar que, mesmo não participando diretamente do diálogo inicial estabelecido entre Saul e eu, Paulo mantinha sua atenção no que estava sendo dito, participando indiretamente da cena. Ao ser interpelado, a resposta inquisitiva de Paulo - "*O meu?*" - indica atenção ao contexto, pois percebeu a resposta de Roberto, acompanhando todo o processo, apesar de estar concentrado, brincando com o louva-deus. Outro dado que chama a atenção é a identificação de um determinado conhecimento e dos procedimentos, com exatidão. Ao expressar que Marte é quente e divertindo-se com minha escolha, pois eu iria derreter indo para Marte, o menino mostra seu conhecimento sobre o assunto, numa relação de causa e efeito importante, além de um refinado senso de humor, entendendo o sentido cômico e metafórico do que poderia acontecer comigo, se eu fosse morar em Marte.

TABELA 5 - EN-A6 - ESTILO DE TRABALHO DE PAULO

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Roberto e Saul exploram o baú com Legos, enquanto Paulo permanece interessado nos bichos, brincando e falando sobre louva-deus, ao mesmo tempo que Saul fala com Nara sobre seu foguete. Paulo está de costas para os outros dois meninos e de frente para Nara.	P: Agora o louva-deus correndo perigo (Paulo está organizando um jogo com os animais).	N: Para onde é que vai teu foguete? (<i>pergunta para Saul</i>)
Paulo, tocando em Nara, tenta chamar a atenção dela, que conversa com Saul. Depois, dirigindo-se para Paulo, Nara o introduz na conversa.	S: Para nenhum lugar ele vai ficar na terra....(....)	N: E se tu construísse um foguete para onde é que ele ia?
Ao ser interpelado por Nara, Paulo parece surpreso.	P: O meu? P: Lá para a Lua.	N: É!! N: E tu Roberto, se tu construísse um foguete, para onde é que tu ia mandar?
Paulo olha para trás, na direção onde está Roberto, que entra na conversa.	R: Prá Lua!	N: Prá Lua também? Então, aqui tens dois que iam para Lua e um que vai ficar aqui na Terra.
Paulo interrompe seu brinquedo com os animais e olha com atenção para Nara, enquanto os outros dois meninos continuam montando seus Legos.	P: A Terra é tão fraca! P: Tem uma cobra... P: Marte é muito quente.	N: Deixa eu ver prá onde que eu ia mandar o meu foguete... Eu acho que eu ia mandar prá...Marte! Prá visitar os marcianos. N: Marte é muito quente? Então é prá lá que eu vou, porque eu adoro o calor, não gosto de frio.
Nara e Paulo riem da piada!	P: Vai derreter. (<i>apontando para Nara</i>)	

4.1.2 Domínio da Linguagem

Para a identificação dos indicadores na área lingüística, foram disponibilizados às crianças alguns livros de histórias infantis e sobre temas como animais, planetas, poesias, dentre outros. A utilização do material da “Casa de Brinquedo” e da “Família Terapêutica” foi de grande estímulo para a elaboração do jogo simbólico, pois a interação com estes dois elementos favoreceu a criação de histórias, por parte das crianças. Santos (2002, p. 73) destaca que, de modo geral, elas assimilam a brincadeira do faz-de-conta e se divertem com esta ação. A autora assinala que tais brincadeiras estão ligadas “[...] à imaginação dramática e à assunção de papéis, o que indica a presença da estrutura representativa”. Além deste fator, as verbalizações das crianças fo-

ram materiais riquíssimos para que fossem observados a compreensão das palavras (nível semântico), as brincadeiras com os sons (nível fonológico), as regras que ordenam as palavras nas frases (nível sintático) e o seu uso linguagem (nível pragmático).

A estrutura narrativa B4, apresentada na Tabela 6, oferece elementos para analisar o domínio da linguagem de Geraldo. As três crianças brincam separadamente. Geraldo brinca na casinha com um dos bonecos da Família Terapêutica - o papai. Thaís interage com o menino, batendo na porta da casinha. Nara e Luciano brincam no baú do Lego, nomeado pelo menino como “piscina de bolinha”. Vitória está brincando com o Pense Bem.

Pela análise da dimensão visual, observam-se os elementos narrativos de Geraldo. Apesar de sua história constituir-se de somente três personagens – pai, mãe e filha -, fica evidenciado seu talento dramático, através das nuances em sua voz, referindo-se aos diferentes personagens/papéis: fala com tom agudo, quando se trata da filha, e fala com tom mais grave, quando é a do pai.

O tema família não é original para esta faixa etária; no entanto, é importante salientar que a família com a qual Geraldo brinca se constitui de pai, mãe e filha. Além disso, também merece destaque o fato de que Geraldo não delega os papéis de pai, mãe e filha considerando o aspecto visual de cada boneco/personagem, fato bastante comum nesta faixa etária, pois as crianças associam o aspecto visual das figuras ao seu papel correspondente, conforme o imaginário existente em nossa cultura. Desta forma, os avós são representados com cabelos brancos, as mulheres com vestido, e assim por diante. No entanto, Geraldo define como “mamãe” o boneco que convencionalmente representa o papel de “vovô” e, como filha, a boneca que representa o papel de “mamãe”. Somente a figura do “papai” é percebida de acordo com o senso comum, isto é, o boneco e o papel estão de acordo com o “convencionado” na Família Terapêutica.

TABELA 6 - EN-B4 - GERALDO E O DOMÍNIO DA LINGUAGEM

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Thais bate na porta da casa.		T: Oh papai! Cadê o papai?
Geraldo mostra o boneco para Thaís. Em seguida pega o boneco mais velho (vovô) e o chama de mamãe. Os dois se abraçam, papai de costas para a mamãe. Coloca os dois sentados no sofá, no mesmo cômodo. Vai pelo lado da casa e olha pela janela.	G: Tá aqui o papai ô... entrou na portinha... G: Tem alguém na janela. (Levanta o papai do sofá para que ele apareça na janela) G: Tem bonecos, ô...	T: Esse é o papai?
Geraldo tira o papai da casa e mostra para Thais.	G: É. Esse aqui é o papai e essa aqui é a mamãe sentada. G: É... tem um sofá.	T: No sofá... T: Tem um filhinho?
Pega uma boneca (mamãe) e mostra para Thaís. Coloca os três bonecos sentados no sofá que está próximo à janela. Olha, por ela, para dentro da casinha. Tira o boneco que ele denominou de mamãe (vovô) e o separa, deixando o papai e a filhinha juntos.	G: Tem... uma filha oh. G: Papai (fala com uma voz mais fininha e aproxima a filha do pai) Não sei filha... (com uma voz mais grossa) . G: Tem um boneco ali... ô! Aqui ô! (mostra o boneco mais velho para Thais) . G: Esse aqui? Sou eu!	T: Quem é esse aqui? (apontando o boneco que ficou separado) . T: É tu! Ali!
Mostra a porta aberta para Thaís. Neste momento é muito grande o barulho na sala, pois Luciano pula dentro do Baú de Legos.	G: Hã Hã. É o boneco... Meu boneco que tá ali... (tira um dos bonecos da frente para Thaís enxergar os outros dois) Ali é a portinha, que tem que abrir com a mão.	T: Com a mão, né?

Não interpreto tais destaques como situações de conflito com as figuras parentais. Entendo que eles, além de traduzirem a criatividade de Geraldo, também representam a importância central que seu pai exerce na família e a valorização secundária do papel da mãe. Esta percepção corresponde ao pacto estabelecido entre o casal: Mário é o chefe da família e, como tal, participou de todas as entrevistas, sendo muito participativo em todas elas. Karen, que também estava presente nas reuniões, geralmente, colocava sua percepção somente quando era interpelada, restringindo-se a ouvir as contribuições trazidas pelo marido e pelos demais. A união do casal pa-

rental é representada nas ações em que o casal se abraça e, em seguida, ficam sentados no sofá, juntos no mesmo cômodo.

Ao mesmo tempo, sua própria identificação com a figura feminina e, posteriormente, com o boneco que representa o avô, mas que foi por ele delegado como a “mamãe”, mostra a importância que a figura materna ainda representa em sua vida. Nesse sentido, cabe ainda destacar que os cabelos da mãe de Geraldo são grisalhos, o que poderia contribuir significativamente para essa associação.

Pela análise da dimensão verbal, observa-se que Geraldo oscila entre elaborar um enredo para sua história e nomear os elementos que compõem esta história: “...tem bonecos, ...tem sofá, ...tem filha”. A história parece desenvolver-se dentro de uma casa onde pai e mãe se tratam com carinho. Geraldo, ao dizer que “*Tem alguém na janela*”, transmite um significado de perigo eminente. Então, o pai, como figura forte e protetora, tem a missão de verificar o que está acontecendo. Este papel importante do pai também aparece na relação com a filha, pois, apesar de não poder resolver o que a filha lhe apresentou – “*Não sei filha...*” -, é a ele que a filha busca, nesta situação.

Das três crianças, Paulo é quem demonstra domínio significativo da linguagem. O menino é muito falante, em determinados momentos realizava jogos com as palavras, brincando com seus sons e rimas, o que era imitado por Geraldo. Também foi percebida em Paulo a modulação na voz, de acordo com os personagens que compunham seu jogo simbólico. Vitória, por sua vez, foi a que menos participou das atividades usando a expressão verbal. Era quieta, retraída e pouco participativa nas atividades com os outros componentes do grupo, principalmente nas verbalizações.

Tanto Paulo quanto Vitória já estavam alfabetizados e ambos gostavam muito de ler. Desde muito cedo, a leitura faz parte da realidade da criança, pois os estímulos visuais que incentivam à leitura estão presentes em sua vida através dos livros, das revistas, dos *outdoors* ou da televisão. Pode-se observar que a criança apresenta, desde muito cedo, condutas imitativas de “atos de leitura” como pegar um livro ou jornal, folhear revistas ou livros, dentre outros. Tais condutas, segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 64), podem ser interpretadas como indicativas de que “[...] o texto é visto como portador de algum conteúdo [que] sugere algo”.

A **leitura precoce** tem sido considerada um dos indicadores das altas habilidades/superdotação em crianças na fase pré-escolar. Porém, é importante salientar

que **este dado isolado não significa que a criança apresente altas habilidades/superdotação**, apesar da mobilização e das expectativas que esta aquisição gera no imaginário da família.

Considerando esta realidade, que fatores determinam que uma criança se interesse por dominar a leitura antes da entrada na escola? A resposta para esta questão é encontrada no estudo de Ferreiro e Teberosky (1985), que demonstraram que **todas as crianças apresentam hipóteses em relação à lecto-escritura**. Portanto, se todas as crianças fazem hipóteses sobre a leitura e a escrita, porque algumas lêem mais cedo que outras? Existem destrezas específicas nos leitores precoces? Jackson (1992) ressalta que este grupo é muito heterogêneo, pois algumas crianças podem ser ótimas na compreensão de textos, apreendendo as palavras que o contexto lhes oferece com mais facilidade. Outras crianças são excelentes decodificadoras do texto, extraíndo-lhe os sentidos, sem maiores dificuldades. Alguns indicadores comuns, entretanto, são encontrados em todas as crianças que lêem antes do tempo, segundo a autora:

a) os leitores precoces têm maior habilidade na utilização do contexto, para a fluente identificação e compreensão das palavras desconhecidas (nível semântico); e

b) têm maior facilidade para usar estas informações considerando as palavras isoladas e o sentido que elas adquirem no texto (nível pragmático).

Este grande interesse pelos níveis semântico e pragmático da linguagem, geralmente, é traduzido pelo grande desejo de ler e pelo questionamento dos significados das palavras. É comum ouvir os relatos dos pais, no sentido de que estas crianças estão sempre com um livro na mão, questionando freqüentemente o sentido das palavras desconhecidas, atraindo-as, principalmente, aquelas estranhas ao seu meio ambiente. Perleth et al (1993) enfatizam dois fatores que impulsionam à leitura precoce. O primeiro deles é o meio ambiente favorecedor ao aparecimento da leitura nas crianças mais jovens; nenhuma criança lê por si mesma, mas ela está sujeita aos estímulos do ambiente que a incentivam com jogos de alfabeto, programas educativos na televisão, leitura de histórias pelos adultos, dentre outros. O segundo aspecto destacado por Perleth et al (1993) diz respeito aos fatores de personalidade, destacando alguns afetivos, como a motivação para aprender o alfabeto e o reconhecimento de que a leitura/escrita cumpre um objetivo em seu meio ambiente, e outros cognitivos, tais como a capacidade verbal, a velocidade para nomear as letras, percepção e memória para pequenos termos.

Esses autores também destacam que o fato de serem leitores precoces não implica que essas crianças sejam, também, escritores precoces e justificam esse fato através da dissincronia do desenvolvimento, pois: “[...] *o desenvolvimento rápido e cedo da escrita mais do que da leitura, requer não somente a compreensão das letras/palavras, mas também um bom controle motor, geralmente não ainda completo nas crianças de 4/5 anos*” (PERLETH et al, 1993, p.299) (tradução minha).

Na Tabela 7, é apresentado um recorte da estrutura narrativa AB-3, que mostra o diálogo estabelecido entre Paulo, Geraldo e eu, logo após minha intervenção no sentido de retomar com o grupo o objetivo de nossos encontros – a identificação das altas habilidades/superdotação nessas crianças. A temática do controle esfinteriano não é nova, pois ela apareceu em encontros anteriores, no Grupo A, e sempre trazida por Paulo.

Pela análise da dimensão visual pode-se observar a parceria que se estabeleceu, quase instantaneamente, entre Paulo e Geraldo. Vitória não se integrou ao grupo, permanecendo grande parte do tempo folheando o livro que havia trazido de casa. Tal dinâmica, no domínio social de Vitória, também foi observada em outras situações e está analisada com mais profundidade no domínio social.

Geraldo tenta, em diversas situações, aproximar-se de Paulo usando os bichos como intermediários desta aproximação. Também chama a atenção que a temática da conversação do grupo, ligada ao controle esfinteriano, produz prazer significativo nos dois meninos. Os dois falam sobre xixi e cocô e, olhando para mim, como forma de consultar minha reação ao assunto.

TABELA 7 - EN-AB3 - PAULO E O DOMÍNIO DA LINGUAGEM

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Paulo, Geraldo e Nara estão sentados em frente à casa, conversando. Vitória, sentada no sofá, folheia seu livro, ao mesmo tempo que, sorrindo, acompanha com o olhar toda a atividade na sala. Paulo tem uma barata na mão e fala para Nara. Este diálogo originou-se logo após Nara ter lembrado o motivo deles estarem reunidos ali e que este era o último encontro do grupo.	P: Olha a super bola de cocô de fogo!	N: Ihhh... as bolas de cocô de fogo de novo! Bahhh!
Os meninos se divertem com a intervenção de Nara. Geraldo sorri, olhando para Paulo, que se deita no chão, arrastando-se para longe da casa, rindo também.	G: O bicho morreeeu! A barata! G: A barata.	N: Quem morreu?
Paulo aproxima-se novamente, caminhando. Senta-se e pega uma tampa de lata e mostra para Nara. Enquanto Paulo e Nara conversam, Geraldo anda pela sala de joelhos.	P: Super bola de cocô de ferro... G: O escorpião (...) de mata fogo. P: Super chicote de ferro. Nem o chicote destrói bola de cocô de fogo. P: Nada. P: Nada destrói P: Eu não vou contar o que destrói a bola de fogo.	N: Bah, agora é de ferro a bola... N: Não? O quê que destrói? N: Nada? N: Puxa vida!
Thais intervém perguntando para Paulo, que responde balançando negativamente a cabeça e sorrindo.		N: Ah... T: Nem água Paulo? Hein Paulo? Nem água?
Com a resposta de Nara, Paulo sorri mais efusivamente e atira-se para trás recostando-se com o apoio das mãos.		N: É que essas bolas de cocô de fogo são superpoderosas... E esse é um jeito da barata se sentir um pouco forte, porque a barata é um bicho tão fraquinho. A gente olha assim prá ela e a gente foge... Não gosta muito de estar junto com a barata.
Geraldo aproxima-se de Paulo e coloca o leão em seu rosto. Paulo reage.	G: Achei...o leão...o leão vai pegar vocês...aqui tá o superleão. P: Aiii! G: Grhrhrh (<i>imitando o rugir do leão</i>) P: Super-raio laser de cocô!	N: Hummmmm
Enquanto Nara fala, os meninos examinam seus bichos: Geraldo, o leão e, Paulo, a barata.		N: Esse é um novo tipo raio laser, um laser de cocô... já pensou como o laser não deve feder. Humm!
Paulo ri e Geraldo levanta, observando Nara e Paulo. Depois, aproxima-se de Paulo, tocando o braço do colega com o leão. Paulo parece	P: Super-raio laser de cocô. G: Não fede! P: Fede! Fede! Fede muito! (coçando a orelha).	

não gostar, pois retira o braço. Paulo diverte-se com a brincadeira e deita-se no chão, rindo. Nara abana a mão em frente ao rosto fazendo o gesto que indica cheiro ruim. Geraldo tem um leão e o morcego na mão. Aproxima o morcego de Paulo, agora o colocando próximo ao seu rosto. Paulo não gosta do gesto. Nara intervém.

Geraldo observa os dois bichos em sua mão e fala para os dois. Coloca o leão no ombro de Paulo e faz como se ele estivesse caminhando no braço do colega. Paulo, que tem na mão a tampa da lata, fala enquanto Geraldo brinca em seu corpo. Com a fala de Nara, os dois meninos param e baixam a cabeça, sorrindo.

Nara ri e os meninos brincam entre si, encostando os bichos (o leão e a barata) na tampa da lata.

Nara fala com Vitória, que está lendo o livro que trouxe de casa. Enquanto isto, os meninos dão gargalhadas e falam o que lhes vêm à cabeça, relacionado ao tema. Olham para Nara enquanto falam. Paulo, algumas vezes, vira a tampa da lata para si, que parece espelhar sua imagem.

Os meninos, enquanto fazem este duelo de quem fala mais, rimam e divertem-se, juntamente com Nara. Sempre é Paulo que inicia as brincadeiras com as palavras e Geraldo o imita.

Quando Nara faz a pergunta, os meninos olham para ela: Geraldo, sorrindo, e Paulo, com ar concentrado. Paulo fica pensando, enquanto Geraldo responde impulsivamente.

Paulo coloca os dois braços na frente de seu rosto e balança o corpo para um lado e outro. Os meninos novamente riem muito. Nara tenta

P: Pára!!! (fala para Geraldo).

G: Aqui tá o leão....aqui tá o leão...descendo... (coloca o bichinho no de Paulo).

P: Cocô de ferro....super-raio de cocô de fogo!

P: Super-raio de cocô de fogo...

G: Superxixi.....(???) (Risos)

P: Escudos protetores de raios de cocô! Escudos protetores....(???)

G:????

P: Cagão... (risos)

G: Super cagão, cagada....(???) cagada (risos).

P: Cocô cagado! (risos).

G: Cagalhão...

P: .(??) de cocozinho...

G: Ferro de xixizinho... Ferro de cocozada...

P: Cocô raio laser...

G: Cocô popozuda...

P: Cocô popozudão... (risos)

G: Cocô poposudoelefezcocô!

P: Xixi mijão.

G: Xixi batiudão...

P: Água de xixi.

G: Água de xixi barata.

P: Água de xixi cagão.

P: Água de xixi pudum... (Risos).

P: Com... Com... (olha para Geraldo que responde).

G: Com popozudão. (risos).

P: Cocô narigudo...

G: cocô narigudo...

N: Só tem que cuidar o olho dele tá Geraldo, senão pode machucar com essas pontas, tá? (Mostra a ponta para Geraldo).

N: O Geraldo tá querendo te pedir desculpa, não é Geraldo?

N: Eles só falam de cocô....ta muito sujo? (acariciando o cabelo da menina). Não? Esses guris têm umas brincadeiras... diferentes...

N: Quem será que diz mais coisa?

N: Nossa!

N: Cocô e xixi de quê?

N: O xixi é parecido com a água e o cocô é parecido com o quê?

N: Ah, eu acho que não.

chamar a atenção dos meninos, novamente.

Paulo olha interessado para Nara. Geraldo continua na brincadeira, ignorando a pergunta de Nara.

Nara insiste.

Geraldo coloca a mão na boca, como se fosse um copo. Os dois meninos caem na gargalhada.

Os meninos falam muito, parecem inventar palavras, cada qual quer falar mais e mais alto para ser ouvido e, por vezes, fica difícil distinguir o que dizem.

Paulo continua sentado, brincando com a barata, e Geraldo arruma os móveis na casinha.

Os meninos riem muito com a brincadeira.

Mais risos.

Enquanto Nara e Paulo conversam, Geraldo brinca na casinha, com a família terapêutica (com a a vovó).

Os dois meninos riem muito. Paulo deita-se no chão.

Levanta-se e fala com Nara. Geraldo volta a brincar na casinha. E Vitória continua sentadinha com seu livro, observando os colegas.

Paulo responde colocando as duas mãos nos olhos, como se fosse um

G: Cocô popozudo...

G: Popozuda...

P: Prá beber... (risos)

P: Popozuda... Xixi de barata...

G: Xixi de barata de cocô...

P: Taturana... cagão... Hipnotismo de cocô... Vai cocô laser (**faz um gesto como se tivesse jogando algo na casinha**).

P: É! Cagado! Cagado!

P: Eu falo cagado.

G: E eu falo muito cocô e cagado.

P: Popozuda...

G: Popozuda...

P: Popozudão!

G: Popozudão!

P: Popossodão... (**levanta o dedinho indicador**).

P: É uma mulher que tem a bunda maior do mundo.

P: É um homem... é um homem que tem a bunda menor que ele (**mostra a barata na sua mão**). Menor do que um piolho... (risos).

P: Mas é um homem que tem a bunda menor do que de um microscópio.

P: Que tem a bunda maior que um olho.... que tem a bunda maior que a bunda.... que tem a bunda maior que a de um raio laser....que o raio laser não consegue destruir a bunda...

P: É um laser...Super chicote de fer-

N: Olha aqui oh... Olha aqui, a água lembra o xixi, por que?

N: O quê que a água e o xixi têm de comum? Vamos pensar... o que água e o xixi têm de comum?

N: Tu bebe o xixi? Popozuda? Ah! Mas ninguém me respondeu do cocô... A água...

N: Tem que aproveitar para falar aqui tudo que não dá para falar lá fora. Também... olha só!

N: Olha só...é bom falar em cocô. Falar em xixi, né?

N: Principalmente porque não dá para falar na escola... não dá pra falar muito, cagado... Fala? E o que mais que vocês falam?

N: E o que mais que falam?

N: E o que é popozuda?

N: Ah! É uma mulher de bunda grande. É o popozudo?

N: Ah! Eu achei que popozudo era um homem que tinha a bunda grande.

N: Esse é o popozudinho... (risos de todos) Né? Que tem uma bunda pequeninha.

N: Hummm...O que é um raio laser?

binóculo. Depois bate a tampa da lata na casinha. ro cocozento.

G: super.....??????

Paulo faz um gesto como se tivesse expelindo algo. Geraldo aproxima-se de Paulo com o leão na mão.

P: Superbatatão de vômito cagado.

P: Supercagão! Supercagadão.

N: Humm...

N: Quanto super aí, hein?

N: Tem muito super. Supercagão, superbarata, supermijão...

Paulo pega uma boneca na casinha (a empregada) e atira a boneca de forma impulsiva, quase acertando em Geraldo e Nara que se encontram na sua frente.

P: Supermijinho...Eu mijo na cara de (??) (**atira o boneco longe**).

G: Eu mijo na cara da cabeçuda...

N: Opa! Daí tem que cuidar quando atira assim, né Paulo?

Paulo volta a brincar com a tampa da lata. Parece meio sem jeito com a intervenção de Nara. Geraldo pegou a boneca que Paulo atirou e fica arrumando a mesma.

P: Escudo de cocô.

N: A gente pode brincar, mas tem que cuidar prá não machucar o outro, tá?

