

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mara Regina Nieckel da Costa

**Um estudo sobre o adolescente portador de
Altas Habilidades:**

**Seu “olhar” sobre si mesmo.
Seu “olhar” sobre o “olhar” do outro.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Cleonice Carolina Reche.

Porto Alegre, março de 2000

***“A mais bela viagem não é aquela
que nos apresenta novas vistas ou panoramas,
mas aquela que nos dá novos olhos
para vermos nas mesmas coisas
aquilo que não havíamos visto antes”.***

Proust

(apud SALTINI, 1997)

***Aos meus filhos, que me ensinaram a redescobrir a
adolescência, como a fase do ciclo vital em que é possível,
com muita intensidade, conjugar os verbos:***

desejar,

sonhar,

esperar,

acreditar,

superar,

amar.

AGRADECIMENTOS

- *A minha orientadora Profª Dra. Cleonice Carolina Reche, a qual já vejo como amiga, pelo estímulo para que eu descobrisse o prazer de pesquisar, pela disponibilidade e pelo entusiasmo com meus progressos.*
- *À FADERS, pela licença concedida, que me permitiu a dedicação destes últimos dois anos ao tema que nos inquieta.*
- *Às minhas colegas do NAPPAH, em especial à Nara Joyce Vieira - que, no seu caminho, foi deixando as “pedrinhas” para que eu também o percorresse - e à Larice Bonatto Germani, pelas discussões fundamentais para a construção do trabalho.*
- *À Profª Maria de Lourdes Christello, pela receptividade e pela atenção nas minhas visitas ao PRODEP.*
- *À Diretoria da ABSD/RS, importante interlocutora nas questões das altas habilidades, que me ofereceram muitas oportunidades de reflexão.*
- *Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas trocas e pelo companheirismo.*
- *À Elisabete Maldaner, pela parceria e por ouvir minhas ansiedades.*
- *Aos adolescentes Bruno, Denis, Gustavo, Juliana, Julio e Tiago, que me permitiram entrar em seus corações para que fosse possível compreender melhor suas questões e responder aos nossos questionamentos.*
- *A minha eficiente revisora, que mesmo que não fosse minha filha, seria minha grande companheira.*
- *Ao meu amado pai, que ao lado de minha mãe, mesmo com sua simplicidade, semearam em mim o desejo de estudar, aprender, avançar...*
- *Ao meu querido marido, que muito me incentiva, ao dizer que se orgulha de mim.*

SUMÁRIO

Sumário de tabelas

Resumo

Abstract

I. INTRODUÇÃO

II. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2. 1. Focalizando as Altas Habilidades

2.1.1. Conceitos e (Pré)conceitos

2.1.1.1. Habilidade acima da média

2.1.1.2. Criatividade

2.1.1.3. Envolvimento com a tarefa

2.1.2. Identificação das pessoas portadoras de Altas Habilidades

2.2. Focalizando a Adolescência

2.3. O adolescente e a multiplicidade de “olhares”

2.3.1. Seu “olhar” sobre si mesmo

2.3.2. Seu “olhar” sobre o “olhar” da família

2.3.3. Seu “olhar” sobre o “olhar” da escola

2.3.4. Seu “olhar” sobre o “olhar” dos companheiros

III. METODOLOGIA

3.1. Objetivos e questões norteadoras

3.2. Os participantes da investigação

3.3. Instrumentos para coleta de dados

3.3.1. Observação Participante

3.3.2. História de vida / Autobiografia

3.3.3. Entrevista semi-estruturada

3.4. Análise e tratamento dos dados

IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Os contextos

4.1.1. NAPPAH / FADERS

4.1.2. PRODEP / CMPA

4.2. Os adolescentes na visão da pesquisadora

4.3. Os adolescentes falam de si: suas histórias de vida

4.4. Os adolescentes direcionam seus “olhares”

4.4.1. O adolescente: em relação a si mesmo

4.4.1.1. Vendo-se como “diferente”

**4.4.1.2. Influência das altas habilidades na
sua vida**

4.4.1.3. Expressando sua criatividade

4.4.1.4. Talentos: para quê?

4.4.1.5. Relação consigo mesmo

4.4.1.6. Expectativas em relação ao futuro

**4.4.2. O adolescente: como percebe o “olhar” da
família**

4.4.2.1. Percepção do “olhar” da família

4.4.2.2. Familiar especial na sua formação

4.4.2.3. Família: o que mudar

4.4.3. O adolescente: como percebe o “olhar” da escola

4.4.3.1. Percepção do “olhar” da escola

4.4.3.2. A escola como determinante no desenvolvimento das capacidades

4.4.3.3. Relação com professores e colegas

4.4.3.4. “Escola ideal”