À medida que os meninos percebem que não há, de minha parte, uma repressão, pois, pelo contrário eu confirmo que ali é o lugar para falar de todas as coisas (*Têm que aproveitar para falar tudo que não dá para falar lá fora.*) e os desafio a produzir e a refletir sobre o assunto (*...é bom falar em cocô... falar em xixi...*), os meninos parecem estabelecer um duelo entre si, usando a criação de palavras e rimas como arma:

P: *Super-raio de cocô de fogo!*

G: *Superxixi!*

P: *Escudos protetores de raios de cocô!*

Desafiados por mim, quando pergunto “*O xixi é parecido com a água e o cocô é parecido com o quê?*”, Paulo mostra uma atitude de reflexão, encarando a pergunta com seriedade, enquanto Geraldo responde impulsivamente, continuando na brincadeira.

Apesar dos diálogos estabelecidos pelos meninos parecerem desconexos, eles retratam a importância do momento de vida que os mesmos estão passando. A análise da dimensão verbal do diálogo apresentado na Tabela 7, desde um enfoque que considere as etapas do desenvolvimento afetivo, mostra que o foco das atenções de Paulo e Geraldo é o controle dos esfíncteres e as diferenças entre homens e mulheres. Observa-se que Paulo, ao marcar as diferenças que ele entende que há entre o “homem popozudo” e a “mulher popozuda”, evidencia o processo de identificação de gênero. Este momento parece intervir significativamente no seu entendimento do sentido da palavra, fazendo com que determine as diferenças entre o homem e a mulher: “[...] *homem que tem a bunda menor que ele* (mostra a barata em sua mão)”

e “[...] *mulher que tem a bunda maior do mundo*”. Algumas questões aparecem aqui. O que significa, para Paulo, ter a bunda menor do que a de uma barata? Ao mesmo tempo, qual o significado do termo “super” usado insistentemente por Paulo, associado aos produtos esfinterianos, e que aparece logo após minha colocação dos objetivos do nosso trabalho?

Estas questões remetem a uma temática tão importante quanto a da inteligência e que diz respeito aos fatores de personalidade dos sujeitos com altas habilidades/superdotação. Destaco, dentre estes fatores, o *autoconceito*, definido por Galvez; Moreno e Sánchez (1997, p. 122) como “[...] *a percepção ou a imagem que mantemos sobre nós mesmos*”. Considerando o autoconceito como aquela representação total que a pessoa tem de si mesma e de suas atitudes e características singulares, as autoras destacam a importância dessa concepção, considerando-a como um dos fatores principais na “[...] *organização da personalidade, da motivação, do comportamento, e, em definitivo, a contribuição para um desenvolvimento harmônico e equilibrado do indivíduo*” (GALVEZ; MORENO; SÁNCHEZ, 1997, p. 122).

Apesar das autoras sustentarem a ideia de que os sujeitos com altas habilidades/superdotação apresentam um autoconceito mais favorável, se comparado aos seus pares não superdotados, o que se observa nos discursos de Paulo e Vitória remete a uma ideia diferente. Ao mesmo tempo em que as duas crianças percebem suas diferenças em relação aos demais companheiros de mesma faixa etária, parece que tais diferenças não são vivenciadas como “coisas boas”.

É essa a realidade que observo em minha prática profissional: um sujeito que se sente diferente dos demais, com dificuldades para formar um grupo de iguais tende, na grande maioria dos casos, a esconder seu talento em áreas determinadas. Portanto, considerando as palavras de Paulo - “*Super-raio de cocô de fogo*” e “*Escudos protetores de raios de cocô*” – é possível inferir os sentimentos contraditórios do menino em relação ao “ser superdotado”. Ao mesmo tempo em que esta situação é vivenciada como uma coisa forte, poderosa e natural - um “*super-raio*” que nada destrói -, esse raio é feito de “*cocô de fogo*”, adquirindo uma conotação de excremento destruidor. A frase seguinte, que evidencia as defesas utilizadas por Paulo nesse processo, pois, ao falar dos “*escudos protetores*”, o menino apresenta o modo pelo qual os “*super-raios de cocô*” se defendem.

No que se refere à análise do Domínio da Linguagem de Vitória, que o comportamento da menina, durante as atividades, caracterizou-se pelo uso restrito da co-

municação verbal, como pode ser observado nos recortes apresentados na Estruturas Narrativas. No entanto, as poucas intervenções verbais feitas pela menina são sempre pontuais e objetivas. Ao mesmo tempo, pode-se observar que Vitória tem uma rica expressão mímica e gestual, comunicando, através dela, tudo o que deseja mostrar. Entendo que tal comportamento está muito mais associado aos fatores de personalidade da menina que é bastante introspectiva.

Concluindo a análise do Domínio da Linguagem, pode-se afirmar que este é um domínio que oferece indicadores importantes para a identificação das altas habilidades/superdotação. Merece destaque o uso de palavras incomuns para sua faixa etária, como se pode observar em Paulo, tais como: robótica, raio laser, dentre outras. Esse vocabulário, geralmente, está associado à área de interesse da criança.

Gardner, Feldman e Krechevski (2001b) salientam que também faz parte desse domínio ser um bom ouvinte. Pode-se observar essa característica em Vitória que, apesar de falar muito pouco e de sempre estar absorvida em suas brincadeiras, está atenta ao que está sendo falado em sua volta. Percebe-se que a menina, geralmente, utiliza o brinquedo que foi escolhido, anteriormente, por uma das outras crianças do grupo. Nesta atividade, Vitória não solicita auxílio do adulto para o uso do brinquedo, evidenciando que estava atenta às explicações que dei para os colegas no uso do material.

4.1.3 Domínio da Matemática

Como já foi referido anteriormente, apesar da escolha da abordagem cognitivista para o embasamento deste estudo, foi necessário utilizar as concepções de outra teoria - a desenvolvimentista - para melhor entender os comportamentos das crianças. O próprio Gardner (1995) reconhece que este domínio foi profundamente estudado por Piaget. Então, considerando este argumento e não encontrando, na Teoria das Inteligências Múltiplas, o suporte necessário para entender o processo das operações matemáticas, analisei os comportamentos apresentados pelas crianças a partir de autores que trabalham a concepção do número numa abordagem construtivista.

É interessante destacar que, no Grupo de Identificação, não havia nenhum brinquedo ou atividade planejada com objetivo específico de verificar o domínio da Matemática. No entanto, alguns brinquedos proporcionaram situações que favorece-

ram o aparecimento de atividades neste domínio, tais como o jogo do Espaguete e o Cai-não-Cai.

Na Tabela 8 é exibida a estrutura narrativa B2 (EN-B2), que oferece subsídios para a análise do domínio da Matemática apresentado por Vitória. Vitória estava envolvida com outro brinquedo – a Pirâmide Humana -, quando Luciano e Geraldo escolheram o jogo dos Espaguetes. Após minha explicação do uso do brinquedo, os meninos se desinteressam e passam a usar o Pense Bem. Luciano pegou primeiro o brinquedo e Geraldo espera sua vez, sentado ao meu lado e de Vitória. A menina pegou o Jogo do Espaguete e passou a utilizá-lo sem solicitar nenhuma explicação. Tal comportamento me faz pensar que Vitória, apesar de estar concentrada no jogo da Pirâmide Humana, estava atenta à minha explicação para os colegas, sobre o uso do brinquedo.

Pela análise das duas dimensões visual e verbal, percebe-se que Vitória está concentrada na atividade proposta e operando no nível do conhecimento lógico-matemático. Vitória apresenta indicadores significativos referentes à categoria do **raciocínio numérico**. Ao contar o número de massinhas que tem no prato verde, separando-as uma a uma em sua mão, Vitória mostrou estar pensando no conjunto das massinhas, além de realizar a tarefa de separar estas, das demais massinhas de outras cores.

Vitória demonstrou ter conhecimento de quantidades, uma vez que a tarefa não foi realizada através da verbalização automática dos numerais, pois, quando se dispersa da atividade, motivada pela brincadeira que estou fazendo de comer as massinhas, Vitória olha para o conjunto de massinhas em sua mão esquerda e adiciona mais uma, dando então a resposta.

No que se refere à categoria resolução lógica de problemas, Vitória ao ser solicitada a explicar porque ela tinha mais massinhas de nós duas, sua resposta - "*Porque eu tenho mais, tenho seis e tu tem duas*" - evidencia lógica ao traduzir a noção de quantidade, além de significar que os números estão ligados pela operação de conexão, pois o conjunto de seis massinhas tem mais do que o conjunto com duas massinhas.

TABELA 8 - EN-B2 - VITÓRIA E O DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Luciano levanta-se para ver um outro brinquedo, mas pára no meio da ação; aponta para o armário e olha para Nara. Luciano responde à pergunta de Nara e Vitória continua brincando com o jogo do Espaguete.	L: Eu vou pegar...	N: O que tu vais pegar?
	V: Eu peguei todos esses...	
Vitória entrega o prato verde com as massas verdes para Nara.	L: Esse aqui....	N: Ah! Eu quero saber quantos tem aqui...
Vitória conta, uma por uma, as massas verdes, retirando-as do prato e segurando-as com sua mão esquerda. Nara acompanha a contagem. Luciano escolheu um livrinho no armário e volta para perto de Nara e Vitória. Folheia o livro. Volta para o armário e guarda o livro.	V: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.	N: Oito!
Vitória olha com muita atenção para Nara, que faz uma pergunta para a menina. Escolha duas e alcança para Nara.		N: Se tu deres duas massinhas dessas para eu comer... duas só...eu quero. Com quantas massinhas tu ficas?
Nara faz de conta que come as massinhas, Vitória olha para ela e ri, diverte-se com a mímica. Olha para as massinhas e recomeça a contá-las, uma por uma. Sorri com brincadeira de comer a massinha e perde-se na contagem. Olha para as 5 massinhas em sua mão e adiciona mais uma.	V: Seis.	N: Tu me destes duas agora, para eu comer. Quantas massinhas ficaram para ti comer? Ah... Está boa essa massinha.. Quantas massinhas ficaram aí para ti Vitória?
Aponta para si própria, sem responder verbalmente à pergunta de Nara.		N: Seis e quem é tem mais: eu ou tu?
	V: Porque eu tenho mais, tenho seis e tu tem duas.	N: E porque que tu tem mais massinhas?
Nara é chamada por Geraldo, que procura um brinquedo.		N: Ah! Está certo.

Feita a análise dos comportamentos de Vitória referentes ao domínio da Matemática, passo a analisar os comportamentos de Paulo, apresentados na Tabela 9, que descrevem a estrutura narrativa A13 (EN-A13).

Paulo, Saul e eu estamos brincando com o Cai-não-Cai. Antes desta cena, Paulo ficou observando os colegas, jogando com o brinquedo. O menino não participou do mesmo, apesar de ter sido o único a entender a regra inversa que determina

quem ganha o jogo²³. Pela análise da dimensão visual, observa-se que Paulo, tal qual Vitória, demonstra ter internalizado o conhecimento das quantidades, pois ao separar três bolinhas de gude somente olhando para as mesmas, utiliza um processo diferente do de Saul, que ainda necessita contá-las uma a uma.

Cabe destacar que esta foi a única atividade de Paulo na qual os animais não foram incluídos. Seu comportamento motivado e participativo deu lugar a uma atitude distante e displicente. Às propostas feitas por mim, Paulo reage de forma opositiva, tais como: colocar três bolinhas no lugar de quatro; responder que a soma das bolinhas dá onze, quando na verdade ele sabe que são dez (Paulo começa a dizer dez e fala onze); mostrar seu desagrado com a tarefa através de uma careta e, por último, sair do brinquedo, retornado para os animais. Tais comportamentos podem ser indicativos de que a área da matemática não é ponto forte de Paulo, além de evidenciar a dificuldade do menino em aceitar o “erro” e o “fracasso”. Tais atitudes são muito comuns em pessoas com altas habilidades/superdotação, pois a elevada autocrítica que esses sujeitos apresentam contribuem para o aumento da auto-exigência.

Pela análise da dimensão verbal fica confirmada a interpretação da dimensão visual, pois Paulo com freqüência opta por dar as respostas “erradas”, como forma de se diferenciar de Saul e chamar a atenção sobre si mesmo.

As atividades propostas de quantificação dos objetos (as bolinhas de gude, no caso de Paulo, e as massinhas, no caso de Vitória) ajudam a entender o processo pelo qual as crianças passam, na construção do número. Kamii (1991, p. 38) apresenta a hipótese “[...] *de que o pensamento envolvido na quantificação de objetos deve também ajudar a criança a construir a estrutura mental, se ela estiver num nível relativamente avançado para construí-la*”. Portanto, parece-me bastante evidente que tanto Vitória quanto Paulo apresentam uma estrutura mental que permite a noção de conservação do número.

Kamii (1991) também destaca que, quando a criança não tem a instrução precisa, ela tem maiores chances de construir sua autonomia intelectual e autoconfiança. Neste sentido, cabe analisar minha atitude nesta estrutura narrativa, pois, segundo a autora, minha intervenção diretiva não favorece o aparecimento da autonomia. Ao dirigir a relação entre as quantidades e os símbolos nas diferentes casinhas, não favoreci que Paulo e Saul escolhessem o caminho que queriam seguir para a construção do seu processo. Parece que esta minha atitude foi recebida por Saul, com inte-

²³ O objetivo do jogo é retirar as varetas, sem deixar cair nenhuma bola de gude. Ganha o jogo aquele que deixar cair menor número de bolinhas.

resse e satisfação, uma vez que o menino, que em todas as demais situações sempre apresentava uma atitude negativista, durante essa atividade manteve-se interessado e participativo. No entanto, Paulo, que sempre fora participativo e interessado, nessa brincadeira demonstrou um comportamento desmotivado e oposicionista, evidenciando dificuldades em lidar com situações diretivas e frustrantes

TABELA 9 - EN-A13 - PAULO E O DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Paulo, Saul e Nara estão brincando com o Cai-não-Cai. Saul e Paulo brincam com as bolinhas de gude e Nara junta as varetas, preparando para reiniciar o jogo. Roberto está brincando com o Pense Bem. Nara mostra os números dispostos na bandeja de suporte da torre que recebe as varetas e as bolinhas. Paulo e Saul prestam muita atenção ao que Nara está dizendo. Os três estão sentados em volta do Cai-não-Cai.	<p>P: Sim.</p> <p>S: (apenas balança a cabeça fazendo sinal afirmativo).</p> <p>P: Quatro! (Paulo grita o número).</p>	<p>N: Eu quero saber uma coisa... eu vou perguntar uma coisa pra vocês: aqui tem uns números escritos... Vocês sabem (quais são os números)?</p> <p>N: Aqui que número é?</p> <p>N: Então, quantas bolinhas têm que botar aqui?</p>
Os dois meninos respondem ao mesmo tempo.	<p>P: Quatro!</p> <p>S: Quatro!</p>	
Nara mostra a bandeja com os números para que os meninos coloquem a quantidade correspondente de bolinhas de gude.	<p>P: Eu boto três.</p>	<p>N: Então vamos ver, quem é que bota aqui. (apontando para o quatro).</p>
Paulo olha para as bolas em suas mãos e parece escolher as que estão na mão esquerda. Separa três bolinhas em sua mão e coloca-as na casinha do número 4.		<p>N: Ah, tu vai botar três... (para Paulo).</p> <p>N: E tu, vais botar aonde? (para Saul)</p>
Saul tira uma bola por vez de sua mão e as coloca na casinha, correspondente ao número 4, uma por uma. Paulo olha para as bolas que restaram em sua mão direita e retira as três que havia colocado na bandeja. Paulo diverte-se com a contagem de Saul e tenta pegar as bolinhas do colega, o que é impedido por Nara.		<p>N: um... dois...</p> <p>N: Não, estas são dele... (pegando a mão de Paulo). Ele está bo-</p>

Saul termina de colocar as quatro bolas na casa número quatro.

Nara mostra as casinhas que estão vazias na bandeja.

Paulo interrompe a contagem. **P:** Eu boto dois!
S: Eu quero...

Paulo deixa cair uma bolinha no chão e os dois meninos querem pegá-la. Nara pega a bolinha que rolou para perto dela. Saul pega a bolinha da mão de Nara. Paulo não reclama.

P: Dois!
S: E eu um.

Saul coloca uma bolinha na casinha do um. Paulo coloca as seis bolinhas que restaram em sua mão na casa do dois. Gritando satisfeito, levanta-se e afasta-se um pouco do grupo. Nara o chama e ele volta.

P: Ganhei!

Paulo tenta tirar as bolas da casinha. Nara o impede, segurando sua mão. Saul responde sem precisar contar uma por uma.

P: Eu vi!
S: Seis.

Saul tira quatro bolinhas de Paulo, que está acorocado, e pede para o menino suas bolinhas. Paulo tem uma bolinha em sua mão, que cai quando ele a estende para Saul. Paulo pega a bolinha que caiu e Saul está com a atenção centrada no brinquedo com Nara.

S: Quatro.
P: Não vem, ah... me dá!

Saul completa, colocando três bolinhas na casinha que estava vazia. Saul bota as quatro bolinhas na casinha. Paulo senta e observa Saul, esfrega uma mão na outra. Saul está sentado com as pernas cruzadas e segurando o rosto com as mãos, tapando a boca. Os dois meninos olham com atenção para as bolinhas.

S: E aqui três...
S: E quatro.
S: Dez! (com o dedo na boca e falando bem baixinho).

P: Não, dé... Onze. (mostrando as duas mãos espalmadas)

Saul mostra as duas mãos abertas para Nara, representando 10. Depois bota o dedo na boca, sorrindo. Nara dirige-se para Saul, e Paulo observa Nara.

S: Dez! (com as mãos espalmadas e olhando para Paulo).
P: Não! Onze.

tando ali prá ele....

N: Tá legal. Aqui tem quatro bolinhas...

N: E agora, nas outras casinhas têm três...

N: Tem dois... e tem um... Qual é casinha que vocês vão escolher?

N: Só um pouquinho, vocês vão ter que dividir... A gene vai ter que dividir as bolinhas.

N: Paulo! Paulo! Essa casinha aqui é dos dois?

N: Só um pouquinho... só um pouquinho... Quantas a gente tem aqui?

N: Tem seis. Prá ficar duas quantas nós vamos ter que tirar?

N: Quatro. Então tá. Deu. Então tem uma, tem duas e tem três...

N: E quatro. Então tem uma... tem duas...

N: Ah! Olha... olha ali... viu?

N: Então tem uma bolinha, duas, três e quatro (mostrando no jogo). E tudo junto, quantas bolinhas será que nós temos?

N: Isso tudo! E quanto é que é isso?

N: Onze? (Dirigindo-se a Paulo).

- Paulo ri enquanto Saul e Nara contam as bolinhas.
- S:** Deeez! (com as mãos na boca)
- N:** Não eu acho que tem... Dez também! (**Paulo fica com uma expressão triste**). Vamos contar?
- S:** Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez!
- N:** Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez! Mas e se a gente botar mais uma aqui? (**Paulo joga uma bolinha na casa do 2**). Não, não pode. Aqui é a casinha do dois, uma casinha do três, uma do quatro e do um. Eu vou colocar aqui (no centro). Vou inventar aqui. Botei mais uma aqui. Quanto deu agora?
- S:** Onze!
- N:** Onze. E se a agente botar mais quantas aqui?
- Paulo mostra as bolinhas que tem em sua mão.
- P:** Mais todas essas.
- N:** Mais todas essas? Quantas são aqui?
- Paulo olha para Nara e Saul responde.
- P:** Três.
- N:** Três. Então nós temos onze. Se botarmos mais três aqui, com quantas a gente fica? Bota as três aqui (**para Paulo**).
- Paulo coloca as três bolinhas no centro da bandeja.
- S:** Não sei
- N:** Não? Então vamos contar.
- S:** Um, dois, três, quatro...
- N:** Um... dois.... três... quatro...
- P:** Uma...
- S:** Cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze.
- Paulo iniciou a contar junto, mas parou. Olha para as bolinhas, acompanhando a contagem com os olhos. Quando Nara pára de contar e Saul continua sozinho, Paulo faz uma careta para Nara e cerra os punhos e balança os braços, parecendo estar incomodado. Encolhe as pernas, prende-as com os braços e olha para o outro lado. Os bichos atraem sua atenção e Paulo vai em sua direção e sai do foco da câmera.
- P:** Eu vou brincar... (**não se entende toda a frase**).
- N:** Ficamos com quatorze. Viu só que legal?
- Saul termina de contar e coloca novamente a mão na boca. Sorri e olha para a câmera, parece envergonhado. Vira-se e vai em direção a Paulo. Paulo convida Nara para brincar com os bichos.
- P:** Vamos brincar...
- N:** Vamos brincar com os bichos de novo?

4.1.4 Domínio das Ciências

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c, p. 93) destacam que uma capacidade incomum no domínio das Ciências pode ser representada pela “[...] *capacidade de relacionar e comparar informações, atribuir significados a observações, bem como formular hipóteses*”. Para eles, ao questionar uma criança, despertando sua curiosidade e desejo de explorar o mundo, o(a) professor(a) comunica à mesma que existem outras formas de aprender e que outras alternativas podem ser usadas neste processo, produzindo respostas que partem da reflexão e do experimento, estimuladas pelo pensamento divergente e não somente aquelas que usam a memorização e a imitação, promovidas pelo pensamento convergente. Neste sentido, as atividades propostas no grupo de identificação favoreceram a experimentação e o aparecimento de respostas espontâneas e naturais das crianças, uma vez que não havia atividades nem respostas pré-determinadas.

Pela análise da dimensão visual da estrutura narrativa-A4, apresentada na Tabela 10, verifica-se que Paulo está brincando com os animais selvagens, ao lado dos outros dois colegas. O menino trouxe de casa uma lente de aumento, que é o foco da conversa.

Cabe destacar, na análise da dimensão visual, que Paulo mantém os animais distribuídos em sua frente e, em todas as atividades do grupo, o menino deu um jeito de inserir os “bichos” em suas brincadeiras. Gardner, Feldman e Krechevski (2001c) também observaram estes comportamentos em algumas crianças, que, tais como Paulo, tinham uma afinidade tão grande com um determinado domínio, que transformavam as atividades dos outros domínios, de modo a adequá-las às suas capacidades e aos seus interesses pessoais.

Outro fator importante, nesta dimensão, é que Paulo está sempre chamando minha atenção para si mesmo. Sua intenção parecia não ser a de buscar ajuda na elaboração de suas atividades, mas, sim, a de sentir-se valorizado e reconhecido. Nesta unidade de análise, também, ficou evidenciado o comportamento de Roberto, pois, sempre que eu estava em interação com Paulo, ele buscava chamar a atenção para si próprio.

Na análise relativa a Paulo, o domínio das Ciências se manifesta pelo grande interesse pelos animais e, dentro desta classe, especificamente pelos insetos. Como todas as demais crianças, o menino manifestou seu interesse de diferentes maneiras: pesquisando, na Internet ou em livros e revistas, sobre os diferentes tipos de insetos; buscando saber como eles crescem e se desenvolvem; onde habitam e como vivem. Cabe destacar que, apesar de Paulo buscar um aprofundamento nessa área de interesse, foi possível observar que o menino aproveitava de forma significativa todos os estímulos que o meio ambiente lhe oferecia e os transformava em suas áreas de interesse. Em outras palavras, além de aprofundar o conhecimento na área que lhe interessava, ele também enriquecia esse saber, agregando outros – como no caso de Mojave-Óki –, ampliando de forma significativa essa área.

Pela análise da dimensão verbal, dois aspectos chamam a atenção nesta unidade de análise: o interesse e o conhecimento sobre a natureza e o uso do nível semântico e pragmático da linguagem. Em relação ao primeiro aspecto, Paulo evidenciou habilidades observacionais, ao mostrar interesse específico por um grupo de animais - “os insetos”-; além disso, demonstrou conhecimento sobre a função da lente – “para aumentar” o que se quer conhecer. Paulo gerou expectativa em relação à investigação dos insetos com a lente, deixando claro, porém, que nunca pegou nenhum deles. Esta afirmação do menino evidencia um comportamento muito comum às crianças com altas habilidades/superdotação: elas, na sua maioria, dominam o conhecimento dos objetos, no mundo teórico; mas, no mundo prático, não têm o mesmo domínio e nível de experiência.

Em relação ao segundo aspecto - o uso do nível semântico e pragmático da linguagem -, pode-se observar que Paulo, ao dizer que empresta o binóculo se ele quiser, está se antecipando a uma solicitação que ainda não foi feita, mas que poderá sê-lo. Paulo entende as relações entre os conceitos de “usar o material” e “possuir o material”, diferenciando, desta forma, o que “é dele” e que “é meu”. Ao antecipar-se, mostrando esta relação, Paulo evidencia o sentimento de posse da lente. Segundo Flavell, Miller e Miller (1999) esta ação significa que a criança está entendendo a relação possuidor-possuído, construindo, desta forma, uma

[...] classe geral das coisas que podem ser possuidores e outra de coisa que podem ser possuídas, sabe algo sobre quais membros de uma classe combinam com quais membros de outra, e sabe como ligar as classes na linguagem. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.237).

TABELA 10 - EN-A4 - PAULO E O DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
<p>Na sala de atividades do CEDEPAH, Nara (sentada no chão) está conversando com Saul e Paulo que estão sentados lado a lado. Os meninos continuam explorando os animais de brinquedo que se encontram espalhados no chão. Roberto está brincando (mais quieto) ao lado de Paulo e Saul (mais falantes). Falam a respeito de um objeto que Paulo trouxe de casa.</p>	<p>P: Uma lente.</p>	<p>N: O que é isto aqui?</p>
<p>Faz com as mãos um gesto que indica aumento, levantando e abrindo os braços ao lado do corpo. Roberto que estava com o corpo virado meio de lado para o grupo, vira-se de frente.</p>	<p>P: Para aumentar as coisas.</p> <p>R: Eu via ali o cachorro, foi lá embaixo... lá embaixo comer os dois (olhando para Nara com carinho de satisfação, depois tosse).</p>	<p>N: E para quê que serve uma lente?</p>
	<p>P: Mas se eu quiser emprestar! (Brinca com a lente na frente de seus olhos, balançando-a)</p>	<p>N: Será que a gente pode usar esta lente para alguma coisa aqui?</p> <p>N: Se tu não quiseres não empresta. Ela é tua, né?</p>
<p>Roberto busca outra atividade, enquanto Saul brinca com os animais e ouve atento o diálogo entre Nara e Paulo.</p>	<p>P: Meu pai me deu. (...)</p> <p>P: Nos insetos.</p>	<p>N: E o quê que tu faz prá usar esta lente. Tu usas essa lente no quê?</p> <p>N: Tu tens muitos insetos?</p>
	<p>P: Sim, eu tenho... Tenho cinco pátiós lá na minha casa.</p>	<p>N: E nesses pátiós é que tu pegas os insetos? Que tipo de inseto tu já pegou lá?</p>
<p>Roberto interrompe o diálogo, está montando algo no baú dos Legos. Os dois meninos olham para Roberto e se desinteressam da conversa.</p>	<p>P: Hummm... já peguei...</p> <p>R: O meu pai tem um carro de chevette.</p> <p>P: Nenhum!</p>	<p>N: Nenhum! E o Roberto gosta de carro. O Roberto está fazendo um carro ali.</p>

O resultado destas combinações será a decodificação de uma mensagem ambígua – *Será que a gente pode usar esta lente aqui?* -, numa resposta direta – *Mas se eu quiser emprestar* -. Apesar do foco principal, aqui, não ser a análise do domínio da linguagem e, sim, o das ciências, considero de suma importância este destaque, por dois motivos: primeiro porque esta análise evidencia o aparecimento da metacomunicação e, segundo, porque ela mostra a importância da linguagem, pois este

domínio atravessa todos os demais, contribuindo significativamente para conhecer quais os pontos fortes e os pontos fracos das crianças e para construir um perfil narrativo dos alunos. (GARDNER, FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001a; RAMOS-FORD; GARDNER, 1991)

Um outro aspecto a ser analisado dentro deste domínio é a **memória**. Para Flavell, Miller e Miller (1999, p.189), a memória tem fator preponderante para a formação de nossa noção como sujeitos e “[...] *nossa capacidade de conceitualizar a constância e a mudança no mundo à nossa volta*”. É através da memória que realizamos o *armazenamento* e a *recuperação* das informações relativas aos conhecimentos adquiridos.

Paulo apresenta uma memória fantástica, observada com mais profundidade nas sessões mensais individuais de acompanhamento, durante os dois anos que seguiram as entrevistas iniciais do grupo de identificação. O menino manteve, durante todas as sessões, o mesmo tema no brinquedo – a invasão da casa da família pelos animais. Apesar de haver uma conotação bastante agressiva em seu jogo simbólico, no sentido dos animais quererem retomar seu espaço (Mojáve-Óki) invadido pela família, os animais nunca conseguiam seu intento, ficando sempre a finalização para a sessão seguinte. Na sessão que seguia, Paulo recomeçava o brinquedo no ponto em que havia terminado anteriormente, evidenciando que o material exposto - a casinha, a família terapêutica e os animais - funcionavam como estímulos para a recuperação da temática desenvolvida no mês anterior. Quando acontecia dos animais não estarem à disposição, o menino os solicitava. Era como se o mês não tivesse transcorrido e o nosso encontro tivesse sido realizado no dia anterior.

Somente com o nascimento do irmão os personagens modificaram-se: os animais saíram de cena, permanecendo somente a família terapêutica. A temática permaneceu sendo a luta pela conquista do lugar, acrescida de personagens humanos superpoderosos, que venciam os perigos que surgiam. Nestas últimas sessões, apareceu a avaliação dos seus próprios sentimentos ao final de cada entrevista, percebida como “boa” na medida em que permitiam sua livre expressão.

Cabe, também, destacar as verbalizações de Roberto nesta unidade de análise. Roberto interrompe, por duas vezes, meu diálogo com Paulo. Na primeira interrupção, o menino refere que: “*Eu via ali o cachorro, foi lá embaixo... lá embaixo comer os dois*”. Na segunda interrupção, Roberto diz que “*O meu pai tem um carro de Chevette*”. Como os temas tratados nesta estrutura narrativa eram os insetos e o uso

da lente para seu estudo, é possível supor que Roberto, ao falar do cachorro e do carro do pai, estivesse imerso em seus próprios pensamentos, caracterizando, assim a centralização do pensamento sobre o próprio ponto de vista, comportamento peculiar nessa faixa etária. Com a segunda intervenção – o carro do pai -, o menino consegue atrair a atenção dos companheiros para si próprio, finalizando essa unidade de análise.

4.1.5 Domínio da Música

É relativamente fácil perceber quais são as crianças que têm maior interesse pela música, para Gardner; Feldman; Krechevski (2001c), pois estas crianças são aquelas que cantam mais alto que as outras e sua voz se destaca da voz dos demais alunos. Para os autores, na cultura ocidental, os dois principais componentes musicais são a tonalidade e o ritmo, e as medidas tradicionais de musicalidade focalizam, principalmente, as diferenças nestes dois componentes. Os recursos disponíveis para a identificação desse domínio, durante as atividades, eram muito pobres e se reduziam aos tambores, flautas e chocalhos. O jogo *Pense Bem* também pode ser utilizado, na medida em que possibilita, através da memória de tons, que melodias sejam criadas e gravadas no próprio brinquedo. Confirmando a afirmação dos autores (Ibid, 2001c), foi fácil perceber quem apresentava maior interesse pela música, pois Vitória foi a única criança que disponibilizou o uso criativo desses materiais. Luciano e Geraldo chegaram a usar o tambor e a flauta; porém, essa atividade restringiu-se à exploração dos mesmos.

Na Tabela 11 é apresentada a estrutura narrativa B3 (EN-B3) que oferece subsídios para a análise do domínio da Música. Após Geraldo e Luciano usarem o *Pense Bem*, Vitória vai buscá-lo. Geraldo brinca com a casinha e Luciano com o baú dos Legos, entrando dentro dele e fazendo do mesmo uma “piscina de bolinhas”.

Vitória, em diferentes encontros, usou o tambor batendo no mesmo com ritmo e com muita força. Ao mesmo tempo em que tocava, olhava para a mãe, que se encontrava na sala contígua, no grupo dos pais. Um dos entendimentos que se pode ter desse comportamento é de desafio à autoridade e à grande exigência da família, ali representada pela figura materna. Vitória transmitia intenso prazer em transgredir, o que podia ser observado pela suas expressões facial e corporal (olhava para a mãe – que não estava olhando para ela – com uma expressão séria; olhava em volta e sua expressão era de curiosidade, parecendo estar em busca de aprovação e parceria no brinquedo).

TABELA 11 - EN-B3 - VITÓRIA E O DOMÍNIO MUSICAL

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Nara e Vitória estão brincando com o Pense-Bem. Geraldo se aproxima para mostrar a escada que tem nas mãos, mas afasta-se quando percebe que as duas estão conversando. Vitória toca no Pense Bem.		N: Olha que música bonita tu fez! Que jóia! Tu tocas o quê piano ou violão? Piano?
Vitória, que apóia o rosto com a mãozinha esquerda, o cotovelo apoiado na mesa e o polegar na boca, concorda, fazendo sinal afirmativo com a cabeça.		N: E no teu piano dá pra gravar música assim.
Vitória faz que não com a cabeça.		N: Não? Então toca de novo, vamos ver. Toca outra música. Inventa aí!
Vitória toca.		N: Aí também grava? Eu acho que agora não vai gravar. Será que vai?
Vitória ouve a música que ficou registrada e olha para Nara		N: Ah! Ficou aquela anterior. Tu esqueceu de apertar na memória de tom. Tem que apertar. Cada vez que tu vais botar a musiquinha para gravar tem que apertar na memória de tons, aí grava. Senão fica sempre a mesma música. Quer ver? Óh....
Nara mostra no brinquedo, que toca a música gravada anteriormente pela Vitória.		N: Viu? Ficou aquela música que tu gravou antes.
Vitória toca uma nova música.		N: Quer ver? Eu vou tocar prá ti uma musiquinha que eu aprendi quando eu era pequena eu tocava gaita. Conhece gaita? Eu tocava gaita. Então era assim a musiquinha...
Nara toca e Vitória presta atenção.		N: Essa era a musiquinha que eu tocava. Tem alguma músi casi caca que tu tocas no piano que tu sabes tocar aqui?
Vitória faz que sim com a cabeça.		N: De cor? Só com as notinhas? A minha é assim: mi-dó-mi- dó. Essa é a minha musiquinha. Tu sabe alguma de cor assim?
Novamente ela faz sinal positivo com a cabeça e toca a música no Pense Bem.		N: Sabe? Qual é? Espera aí, a gente esqueceu da memória de tom.
Nara aperta a memória de tons e grava. As duas escutam a música tocada pela Vitória. Vitória sorri e se afasta do brinquedo e de Nara		N: Hum!!!! Que legal! Gravou! Hum...que legal

Pela análise da dimensão visual, pode-se observar que Vitória, apesar de não pronunciar uma só palavra durante toda a atividade, está muito motivada em usar o *Pense-Bem*. Após minha explicação, a menina passa a experimentar o brinquedo, tentando tirar alguns sons do mesmo.

Merece destaque nesta estrutura narrativa a postura das mãos de Vitória, para utilizar o pequeno teclado do *Pense Bem*, colocando os dedinhos na posição correspondente a cada nota musical. Cabe aqui salientar a situação trazida pela mãe em relação ao aprendizado das oitavas e a dificuldade que a professora de música está tendo para achar uma forma que contemple a necessidade da música e a capacidade motora de Vitória. Enfatizo essa questão como forma de mostrar que a flexibilização curricular e as adaptações nas metodologias de ensinar devem estar presentes em todas as situações e não somente nas aprendizagens escolares. Exemplo desta minha afirmação é a professora de música de Vitória, que está buscando uma adaptação ao seu método de ensinar música que possibilite à menina exercitar as oitavas.

Quando por mim estimulada a tocar uma música de memória, Vitória evidencia o que Beyer (1999) denominou de imagem aural, evocando simbolicamente a música, sem necessitar da partitura, apresentando dessa maneira boa memória para reproduzir as propriedades musicais. É interessante destacar aqui que Vitória não apresenta um comportamento correspondente às representações do nosso imaginário em relação a alguém que goste de música. A menina manteve-se sempre retraída, falando muito pouco, sorrindo algumas vezes. Com exceção das vezes em que utilizou o tambor e o *Pense Bem*, em nenhuma outra situação seu comportamento evidenciou o interesse musical. Cabe também salientar que, em conversa informal com outra representante da Coordenadoria Regional de Educação da cidade onde a menina reside, esta relatou que como é professora de música, foi procurada pela mãe de Vitória para ministrar aulas de música para a menina. Ao ser informada por essa professora que seu método de trabalho não era o tradicional e que ela valorizava muito a criatividade da criança, a família optou por buscar outro recurso, na cidade vizinha uruguaia. Esta professora de música acrescentou, ainda, que o método uruguaio é bastante tradicional e rígido e que, na opinião dela, Vitória teria condições de desenvolver-se muito mais, com um método flexível.

Na filmagem feita na casa da menina, entregue pela mãe como forma de “enriquecer” os dados da identificação, aparecem diversas cenas de Vitória em seu cotidiano, e, dentre elas, está a aula de música com a professora uruguaia. Destacam-

se, nessas imagens, o prazer e a concentração expressas no rosto de Vitória, enquanto toca piano. Através de palavras de incentivo, a professora de música, sentada ao lado de Vitória, a estimula.

Pela análise da dimensão verbal dessa unidade, destaca-se o silêncio de Vitória. No entanto, novamente, observa-se aqui a riqueza da expressividade corporal e facial da menina. Apesar de não ter dito nenhuma palavra, Vitória expressou, de forma clara, seu interesse e prazer com a atividade.

4.1.6 Domínio Espacial

Apesar de Gardner, Feldman e Krechevski (2001) falarem somente do domínio das Artes Visuais, incluí na minha análise o domínio Espacial, porque, conforme o abordado no suporte teórico deste estudo, ele apresenta característica próprias. Além disto, o uso e a manipulação de objetos, em geral, são pouco valorizados num currículo tradicional e as crianças que têm pouco interesse no uso do papel e do lápis podem revelar suas capacidades intelectuais através de desafios de “[...] *imaginar como construir uma casa com palitos ou como mover objetos sem tocá-los*” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001b, p. 33).

Os materiais oferecidos para o reconhecimento dessa área não estavam de acordo com os que foram propostos pelos autores (Ibid, 2001c). Entretanto os brinquedos oferecidos – quebra-cabeças variados, baú dos Legos, dentre outros – encontram-se dentro da realidade e concordante com as experiências de nossas crianças. Cabe assinalar que tanto o baú dos Legos quanto outros brinquedos oferecidos - como o Cai-não-cai, por exemplo -, foram utilizados por Geraldo, Vitória e Paulo de diferentes formas, não necessariamente as previstas pelo fabricante do brinquedo. Esse dado é importante, pois a criatividade é um dos componentes essenciais na definição de quem é o sujeito com altas habilidades/superdotação e entendo que a proposição da montagem de materiais estruturados - como um moedor de carne, um dos materiais utilizado no Spectrum -, pode limitar o processo criativo.

A estrutura narrativa-B3, apresentada na Tabela 12, mostra Geraldo e Vitória brincando em conjunto, no “baú do Lego”, ao mesmo tempo em que observam Luciano, que tentava montar, com minha ajuda, o quebra-cabeça “Achei. Perdi”. Vitória tenta desencaixar duas peças do Lego, olha à sua volta como que pedindo ajuda. Dirige-se para perto de mim e volta para o brinquedo. Larga a peça do “Lego” no baú, e, juntamente com Geraldo, aproxima-se para jogar com Luciano e comigo.

O quebra-cabeça escolhido por Luciano constituía-se de oito cartelas vazadas, com figuras de personagens e animais encontrados num circo, recortados em formas geométricas diferentes. Assim, na resolução desse jogo, as crianças executavam duas ações: completar as cartelas, considerando as formas geométricas e o conteúdo das figuras, e juntar as cartelas, obedecendo a ordem das figuras e dos encaixes, formando um trem.

As três operações principais para resolver a tarefa de montar um quebra-cabeça são: observar o modelo que mostra a figura integral, selecionar as peças que formam esse todo, juntar essas peças. Pela análise da dimensão visual, pode-se observar que o comportamento de Geraldo indica que o menino está na passagem da representação tátil-cinestésica do espaço para a visual perceptiva. A aquisição dessa imagem visual do espaço significa que as formas reconhecidas perceptivamente são utilizadas pela representação figurada (PIAGET e INHELDER, 1948/1993). No entanto, para Geraldo, a forma ainda tem papel preponderante na estratégia de resolução do problema - encaixar a peça que falta, no lugar vazio.

Geraldo não considera os demais elementos do objeto, principalmente a figura-fundo. Explicando melhor, percebe-se o interesse do menino em buscar os “mapas”, que complementam as figuras, mas a preponderância da percepção da forma impede que ele se preocupe com os outros componentes da figura, impossibilitando a reconstrução da imagem global.

É interessante destacar, aqui, que os pais de Geraldo, quando buscaram o CEDEPAH para a identificação das altas habilidades/superdotação no filho, referiam a montagem de quebra-cabeça sobre mapas de diferentes países como sendo a sua habilidade mais destacada. Geraldo faz uma alusão direta à atividade realizada em casa, com os pais, pois ao buscar outro quebra-cabeça – nomeado como mapa -, para encaixar a forma redonda, evidencia que, em sua representação, todos os quebra-cabeças são “mapas”. Esse comportamento de Geraldo pode ser entendido, segundo Piaget e Inhelder (1948/1993, p.40), considerando-se que “[...] as percepções da criança permanecem ainda passivas ou estáticas; ao invés de integrarem-se num sistema de coordenação sensório-motriz que as liga umas às outras”.

TABELA 12 - EN-B3 - GERALDO E VITÓRIA E O DOMÍNIO ESPACIAL

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Geraldo entrega para Nara uma peça circular.	G: Achei uma peça.	N: E aonde é que vai essa peça, Geraldo?
	G: Aquela ali...	N: Essa peça... será que ela cabe ali onde está faltando?
Vitória mostra para Nara uma cartela do trem com espaço para encaixar uma peça redonda, perguntando para Geraldo e apontando para a cartela com o espaço vazado para encaixar um triângulo. Geraldo olha para a cartela.	G: Não... não... aqui não cabe.	N: Achou? (Perguntando a Vitória).
		N: Será que essa aqui cabe ali? Vamos ver.
		N: Ai não cabe, né? Onde é que essa aqui cabe?
Geraldo aponta para a cartela do trem que tem um espaço circular para encaixar, mas já tem uma peça encaixada ali. Geraldo fica pensativo, sem saber a resposta. Vitória responde.	V: Tem botar o certo.	N: Aí? E aí como é que eu vou fazer? Já tem uma ali.
	V: O da menina.	N: E qual é o certo?
Nara mostra para a menina a peça que Geraldo achou.	V: Uma ovelha.	N: Por causa da menina, né, Vitória? E essa aqui... o que será que tem aqui Vitória. O que é aqui?
		N: Uma ovelha, né? E aqui tem algum lugar para a ovelha?
Nara mostra as cartelas que compõem o trem. Vitória balança a cabeça, fazendo sinal negativo.		N: Não né? Então eu acho que essa ovelha... será que essa ovelha é desse joguinho? Não, né?
Vitória balança a cabeça, fazendo sinal negativo, com a testa franzida.	V: Não pode ser.	N: Não é daí.
	G: Não está aqui. Está no mapa.	N: Não está aqui. Tá no mapa?
Geraldo vai buscar na prateleira outro jogo. Vai abrindo a caixa e tirando as peças.	G: Ahãhã! Eu busco...	N: Então busca esse jogo. Vamos ver... eu quero ver esse jogo do mapa que eu não sei qual é....
	G: Tá aqui no dos mapa, ô...	N: Esse aí é o do mapa?
Geraldo pega a cartela do outro jogo que tem um espaço circular para encaixar.	G: Ahã...tô achando...	N: Ah! Eu acho que...
	G: Aqui, aqui ô! Achei	N: Achou! Muito bem Geraldo.
	G: Daqui ô. (.....) É!	N: Legal! Se tu botar no chão eu acho que fica mais fácil
Geraldo vai encaixando a peça, segurando a cartela com as mãos.		

Geraldo se abaixa e põe o jogo no chão, encaixa a peça na cartela. **G:** Tá. Mas fica mais fácil pra montar. Ah! Deu! Deu aqui ô!

Assim, a centração ainda caracteriza a ação de Geraldo, que, apesar de fazer a relação entre o quebra-cabeça de sua casa e os existentes na sala de trabalho, ainda denomina os demais quebra-cabeças pelo seu primeiro nome conhecido – “mapa”.

Observando o comportamento de Vitória, na Tabela 12, vê-se que a menina está operando num nível mais avançado que Geraldo. A análise da dimensão verbal nos indica que ela considera outros elementos em sua avaliação, de acordo com o seguinte diálogo:

V: Tem que botar o certo.

N: E qual é o certo?

V: O da menina.

N: Por causa da menina, né Vitória? E essa aqui... o que será que tem aqui Vitória. O que é aqui?

V: Uma ovelha.

N: Uma ovelha, né? E aqui tem algum lugar para a ovelha?

V: Não pode ser.

Quando Vitória afirma “*Tem que botar o certo*”, ela evidencia que fez algumas hipóteses em relação à figura que tenho na minha mão, correlacionando-a com o melhor enquadre para ela. Estas hipóteses têm como base uma avaliação que considera as relações de vizinhança, figura-fundo, semelhança, diferença e complementaridade nos detalhes e que sustentam sua resposta para a figura certa: “*O da menina*”. Ao mesmo tempo, as afirmações que seguem - a constatação que tenho em minha mão a figura de “*Uma ovelha*”; e sua resposta - “*Não pode ser*” - à minha pergunta de se, naquele conjunto “[...] *tem algum lugar para a ovelha*” – confirmam a formulação dessas hipóteses. Cabe assinalar que sua última resposta – “*Não pode ser*” – transcende à própria questão formulada, dirigida ao enquadre do quebra-cabeça. Este fato evidencia três ações importantes na construção da noção de espaço: a inferência de relações com base em observações, a compreensão da relação de uma parte com o todo e a percepção constitutiva dessa parte, que não pode ser unida ao conjunto por não pertencer ao mesmo, ou seja, no geral, uma ovelha não é encontrada em um circo.

A Estrutura Narrativa-A13, apresentada na Tabela 13, mostra Paulo brincando com os Legos. Esta é uma das poucas atividades em que o menino está sozinho e, como em todas as demais unidades de análise, mostra-se muito interessado no que está fazendo. O objetivo de sua ação é construir o “circo da barata”. Para tal, Paulo

selecionou algumas peças no baú de Legos e as levou para um outro local na sala. Enquanto isso, eu estou brincando com Vitória e Geraldo está montando um avião, próximo ao baú dos Legos.

TABELA 13 - EN-A13 - PAULO E O DOMÍNIO ESPACIAL

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Paulo está montando algo no formato de um retângulo com os Legos. Nara está com Vitória, que brinca com a “Pirâmide Humana”. Geraldo está junto do Baú dos Legos. Paulo, mais afastado, tenta encaixar as peças do Lego, formando um retângulo; experimenta as peças de diferentes formas, para que se encaixem adequadamente. Paulo já montou três lados e está querendo fechar o último.	P: Como é que eu faço? Como é que eu vou fazer?	N: Como é que tu vais fazer Paulo?
Paulo não responde à pergunta de Nara, tão envolvido está na sua atividade. Encaixa uma peça pequena no canto superior direito e depois experimenta um conjunto de três peças formando um “T” em diferentes posições, para ver se completa o espaço que sobrou. Aumenta o lado maior inferior e encaixa novamente o “T”, fica um buraco embaixo do “T”. Não satisfeito, retira o “T”.	P: Não, precisa de alguma coisa embaixo. Que coisa?	
Olha para o conjunto de Legos e encaixa duas peças de mesmo tamanho.	P: Calma!	N: E aí Paulo, conseguiu armar aí?
Paulo pega outro conjunto, formando um “L”, encaixa fechando o lado do retângulo, mas fica uma parte para fora da figura. Ele examina o produto, verificando se há espaço embaixo. Retira uma peça grande e coloca duas peças menores. A intenção de Paulo é fechar o orifício, mas ainda sobra uma pequena abertura. Paulo levanta e vai buscar mais peças no baú. Geraldo aproxima-se de seu “circo”. Paulo recomenda que Geraldo não mexa em seu brinquedo.	P: Não é uma arma!	T: Este é o circo da baratinha, Paulo?
Paulo pega uma peça no baú e retorna para sua montagem. A peça que ele trouxe é maior que o espaço existente, então o menino refaz toda a montagem, distribuindo as peças de forma diferente para que aquela peça possa entrar. Verifica novamente seu produto, olhando desde outro ângulo, para ver se não há espaços abertos.	P: Não mexe aí!	
Paulo coloca a barata no meio do retângulo	P: É porque tá no ar. É por isso. Olha.	
	P: Agora tá pronto. O circo da	

lo.

barata!