4.4.4. O adolescente: como percebe o “olhar” dos amigos

4.4.4.1. Percepção do “olhar” dos amigos

4.4.4.2. Influências dos companheiros

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO A : Carta-convite e Autorização dos pais

ANEXO B : Roteiro para entrevista semi-estruturada

Sumário de Tabelas

TABELA I: *Participantes do estudo listados por idade, sexo, escolaridade e vinculação com instituição de atendimento às altas habilidades..... 136*

TABELA II: *Temas e categorias decorrentes dos depoimentos dos adolescentes..... 155*

RESUMO

O presente estudo foi norteado pela busca de entender como é construída, pelo adolescente portador de altas habilidades, sua autopercepção e como percebe ser visto pela multiplicidade de “olhares” de seu círculo de relações mais próximas. As dimensões analisadas como “múltiplos olhares” referem-se à família, escola e grupo de amigos. Como metodologia, a pesquisa segue um modelo qualitativo, de caráter descritivo, apresentando três níveis de investigação. No primeiro, são caracterizados dois contextos que desenvolvem identificação e atendimento aos portadores de altas habilidades, em Porto Alegre – NAPPAH / FADERS e PRODEP / CMPA –, referindo suas propostas de trabalho, população atingida e modalidade de atendimento. A etapa seguinte descreve seis adolescentes com altas habilidades, evidenciando as características relacionadas com o objeto de estudo e obedecendo a dois focos: a visão da autora – baseada nos dados levantados com os jovens, seus familiares e registros das instituições – e o “olhar” dos adolescentes direcionados para si mesmos, em suas histórias de vida. No terceiro nível, são analisados os depoimentos dos mesmos, feitos em entrevistas semi-estruturadas, que resultaram em temas e categorias. A conclusão aponta para o compromisso das instâncias estudadas no desenvolvimento da pessoa talentosa que, assim como quaisquer outras, prescinde de proteção, estímulo, confiança e, principalmente, apoio afetivo. A marca da diferença e uma cultura que supervaloriza determinadas capacidades exigem que a sociedade repense seus valores, no sentido de assegurar o aproveitamento das potencialidades humanas. Estas questões são fundamentais para a formação do adolescente portador de altas habilidades, que assim terá maiores possibilidades de se construir globalmente e integrar seu passado, presente e futuro (Erikson, 1976), para que possa vivenciar este momento de vida em toda sua intensidade e sentir-se verdadeiramente incluído nos seus grupos sociais.

ABSTRACT

I. INTRODUÇÃO

*O ato da imaginação é um ato mágico.
É um encantamento destinado a produzir
o objeto do pensamento, a coisa desejada,
de maneira a poder possuí-la.
(Jean-Paul Sartre)*

Muito tenho refletido sobre o Novo Milênio e sobre os desafios que ele trará à Humanidade. Mais do que nunca o talento, a inteligência, a criatividade, a originalidade na solução dos problemas serão exigidos. Embora estas questões estejam sendo discutidas amplamente, o que se vê, ainda, na prática, são muitas barreiras que impedem as pessoas de usarem seus potenciais.

Nestes novos tempos, é preciso que o investimento nas competências humanas seja maior, pois as mudanças - cada vez mais rápidas - desafiam constantemente a arte de viver, de conviver, de amar, de encontrar saídas criativas para enfrentar-se o cotidiano.

O trabalho que venho¹ realizando, há alguns anos, com pessoas portadoras de altas habilidades² tem me provocado mais questionamentos do que

¹ Ao iniciar o trabalho, procurei usar uma linguagem impessoal, mas refiz meus escritos utilizando a 1Ao iniciar o trabalho, procurei usar uma linguagem impessoal, mas refiz meus escritos utilizando a

certezas. Tanto no nível pessoal, em consultório, como nos grupos dos quais faço parte, especialmente no Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (NAPPAH) da Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul (FADERS) e na Associação Brasileira para Superdotados (ABSD/RS), há uma busca constante de caminhos para tentar entender os processos que estão envolvidos na questão dos talentos. Tenho estudado bastante, participado de eventos científicos, me integrado em grupos de estudo, mas permanece a necessidade de maior aprofundamento.