Fica parado olhando para os colegas e para a sala. Parece procurar algo.

N: Não quer ajudar aqui, Paulo?

Aproxima-se de Vitória e Nara, aceitando o convite feito.

A análise da dimensão visual evidencia a concentração e o planejamento com que o menino realiza sua tarefa. A ação de escolher algumas das peças dos Legos evidencia esse planejamento, denotando que Paulo tinha internalizado a imagem de seu circo e sabia como construí-lo.

Apesar de o trabalho ser feito na base do ensaio e erro, à medida que Paulo vai montando o “circo”, a atitude observadora na colocação de cada peça evidencia seu trabalho mental, reforçado pelos seus questionamentos: “*Como é que eu faço?*”, “*Não, precisa de alguma coisa embaixo*”, “*Que coisa?*”. Para responder sua própria pergunta, seleciona visualmente a peça que pode completar o buraco que ficou entre as peças, que o menino quer fechar, mostrando sua compreensão das relações espaciais entre as diferentes peças do Lego, tanto na forma, quanto no tamanho.

É interessante destacar o autoconhecimento que Paulo tem de seus próprios afetos. Ao recomendar “*Calma*” para si próprio reconhece seus sentimentos de ansiedade e de autoexigência relativos ao produto final, que não está ao seu gosto.

4.1.7 Domínio das Artes Visuais

Durante o Grupo de Identificação, nenhuma das crianças demonstrou interesse por usar os materiais que possibilitavam o exercício das atividades ligadas às artes plásticas, apesar dos mesmos encontrarem-se à sua disposição, durante os encontros. As informações obtidas sobre as três crianças, nessa área, dizem respeito às comunicações feitas pelos pais, durante as entrevistas ou no Grupo de Pais, ou pelas professoras, quando das visitas às escolas.

Geraldo não demonstrou interesse específico pelo desenho e seus pais nada relataram sobre as produções artísticas do filho. Portanto, não tenho nenhum material para analisar esse domínio no menino.

Pela avaliação da professora da Educação Infantil, Paulo apresentava um desenho com significativo destaque dos demais alunos. Tal destaque era percebido

por indicadores que evidenciavam uma representação detalhista e criativa do mundo visual, pela coordenação e equilíbrio de todos os elementos e pela perfeição do traçado das linhas. As produções feitas pelo menino, em casa, são apresentadas em seu Portfólio (Anexo J), Nesses desenhos, pode-se observar que Paulo, por um lado, prefere o uso do preto e branco, ao invés de pintar com cores variadas. Por outro lado, ele é flexível e inventivo no uso dos materiais. A partir de pesquisas sobre os países do Oriente, realizadas na Internet, o menino criou Mojave-Óki, representando graficamente o país por um mapa e estabelecendo uma língua e uma moeda próprias para ele. Tal ação é interpretada por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a, p. 170) como: a capacidade de “[...] *criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns [...] e coordenar espacialmente elementos em um todo unificado*”.

Vitória tem uma preferência bastante grande pelo desenho, seus trabalhos na escola são todos complementados por uma ilustração. Pela análise da professora de artes, que nos acompanhou na visita à escola de Vitória, a menina apresenta um destaque significativo em suas produções gráficas, considerando sua idade. Tal destaque é evidenciado pelo traçado firme, pelas linhas que representam o mundo visual em mais de uma dimensão, destacando-se a justaposição de figuras, sem que uma linha entre dentro da outra (transparência do desenho), denotando planejamento nas figuras e no espaço, conforme as produções exibidas em seu Portfólio (Anexo I). A professora de artes salientou que Vitória transmite em suas produções um sentimento de tristeza e de opressão, traduzidos pela preferência no uso de cores escuras, pelas expressões tristonhas ou inibidas de seus personagens.

Tanto Paulo quanto Vitória conseguem usar os elementos artísticos - como linha, cor, forma, tamanho -, e transmitir suas emoções e afetos através dessas representações. Da mesma forma, ambos são flexíveis e inventivos no uso dos materiais e nas temáticas de seus trabalhos.

4.1.8 Domínio do Movimento

As atividades propostas ao Grupo de Identificação foram realizadas dentro da sala do CEDEPAH. Poucas foram as oportunidades para o desenvolvimento de atividades motoras amplas, devido ao espaço físico e aos recursos materiais reduzidos. Ao mesmo tempo, nenhum dos pais relatou atividade que destacassem seus filhos nessa área, com exceção de Vitória, que faz *ballet* e pratica algumas atividades desportivas, como o tênis e o golfe²⁴. Porém, segundo relato da mãe, essa área não

²⁴ A informação de que Vitória vem praticando esse esporte é fruto do acompanhamento da menina, no CEDEPAH.

se constituía seu ponto forte. No entanto, através do acompanhamento, foi relatado que Vitória joga tênis desde os dois anos. Tal esporte é preferido pela família, que já obteve premiações - da mãe e do irmão mais velho - em campeonatos, no estado e no Brasil. A participação da menina neste esporte vem sendo marcada, segundo informações da mãe, pela competição em campeonatos infantis, com obtenção de alguns títulos.

Não foi observado em Vitória um momento específico em que o uso do corpo fosse identificado. No entanto, já destaquei em outros momentos a riqueza de sua expressão corporal, transmitindo através da mímica facial e corporal seus sentimentos e idéias. A Tabela 15, onde analiso o domínio social de Vitória, oferece subsídio para examinar, também, o uso do corpo pela menina. Nesta unidade de análise, destaca-se o cuidado que Vitória tem consigo mesma e as formas de proteção buscadas para que não se machuque ao experimentar a “piscina de bolinhas”.

Paulo e Geraldo, segundo o relato de seus pais, fazem atividades corporais comuns, tanto em brincadeiras com outros colegas, quanto nas propostas na disciplina escolar de educação física. Não foi relatado maior interesse dos meninos por atividades desportivas ou atléticas.

Pela análise da Estrutura Narrativa A-24, apresentada na Tabela 14, pode-se observar o jogo corporal estabelecido entre Paulo, Vinícius e Roberto. Apesar de não ser um jogo criativo entre meninos – “jogo de luta” -, o uso dos cilindros de espuma como “espadas” que intermediam o brincar corporal é significativamente criativo, pois tais cilindros têm sido utilizados por outras crianças de diferentes formas, mas nunca para bater um no outro. Poucas foram as brincadeiras que envolveram todos os meninos, principalmente Roberto que, na maioria delas, se mantinha afastado dos demais.

Na análise da dimensão visual, constata-se que, a partir do uso das “salsichas gigantes”, os meninos estabeleceram uma brincadeira de “luta” entre eles, na qual os cilindros de espuma eram usados como instrumento principal. Por serem de espuma, as “salsichas” foram usadas para bater no companheiro, sem prejuízo de sua integridade corporal. Tal atividade demonstra o controle e a consciência corporal de todos os meninos, que usam seus corpos da melhor forma possível, visando a aproveitar e criar situações nessa brincadeira. É interessante destacar que esse jogo foi proposto por Roberto, que bate em Paulo. Logo depois, Vinícius entra na brincadeira; no entanto, é Paulo que dirige a canalização dessa agressividade para o boneco,

assim como é ele que cuida – quando pára com o cilindro no ar - para não atingir os companheiros com a “salsicha”, numa seqüência de movimentos planejados e nada impulsivos. A expressividade corporal também é um ponto de destaque nessa estrutura narrativa. Roberto – um menino mais tímido e retraído – por diferentes vezes mostra essa timidez através do gesto de colocar a mão na boca, quando a situação é trocada e uma nova proposta é iniciada. Ao mesmo tempo, também é Roberto que evoca imagens através do movimento e faz uma relação direta do termo “salsicha” com a alimentação, quando imita um cachorrinho e põe o cilindro de espuma na boca. É importante salientar que essa geração criativa do movimento não foi percebida nem por mim, nem por nenhum dos outros colegas no momento da ação, não havendo, dessa forma, maior valorização dessa atividade e o conseqüente aproveitamento dela para a verificação do potencial criativo de Paulo e Vinícius.

Pela análise da dimensão verbal, é interessante destacar que, nessa atividade, foram poucas as verbalizações, sendo muito mais caracterizadas por gritos e risos dos meninos. A questão gerada no diálogo que segue foi o ponto de partida para essa atividade:

N: Quem vai me ajudar...(a guardar os brinquedos)

V: O que é isto aqui?

N: Não sei. Do que a gente pode chamar isto aí? É uma tripinha de espuma.

V: Eu não me lembro.

P: Que tripinha de espuma... Uma salsicha gigante

N: Isso, é uma salsicha de espuma.

P: É uma salsicha gigante

O (des)conhecimento de Vinícius pelos objetos espalhados na sala – 5 cilindros de espuma – e a necessidade de que o mesmo fosse nomeado para poder ser integrado no mundo infantil favoreceram o aparecimento de brincadeiras espontâneas que demonstraram a riqueza da atividade corporal, até então não exibida. A denominação dada para o cilindro – salsicha gigante – estava diretamente associada à sua forma semelhante a uma salsicha. Entretanto, a utilização do brinquedo – intermediário na luta - está relacionada ao estilo de brincadeira própria dos meninos, no qual os jogos motores amplos são mais valorizados do que aqueles que estimulam a motricidade fina.

TABELA 14 - EN-A24 - PAULO E O DOMÍNIO DO MOVIMENTO

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Nara anunciou a proximidade do encerramento das atividades e os meninos estão guardando os brinquedos que foram utilizados. Vinícius observa alguns cilindros de espuma forrados com couro preto, empilhados num canto da sala. Segura um em suas mãos. Joga-o para cima e o segura. Roberto anda pela sala e Paulo, que está olhando o livro dos bichos, interessa-se pelo tema e aproxima-se.		N: Quem vai me ajudar... (a guardar os brinquedos).
	V: O que é isto aqui?	N: Não sei. Do que a gente pode chamar isto aí? É uma tripinha de espuma.
	V: Eu não me lembro. P: Que tripinha de espuma...	
Paulo tenta pegar o brinquedo da mão de Vinícius que não permite. Paulo pega outra “salsicha” que está no chão. Os dois meninos falam juntos e não se consegue entender o que dizem, mas estão tentando nomear o objeto.	P: Uma salsicha gigante.	N: Isso, é uma salsicha de espuma.
	P: É uma salsicha gigante.	
Paulo pega uma das “salsichas gigantes” e joga para cima, imitando o colega. Paulo e Vinícius dirigem-se para o “João Bobo”; Paulo desiste, pois Vinícius chega antes, dá tapas no boneco.	P: Mas, só tem um... V: Que legal essa brincadeira...	
Paulo e Roberto brincam com as “salsichas gigantes” e Roberto bate em Paulo com uma delas, atirando-se em cima do companheiro.	P: Aiiii...	N: Oopa!
	V: Levanta para cair de novo!	N: Levanta para cair de novo.
Paulo levanta a arma numa posição de defesa, levantando a “salsicha” em direção a Roberto. Paulo revida a ação da mesma forma. Vinícius pega o “João Bobo” no colo e observa os dois meninos brincando de luta, usando os cilindros de espuma como se fossem espadas. Vinícius também se junta a eles. Nara observa os meninos brincando, eles parecem divertir-se, riem e gritam.		N: Eu quero entrar junto aí.
Nara começa a brincar com eles. Paulo pega mais um cilindro de espuma e o larga, quando Nara diz que é para pegar somente um.	V: Quem conseguir derrubar...	N: Só uma para cada um... Não tem para todos!
	P: Porque só uma?	N: Se tivesse mais... Tem mais uma

Paulo olha para a câmera sorri, faz menção de pegar novamente. Os meninos olham na direção do outro cilindro de espuma, próximo ao “João Bobo”. Vinicius pega mais um cilindro, apesar da afirmação de Nara de que era só um para cada um. Paulo começa a bater no “João Bobo” com sua espuma. Roberto brinca ajoelhado no chão com a “salsicha” na boca, como se fosse um cachorrinho, aproxima-se do “João Bobo”. Vinicius e Paulo observam.

Nara tenta fazer uma proposta de atividade para os meninos, colocando a espuma no chão. Vinicius está interessado na proposta de Paulo. Roberto observa com uma mão na boca e a outra segurando a “salsicha”.

Nara percebe que sua proposta não despertou interesse dos meninos, estimula a nova brincadeira de bater no boneco, proposta por Paulo. Roberto também participa.

Os meninos batem com força no boneco e o aproximam do computador.

Nara interrompe a brincadeira; os meninos aceitam a interrupção, e aguardam que ela afaste o “João Bobo” do computador. Roberto fica mais para trás, com a mão na boca. Nara coloca o boneco no centro da sala.

Os meninos lutam com as “salsichas”, batendo com ela no “João Bobo”, gritam e atiram-se no chão. Roberto joga-se por cima de Vinicius, ambos caem em cima do boneco. Paulo suspende a “salsicha” no ar, para não atingir os colegas e aguarda que o “João Bobo” fique liberado. Nara interrompe a brincadeira. Recolhe as “salsichas”.

Vinicius entrega o cilindro e dirige-se para o quebra-cabeça.

Paulo pega o livro que usava no início dessa atividade.

Os meninos sentam perto de Nara.

ali.

N: E agora olha aqui....eu vou botar no chão.

N: Eu ia botar no chão a minha...

N: Vamos lá...lá no boneco...

N: Pobre do João Bobo...

N: Só um pouquinho... deixa eu chegar mais prá cá por causa do computador, senão vocês vão bater aqui. Mais para cá. Deu...

N: Deu? Agora me dá aqui. Me empresta aqui um pouquinho...agora eu quero conversar com vocês.

V: Nós vamos brincar disso aqui.

P: Eu vou pegar o livro.

N: Vamos sentar? Vem cá Roberto que agora eu quero conversar.

Por último, cabe analisar minha atitude nessa atividade. Permitir e favorecer a estimulação dessa brincadeira, apesar de haver sido assinalado a necessidade de

guardar os materiais utilizados - por aproximar-se o final da sessão -, é um exemplo claro de como as atividades foram propostas durante o grupo de identificação. Esse é um aspecto a ser destacado na proposta de identificação das altas habilidades/superdotação, pois, como refere Kischimoto (2003) os indicadores mais confiáveis da presença do jogo infantil são a não literalidade, o prazer na atividade, a fluência de novas combinações de idéias e a atenção centrada no próprio brinquedo, e não em seus resultados. Para esse autor, para que o jogo se estabeleça e se diferencie de uma situação de “trabalho”, deve estar ligado à livre escolha das crianças e seu desenvolvimento deve depender somente delas. Observa-se que faço uma tentativa para dirigir as atividades e propor ações que favorecessem a análise do desempenho motor, tal qual foi relatado por Gardner, Feldman e Krechevski (2001c), pois minha intenção ao sugerir a colocação das “salsichas” no chão é a de propor atividades como saltar e pular. No entanto, como os meninos estão interessados em outra direção, abandono minha idéia e me insiro na “luta” deles.

Porém, atividades corporais mais intensas, como as que foram estabelecidas no final do jogo, poderiam resultar em situações onde os meninos se machucassem, pois, apesar de Paulo usar sua “salsicha” de maneira ponderada, Vinícius e Roberto arremessavam-nas de forma impulsiva. Por medo de que tal situação se concretizasse, interrompi a brincadeira, buscando trabalhar atividades calmantes, visando ao término da sessão.

4.1.9 Domínio Social

Como já foi referido, este domínio, assim como o da linguagem perpassa todos os momentos de nossa vida. Dessa forma, em muitas das análises da estruturas narrativas aqui apresentadas, são salientados aspectos deste domínio, como forma de reforçar essa interferência.

A Tabela 15 apresenta a estrutura narrativa B5 (EN-B5) e oferece subsídios para a análise do domínio Social. Como o final da entrevista se aproximava, solicitei que os brinquedos fossem organizados em seus lugares. Vitória e Luciano disputam o uso do Baú dos Legos. Luciano fecha a tampa do baú e Vitória solicita ajuda.

Pela análise da dimensão visual, observa-se que há uma “disputa silenciosa” entre Vitória e Luciano sobre a “posse” do baú de Legos. Nenhuma palavra é emitida entre as duas crianças envolvidas; no entanto, seus comportamentos deixam claro o impasse.

TABELA 15 - EN-B5 - VITÓRIA E O DOMÍNIO SOCIAL

DIMENSÃO VISUAL	FALA DAS CRIANÇAS	DIMENSÃO VERBAL FALA DA MEDIADORA
<p>Geraldo está dentro do baú dos Legos e mexe-se lá dentro; Vitória observa o colega, enquanto bate com força o tambor. Geraldo olha para a câmera e sai do baú. Luciano dirige-se para ele e Vitória também. Luciano fecha a tampa do baú. Vitória abre. Luciano pega dois carrinhos, fecha a tampa novamente e olha para Vitória. Luciano vai entregar os carrinhos para Nara e Vitória aproveita para abrir a tampa do baú. Olha para Nara.</p>	<p>L: Deixa...</p>	<p>N: Traz os carrinhos (dirigindo-se para Luciano).</p> <p>N: Vamos lá bota os carrinhos na garagem...</p> <p>N: Vai entrar também na caixa de bolinhas? (sorri para a menina). Tem mais um carrinho lá (dirigindo-se para Luciano).</p>
<p>Vitória começa a montar algo com os Legos. Luciano se aproxima e fecha a caixa novamente; senta em cima da caixa. Vitória levanta-se, vai em direção à sala onde está sua mãe, pára. Bota o dedo na boca e dá meia volta, olha para Luciano sentado em cima do baú. Vai até a Nara.</p>	<p>V: Tia... (aponta com o dedo para Luciano)</p>	<p>N: O Geraldo vai guardar este aqui... Oh, Geraldo.</p>
<p>Luciano atende ao chamado de Nara e sai de cima do baú. Vitória abre o baú e entra na caixa. Fica ajoelhada, de pé, sentada. Põe as pernas para fora, sai, entra novamente, pula para fora e sai. Observa-se o cuidado consigo mesma ao segurar-se na parede enquanto movimentava-se na “piscina de bolinhas”. Enquanto isto os meninos vão guardando os brinquedos que deixaram espalhados. Nara os ajuda.</p>	<p>L: É ajudá o Geraldo...</p>	<p>N: Oi... (abraça a menina e olha para Luciano). Luciano vem cá, vamos guardar aqui ô. Tu tirou de dentro da caixa, então vamos guardar aqui dentro.</p> <p>N: Tem mais... tem mais aqui... Ah, o Geraldo vai ajudar, que legal... Depois, nós vamos ali guardar os do Geraldo, né?</p>
<p>Enquanto os meninos guardam os materiais, Vitória, que sempre os guardava depois de utilizá-los, brinca. Olha para a câmera e mostra as peças do lego para ela. Luciano dirige-se para a outra sala, mas pára ao ouvir o chamado de Nara. Vitória começa a juntar as peças do Lego.</p>		<p>N: Ajudar o Geraldo. Tem mais um ali, ô Geraldo. Agora... ô Geraldo... ali ô... tu que vai guardar ali dentro da caixa, Geraldo. Vamos ajudar o Geraldo botar aqui dentro... vem Luciano.</p>

Luciano, durante boa parte das atividades do grupo, teve um especial interesse por esse brinquedo. Ao nomeá-lo de “*piscina de bolinhas*”, o menino evidenciou o (re)conhecimento de um outro objeto conhecido, que não estava presente na sala. Algumas qualidades de semelhança entre os dois brinquedos – pequenos materiais coloridos dentro de um recipiente – provocaram essa nomeação, a qual foi prontamente aceita e integrada pelos demais participantes desse grupo.

Apesar de não haver uma comunicação oral da intenção de não compartilhar o brinquedo com Vitória, Luciano deixa clara essa idéia, através de suas ações de fechar repetidamente o baú de Legos e sentar-se em cima da tampa, sempre que a menina dele se aproximava. Tal comportamento traduz o que Flavell, Miller e Miller (1999) apresentam como nível de conhecimento social egocêntrico, ou seja, a criança percebe o objeto como sua propriedade, que só pode ser usado/representado da forma como ela o percebe.

Reforça essa idéia de “posse” de Luciano, o fato de que Geraldo, no início dessa unidade de análise, não é interpelado pelo colega. Parece-me que há um acordo tácito entre os meninos: usar o brinquedo como “*piscina de bolinhas*”.

Vitória quer usar os Legos de acordo com a proposição original do fabricante – juntando as peças e montando alguma figura -, mas Luciano não permite, e “fala” isso para a colega através de ações. Vitória solicita a intervenção do adulto para resolver o impasse. Primeiramente, busca a mãe indo para a sala contígua, onde está o grupo de pais. Muda de idéia no caminho e se dirige a mim, solicitando ajuda, mas sem especificar o que está acontecendo.

Um aspecto importante a salientar nesta situação é a atitude de Vitória que traduz sua maturidade social e afetiva ao transferir para outro adulto a busca pela satisfação de sua necessidade. Tal comportamento também evidencia a importância dos vínculos afetivos, pois Vitória, além de reconhecer outra figura de autoridade, também demonstrou confiança e empatia.

Como estou envolvida com a tarefa de guardar os brinquedos com os meninos, não dou a atenção devida ao pedido de Vitória, apesar de abraçar a menina. Porém, ao chamar Geraldo para guardar aqueles brinquedos que tirou da caixa, auxílio, indiretamente, na solução desse problema. Tal como Pontecorvo, Ajello e Zuccherma-glio (2005) afirmam, essa situação não foi melhor aproveitada por mim, no sentido de auxiliar as crianças a construir seu conhecimento social, apesar de que fica claro,

na atitude de Vitória, o compartilhamento e a absorção do “conhecimento” de Luciano, quando a menina usa o brinquedo da forma que ele esperava. Ao centrar-me em meu próprio objetivo - guardar os brinquedos -, minha atenção estava focalizada, principalmente, em Luciano e Geraldo, uma vez que Vitória usava um brinquedo e o guardava, ou utilizava um dos materiais que os meninos deixavam espalhados pela sala. Apesar de ter contribuído indiretamente para a resolução do empasse, minha atitude refletiu o que comumente encontramos nas escolas: a atenção do adulto, geralmente, é dirigida ao aluno com alguma dificuldade em relação aos objetivos que são propostos. Aqueles que não têm dificuldade nesses objetivos são “esquecidos” e deixados à própria sorte.

Essa situação gerada por Luciano e Vitória teria sido um bom momento para que se discutisse um “pensar sobre o coletivo”, pois, segundo Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005), as formas coletivas e sociais de compartilhar nossos pensamentos e raciocínios são o diálogo e a conversação. Dessa maneira, a autora ressalta a importância do papel do adulto na construção social do raciocínio e do pensamento da criança, já que é através da reflexão e da discussão das situações vividas socialmente que esses processos vão se desenvolvendo.

Vitória então se apropria do brinquedo e executa as mesmas ações que Luciano. Acredito que minha primeira intervenção – “*Vai entrar também na caixa de bolinhas?*” - foi a permissão que Vitória necessitava para usar o baú do Lego de outra forma, além de estimular uma movimentação corporal que, até então, a menina não havia apresentado. Cabe destacar que, na medida em que Vitória “imitou” o uso que Luciano fazia do brinquedo, não houve mais oposição do menino em compartilhar o mesmo.

Vitória preferiu, na maior parte das atividades, brincar isoladamente. Pouco interagiu com os demais colegas. Dois aspectos devem ser considerados aqui. O primeiro deles é que, cotidianamente, a menina tem pouco convívio com outras crianças, como já foi visto em sua história. Apesar de estar freqüentando a escola desde os três anos, Vitória não possuía amizades com outras crianças, fora do convívio escolar. Somente aos cinco anos, sua mãe relata experiências sociais mais contundentes, comuns em crianças nessa faixa etária, como brincar e dormir uma na casa das outras. O segundo aspecto a ser considerado é que seus companheiros do grupo, Geraldo e Luciano, eram todos meninos e que a menina, Heloísa, participou somente do primeiro encontro. Cabe destacar que, nessa idade, é comum a formação de grupos considerando a identidade de gênero, pois os interesses comuns, tanto nas pro-

postas de atividades físicas, quanto nas de sociabilidade influem na participação e na criação de atividades conjuntas.

Na estrutura narrativa A14 (EN-A14), descrita na Tabela 16, encontram-se subsídios para a análise do domínio Social de Paulo, que inventou uma forma diferente de brincar com o “Cai-não-Cai”.

Pela análise da dimensão visual, pode-se observar que Paulo e Saul estão jogando as bolinhas de gude, denominadas pelo primeiro de “pulgas de gude”, e as empurram com as varetas.

Em dado momento, o menino empurra a “pulga de gude” usando os dedos – como no jogo que deu origem ao nome da pulga. Eu valorizo a ação de Paulo, que, então, propõe um jogo no qual as bolinhas são jogadas e não podem acertar na lagartixa, que se encontra no centro do círculo, formado por Saul, Paulo e eu. É interessante destacar aqui que o menino, ao inventar “seu” jogo, mantém a proposta inversa do Cai-não-Cai – que é a de deixar cair o menor número de bolinhas. Enquanto são discutidas as regras do jogo, Saul, que está observando o diálogo entre Paulo e Nara, demonstra seu desejo de ficar com seis bolinhas, quando o combinado era duas.

É interessante destacar que durante todas as atividades do Grupo de Identificação, Paulo destacou-se pela fácil relação estabelecida com os demais colegas e pela liderança espontânea e implícita exercida sobre eles. A interação observada nesta estrutura narrativa é um exemplo claro da influência de Paulo sobre Saul, ação denominada por Bee (1997) de “hierarquia de dominação” ou “hierarquia social” definida pela autora como a habilidade que algumas crianças apresentam para “[...] se sair melhor do que outras para afirmar seus desejos em relação aos objetos desejados [...]” (BEE, 1997, p.241).

Essa liderança, segundo Bee (1997), pode ser estabelecida de diferentes formas, desde os comportamentos menos valorizados socialmente - incluindo aqui a agressão, a opressão, a sedução, dentre outras -, até os que são mais estimulados pela sociedade, caracterizados pelo apoio e entendimento dos sentimentos dos companheiros, a cooperação, organização das atividades.

TABELA 16 - EN-A14 - PAULO E O DOMÍNIO SOCIAL

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL	
	FALA DAS CRIANÇAS	FALA DA MEDIADORA
Paulo inventou uma forma diferente de brincar com o Cai-não-Cai. Ele e Saul jogam as bolas de gude empurrando-as com as varetas. Paulo chama as bolinhas de “pulgas de gude”. Em dado momento Paulo empurra a bolinha usando os dedos. Nara valoriza esta atividade e o jogo passa a ser assim, mas com regra inversa: não é permitido acertar na lagartixa. Paulo coloca a lagartixa no centro da roda formada por Saul, por ele e por Nara. Aproxima-se da caixa do Cai-não-Cai, procurando algo.	P: Cadê a outra bolinha?!	
Saul mostra para ele as duas bolinhas que tem na mão. Paulo tenta pegar uma, mas Saul não permite. Enquanto isto, Nara tenta trazer Roberto, que brinca afastado do grupo, para o jogo com os meninos.	P: Eu pego dali...Ele tá tirando (queixando-se para Nara) . S: Não peguei! (com uma carinha sapeca) .	N: Quer vir aqui Roberto, ver se tu acerta (a bolinha na lagartixa) .
Saul mostra a mão para Nara e logo tampa as bolinhas com a outra mão. Fica esfregando uma mão na outra, enquanto Paulo procura outras bolinhas.	S: Duas!	N: Tu tá com quantas bolinhas? (dirigindo-se para Saul)
Paulo olha para Nara, e faz um tom de voz diferente, parecido ao que Saul usa.	P: Ele tirou dali! (aponta para a caixa do Cai-não-Cai) . Que tal esta aqui que foi engolida? Quem encostar na lagartixa, a lagartixa corre!	N: Tá. Tu dá uma prá mim? (para Saul, que faz sinal que não com a cabeça) . Cada um fica com uma para jogar na lagartixa. O Paulo fica com uma, eu fico com outra e tu com uma, também.
Os dois meninos se olham. Paulo busca mais bolinhas embaixo da mesa, onde Saul as escondeu. Saul olha a movimentação de Paulo e entrega uma bolinha para Nara, que agradece. Paulo retorna e entrega outra bolinha para ela.	P: Eu vou pegar.	N: Tem um aí pra mim? N: Então dá uma pra mim que eu também quero jogar. N: Obrigada (para Saul) . Eu já te... (para Paulo) . Oba, duas... que legal....
Paulo ainda busca algo na caixa do Cai-não-Cai. Saul também olha. Paulo busca mais uma bolinha para si. Saul o imita. Paulo reclama do número de bolinhas que Saul tem.	P: Ahhh! Eu vou pega (mais bolinhas) . S: Eu também... P: Mas tu tá com três. Uma tem que ficar aqui (apontando para a caixa do Cai-não-Cai) .	N: Vamos organizar este jogo. Quantas bolinhas cada um pode ter para jogar na lagartixa?
Olham o número de bolinhas em suas mãos.	P: Duas. S: Eu tenho duas... mais duas...	N: Duas?

Os meninos aproximam-se de Nara. Paulo olha a caixa. Saul olha para Nara e acompanha com seu corpo o ritmo da contagem de Nara.

S: Eu tenho duas, mais duas, mais duas...

P: Tem que ter... (não se entende o que diz)

Paulo adverte, em tom de brincadeira. Saul balança negativamente a cabeça, enquanto sorri para Paulo.

P: Vai ter que devolver uma.

S: Eu quero ficar com tudo isso.

P: Não pode (**com tom de voz Imitando o jeito dengoso de Saul falar**).

S: Poooooode!

N: Olha aqui, oh! Eu tenho três. Quantas vamos ter para jogar?

N: Olha lá, o Saul tem duas, mais duas, mais duas...

N: Quantas será que ele vai ter que devolver?

N: Mas não pode, a gente só pode ficar com duas, oh.

N: Cada um de nós tem duas. Vamos ligeiro que daqui a pouco termina a hora do nosso jogo.

Enquanto Paulo coloca a lagartixa no centro deles, Saul ouve as combinações de Nara e Paulo, sem interferir.

P: Tá bom, todo mundo pode ficar com quantas quiser...

P: Tu que começa. (**para Nara**)

N: É?

N: Só que assim, eu tenho duas, tu tem duas, o Saul tem duas, mais duas, mais duas, quem é que vai jogar mais?

Paulo olha para Nara enquanto ela questiona; sua expressão facial é, ao mesmo tempo, de atenção e de preocupação com algo (talvez com o tempo que Nara falou que estava se esgotando). Paulo reflete, olha para Saul, e olha para Nara.

P: Sim, mas tu joga primeiro.

P: Depois sou eu e depois é ele.

N: Eu sei, mas...

N: Tá, mas quem é que vai jogar mais vezes?

Paulo aponta para Saul que está quieto, observando a conversa dos dois.

N: O Saul, né? Porque ele tem duas, mais duas, mais duas.

Paulo se distrai olhando para a bolinha que tem em sua mão. Olha para Nara, sorrindo. Parece querer desviar a discussão para outro tema. Quando Nara insiste, seu sorriso desaparece. Olha sério para Nara.

P: Se a pulga fizer assim...a lagartixa come daquela... (**aponta para a caixa do Cai-não-Cai**)

N: Eu não acho legal que o Saul jogue mais. Eu não gosto.

P: Então...

N: Eu acho que ele tem que jogar a mesma coisa que eu e a mesma coisa que o Paulo.

Saul observa a discussão de Paulo e Nara. Está com a cabecinha encostada em sua mão e sorri. Levanta a cabeça.

P: Ah! Ele não quer...

P: Deixa ele assim...

N: Como é que a gente vai fazer?

N: Ah! Mas a gente não pode fazer assim...

S: Pode! Se ele disse que pode

N: Ah! Mas eu não acho legal.

P: Eu é que inventei o jogo.

N: Tu que inventou o jogo? Então tá, se o jogo é teu. Então dá prá ser assim?

P: Sim!

N: Bom, meu protesto tá feito. Eu não acho que não é legal.

Paulo joga-se para trás, retorna à posição inicial.	P: Eu não sei...eu nunca joguei o jogo errado.	N: Agora tu que é o dono do jogo, tudo bem.
Paulo abre os braços, depois os levanta, colocando em volta de sua cabeça.	P: Porque eu que inventei. Eu nunca joguei jogo errado assim. P: E nem sei se isso é bom ou ruim.	N: Nunca jogou jogo errado? N: É, eu acho que esse jogo tá meio errado.
Paulo olha para Saul, que continua calado.	P: O jogo tá tão errado. P: Erraaado. P: Que um tem mais pecinhas...Assim...	N: O que é jogo errado? N: Tá, mas o que é um jogo errado? N: Olha, eu acho que tá errado porque, num jogo, todos têm que ter a mesma oportunidade, né?
	S: Não. S: Se ele diz que dá prá ficar com isso, dá. P: Então vamos jogar!!	N: Não? N: Sim, mas eu tô justificando... N: Tá bom!
O jogo é iniciado com as regras acordadas; Nara inicia e Saul joga mais vezes. Roberto se mantém afastado, brincando sozinho.		

Pela análise da dimensão verbal apresentada na Tabela 16, confirma-se a estreita relação de parceria e cumplicidade estabelecida entre Paulo e Saul. Como forma de resolver o impasse que se formou na questão de quantas bolinhas cada um poderia usar no jogo, a sugestão de Paulo - “*Tá bom, todo mundo pode ficar com quantas quiser...*” – além de demonstrar um claro conhecimento e aceitação do colega, também evidencia a parceria estabelecida entre Paulo e Saul, que se caracterizou, nas atividades do Grupo de Identificação, por apresentar uma atitude egocêntrica, negativista e autocentrada. No entanto, quando as propostas eram sugeridas por Paulo, Saul as aceitava sem maiores dificuldades, nem oposições, o que evidenciava a parceria comum entre os dois meninos e a influência de um sobre o outro.

A questão do julgamento moral aparece quando Paulo traz a temática do “jogo errado”. Ele percebe que este comportamento privilegia a um mais que aos demais, não sendo, portanto, “correto”. Mas, ao mesmo tempo que Paulo reconhece que Saul está transgredindo a combinação, percebe-se uma relação de lealdade e de proteção para com o amigo que o impede de tomar uma resolução contrária ao desejo de Saul. Quando eu insisto na posição de que esta forma de jogar não está correta, Paulo no-

vamente mostra seu entendimento sobre o jeito “imaturo” de Saul, ao dizer: “*Ele não quer... Deixa ele aqui...*”. Para compensar-me – já que eu estava reclamando da diferença de quantidade – Paulo diz: “*Mas tu que começa*” e, diante da minha desconsideração a essa sugestão, o menino reafirma: “*Sim, mas tu joga primeiro... Depois sou eu e depois é ele*”. A insistência de Paulo na questão da ordenação do jogar traduz a importância que tem, para o menino, ser o iniciante. Parece significar que, pela ordem que aí se estabelece, há uma relação de superioridade sobre os demais.

Com base na análise dos domínios de Vitória, Paulo e Geraldo nas diferentes áreas, passo, agora, à discussão destes dados, tomando como referencial dois aspectos: a sistematização de um procedimento de identificação e a singularidade das altas habilidades/superdotação.

**PARTE CINCO: UM PAÍS CHAMADO
MOJAVE-ÓKI**

5.1 RUMO À IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A trajetória percorrida na busca de procedimentos que possibilitem a identificação das altas habilidades/superdotação em crianças da Educação Infantil é relatada nessa investigação. A busca de uma proposta “integradora” que valorize, no processo de identificação, não só o sujeito cognoscente, nas suas diferentes formas de conhecer o mundo e de expressar sua inteligência, mas também nos seus componentes afetivos, psicomotores e sociais, tem sido uma preocupação dos profissionais que trabalham na área e, em especial, do CEDEPAH. O atendimento oferecido neste Centro tem se destacado, principalmente, por conceber a superdotação como mais um componente na constituição do sujeito sistêmico, enfatizando suas singularidades e suas potencialidades, reconhecendo suas limitações e valorizando sua interação com o meio onde vive. Num cenário como esse, a identificação das altas habilidades/superdotação em crianças da primeira infância assume grande importância, pois, reconhecendo as características peculiares desses sujeitos e orientando pais e professores na educação de seu filho/aluno, é possível contribuir para um desenvolvimento proporcional nas diferentes áreas, sem que haja uma supervalorização ou desqualificação do cognitivo.

Assim, o objetivo central deste estudo foi analisar e sistematizar um procedimento de identificação que promovesse um olhar integrador sobre as altas habilidades/superdotação. Como já foi referido anteriormente, *identificar é definir um conjunto de características singulares de um sujeito ou de um grupo de sujeitos*. Este processo deve estar sedimentado numa concepção de inteligência e de altas habilidades/superdotação; porém, tanto um quanto o outro, são termos que não têm definição unívoca e unitária. Para esclarecer os conceitos por mim utilizados no primeiro capítulo deste estudo, apresentei dois autores - Howard Gardner e Joseph Renzulli – que ofereceram a sustentação teórica para as definições de conceitos tão complexos: o primeiro, através de uma concepção abrangente de inteligência e, o segundo, por meio de um entendimento dinâmico das características que definem os sujeitos com altas habilidades/superdotação.

Com base nestes enunciados, busquei alcançar o objetivo que me propus, através da reunião de oito crianças na faixa etária entre quatro a seis anos, distribuídas em dois grupos de acordo com sua faixa etária. Além do critério idade, a seleção dos sujeitos foi feita considerando fatores como desenvolvimento diferenciado para sua faixa etária, relatado pelos pais e nível de socialização que permitisse trabalhar em separado dos pais. A coleta dos dados foi feita através de entrevistas realizadas com as famílias e professores, produções das crianças reunidas em um Portfólio, in-

formações arquivadas nos prontuários do CEDEPAH e filmagem das atividades espontâneas dos sujeitos selecionados. O referencial para registro das imagens foi o desenvolvimento de atividades que apresentassem início meio e fim, nomeadas por Rose (2002) como Estruturas Narrativas. Um primeiro conjunto de Estruturas Narrativas foi formado, considerando as atividades das três crianças que participaram de todos os Grupos de Identificação, pois alguns fatores complicadores surgiram durante a filmagem, tais como ausência da pessoa responsável pela filmagem, roubo da filmadora e desistência do processo de identificação, por parte de algumas famílias. Esta desistência resultou na composição de um novo grupo, composto pelas três crianças, sujeitos deste estudo – Paulo, Vitória e Geraldo. Um segundo recorte foi realizado nesse conjunto de cenas, orientado pela aparição de comportamentos indicativos dos diferentes domínios relatados por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a, 2001c) – linguagem, matemática, ciências, música, social, corporal-cinestésico, espacial, artes visuais e estilos de trabalho. A análise do material transcrito foi efetuada considerando duas dimensões: a visual e a verbal.

A análise das cenas que compõem as Estruturas Narrativas permitiu constatar que Paulo e Vitória apresentam comportamentos similares entre si e diferenciados dos de Geraldo. Duas questões emergem daí: Como identificar esse conjunto de características singulares? O que constitui essas semelhanças e diferenças?

Em resposta à primeira questão - como identificar esse conjunto de características singulares - cabe assinalar que, inicialmente, as atividades oferecidas no Grupo de Identificação foram apresentadas de forma planejada, conforme Anexo E. O planejamento das tarefas visava a verificar, de forma organizada e controlada, os diferentes domínios nas crianças que compunham este grupo, segundo o que é sugerido por Gardner, Feldman e Krechevski (2001b e 2001c). No entanto, esta maneira de intervenção não estava de acordo com minha forma de trabalhar. Assim, nos próximos encontros, as atividades foram vivenciadas pelos sujeitos de forma espontânea. Segundo Freeman e Guenther (2000), esse modelo de identificação pode ser chamado de **identificação pela provisão**, definida pelas autoras como o oferecimento de experiências que estimulem e desafiem as crianças com altas habilidades/superdotação. Os papéis do mediador nessa atividade são, numa ação intencional anterior ao oferecimento das experiências, organizar o espaço físico, selecionar o material a ser utilizado pelas crianças e, durante a sessão propriamente dita, combinar as regras que regerão o trabalho, facilitar e promover a interação com os materiais oferecidos e entre os sujeitos. Moyles (2002, p.25) enfatiza que o ato de brincar sempre é estruturado pelos materiais e recursos que são disponibilizados e, portan-

to, “[...] a qualidade de qualquer brincar dependerá em parte da qualidade e, talvez, da quantidade e da variedade controladas do que é oferecido”. Os brinquedos e recursos disponibilizados para as sessões estavam disponíveis no comércio, não sendo necessária a utilização de “brinquedos especiais”. No entanto, a seleção dos objetos e jogos apresentados considerou a estimulação dos diferentes domínios e possibilitou que as crianças inventassem novos usos para os mesmos.

Moyles (2002) contribui significativamente para compreender essa primeira experiência com o grupo, ao fazer uma diferenciação entre o brincar livre e o dirigido. O brincar livre é aquele que estimula a exploração e a investigação dos materiais e situações propostas pelo próprio brincar para a criança. Já o brincar dirigido é aquele em que o adulto – pai ou professor – estimula a criança em algo além daquilo que a criança já experimentou. O brincar dirigido pressupõe, então, o uso anterior dos materiais oferecidos e tem como finalidade canalizar a exploração e a aprendizagem do brincar livre e possibilitar o crescimento em termos de aprendizagem. Nas cenas apresentadas pode-se ver o quanto foi gratificante para as crianças minha participação nas atividades e, na grande maioria das vezes, as sugestões dadas por mim eram aceitas e constituíam-se em desafios para as crianças.

Considerando esta situação, cabe enfatizar quatro aspectos importantes no processo de identificação.

O primeiro deles é a possibilidade da **articulação e modificação das técnicas de coleta de informações** na identificação das altas habilidades/superdotação nas crianças, considerando os diferentes fatores observados no próprio ambiente. Neste caso específico, os fatores relevantes foram o sentimento de desconforto por mim vivenciado e a conseqüente recusa das crianças em executar a tarefa proposta, pois estavam mais interessadas em outras ações. Tais características impulsionaram a adequação das ações, de tal forma que os objetivos propostos pudessem ser atingidos.

O segundo aspecto a ressaltar é a importância da **consonância entre a proposta de identificação e as formas de intervenção** dos profissionais que oferecem esse atendimento, em uma equipe multi e interdisciplinar. Muito se tem falado da importância dos fatores externos ao processo de identificação, tais como recursos físicos e materiais utilizados, instrumentos de avaliação selecionados, metodologias de trabalho e referenciais teóricos adotados, dentre outros, mas pouca valorização tem sido dada aos próprios profissionais imersos nessa ação. Em estudo anterior, enfati-

zo a repercussão dos fatores afetivos dos(as) professores(as) na aprendizagem de seus(suas) alunos(as) (VIEIRA,1999). Da mesma forma, destaco, aqui, a importância dos fatores afetivos nos profissionais envolvidos na identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação. Guirado (1998, p.194), ao analisar a questão da neutralidade do profissional-terapeuta enfatiza que não se pode ficar nos extremos, mas,

se de um lado todo o cuidado é pouco para que não façamos de nossos pacientes a extensão de nossos desejos e de nossas teorias, de outro lado, no limite, isto é impossível. Queiramos ou não, ao aprender a fazer psicoterapia, nós nos filiamos a uma ou outra compreensão de o que sejam as finalidades de nosso trabalho e, mais sutil, o que seja afeto, inconsciente, dinâmica e aparelho psíquico, cura, fantasia e assim por diante. No interior de tal compreensão, instala-se, inevitavelmente, um modo de ver, ouvir, interpretar [...].

Essas palavras da autora, apesar de enfocarem a relação psicoterápica, podem ser aplicadas à área da educação e sintetizam meu pensamento quando falo das implicações do profissional com a tarefa em si. Não estou defendendo um “personalismo”, mas, sim, uma relação que está permeada pelo conhecimento, afetos e expectativas de todos os envolvidos e que repercute no modo de ver, ouvir, e fazer a atividade.

O terceiro aspecto está relacionado ao que Ramos-Ford e Gardner (1991) caracterizaram como **perspectiva ecológica**, pois, ao experimentarem situações vinculadas ao seu dia-a-dia e com materiais (re)conhecidos, as crianças tiveram oportunidade de demonstrar sua compreensão nas diferentes questões surgidas da interação com os colegas e com os brinquedos, possibilitando o exercício de diferentes respostas a estas situações. Apesar de o CEDEPAH não ser o ambiente natural das crianças e sua ida a esse local ter um objetivo específico – a avaliação das altas habilidades/superdotação -, foi possível constatar que, mesmo num ambiente dessa natureza, os traços que caracterizam o brinquedo livre das crianças, segundo Kishimoto (2003), podem aparecer. Essas características são:

- a) a não literalidade do brinquedo, predominando a realidade interna sobre a externa e favorecendo a emergência da criatividade, uma vez que os sentidos comuns das situações são representados por outros entendimentos;
- b) a brincadeira espontânea, segundo Kishimoto (2003), é marcada pelo prazer e pela alegria no brincar e produz efeitos positivos, tanto na dominância corporal, quanto na afetiva e social;

- c) a ausência de pressão externa favorece o aparecimento da flexibilidade, de um clima propício para a investigação e solução de problemas criados pela própria criança; e
- d) a prioridade no processo de brincar, no qual a atenção da criança está centrada na atividade em si e não nos resultados e efeitos de seus brinquedos.

As três primeiras características estão visíveis para quem assiste às cenas filmadas; no entanto, a última só pode ser constada no momento em que Paulo e Vitória viram a projeção de suas imagens. Ambos apresentaram comportamentos com os quais complementavam ou criticavam algumas de suas intervenções, percebendo-se que eles anteviam outras alternativas para aquelas situações apresentadas no filme e que, no momento em que brincavam, não foram pensadas. Claro está que outro fator também pode ter influenciado essa atitude - o fator da idade -, pois o filme foi observado dois anos depois e as crianças estavam mais maduras e, portanto, com outro nível de desenvolvimento. No entanto, enfatizo a mudança de atitude observada nas duas crianças; no início da apresentação do filme estavam enfadados e, à medida que foram percebendo suas imagens e suas ações, começaram a se interessar e a demonstrar satisfação por se verem brincando. Em Paulo, essa manifestação resultou na criação de uma “produtora de filmes”, conforme o seu Portfólio, em Anexo J. Quero aqui destacar a importância da técnica de Vídeestimulação de Lembranças. Esta técnica foi utilizada por mim, em outro estudo (VIEIRA, 1999), com resultados positivos surpreendentes, e, quando a coleta dos dados envolve material filmado, ela é de grande valia, pois oferece ao pesquisador a visão dos próprios sujeitos envolvidos no estudo. Nesta investigação, a vídeestimulação de lembranças tinha quatro objetivos: mostrar para as próprias crianças as cenas que foram trabalhadas; solicitar sua compreensão das situações ali apresentadas; compartilhar com os pais o trabalho realizado, evidenciando a participação de seus filhos e solicitar a permissão deles e das crianças para a apresentação deste material ao público científico.

Numa proposta dessa natureza, além da atividade direta oferecida para as crianças, também deve ser valorizada, na identificação, a **multiplicidade dos olhares** através de um conjunto de procedimentos que possibilite uma visão integral desses sujeitos. Como já foi referido anteriormente, as informações coletadas neste processo surgiram de múltiplas fontes: dos pais e professores; da reunião de algumas produções das crianças nos seus Portfólios e da discussão, em equipe técnica, buscando a integração de todos esses dados. A autoindicação - procedimento formal realizado, geralmente, através de uma ficha na qual o próprio aluno aponta suas áreas

de interesse - não foi realizada por não encontrar um instrumento adequado à idade dessas crianças. No entanto, registro esta lacuna no processo, pois acredito ser de grande importância a contribuição e a participação dos mesmos nos procedimentos de identificação.