Minha vida profissional tem me proporcionado muitos privilégios. O primeiro foi trabalhar durante longo período, como professora, com pessoas deficientes, no qual, certamente, aprendi muito mais com meus alunos do que eles comigo. Mais tarde, já como profissional de Psicologia, deparei-me com novos desafios, novos conceitos, novas possibilidades que o trabalho com a pessoa portadora de altas habilidades me oferecia. Assim como na primeira etapa da minha trajetória, a escuta diária dessas pessoas, de seus familiares e de seus professores, foi me permitindo conhecer suas realidades e os pedidos de ajuda, entendendo melhor as questões envolvidas nas altas habilidades.

¹ pessoa do singular, por entender que a subjetividade da pesquisadora está presente em todas as fases de trabalhos como este, em que o cotidiano profissional é a fonte de motivação e também o seu objetivo final.

² O termo Altas Habilidades está fundamentado no documento do Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, denominado Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades / Superdotação e Talentos, de 1995. Nesse material, está referido que a nomenclatura “tem se constituído fonte de polêmica” e decide o uso de “Altas Habilidades” utilizado pelo Conselho Europeu, ao lado de “Superdotação” e “Talentos”, termos usados pelo Conselho Mundial.

Na procura de estudos que pudessem subsidiar meu trabalho, concluí que há uma quantidade muito reduzida de estudos nessa área e que a bibliografia estrangeira sobre o tema, por estar distante da nossa realidade, nem sempre responde às nossas necessidades e inquietações.

Entendi que só desenvolvendo uma pesquisa de mestrado poderia responder a algumas questões que me parecem fundamentais. Quando a idéia de realizar uma investigação sobre esse tema começou a germinar, precisei decidir em que curso desenvolveria meu estudo. A Faculdade de Educação foi definida, pois quase a totalidade das pessoas que buscam orientação ou atendimento nesta área, trazem como demanda a necessidade de repensar constantemente as questões educacionais. Além disso, a linha de pesquisa em Educação Especial dessa Universidade tem uma história que lhe empresta credibilidade e reconhecimento social.

A partir daí, surgiu a necessidade de eleger, dentro do ciclo vital, a faixa etária que, estudada, responderia melhor às minhas indagações. Optei por estudar adolescentes porque, na minha prática, comprovei que as especificidades próprias das altas habilidades parecem surgir com mais intensidade nesta fase, quando, aos conflitos e às inseguranças próprias da idade, soma-se a necessidade de expansão de idéias, desejos, realização de expectativas. Para a pessoa com alto potencial de inteligência, por suas características divergentes, parece surgir, nesta fase, uma procura ainda mais exacerbada de respostas aos desafios que o ambiente lhe

impõe. E a tarefa fundamental é a de firmar-se como indivíduo, ou seja, encontrar uma identidade que o diferencie de todos os outros. Ao mesmo tempo, porém, ser “diferente” é como sempre foi visto pelos demais, o que lhe causou muitas dificuldades. Como vivenciar, portanto, esta questão na adolescência?

A necessidade de expressar seu potencial criativo, de ter novas idéias (com freqüência divergentes em relação às dos outros), de compartilhar suas experiências com seus companheiros gera, no jovem talentoso, perguntas para as quais não tem respostas e que, às vezes, lhe causam muita angústia.

A pessoa com altas habilidades tende a apresentar uma assincronia nas diferentes áreas de desenvolvimento, resultantes da disparidade entre a(s) área(s) de talento e as que se encontram dentro ou aquém do esperado para aquele momento de vida. Isto faz com que, muitas vezes, haja uma tensão interna que torna esta pessoa mais suscetível às pressões do ambiente. Esta realidade se contrapõe à crença popular de que o indivíduo superdotado é alguém naturalmente mais capacitado para enfrentar os desafios do meio.