O quarto e último aspecto a destacar na análise da sistematização de uma proposta de identificação para crianças na primeira infância é o entendimento de que se trata de um **processo contínuo**, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano. Esse entendimento resulta num **perfil narrativo** de cada criança, onde, por um lado são assinalados os pontos fortes e aqueles que têm de ser melhorados e, por outro, a influência do ambiente é reconhecida na produção desse perfil, estimulando os pontos fortes e desenvolvendo aqueles que necessitam auxílio. Assim, os comportamentos apresentados não são percebidos como um produto finalizado da inteligência.

Para concluir, a análise deste primeiro aspecto – sistematização de um procedimento de identificação - enfatizo que não é uma tarefa fácil buscar respostas definitivas num campo tão complexo quanto este. Porém, o estudo possibilitou-me vivenciar/investigar uma proposta de identificação das altas habilidades/superdotação na primeira infância, baseando-me nas concepções das inteligências de Gardner (2000) e de superdotação de Renzulli (2004) e sistematizando algumas características importantes nesse processo. No entanto, considerando a concepção do termo “identificação”, com o qual venho trabalhando ao longo desta investigação, resta definir o conjunto de características singulares desses sujeitos, respondendo assim à segunda questão lançada ao iniciar esta análise – em que consistem essas semelhanças e diferenças apresentadas por Vitória, Paulo e Geraldo.

5.2 A SINGULARIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Na análise deste segundo aspecto, quero retomar as reflexões feitas ao iniciar a investigação, destacando aqui, novamente, o pensamento de Ramos-Ford e Gardner (1991), que enfatizam a importância do entendimento das características “possivelmente únicas” num indivíduo, no que se refere aos seus interesses e capacidades nas diferentes áreas do saber, do fazer e do sentir²⁵. Este estudo está per-

²⁵ Refiro-me aqui aos aspectos afetivos e cognitivos que subjazem nas concepções das inteligências pessoais - intra e interpessoal - propostas por Gardner (2000).

meado pelo conceito de Identificação, e tem como finalidade, além de sistematizar uma abordagem que possibilite o (re)conhecimento desses indivíduos, também analisar algumas características particulares do grupo social composto pelas pessoas com altas habilidades/superdotação. A esta visão naturalista do termo, segundo Hall (2000, p. 106), é possível agregar um outro olhar, percebendo a identificação como um processo de subjetivação e de formação da identidade que nunca se completa e “[...] que se pode, sempre, ‘ganhá-la’ ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela [a identidade] pode ser, sempre sustentada ou abandonada”. Assim, para Hall (2000, p. 106), “a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobre-determinação [...]”.

Muitas são as questões que emergem quando se pensa no sentido desta reflexão associada às altas habilidades/superdotação. O que representa, para Paulo, nascer/viver em um estado como Mojave-Óki? O que é um “Estado”? O que significa estar num “deserto” que não se caracteriza como o “deserto típico do nosso imaginário”? Da mesma forma, Vitória, ao referir seu desejo de não ter um tom de pele mais escuro, quando chegasse o verão, estava comunicando uma expectativa que vai além da questão estética ou racial. Parece-me que as duas crianças estão comunicando a percepção de suas “diferenças” e como estas são vivenciadas por si próprias. As respostas a estes questionamentos fogem da discussão que enfocam questões puramente cognitivas e remetem àquelas que abordam a formação da identidade, autopercepção e autoimagem.

Não era minha intenção examinar as diferenças e semelhanças observadas nos comportamentos dos sujeitos deste estudo, no entanto, face às evidências marcantes apresentadas pelas crianças não foi possível ignorar que os comportamentos de Paulo e Vitória se destacam dos demais componentes do grupo, em função de suas capacidades diferenciadas para sua faixa etária. Para Woodward (2000, p.14), a identidade é um conceito relacional, marcado pela diferença e é “[...] estabelecida por uma **marcação simbólica** relativamente a outras identidades [...]” (grifos da autora). Seguindo esta linha de pensamento, só há identidade superdotada porque existe outra identidade não superdotada e que, portanto, lhe reflete a diferença. Este processo é cunhado pela contradição, pois ao mesmo tempo em que a pessoa se diferencia do “outro”, ela necessita desse “outro” para espelhar suas semelhanças. Semelhanças estas que são produtos das experiências adquiridas na convivência cotidiana com outras pessoas. Daí a importância da observação entre as semelhanças e as diferenças nos comportamentos de Geraldo, Vitória e Paulo.

As “marcas simbólicas” que diferenciam as duas crianças – Paulo e Vitória – de Geraldo são tão evidentes que podem ser constatadas por qualquer pessoa, ao assistir às cenas filmadas. Exemplo disto é o depoimento da aluna da Pedagogia que me auxiliou na transcrição das fitas. Por diferentes vezes durante o trabalho, ela referia como Paulo e Vitória eram diferentes das outras crianças, encantava-se com seus comportamentos e os associava com manifestações de sua sobrinha – um pouco mais moça que eles – mas que também apresentava destaques em algumas áreas. Estas reflexões trazem à tona duas perguntas: todas as crianças que se destacam por seus comportamentos avançados para sua faixa etária são crianças com altas habilidades/superdotação? Podem-se identificar comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação em crianças de tão tenra idade?

Em relação à primeira pergunta, não podemos confundir crianças precoces com aquelas que apresentam, já na primeira infância, comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação. Para Tarrida (1997), a precocidade é um fenômeno independente das altas habilidades/superdotação. Apesar dos dois aspectos estarem ligados ao desenvolvimento nas diferentes áreas - estruturais e/ou instrumentais - que constituem as etapas maturativas pela qual todo o ser humano passa, a primeira – precocidade – está ligada ao ritmo com que avançam em uma dessas áreas, ao longo de um tempo determinado. Assim, Tarrida (1997) enfatiza dois aspectos que diferenciam a precocidade da superdotação:

- a) as etapas do desenvolvimento seguem a mesma seqüência, porém apresentam ritmo e duração diferenciados do desenvolvimento dito “normal”;
- b) os “picos” no desenvolvimento surgem durante algum tempo; porém, esse desnível desaparece e o resultado final do desenvolvimento será semelhante ao das demais pessoas.

Entendo, também, que a precocidade na criança pode estar relacionada ao primeiro anel de Renzulli (1986) – capacidade acima da média. Como foi frisado ao longo deste estudo, os três traços que caracterizam esses sujeitos - capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade - devem estar potencialmente presentes para que se possam evidenciar os comportamentos de altas habilidades/superdotação. Assim, analisando os comportamentos de Geraldo, durante o processo de identificação, temos um exemplo claro de uma criança que apresentava um desenvolvimento precoce em uma área – espacial – sem, no entanto, apresentar pontos fortes em qualquer outra. Outros dois aspectos chamaram a atenção e podem evidenciar uma diferenciação importante entre a precocidade e a altas habilida-

des/superdotação: o comprometimento com a tarefa e os estilos de trabalho adotados pela criança. Geraldo, durante as atividades, mostrou um comportamento esperado para sua faixa etária – centrado em si próprio, atento a todos os estímulos e dispersando-se com facilidade, muito falante e participativo, com dificuldade de organização dos materiais. Trabalhava/brincava num ritmo rápido e de forma impulsiva, com atenção flutuante, dificultando a finalização e o planejamento da tarefa – comportamentos estes esperados para esta faixa etária. A estratégia usada para resolver os problemas foi o reconhecimento visual dos objetos, quase sempre considerando somente um fator do mesmo: forma, cor ou tamanho. Tal estratégia foi utilizada até mesmo na área em que o menino apresenta pontos fortes. Portanto, entendo que a percepção do comportamento diferenciado para sua idade por parte dos pais, além de estar associada a uma capacidade precocemente desenvolvida na área espacial, também deve estar associada ao desejo de compensação das frustrações paternas. Como já foi relatado, o pai de Geraldo apresentava indicadores de altas habilidades/superdotação e a transferência deste potencial para o filho pode ter o objetivo de resgatar aspectos que não foram contemplados em sua própria história.

Respondendo à segunda pergunta – se é possível identificar comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação em crianças com faixa etária da Educação Infantil – minha resposta é sim, é possível. Paulo e Vitória, ao contrário de Geraldo, evidenciaram condutas que chamavam a atenção, pois, além de serem avançadas para sua faixa etária – portanto, precoces - também se salientavam por seus procedimentos e processamentos diferenciados, além de mostrarem consciência de sua diversidade.

Guirado (1998, p. 185) enfatiza que, desde um recorte psicanalítico, o ser humano nasce num estado de indiferenciação primitiva e vai modificando esse vínculo, “[...] para atingir um sentido de realidade e uma identidade, isto é uma organização possível entre tantas²⁶ de identidade e de mundo ou realidade”. Cabe aqui destacar a construção da subjetividade no ser humano, já que os sujeitos de meu estudo encontram-se na fase mais rica desta estruturação – a primeira infância. Neste período, segundo Duveen (1998, p. 83),

[...] a criança torna-se antes de tudo um objeto no mundo representacional dos outros, que ancoram esse ser novo e desconhecido numa classificação especial, lhe dão um nome particular e objetivam suas representações nas formas como interagem com ele.

²⁶ Grifos da autora.

Neste pensamento, o autor enfatiza a importância da relação com o outro na construção da identidade e salienta que é no convívio social que ela se estabelece. Rios (2002, p. 120/121) enriquece esta idéia ao destacar que “[...] a identidade conjuga as características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, à situação em que ele está”. Entendida desta forma, não temos uma identidade, mas muitas, que representam a síntese das contradições do dia-a-dia, em permanente (re)construção. Com base nesses enunciados, pontuo alguns aspectos importantes nos comportamentos de Vitória e Paulo.

Vitória provém de um ambiente altamente estimulador social e culturalmente, recebendo estímulos variados desde tenra idade, apesar de ter tido pouco contato social com crianças de mesma faixa etária. É hábito da família de Vitória “expor” os talentos da menina, que se apresenta em audições musicais e em exposições de artes plásticas em sua cidade. Vitória vem manifestando seu desagrado por este compartilhamento de suas “produções”, atitude que também pode ser observada em alguns adultos com altas habilidades/superdotação, em minha prática no CEDEPAH. Entendo que este comportamento significa a “posse” de suas capacidades e traduz para o “outro” este sentimento, evidenciando que suas habilidades lhe pertencem e não estão aí para serem exibidas. Quero enfatizar, com esta idéia, que a exposição de seus talentos/capacidades incomoda o sujeito com altas habilidades/superdotação, pois é percebida como uma invasão de sua subjetividade. Este sentimento não foi observado tão diretamente em Paulo, pois sua família procura preservá-lo de situações onde ele tenha que “provar” suas capacidades. No entanto, não posso deixar de destacar que Paulo só foi mostrar-me suas “produções” um ano depois do acompanhamento mensal proposto pelo CEDEPAH. Esta atitude também pode ser entendida como tendo a mesma origem daquela de Vitória, ou seja, preservação de sua subjetividade e de suas habilidades.

Outro fator que revela as dificuldades enfrentadas por Vitória em seu processo de individuação é a percepção do “ser diferente”, evidenciado quando a menina faz alusão ao seu desagrado por ter um tom de pele mais escura. A contribuição de Rosseti-Ferreira et al (2004) oferece subsídios para analisar a importância dos diferentes ambientes aos quais a menina tem sido submetida e que entendo estarem relacionados com esta questão. Nesse sentido, as autoras destacam que,

[...] o contexto desempenha um papel fundamental visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros -, contribuindo com determinados aspectos pessoais - e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto (ROSSETI-FERREIRA et al, 2004, p. 26).

Este pensamento auxilia a compreender o sentimento de Vitória em relação à diversidade, pois, ao conviver no mesmo dia com três culturas diferenciadas - inglesa, uruguaia e brasileira -, a menina é obrigada a desempenhar papéis e a mostrar aspectos pessoais que determinam sua interação com esses ambientes. As palavras de Vitória evidenciam, também, que a menina, ao perceber sua diferença, sofre com isto e manifesta seu desagrado com esta percepção. Ao desejar ter a mesma cor que os demais, revela seu deslocamento nesse grupo social, entendimento que é reforçado pelo depoimento da mãe ao denunciar o xenofobismo dos uruguaios em relação aos brasileiros.

Paulo também evidencia um sentimento de não pertinência ao seu ambiente, representado, inicialmente, pela temática de seu jogo simbólico e preferência pelos “bichos”²⁷ em seu brinquedo e, posteriormente, pela criação de Mojave-Óki com território, bandeira, moeda e língua próprias. No entanto, ao propor a atividade em nosso último encontro, onde uma única bandeira foi feita, mantendo, porém, dentro dela as “marcas simbólicas” de cada um de nós, Paulo mostrou-me um entendimento sobre a diversidade, fazendo uma referência à nossa identificação como sujeitos semelhantes e ao mesmo tempo diferentes, com características próprias e que devem ser mantidas e, principalmente, respeitadas.

Ao mesmo tempo em que destaco os aspectos que dificultam o processo de construção da identidade de Paulo e Vitória, quero enfatizar, como ponto positivo, o alto grau de “insight” demonstrado pelas duas crianças. Vitória, ao modificar radicalmente seu comportamento, logo após uma psicoterapia breve, e Paulo, avaliando o quanto nossos encontros lhe faziam bem - apesar de não terem um enquadre psicoterápico -, permitindo-lhe evidenciar seus conflitos e condições subjetivas para resolvê-los. Ou seja, estas crianças percebem que são “diferentes” e manifestam seu desagrado em relação a esta percepção. Porém, se o ambiente contribuir para o reconhecimento e entendimento da natureza destas diferenças - as características que evidenciam as altas habilidades/superdotação - terão melhores condições para conviver com elas como sendo algo natural e alvo de prazer.

Terrassier (2000) e Silverman (2002) justificam esses comportamentos observados em Paulo e Vitória através de um conjunto de traços peculiares que evidenciam a heterogeneidade e o descompasso entre as diferentes áreas do desenvolvi-

²⁷ Bem sei que “bichos” são personagens, dentre tantos outros, comumente preferidos pelas crianças, principalmente pelos meninos. Porém, Paulo, segundo o que pode ser evidenciado nas Estruturas Narrativas, preferia brincar com os “insetos”, tendo uma atração especial pela barata - animal que, geralmente, desperta repulsa nas pessoas e que, no entanto, apesar de sua aparente fragilidade, parece ser um dos espécimes mais resistentes do reino animal.

mento humano – afetivo, cognitivo e motor -, que Terrassier (2000) denomina *Síndrome da Dissincronia*. Tal desarmonia pode gerar impacto significativo no desenvolvimento social e emocional das crianças com altas habilidades/superdotação e apresenta dois movimentos:

a) no interior do próprio sujeito - o que implica, segundo Silverman (2002), ter a maturidade mental de um adolescente e a maturidade afetiva social e motora de uma criança. Certamente, conviver com dissonâncias entre o raciocínio e a linguagem, entre o cognitivo e a motricidade e entre o socioafetivo e o cognitivo consome grande energia da pessoa com altas habilidades/superdotação e deve gerar muita ansiedade e confusão interna; e

b) entre a criança e seu ambiente - o que gera dúvidas, insatisfação, insegurança e frustração no ambiente - família, escola e companheiros -, pois é esperado que o sujeito com altas habilidades/superdotação apresente comportamentos típicos de um(a) menino(a) mais velho(a) ou, então, que entenda coisas que não seriam exigidas ou esperadas de outros sujeitos de mesma faixa etária.

Os dois movimentos relatados pelos autores são observados nos sujeitos deste estudo. Paulo e Vitória, ao demonstrarem seu desconforto com suas habilidades diferenciadas e o desejo de serem iguais aos demais e/ou serem respeitados em suas diferenças, evidenciam a dissincronia interna, reforçada por suas famílias, muitas vezes, desorientadas em como proceder na educação destes sujeitos, e pelo contexto. Novamente, esta situação me remete à metáfora do Anel de Möbius, pois, apesar destes dois movimentos serem apresentados de forma separada, estão intimamente relacionados, e um estimula o aparecimento e o crescimento do outro.

Resta ainda, analisar os diferentes perfis de superdotação propostos por Renzulli (2004). Durante muito tempo, pensei que o perfil acadêmico estivesse muito mais relacionado ao destaque nas áreas acadêmicas/escolares, enquanto que o produtivo-criativo às áreas naturalmente associadas às artes - cênicas, plásticas ou musicais - e aos esportes. No entanto, o convívio com Paulo e Vitória me fez refletir sobre esta questão.

Paulo, apesar de apresentar características encontradas na inteligência naturalística, inter e intrapessoal, e pontos fortes nos domínios espacial, social e das ciências, ao aproveitar os estímulos do meio ambiente e ao transformá-los em suas áreas de interesse, parece enquadrar-se no perfil produtivo-criativo, apesar de seu in-

teresse centrar-se mais em áreas que, tradicionalmente, são consideradas acadêmicas. Segundo Renzulli (2004), Paulo utiliza um modelo de aprendizagem indutiva com pensamento divergente, caracterizado pela produção do conhecimento ou de atividades, “inventando” e aprofundando novos olhares.

Vitória apresenta características em diferentes inteligências – musical, espacial, corporal-cinestésica – e pontos fortes nos domínios da matemática e das artes; no entanto, apesar de apresentar destaque nas áreas ligadas às artes, sua “produção” carece de uma interpretação própria, aproveitando pouco os estímulos de seu ambiente. Parece usar um modelo de aprendizagem dedutivo com pensamento convergente, caracterizado pelo armazenamento e acumulação do conhecimento (RENZULLI, 2004).

Entendo que estes fatores aqui apresentados podem ser compreendidos desde dois “olhares”: enfocando a questão de gênero e a a própria estruturação dos perfis.

Em relação à primeira questão – inteligência e gênero – pode-se salientar que é muito grande a influência social na diferenciação da educação de **meninos** e de **meninas**. Colmenares (1997, 2000) destaca que os meninos são ensinados a perceber, desde tenra idade, que o amor e a aprovação de suas famílias estão relacionados a uma boa realização nas tarefas propostas, enquanto que, para as meninas, a atenção oferecida pelas famílias não está relacionada ao rendimento ou ao sucesso nas tarefas, mas sim à delicadeza, compreensão e submissão, além da competência em tarefas domésticas. Dessa forma, a autora enfatiza que nossa cultura ensina as meninas de forma diferenciada, elas **não aprendem a aprender**, mas, sim, **aprendem a perder** e salienta que

[...] as peculiaridades da socialização das meninas superdotadas por meio da família, escola e os meios de massa, etc, faz com que a variável sexo incida de maneira decisiva nas manifestações relacionadas com o talento e com o aproveitamento intelectual. (COLMENARES, 2000, p. 167). (Tradução minha).

Tais peculiaridades estimulam o aparecimento de alguns conflitos de ordem emocional nas meninas/mulheres, segundo Colmenares (2000, 1997), que podem ser caracterizados como baixa autoestima, conflito entre o talento e a feminilidade, conflito entre o êxito acadêmico e a adaptação social, conflito entre a eleição de atividades profissionais estereotipadas e não estereotipadas, dentre outras.

A partir destas contribuições, podem-se entender as diferenças marcantes apresentadas no cenário dos dois sujeitos. Apesar da família de Vitória ter um com-

portamento de maior exposição e expectativa em relação ao “sucesso” da filha, a menina vive numa cultura marcada pela primazia masculina, pensamento marcante, principalmente, nas cidades do interior do Rio Grande do Sul. Desta forma, lhe é “permitido” e incentivado o interesse e destaque nas áreas consideradas como relacionadas ao que se costuma entender como “talento” – música, artes e esportes. No entanto, pela análise das Estruturas Narrativas, foi possível observar que seu pensamento lógico-matemático também estava avançado para sua faixa etária, sem, no entanto, merecer a mesma atenção e estimulação, tanto por parte de Vitória quanto da família e da escola. O pouco estímulo ao desenvolvimento do pensamento divergente nas meninas/mulheres, segundo Colmenares (2000, p. 168), está relacionado ao recebimento de

[...] mensagens negativas em relação à sua realização acadêmica. Existem poucas recompensas escolares e familiares para as meninas que se manifestam de forma assertiva e independente, considerando-as como perigosas e provocadoras para o professorado. (Tradução minha)

Nesse sentido, também pode ser explicada a menor visibilidade das meninas/mulheres com altas habilidades/superdotação, pois segundo a autora, “[...] as famílias põem maiores esperanças nos varões, apresentando maiores expectativas em seus filhos do que nas filhas” (COLMENARES, 2000, p.168) (Tradução minha). Este fato também poderia explicar a procura de identificação, pois, como pode ser observado, o Grupo de Identificação teve a participação inicial de seis meninos e duas meninas. No entanto, o resultado final desta investigação, que apresenta uma menina e um menino com altas habilidades/superdotação, pode evidenciar o que Colmenares (1997, p.117) salienta: “[...] muitas vezes as diferenças intersexo respondem mais a estereótipos que a própria realidade” (Tradução minha).

Em relação à segunda questão - inteligências e altas habilidades/superdotação - entendo que as inteligências podem se manifestar através de diferentes expressões do saber, do fazer e do sentir. Assim, parecia-me que entender **todos** os comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação através de dois perfis traduzia de forma simplista e reducionista um conceito tão complexo. A partir das contribuições de Paulo e Vitória, foi clareando, para mim, um aspecto que Pérez (2004) já levantava em sua investigação sobre as características dos alunos com perfil produtivo-criativo. Ou seja, na concepção de altas habilidades/superdotação subjaz a de inteligência, portanto, estes dois perfis devem estar relacionados a cada uma das inteligências. Assim, uma pessoa com altas habilidades/superdotação na inteligência naturalística – como é o caso de Paulo – pode apresentar um perfil acadêmico ou produtivo-criativo neste domínio. Parece-me que tal constatação amplia e

enriquece consideravelmente a compreensão dos procedimentos de ensino e aprendizagem para/destes sujeitos, pois evidencia a importância de se focalizar o processo como um todo e não somente o produto final. Portanto, estou levantando a hipótese de que os perfis não estão ligados ao rendimento do sujeito, mas sim às suas capacidades e domínios. Infelizmente, não tenho dados suficientes para poder compreender esta relação, neste estudo, mas, com certeza, é um desafio para próximas investigações.

Muito embora os perfis tenham sido apresentados de forma separada, dois pontos merecem ênfase. O primeiro é que não há perfis “puros” ou seja, é necessário que estas características sejam entendidas não pelo seu somatório, mas, sim, como afirmam Costa, Sánchez e Martínez (1997), pela articulação sistêmica como estas capacidades interagem entre si e com seu ambiente. Esta compreensão remete ao (re)conhecimento da singularidade – afetiva, cognitiva e psicomotora - de cada criança, que pode e deve ser estimulada por um ambiente educacional rico em atividades e materiais adequados ao seu estilo de aprender.

Assim, resta ainda analisar o papel e a influência da escola na identificação e atendimento das altas habilidades/superdotação. Ao relatar as histórias de Paulo e de Vitória, três aspectos chamaram a atenção, no que se refere à avaliação dos(as) seus professores(as): a questão da conversa na sala de aula, por parte de Paulo, a “invisibilidade” do potencial de Vitória e a discrepância do olhar entre os(as) docentes. Tais fatores evidenciam que a inclusão destes alunos na “educação regular” ainda está longe de ser efetivada e que somente a matrícula nas “escolas comuns” não garante o desencadeamento deste processo. Portanto, faz-se necessária a análise de cada um destes pontos, como forma de enriquecer a compreensão dos mesmos.

Em relação ao primeiro aspecto - conversa na sala de aula -, Vasquez e Martinez (1991) destacam sua importância entre as crianças no processo de socialização. Fazendo uma distinção entre as interações verticais – estabelecidas entre os(as) alunos(as) e o(a) professor(a) – e as horizontais – feita entre as crianças -, as autoras assinalam que as primeiras são públicas, ritualizadas e generalistas, enquanto que as segundas, têm um caráter privado, com rituais menos formalizados e com parceria, pois geralmente são efetuadas em duplas. Apesar destas diferenças, as interações horizontais necessitam da presença do(a) professor(a) para se estabelecerem. Os achados de Vasquez e Martinez (1991) têm grande importância no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois é através dessa “socialização invisível” que os alunos estabelecem parcerias e cumplicidades

que lhes permitem uma melhor adaptação às normas de funcionamento da escola. Vasquez e Martinez (1991, p. 36) destacam a hipótese de que “[...] *estas interações incidem no interesse que as crianças sentem pela escola (e em extensão pela aprendizagem das matérias escolares)*”²⁸. As autoras afirmam que é pelas relações horizontais que os alunos aprendem os códigos de relação social que aparentemente são desconhecidos pela instituição escolar como as gírias sucessivas, as relações implícitas estabelecidas pelo grupo, as relações de poder e as normas de cortesia. Os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais estão mais fragilizados e, segundo as autoras, “[...] *é através das relações horizontais que estas crianças podem afirmar sua integração social na escola e por extensão na sociedade*” (VASQUEZ; MARTINEZ, 1991, p. 35).

O segundo fator que chamou a atenção - a questão da “invisibilidade” do aluno com altas habilidades/superdotação – é destacado por Pérez (2002, apud PÉREZ, 2003, p. 248) quando ressalta fatores importantes a serem considerados ao se falar na inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns:

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a constituir políticas educacionais continuarem apenas ‘falando’ deste aluno como alvo da inclusão sem ‘pensar’ em estratégias reais de inclusão, enquanto não lhe for ‘permitido’ a este aluno se reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a inclusão não será possível.

De acordo com as palavras da autora, muitas são as condições que terão que ser vencidas para que se possa falar de inclusão escolar destes alunos, porém, destaco a questão do “olhar”. A visibilidade que se reivindica para este aluno está diretamente relacionada ao respeito e ao reconhecimento de seus potenciais e de suas limitações, bem como ao oferecimento de oportunidades educacionais que visem ao desenvolvimento tanto de seus pontos fortes quanto daqueles que necessitam de estímulo.

O terceiro fator que chamou a atenção na análise da avaliação das professoras foi a discrepância entre suas percepções sobre Paulo e Vitória. Tal fato fortalece as conclusões obtidas em meu estudo sobre a relação professora-aluno com altas habilidades/superdotação, quando destaco que:

[...] é prioritário que a professora se conscientize de que cada aluno desperta nela sentimentos diferentes e que se faz necessário aprender a lidar com esta gama de sensações. Faz parte do trabalho do professor uma compre-

²⁸ Tradução minha.

ensão 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 (VIEIRA, 1999, p. 165).

Mahoney (2003, 1998) enfatiza a complexidade das relações entre a formação da identidade, a realização e a auto-estima nestes sujeitos. Para o autor, é necessária a conscientização e a conseqüente mobilização da comunidade em prol da criação de sistemas que dêem cobertura a estas complexas necessidades. Porém, este processo passa por uma identificação desta comunidade - do "outro" - com algumas capacidades observadas nos sujeitos com altas habilidades/superdotação, tornando o que era desconhecido, conhecido. Reafirmando estas palavras, é interessante destacar que, especialmente no caso de Vitória, houve evidências claras de que, somente após o reconhecimento de algumas habilidades em si própria - as quais não foram valorizadas -, foi possível para uma das Diretoras da escola da menina entender e aceitar, através de uma atitude mais flexível, a complexidade das altas habilidades/ superdotação.

Em outro estudo, saliento a importância de que o(a) professor(a) entre em contato com sua realidade como sujeito e que ele(ela) “[...] *carrega em sua pasta sua história pessoal, seus sentimentos, suas dificuldades e seus potenciais*” (VIEIRA, 2004, p.149). Por outro lado, destaco que as professoras que trabalham na Educação Especial elegeram esta modalidade de ensino como sua escolha profissional, o que implica trabalhar com sujeitos “*diferentes*”. Do seu cotidiano deve fazer parte pensar nas singularidades de seus alunos e buscar metodologias de trabalho que favoreçam suas aprendizagens. Já as professoras que estão na Educação Básica e recebem alunos com necessidades educacionais especiais, em particular o aluno com altas habilidades/superdotação, não têm esta oportunidade, pois elas escolheram e devem estar preparadas para trabalhar com o aluno “normal”. Como o aluno com altas habilidades/superdotação está regularmente matriculado no ensino regular, ele pode ser considerado “[...] **um presente de grego para elas, que não têm a preparação e nem as informações necessárias para atender estes alunos**” (VIEIRA, 2004, p.149) (Grifos da autora).

Finalizando a análise dos aspectos que evidenciam a influência da escola no (re)conhecimento e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, enfatizo que o processo de inclusão destes(as) alunos(as) ainda depende, em grande medida, da atitude e do olhar que o(a) professor(a) tem em relação a eles(elas) e que, na maioria das vezes, o desenvolvimento deste processo tem ficado sob responsabilidade do(a) educador(a), permanecendo o restante da escola como mero espectador de sua execução. Ressalto esta situação, não como forma de apoiar a mesma, mas como um alerta, pois entendo que, numa proposta inclusiva, os(a) alunos(as) com necessidades educacionais especiais são alunos(as) do **sistema educacional**, mais precisamente de toda **escola**, e que, ambos, devem oferecer provimentos à singularidade da aprendizagem destes(as) educandos(as). Assim, este destaque tem como finalidade mostrar a importância do papel do(a) educador(a) nesse processo e do necessário aprofundamento, nos cursos de graduação e de formação continuada, de conceitos como “atitude”, “ética” e “afeto” na educação, dentre outros.

PALAVRAS FINAIS

Para concluir, quero salientar quatro pontos indicativos de respostas às questões propostas inicialmente neste estudo, assim como possíveis continuidades de estudos.

Em relação ao processo de identificação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, foi possível estabelecer procedimentos que valorizem tanto as áreas do saber quanto aquelas que abrangem o fazer e o sentir. Penso que tal proposta não se constitui numa atividade simplificadora, mas, sim, em ações que consideram o ambiente natural desses sujeitos, podendo ser utilizada com as pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que retira o foco da visão clínico-médica embutida no “diagnóstico” e centra o olhar na atividade do sujeito sistêmico, com limitações e potencialidades. Não se trata de formatar “provas” para a criança responder, mas, sim, de estimulá-la para a ação, através de tarefas e materiais que lhe desafiem e despertem o interesse. Entretanto, numa proposta de identificação dessa natureza, fica como desafio a execução de estudos que acolham outros sujeitos da Educação Especial, assim como promovam a integração de profissionais de áreas diferenciadas como música, esportes e artes, dentre outras.

Em relação à importância da formação da identidade superdotada fazem-se necessárias investigações que aprofundem e promovam a compreensão da complexidade nas relações entre formação da identidade, realização e auto-estima. Neste estudo, alguns indicativos foram apresentados, e foi demonstrado que, mesmo nas crianças da primeira infância, é possível constatar comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação. No entanto, também, ficou evidenciado o papel importante que o ambiente tem no processo de constituição da singularidade destes sujeitos. Portanto, cabe a nós – profissionais, familiares e as próprias pessoas com altas habilidades/superdotação – respeitarmos essas singularidades e reivindicarmos a criação de mecanismos para a conscientização das necessidades desse grupo social, através da defesa de seus direitos, da proposição de meios apropriados que dêem cobertura às suas necessidades e de estudos, promoção de pesquisas e publicações na área. O grande desafio do (re)conhecimento e do atendimento para o grupo social focalizado neste estudo reside em nossa própria **conscientização, apreciação e aceitação das altas habilidades/ superdotação** como um fenômeno diferente do “nós”, mas que necessita deste “nós” para que sua identidade possa ser organizada e (re)significada.

Em relação ao atendimento educacional, ficou evidente que tanto a escola que não contém em sua Proposta Político-Pedagógica ações que contemplem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a que apresentava uma proposta inclusiva em seu projeto pedagógico encontraram dificuldades de reconhecer e trabalhar com a diversidade destes alunos. Entendo que tal situação é justificada por um pensamento de oposição binária: de um lado está a deficiência e de outro, as altas habilidades/superdotação, e as propostas pedagógicas feitas para uma não são utilizáveis para as outras. No entanto, quando se adota uma filosofia de educação que tem por base a inclusão e se aceita que as inteligências podem se manifestar em diferentes áreas, esta relação antagônica desaparece e se torna possível a valorização dos limites e das potencialidades na aprendizagem de todos os sujeitos, tanto aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais quanto os ditos “normais”.

Quero também salientar que a proposta das Inteligências Múltiplas traz uma contribuição importante para a relação ensino e aprendizagem, pois entendo que esta concepção remete a uma nova abordagem do conceito de aprendizagem, ao destacar que existem diferentes canais para que ela se estabeleça e não somente o auditivo e o visual. Por conseguinte, o processo de ensino deve valorizar outras estratégias que desafiem e estimulem outros canais de aprendizagem. Talvez, assim, muitas das dificuldades observadas na sala de aula - desmotivação, repetência,

condutas inadequadas e descaso pelo “discurso” do professor - possam transformar-se em situações de estímulo, desafio e prazer no conhecer/aprender. Mas esta é outra questão para investigação.

Por último, quero retomar o tema que finaliza a apresentação deste estudo – a relação entre a técnica e a pesquisadora. Durante toda esta jornada os dois papéis, dentre tantos outros, existiram concomitantemente, dentro de mim. Porém, duas vozes se destacavam em meus escritos; muitas vezes, estas vozes soavam ao unísono, em tantas outras, não. E, novamente vem à minha mente o anel de Möebius como representação da contínua negociação interna que realizo nestes dois papéis: a pesquisa alimenta a minha prática, que, por sua vez, vai gerar novas questões para investigação. Freire (1995), ao brincar com os sentidos da palavra “saber”, sintetiza este processo: sei que desejo saber cada vez mais e melhor o que não sei e como compartilhar o que já sei. Sei que posso saber o que ainda não sei e que posso construir novos conhecimentos, pois, quando se descobre o prazer de conhecer, refletir e investigar sobre a prática cotidiana, não é mais possível voltar atrás.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, L.; ROAZZI, A.; SPINILLO, A. O estudo da inteligência: divergências, convergências e limitações dos modelos. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.5, n. 2, p. 217-230, 1989.
- ALMEIDA, L.; METTRAU, M. B. O brinquedo, a criança e a educação: reflexões. **Ver a Educação**. Belém, v.1, n.2, p.85-96, 1995.
- ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/ DPES, 1992.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BENITO MATE, Y. Identificación y evaluación del superdotado de 3 a 5 años. In: BENITO MATE, Y (Coord.) **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú, 1996
- _____. La identificación y el diagnóstico del niño superdotado. In: BENITO MATE, Y. (Org.) **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú, 2000.
- BERCHÉ, J. Concepto de superdotación. In: BENITO MATE, Y. (Org.) **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú, 2000.
- BEYER, E. Fazer ou entender música? In: BEYER, E. (Org.) **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BOFF, L. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotados e talentosos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CARRAHER, T. N. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III. O mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COLMENARES, C. G. Género e superdotación: las mujeres superdotadas. In: BRAVO, C. M. (Cord.) **Superdotados: problemática e intervención**. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1997.

_____. Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas. In: BENITO MATE, Y. **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú, 2000.

COSTA, J. L. C.; SÁNCHEZ, M. D. P.; MARTÍNEZ, A. R. Modelos y estrategias de identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, M.D.P. (Org.) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.

COSTA, M. R. N. da; VIEIRA, N. J. W. Uma alternativa na educação e integração da Pessoa com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. In: **Coletânea do Seminário Nacional da ABDS: Inteligência Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: ABSD/UERJ, 1999.

DELOU, C. M. C. Integrar alunos portadores de altas habilidades. Por que e para quê? **Integração**, Brasília, v.7, n.17, 1996, p.24-26.

DUVEEN, G. A Construção da alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

EIZERIK, M. F. **Educação e Escola. A aventura institucional**. Porto Alegre: Age, 2001.

FÁVERO O. ; HORTA J. S. B. ; FRIGOTTO G. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83, nov. 1992.

FASKO JR, D. An analysis of Multiple Intelligences Theory and its use with the gifted and talented. In: **Roeper Review**, v.22, n.3, 2001, p. 126-130.

FLAVELL, J.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GÁLVEZ, A. G.; MORENO, F. M.; SÁNCHEZ, P. A. El autoconcepto en el superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org.) **Identificación, evaluación e atención a la diversidad del superdotado**. Málaga, Espanha: 1997.

GAMA, M. C. S. S. A teoria das inteligências múltiplas ou a descoberta das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1994, p. 13-19.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A. F. et al **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

_____. **A nova ciência da mente**. São Paulo: USP, 1995.

_____. **Mentes extraordinárias: Perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

_____. Os padrões dos criadores. In: BODEN, M. A. (Org.) **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999c.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H.; FELDMAN, D. H.; KRECHEVSKI, M. **Projeto Spectrum: a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil - Utilizando as competências das crianças**; v.1. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Projeto Spectrum: a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil – Atividades Iniciais de Aprendizagem**; v.2. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. **Projeto Spectrum: a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil – Avaliação em Educação Infantil**; v.3. Porto Alegre: Artmed, 2001c.

GERMANI, L. M. B. Um estudo preliminar para a implantação da política pública de atendimento educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação. Anais do **VI Seminário Pesquisa em Educação-Região Sul**. Curitiba, 2004. CD

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

GUIRADO, M. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JACKSON, N. E. Precocious reading of English: origins, structure and predictive significance. In: KANEWSKY, L. **To be young to be gifted**. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1992.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

KISCHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

KUPFER, M. C. **Desejo de saber: um estudo psicanalítico para educadores**. São Paulo: USP, 1990. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1990.

LAZZARIN, L.F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org.) **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LEWIS, M.; LOUIS, B. Young gifted children. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of gifted education**. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1991.

LOIZOS, P. Vídeo, filmes e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÓPEZ, J. F. G. **Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial**. Salamanca: Amarú, 1991.

LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática Scipione, s/d.

MAHONEY, A. S. In search of the gifted identity. From abstract concept to workable counseling construct. **Roeper Review**, v. 20, n. 3, p. 222-226, 1998.

_____. It's all about identity. **Counseling & Guidance Newsletter**, v.2 n.2, 1995. Disponível em: <www.counselingthegifted.com>. Acesso em 03 abr. de 2003.

MANNONI, M. **A criança atrasada e a mãe**. Lisboa: Moraes, 1977.

METTRAU, M.; ALMEIDA, L. A educação da criança sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n.1 e 2, 1994, p.5-13.

_____. Inteligência: visualizar formas mais globais para sua avaliação. In ALMEIDA, L. ; RIBEIRO, I. (Org.) **Avaliação psicológica: formas e contextos**. Portugal: Apport, 1995.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer. A coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORELOCK, M. J.; FELDMAN, D. H. Extreme precocity. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of gifted education**. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1991.

MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ.

M.D.P. (Org.) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.

MOTTA, A.C.F. et al Identidade do Psicólogo: construída ou reproduzida. In: **Psico**, v.26, n.1, Porto Alegre, 1995, p. 171-184.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PÉREZ, S. G. P. B. Criatividade e altas habilidades: um desafio para o professor. In: ABSD/RS. **Manual de orientação para pais e professores**. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000, Anexos, p.37- 44.

_____. O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser, ou é o que não deve ser? In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PERLETH, C.; LEHWALD, G.; BROWDER, C. Indicators of high ability in young children. In: HELLEER, K.; PASSOW, A. H. **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon, 1993.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1948/1993.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N ; DAVIS, G. A. **Handbook of a gifted education**. Boston: Allyn & Bacon, 1991, p. 55-64.

RANGEL, M. **“Bom Aluno”**: real ou ideal. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

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

_____. A decade of dialogue on the Three-Ring Conception of giftedness. **Roeper Review**, v.11, n1. October, 1988, p. 19-25.

_____. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. **Journal for the Education of the Gifted**. v. 23, n. 1, 1999 p. 3-54.

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

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

RENZULLI, J.S.; REIS S. **The schoolwide enrichment model**. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J.; SMITH,L.H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C.M.; HARTMAN, R.K.; WESTBERG, K.L. **Escalas de Renzulli (SCRBSS): escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores**. Salamanca, Espanha: Amarú, 2001.

ROBINSON, N. M. The early development of precocity. **Gifted Child Quartely**, v. 31, n. 4, 1987, p.161-164.

_____. Identifying and nurturing gifted very young children. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F.J.; PASSOW H. **Research and development of giftedness and talent**. Oxford, New York: Pergamon, 1993.

ROSE, D. Análise de imagem em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROSSETI-FERREIRA, M. C et al. **Rede de Significações e o estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 39.678, de 23 de agosto de 1999**. Institui a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, e dá outras providências. Porto Alegre, RS, 1999. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/>> Acesso em 08 jan. 2005.

_____. **Lei 11.666 de 06 de setembro de 2001**. Introduce modificações na lei nº 8.535, de 21 de janeiro de 1988, e alterações, que cria a Fundação de atendimento ao deficiente e ao superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS e da outras providências. Porto Alegre, RS, 2001a. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/>> Acesso em: 08 jan. 2005.

_____. **FADERS. Fazendo acontecer.** Porto Alegre, n. 6, 2001b.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, V. L. B. dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, S. P. da et al. Aptidões diferenciais, estruturas somáticas e distinção no sucesso desportivo: um estudo em voleibolistas do sexo feminino dos 12 aos 14 anos de idade. **Sobredotação**, v 2, n.2, 2001, p. 83-10.

SILVERMAN, K. Asynchronous development. In: NEIHART, M. et al. **The social and emotional development of gifted children.** What do we know? Waco, Texas: Prufrock, 2002.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, A. F. et al **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2001.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARRIDA, A. C. Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. In: BRAVO, C. M. (Org.) **Superdotados: problemática y intervención.** Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza/ Universidad de Valladolid, 1997.

TERRASIER, J. C. El síndrome de la disincronia. In: BENITO MATE, Y. (Coord.) **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados.** Salamanca: Amarú, 2000.

VÁSQUEZ, A.; MARTÍNEZ, I. La socialización invisible: interacción entre alumnos durante la clase. **Proposta Educativa**, v. 3, n. 5, 1992, p. 30-35.

VIEIRA, N. J. W. **“Gênio da lâmpada quebrada!” Um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

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

_____. O encontro da professora do Ensino Básico com alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível? **Educação**, Porto Alegre, RS, n.1(52), 2004, p.133-151.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando.** Campinas, SP: Editora Psy, 1998.

WINNER, H. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YAGÜE, J.G. Niños bien dotados. In: GARCIA, S.M. (org.) **Enciclopédia temática de educación especial**. Madrid : CEPE, 1986.

ANEXOS

Anexo A
GLOSSÁRIO

GLOSSÁRIO

Estão relacionados no Glossário alguns termos utilizados nesta investigação, como forma de esclarecer aos leitores os significados destes conceitos. As definições apresentadas são, em geral, falas de outros autores, sem uma apreciação pessoal. Por esse motivo, optei no seu deslocamento para o Anexo, como forma de não interromper o ritmo da apresentação que venho fazendo, que se caracteriza pela interlocução com os autores.

Capacidades/habilidades Assim como no dicionário da língua portuguesa, (Luft, s/d), os dois termos aqui serão tratados como equivalentes. Segundo Meirieu (1998, p. 183), é a [...] *atividade intelectual estabilizada e reprodutível em diversos campos do conhecimento; (...) nenhuma capacidade existe em 'estado puro' e toda capacidade só se manifesta através da aplicação de conteúdos.*

Competência é, segundo Meirieu (1998, p.184), o [...] *saber identificado colocando em jogo uma ou mais capacidades em um campo nocional ou disciplinar determinado.*

Diversidade, segundo Sacristán (2002, p.14), “[...] *alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (é algo em que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito).*”

Domínio é, segundo Gardner (2001, p. 105), [...] *um conjunto organizado de atividades dentro de uma cultura, caracterizado por um sistema de símbolos específicos e as operações dele resultantes.*

Estilo, designa, para Gardner (2001, p.106), [...] *uma abordagem geral que pode se aplicada mesma maneira a uma gama indeterminada de conteúdos.*

Estilos cognitivos é, segundo Meirieu (1998, p.186), o [...] *modo da representação da atividade cognitiva dos sujeitos a partir de variáveis-sujeitos relativamente estáveis, independentes das situações didáticas utilizadas e das estimulações do meio.*

Estilos de trabalho é, para Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c, p. 181), [...] *a interação de uma criança com as tarefas e os materiais de várias áreas de conteúdo.*

Genialidade é o conceito utilizado por Sanches e Costa (2000, p. 31) para referir-se “[...] *à coincidência dos elementos contextuais (circunstâncias históricas ou sociais), pessoais (habilidades cognitivas, sorte, motivação e apoio) e produtos (ajustados às necessidades e à novidade) que fazem que uma determinada aportação seja especialmente transcendente para uma determinada cultura em um momento histórico*”.

Gênio é definido por Sanches e Costa (2000, p. 31) como “[...] *o indivíduo criativo que é capaz de alcançar perspectivas novas e que incidem em todas as culturas humanas, (...) realiza avanços excelentes não só em uma área determinada, mas que transcende a todas as culturas*”.

Identificação é a definição de um conjunto de características singulares de um sujeito ou de um grupo de sujeitos. Para Bravo (1997, p.199), é o processo resultante da [...] *avaliação sistemática e com critérios científicos da inteligência e das capacidades de uma pessoa com habilidades intelectuais superiores.*

Inclusão é definida como “[...] *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*” (Brasil, 2001).

Indicador para Meirieu (1998, p.187) é todo o [...] *comportamento observável a partir do qual se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade.*

Inteligência é, segundo Gardner (2001, p. 47), [...] *um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura.*

Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação é aquela que apresenta comportamentos, freqüentes e prolongados, que manifestam a interseção de três carac-

terísticas: *habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade*. Estes traços, segundo Renzulli (1986), necessitam do suporte do meio ambiente para a promoção do seu desenvolvimento.

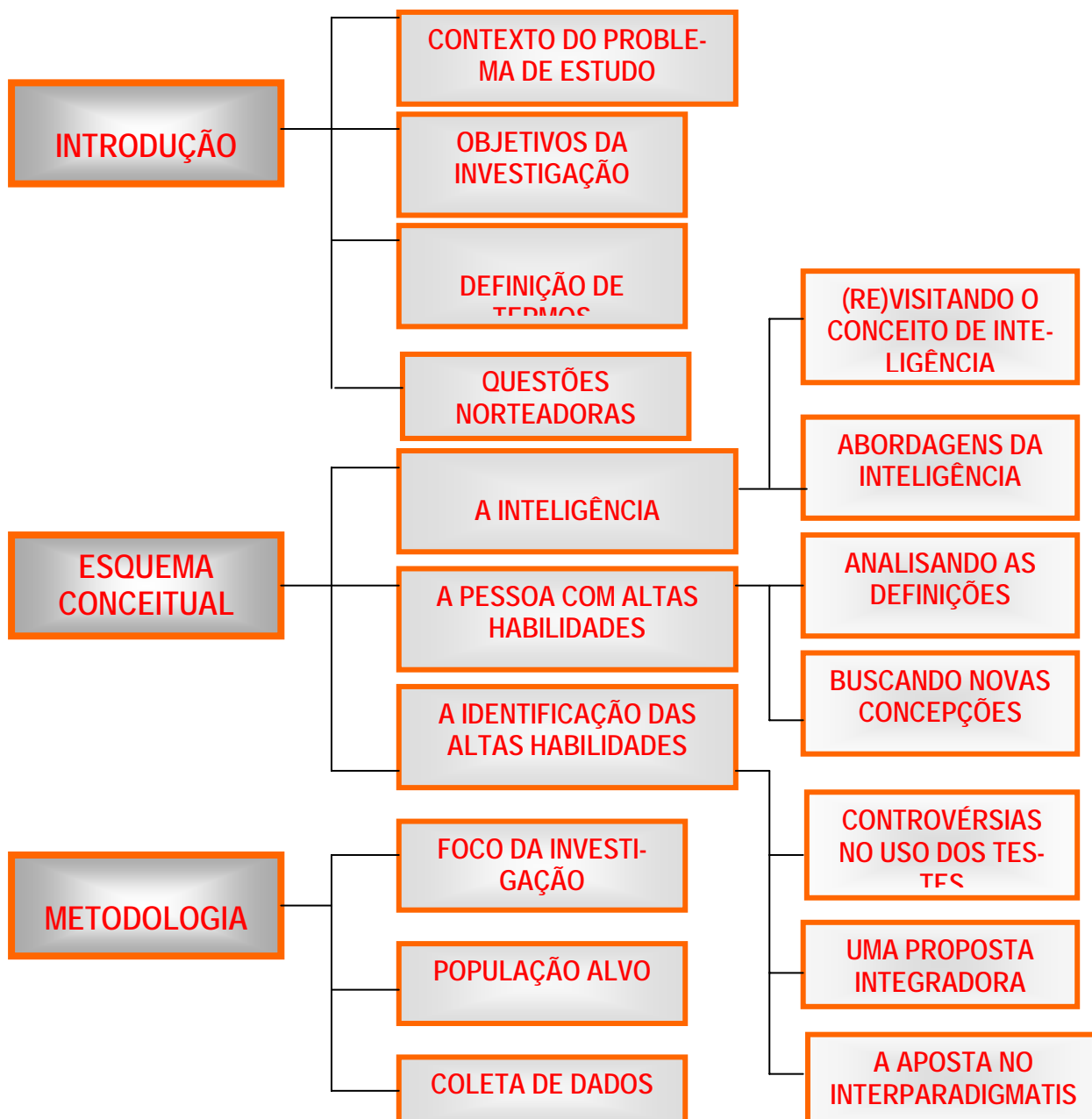
Precocidade é definida, por Tarrida (1997), como um fenômeno evolutivo caracterizado por diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento, que, neste caso, encontra-se mais acelerado.

Processo, para Meirieu (1998, p. 190), se constitui dos [...] *elementos de uma estratégia de aprendizagem que foram aplicados de maneira conjuntural, em função de circunstâncias favoráveis*.

ANEXO B

Esboço do Projeto de Investigação

IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES EM CRIANÇAS DE TRÊS A SEIS ANOS: A BUSCA DE UMA PROPOSTA INTEGRADORA



Anexo C

Termo de consentimento para participação no estudo



Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação

Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, documento de identidade n.º _____, autorizo meu(minha) filho(a) _____ a participar do Grupo de Identificação Precoce, oferecido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, com o objetivo de verificar os indicadores de altas habilidades na faixa etária de três a seis anos.

Outrossim, estou ciente de que as atividades deste grupo serão filmadas e autorizo a divulgação das imagens de meu (minha) filho(a), contidas nestes filmes, desde que os propósitos desta divulgação sejam científicos.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2002

Assinatura do responsável

Anexo D

Termo de compromisso de utilização e divulgação de dados e de imagem



Estado do Rio Grande do Sul - Secretaria da Educação
FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL
- FADERS -

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE DADOS E DE IMAGEM

Título da Pesquisa: Viagem a Mojave-Óki. Conhecendo o Universo das Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil
Pesquisador (a) Responsável: Nara Joyce Wellausen Vieira
Área do Conhecimento: Educação Especial
Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Orientador: Professor Doutor Claudio Roberto Baptista
Instituição onde será realizada a Pesquisa: Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/CEDEPAH-FADERS

Eu, pesquisador(a) responsável pela pesquisa acima identificada, declaro que conheço e cumprirei as normas vigentes expressas na **Resolução Nº196/1996 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde**, e em suas complementares (**Resoluções 240/1997, 251/1997, 292/1999, 303/2000, 304/2000 e 340/2004 do CNS/MS**), e assumo, neste termo, o compromisso de, ao utilizar dados e/ou informações coletados nas filmagens das atividades lúdicas das crianças e nos prontuários arquivados no CEDEPAH, assegurar a confidencialidade e a privacidade dos mesmos e destinar estes dados somente para o estudo ao qual se vinculam. Assumo ainda, neste termo, o compromisso de divulgar as imagens das crianças, coletadas nas filmagens, somente em eventos científicos. Qualquer outro uso deste material deverá ser objeto de um novo projeto de pesquisa, que deverá ser submetido à apreciação do **Núcleo de Pesquisa da FADERS**, pelo que assino o presente termo.

_____, ____ de _____ de _____.

Pesquisador Responsável

Anexo E

Equipamentos e materiais utilizados nas entrevistas

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS NAS ENTREVISTAS

1. JOGO DO CAI-NÃO-CAI (ESTRELA)

Jogo composto de: um tubo plástico transparente, encaixado em uma base plástica, com quatro divisões, numeradas de um a quatro; uma caixa de bolinhas de gude e 30 varetas plásticas. O objetivo do jogo é tirar as varetas sem deixar cair nenhuma bolinha, Ganha o jogo, aquele que tiver menos varetas.

2. JOGO DO ESPAGUETE (ESTRELA)

O jogo se constitui de quatro pratos nas cores verde, amarelo, azul e vermelho; 32 espaguete distribuídos em oito para cada uma destas cores; um garfo; um dado colorido e uma travessa. Os espaguetes misturados em uma travessa deverão ser colocados nos pratos de cor correspondente, com o garfo e sem a ajuda da outra mão. O dado serve para estabelecer a ordem de quem jogará e as regras do jogo. Ganha o jogo aquele que conseguir tirar mais espaguetes da travessa sem deixar cair nenhum.

3. PENSE BEM (TEC TOY)

Jogo à pilha com teclado tipo de computador, visor e dez funções que vão desde cálculos matemáticos à música, e dos jogos mais simples aos mais complexos. Acompanha livros de atividades programadas na área das ciências.

4. PIRÂMIDE HUMANA (MIMO)

Uma caixa de papelão com três tipos de barra que são afixados na borda desta caixa. Estas barras são de diferentes dificuldades de acordo com a sua largura (fácil, difícil e muito difícil). Os bonecos acrobatas devem ser empilhados nestas barras, na posição escolhida pelo jogador. Na tampa da caixa, há uma roleta que define as regras pelas quais os jogadores irão jogar. Ganha aquele que derrubar menos acrobatas durante a execução do jogo.

5. ACHEI-PERDI (GROW)

Jogo de 8 cartelas perfuradas com formas geométricas diferentes e que formam um trem com personagens e animais encontrados num circo. A criança deve

completar as cartelas, considerando as formas geométricas, o conteúdo das figuras, além de montar o trem.

6. CONTURA TRATOR (GROW)

Quebra-cabeça com figuras desmontáveis com motivos de transporte: avião, trator, navio e helicóptero. Cada figura tem sua moldura, o que facilita a montagem das peças. A criança pode escolher entre montar com ou sem a moldura.

7. CASA DE MADEIRA

O brinquedo consiste em uma casa de madeira com três andares, com repartições que permitem a criação de espaços diferentes como sala, quarto, cozinha e banheiro. Estão disponibilizados para as crianças os mobiliários adequados para cada uma das peças.

8. FAMÍLIA TERAPÊUTICA

Jogo de figuras humanas composto por: um casal velho, um casal jovem, uma menina, um menino, um bebê e uma figura feminina com lenço na cabeça.

9. BAÚ DO LEGO

Baú grande com diferentes tamanhos, cores e formas de legos.

10. ANIMAIS DOMÉSTICOS E NÃO DOMÉSTICOS

Dois jogos de animais domésticos e dois jogos de animais não domésticos.

11. LIVROS DE HISTÓRIA

Livros de história de diferentes tamanhos, materiais e conteúdos.

12. CILINDROS DE ESPUMA

Seis cilindros de espuma, forrados de couro na cor preta.

13 CORDAS EMBORRACHADAS

Dez cordas emborrachadas nas cores azul, amarelo, verde e vermelho e em diferentes tamanhos.

14 JOÃO-BOBO

Boneco de plástico inflável, com a figura da Mônica segurando o Sansão. Tem uma base na forma de meio cilindro e água, o que permite a flexibilidade em seu equilíbrio, fazendo que sempre retorne à posição inicial, após ser empurrado.

15 – MATERIAIS PARA DESENHO, PINTURA e ESCULTURA

Papéis diversos, lápis de cor, giz de cera, cola comum e cola colorida, glitter, tinta têmpera e anilina de diferentes cores, pincéis, massa de modelar, argila, palitos de madeira.

16 – INSTRUMENTOS MUSICAIS

Tambor, flauta doce, pandeiro, chocalhos.

Anexo F

Planejamento das atividades

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AVALIAÇÃO - GRUPO “A” E “B”

DATAS

Grupo A: 11 de março de 2002

Grupo B: 25 de março de 2002

OBJETIVOS

Orientar e informar as crianças em relação ao tipo de trabalho que será realizado com elas; e propor atividades que investigam o desempenho das crianças nas áreas interpessoal, intrapessoal, musical e corporal-cinestésica.

PROCEDIMENTOS

1 - Apresentação da instituição CEDEPAH/FADERS e do trabalho a ser desenvolvido com as crianças e com seus pais;

2 - Apresentação dos componentes do grupo;

3 - Estabelecimento de regras para o trabalho em comum, considerando os seguintes aspectos:

- Que fazer para iniciar uma atividade;
- Que fazer quando terminar a atividade;
- Como saber quando uma atividade terminou;
- Que fazer quando minha atividade está finalizada e a dos outros ainda não;
- Como podemos ajudar-nos uns aos outros;
- Como fazer para não nos machucarmos nem aos colegas; e
- Como fazer para não interferir no trabalho com os pais.

4 – Apresentação dos dois centros de interesseS:

- Atividades ligadas ao movimento ⇒ **estátua**
- Atividade ligada ao entendimento social ⇒ **baú do tesouro**

5 – Momento compartilhado onde uma reflexão sobre as atividades do dia é feita. É um momento onde as crianças examinam o trabalho dos colegas e o seu próprio, fazem perguntas para o coordenado das atividades e relatam da forma que melhor lhes aprouver como viram as atividades do dia e sobre o que aprenderam. É importante que cada criança:

- Possa exprimir seus sentimentos do jeito que puder;
- Escute o colega que estiver falando; e
- Expresse suas opiniões sem magoar os outros.

Atividades propostas²⁹

ESTÁTUA

OBJETIVO: Responder com movimentos a dicas verbais e rítmicas.

COMPONENTES CENTRAIS: Controle corporal; percepção de tempo; e sensibilidade ao ritmo.

MATERIAL: Tambor e baquetas.

PROCEDIMENTOS:

- 1- Explicar às crianças como se brinca de Estátua. Diga que você irá bater no tambor enquanto elas caminham pela sala, acompanhando as batidas do tambor. Assim que o tambor parar, elas devem congelar como estátuas, mantendo a posição que estiverem;
- 2- Bater quatro vezes e pare. Lembre as crianças de congelar como estátuas. Bata oito vezes e pare. Congelem!
- 3- Mude o tempo e a qualidade da batida. Mais rápido, mais devagar, acrescente mais batidas.
- 4- Identifique um padrão de ritmo como a frase do movimento e outro como a frase do congelamento. Peça às crianças que se movam em uma das frases e fiquem como estátua na outra.
- 5- Designe poses específicas para as frases de estátua. Por exemplo mexer-se em um compasso de oito batidas, e acocorar-se e congelar por mais oito; ou mover-se ao compasso de oito batidas e equilibrar-se num pé só ao compasso de quatro, e assim por diante.

NOTA:

Uma forma de prepara-se para esta atividade e brincar de “Siga o mestre” com as crianças. Formando uma fila atrás de você, peça que as crianças imitem exatamente o que você fizer, enquanto caminha em torno da sala. Por exemplo: quando andar eles andam, quando pára, eles param, quando pula, eles pulam. As crianças devem prestar atenção aos seus movimentos. Incentive-os no papel de líder.

²⁹ Atividades pensadas e adaptadas a partir de GARDNER, H.; FELDMAN, D.; KRECHESKY, M. **A teoria das inteligências múltiplas na educação infantil**: atividades iniciais de aprendizagem. Porto Alegre : Artemed, 2001, v.2.

BAÚ DE TESOUROS

OBJETIVO: Explorar pensamentos, idéias e sentimentos.

COMPONENTES CENTRAIS: Entendimento de si mesmo; e habilidades reflexivas.

MATERIAL:

Caixas pequenas, uma por criança;

Figurinhas auto-adesivas;

Cola;

Papel;

Tesoura; e

Canetas.

PROCEDIMENTOS

- 1- Apresente o projeto, dizendo às crianças que seus pensamentos, idéias, interesses, desejos e sentimentos são muito especiais, porque tornam cada uma delas uma pessoa muito especial. Explique que cada uma das crianças fará um baú de tesouros para seus pensamentos;
- 2- Dê a elas caixas para fazerem baús de tesouros. Mostre os materiais que podem decorar seus baús. Depois, podem escrever ou desenhar suas idéias e guardar os papéis no baú de tesouros;
- 3- Converse com as crianças sobre privacidade. Explique que o baú de tesouro é privado de cada uma delas. Porém, se quiserem podem compartilhar seus pensamentos e sentimentos com os colegas.

NOTA

Você pode preparar esta atividade conversando com as crianças sobre o que são pensamentos, idéias, interesses e sentimentos. Podem dar-se exemplos concretos para cada uma delas, como por exemplo:

O que você pensaria se um amigo quisesse brincar com o mesmo brinquedo que você e no mesmo tempo?

O que você sentiria neste caso?

Ver com as crianças quantas soluções diferentes elas conseguem pensar para este problema? Salientar a importância do ponto de vista de cada um.

Anexo G
Convite para Triangulação



Estado do Rio Grande do Sul - Secretaria da Educação
FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL
- FADERS -

Porto Alegre, 4 de junho de 2004

Prezada _____

É do seu conhecimento que estou realizando uma investigação sobre a identificação das altas habilidades na primeira infância, intitulada **Viagem a “Mojave-Óki”! Uma Trajetória na Identificação das Altas Habilidades/ Superdotação em Educação Infantil.**

Tal estudo, de natureza qualitativa, necessita de outros “olhares” como forma de enriquecer a análise e a compreensão dos dados obtidos. Para tanto, te convido a participar da triangulação da referida pesquisa, juntamente com outros quatro profissionais. Tal convite justifica-se pela consonância existente entre nossos pressupostos de trabalho, assim como pela similaridade nos referenciais teóricos que sustentam esta prática, fator relevante no processo de triangulação.

Solicito, então, que leias o trabalho e destaque todos os aspectos que julgues relevantes, tanto os positivos quanto aqueles que devo melhorar. Se for possível, gostaria de receber esta análise crítica por escrito.

Agradeço desde já a atenção e as contribuições recebidas.

Nara Joyce Wellausen Vieira

Anexo H

Contribuições da Triangulação

Porto Alegre, 09 de junho de 2005

Prezada Professora Nara,

Ao agradecer o teu convite para a triangulação, gostaria de destacar a extrema importância que tua pesquisa tem para a Área das Altas Habilidades Superdotação, especialmente no que se refere à identificação precoce, onde teu estudo certamente trará enormes contribuições.

Não somente trata-se de uma pesquisa original e inovadora, pela própria investigação em si e a carência que existe neste foco específico que é a Educação Infantil, como também pelo referencial teórico adotado que contempla o pensamento da comunidade intelectual que tenta se firmar no novo paradigma qualitativo das Altas Habilidades/Superdotação, especialmente entre o grupo gaúcho.

Gostaria de deixar registrado, também, que os achados da pesquisa também têm muita importância quanto à contribuição que poderão significar no âmbito das Políticas Públicas para Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, por apontarem para alternativas de reconhecimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação já na Educação Infantil, de onde vêm muitas das demandas de identificação. Estes achados podem ser pilares importantes na construção de estratégias de “prevenção”, no sentido de “antever” as necessidades destes alunos, permitindo que as sérias dificuldades, que geralmente começam a prejudicar o desenvolvimento destes alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, possam ser evitadas num futuro que, espero, não seja muito longínquo.

A seguir faço alguns comentários que talvez possam contribuir para aprimorar ainda mais a socialização deste importante trabalho e peço que sejam ponderados quanto a sua propriedade, juntamente com teu orientador e co-orientador, quando assim o considerares pertinente.

Marquei alguns detalhes pequenos de formatação e/ou de ordem semântica ou gramatical, assim como sugestões de alteração de algumas frases ou da ordem em que aparecem, diretamente na cópia digital que acompanha a presente, mas que não me parece importante destacar aqui.

Há algumas questões sobre as quais, sim, me parece importante fazer algumas observações.

Na Introdução, no “Problema de Estudo”, me parece importante sintetizar o mesmo num parágrafo, para depurá-lo e descontaminá-lo das demais vozes presentes neste item. Como afirma Moraes (2002) os problemas representam lacunas do conhecimento e, por isso, sempre estão no limite entre o conhecido e o desconhecido.

Da mesma forma, no “Contexto e seus Desafios”, me parece que seria mais enriquecedor descolar o referencial teórico, talvez transferindo-o para outro momento do texto. Neste item, acho que deverias estudar a possibilidade de agrupar o conteúdo com as considerações do item “2.1.1 – O panorama geral”, porque embora um se refira ao contexto mais amplo e outro ao contexto da tua pesquisa, especificamente, ambos estão interligados e evitarias ter que reiterar informações que aparecem no “panorama” e que foram apresentadas no “contexto”.

Parece-me pertinente agrupar, no item “1.1.2 – A Contribuição de Piaget”, todas as referências à teoria desenvolvimentista que estão disseminadas na análise, às vezes, dis-

persando muito a leitura, pois conduzem a uma volta ao referencial teórico, prejudicando a fluência da “tua análise”.

No “item 2.1.3 – Registrando as experiências”, o Portfólio, que foi um dos instrumentos de pesquisa, merece uma explicação maior que a nota de rodapé. Quando a técnica de coleta é a entrevista, os depoimentos transcritos ou as próprias entrevistas anexadas permitem que o leitor faça a “sua releitura”. Como a tua técnica principal de coleta de dados foi o filme, o leitor só tem acesso a estas informações através dos teus olhos, sendo que as peças do portfólio que incluas nos anexos favorecerão uma apreciação histórica e palpável de tua observação por parte do leitor.

Considero que a tabela que apresenta as categorias, ao final do item “2.1.4 – Analisando o material filmado”, deveria estar acompanhada da explicitação do processo que levou à categorização e dos critérios que a alicerçaram, que estão espalhados na Análise, somente na Parte Quatro. Considero que, para que o leitor possa entender melhor, seria importante destacar, neste momento, as escolhas ou exclusões dos indicadores que definiram as categorias e as razões que determinaram a sua seleção/exclusão, os desdobramentos de Domínios (Espacial e das Artes Visuais), a inclusão dos Estilos de Trabalho, etc.

Na Parte Quatro, gostaria de ver a Ave Fênix da Nara nesse ressurgimento contínuo que deve ocorrer quando um autor se assume efetivamente sujeito na “*reconstrução em movimento de seus próprios conhecimentos e teorias*” para o que o seu conhecimento “*precisa ser destruído, desorganizado ou desconstruído para que novos conhecimentos possam se constituir*” (MORAES, s.d.). Parece-me importante concentrar o referencial teórico no seu lugar de destino, recolhendo-o da análise para deixá-lo mais pontualmente, apenas onde ele se faz necessário, em relação direta com a análise.

Estas eram as observações que considero podem contribuir para teu trabalho, Nara. Espero que possam te auxiliar no processo final de escrita.

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORAES, R. No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial: a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa, Porto Alegre, *Educação*, ano 25, n. 46, 2002, p. 231-248.
_____. Um contínuo ressurgir de Fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. (Texto inédito).

Anexo I

Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância



Estado do Rio Grande do Sul - Secretaria da Educação
FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL
- FADERS -

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES
NA PRIMEIRA INFÂNCIA³⁰**

Nome _____ Nasc ____ / ____ / ____
Residência _____ Fone _____
Escola _____
Nome do Professor(a) _____
Nome do Pai _____ Idade _____
Nome da Mãe _____ Idade _____

Marque com um “X”, na coluna da direita, a frequência com que seu filho(a)/aluno(a) apresenta os comportamentos referidos, na coluna da esquerda.

PERGUNTAS	1.1.5 FREQUÊNCIA			
	nunca	algumas vezes	sempre	não observei
1 - As pessoas dizem que ele(a) faz coisas antes do esperado para sua faixa etária?				
2 - Inicia conversas espontaneamente, trazendo assuntos diferenciados para sua idade?				
- Expressa idéias com facilidade oralmente ou por escrito?				
4 - Usa vocabulário avançado para sua idade?				
5 - Descreve um objeto ou idéias de várias maneiras?				
6 - Observa atentamente e retém informações a respeito das coisas que observa?				
7 - Compreende o significado dos conceitos numéricos para além dos números de 1 a 10?				
8 - Constrói uma estratégia para resolver um problema?				

³⁰ Elaborada por Nara Joyce Wellausen Vieira. Adaptada da **Lista de Verificação**, encontrada em Gardner, H. ; Fedman D. ; Krechevsky, M. **A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil**: utilizando as competências das crianças. Porto Alegre : Artemed, 2001, vol. 1, p. 137-138; e do **Inventário Renzulli-Smith para a Primeira Infância**, extraído de Maldaner, E. **O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, PUCRS. Porto Alegre, 1996.

9- Faz perguntas para entender como as coisas funcionam?				
10 – Tem facilidade para representar um objeto ou idéias de várias maneiras?				
11 - Acrescenta qualidades únicas a uma tarefa?				
12 - Concentra-se em tópicos ou tarefas de seu interesse?				
13 – Não é perseverante nas atividades que ele mesmo escolhe para fazer?				
14 - Manifesta senso de humor diferenciado para sua idade?				
15 - Prefere participar em atividades grupais?				
16 - Gosta de ensinar o que sabe para os demais?				
17 - As outras crianças buscam sua companhia, para diferentes atividades?				
18 - Ajuda a resolver conflitos entre os amigos?				
19 - Expressa idéias com facilidade através da dramatização?				
20 - Gosta de montar e desmontar objetos, para ver como funciona?				
21 - Prefere atividades que incluam o movimento, destacando-se pela harmonia dos mesmos?				
22 - Gosta de interpretar histórias, poemas e canções?				
23 - Expressa idéias com facilidade através do desenho?				
24 - Junta objetos imaginativamente para construir algo?				
25 - Tem facilidade com quebra-cabeças, utilizados por crianças maiores que sua faixa etária?				
26 - Gosta de organizar e agrupa objetos?				
27 - Planeja cuidadosamente o uso do espaço?				
28 - Reproduz com facilidade melodias e músicas que acabou de ouvir?				
29 - Canta ou cantarola, com ritmo e melodia, durante outras atividades?				
30 - Experimenta os objetos para criar sons diferentes?				
31 - Tem facilidade para aprender através da música?				
32 – Gosta de juntar “coisas” para fazer experimentos, com interesse em descobrir o que acontece com elas?				
33 - Fala muito sobre seus bichinhos de estimação ou sobre lugares preferidos na natureza?				

FOLHA DE INTERPRETAÇÃO DOS ITENS
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES
NA PRIMEIRA INFÂNCIA**³¹

Área Lingüística: 2, 3, 4 e 11

Área Lógico-Matemática: 5 e 6

Área Musical: 14 e 15

Área Espacial: 10, 12 e 13

Área Interpessoal: 20

Área Intrapessoal: 8, 22 e 23

Área Corporal-Cinestésica: 9

Área naturalística: 16 e 18

Capacidade acima da média: 1, 24

Criatividade: 7

Estilos de trabalho: 17, 19

³¹ Elaborada por Nara Joyce Wellausen Vieira. Adaptada da **Lista de Verificação**, encontrada em Gardner, H. ; Fedman D. ; Krechevsky, M. **A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil**: utilizando as competências das crianças. Porto Alegre : Artemed, 2001, vol. 1, p. 137-138; e do **Inventário Renzulli-Smith para a Primeira Infância**, extraído de Maldaner, E. **O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, PUCRS. Porto Alegre, 1996.

Anexo J
Portfólio de Vitória

Anexo K
Portfólio de Paulo

Anexo L
Portfólio de Geraldo