Os aspectos levantados, assim como tantos outros, como os que dizem respeito às formas muito peculiares de relacionamento com pais e professores, aos “caminhos” originais para a solução de problemas, às dificuldades de adaptação, são motivos que fazem do trabalho com as pessoas portadoras de altas habilidades

um desafio apaixonante, especialmente porque nos remete ao que nos torna diferentes uns dos outros, ou seja, às nossas singulares.

Na tentativa de mergulhar nesse Universo e compreender os aspectos envolvidos, defini como tema da minha pesquisa a busca de um entendimento de como o adolescente portador de altas habilidades se “vê”, no seu contexto sócio-cultural, e de como este sujeito percebe que é visto pelo “outro” – que, neste trabalho, são aquelas pessoas que possibilitam ao jovem a riqueza das vivências familiares, das experiências escolares e da relação com seus companheiros.

Esse estudo teve, na realidade, um só autor. Ele foi, sim, resultado das contribuições de muitas pessoas. Dentre elas, de minha orientadora - de quem tomei o entusiasmo e a paixão pela pesquisa científica -, de meus colegas de reflexão sobre a questão do potencial humano e das próprias pessoas com altas habilidades que comigo fizeram esse percurso, de forma a conseguir acrescentar um pouco mais de conhecimento a esse instigante tema.

Para responder a este desafio, tornou-se essencial revisar alguns conceitos que fundamentam a questão das altas habilidades - contidos na sua própria definição - e também fazer uma incursão por teorias que trazem estudos significativos sobre a adolescência nos aspectos mais diretamente relacionados com a auto-imagem.

Apontar no universo dos alunos de uma escola ou de um grupo social ou de uma comunidade, aquelas que têm uma ou mais habilidades significativamente desenvolvidas, que apresentam um funcionamento mais intensamente diferenciado, seja no plano intelectual ou afetivo-social, e que precisam de uma atenção maior para suas necessidades foi, sem dúvida, um grande desafio.

A importância da análise dos aspectos relacionados com a auto percepção dos portadores de altas habilidades é evidenciada pelo fato de que os dados levantados contribuirão para a melhor compreensão dessas pessoas em suas particularidades, possibilitando, assim, serem definidas políticas e intervenções mais adequadas no atendimento.

A compreensão dos aspectos envolvidos nas altas habilidades precisam avançar em relação ao entendimento de que são pessoas que apenas conseguem resultados destacados em testes de Q.I. ou que tem altos desempenhos escolares. Buscar dados importantes no contexto cultural, na história familiar e individual, na percepção da escola sobre essa criança / adolescente representam a possibilidade de “olhar” estes indivíduos como um ser total, que precisa do respeito de todos, apoio e proteção como qualquer outro. Sabe-se o quanto as expectativas do ambiente são decisivas para o desempenho da pessoa, formação da auto-estima, nível de interesses, entre outros determinantes.

É fundamental que, para a avaliação de indicadores de altas habilidades, estejam disponíveis o maior número possível de fontes de informação, permitindo que esta pessoa seja estudada na sua globalidade. As observações sistemáticas do seu comportamento e do seu desempenho, o acompanhamento para verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços que lhe caracterizam como portador de altas habilidades, a sua participação ativa no processo, bem como de seus familiares e professores, possibilitam uma compreensão mais clara e mais integrada sobre esta pessoa.

Entre as questões mais importantes que envolvem o tema altas habilidades está, certamente, a percepção que esta pessoa tem de si mesma. O que se percebe, na prática, é que a desarmonia biopsicossocial no seu desenvolvimento determina frequentemente uma perda de referencial interno que lhe dificulta identificar-se com este ou aquele grupo.

Ao escutar depoimentos de adolescentes, nos quais falam do sofrimento pela busca - muitas vezes infrutífera - de sua própria imagem e do chamado “grupo dos iguais”, percebi que a minha investigação deveria buscar uma compreensão mais clara sobre a autopercepção da pessoa portadora de altas habilidades, especialmente durante sua adolescência.

Minha proposta foi, portanto, realizar um trabalho qualitativo que respondesse melhor aos meus objetivos e me possibilitasse uma análise aprofundada dos diferentes aspectos que compõem o eixo principal deste estudo.

II. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. Focalizando as Altas Habilidades

O ato criativo é necessário porque a realidade contraria as aspirações do homem, tornando-o impotente e, assim, minando as condições para a sua integridade.

(Rubem Alves)

Nesse trabalho, utilizei com maior frequência as expressões “altas habilidades” e “talentoso” do que “superdotado” para fazer referência às pessoas com potencial elevado, embora, em documentos oficiais do Ministério de Educação, estas três formas sejam tratadas como sinônimos. Esta minha opção é motivada pelas vivências em acompanhamento a indivíduos com alto potencial de inteligência, que tem me mostrado o que o prefixo “super” representa no imaginário das pessoas: cobranças de desempenho excepcional em todas as áreas, ironias, crenças errôneas, que fazem com que o indivíduo seja confundido com sua dotação e que, muitas vezes, significam uma carga muito pesada a ser carregada. Além disso, Alencar (1994) afirma que a questão do rótulo é muito séria e que “superdotação” sugere o “dote” como algo inato na criança e que se manifestaria independentemente das condições ambientais, do que se discorda completamente, na atualidade.

2.1.1. Conceito e (Pré)Conceitos.

Vive-se numa sociedade que exige de todos inteligência, talento, criatividade, originalidade na solução dos problemas, mas que, ao mesmo tempo, oferece estruturas que colocam barreiras e impedem as pessoas de utilizarem o máximo de suas capacidades.

Essa questão torna-se mais evidente quando se refere às pessoas com Altas Habilidades, ou seja, àquelas que se caracterizam por elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades. Além dessas manifestações de inteligência nos diferentes campos do saber e do fazer, apresentam expressivo interesse, empenho e motivação para atividades relacionadas com sua(s) área(s) de interesse(s). É fundamental também a presença da criatividade, que se expressa na forma original com a qual esta pessoa apresenta suas propostas, ou nas relações que estabelece entre o que conhece e o que lhe é novo.

A definição acima está baseada no conceito criado por Renzulli (1988, 1978 apud Freeman, 1985), que nos seus estudos identificou três traços como componentes da Superdotação e propôs o Modelo dos Anéis:

Mais tarde, Mönks (1992), avaliando o conceito de Renzulli, afirma que esse autor negligencia a natureza interativa do desenvolvimento humano e propõe uma ampliação da definição anterior, trazendo abordagem multidimensional e incluindo os componentes sociais. Os cenários da família, escola e semelhantes (companheiros) são as principais fontes de experiências interacionais. Cada indivíduo precisa de outros indivíduos significantes como modelos para o seu desenvolvimento. Mönks (ibid) observa que família e escola são cenários já dados à criança - mesmo que ela tenha alguma influência na escolha da instituição escolar a que deve ir - mas que os “pares” são eleitos por ela. As relações entre os semelhantes fornecem oportunidades ímpares de compartilhar experiências, lidar com problemas, trocar idéias e buscar soluções conjuntas. É nas vivências com os companheiros que se aprende a respeitar regras, a lidar com agressividade e sexualidade, a internalizar valores. Com esta nova dimensão, necessária a sua concepção de altas habilidades, apresenta o Modelo Triádico da Superdotação:

Tanto na primeira proposta como na seguinte, o portador de altas habilidades é aquela pessoa que integra os três aspectos, ou seja, a que se encontra na intersecção dos círculos. Cada uma dessas dimensões - habilidade acima da média, criatividade, envolvimento com a tarefa - serão aprofundadas adiante, neste mesmo trabalho, por se constituírem aspectos fundamentais na conceituação de altas habilidades e por definirem os sujeitos que serão alvo dessa pesquisa.

É importante ressaltar que os traços consistentemente superiores precisam estar presentes com a intensidade, freqüência e a duração que justifiquem a afirmação de que estes comportamentos são característicos desse indivíduo, e que não estão apenas marcando um momento específico do seu desenvolvimento. Sabe-se que a inteligência apresenta “picos” nos quais está se desenvolvendo mais aceleradamente pela estimulação ou pelo próprio processo de amadurecimento, para, em seguida, retomar seu próprio ritmo, o que não caracteriza superdotação.

Novaes (1998) define Altas Habilidades como um conjunto de traços e atributos que se manifestam através de elevadas potencialidades e/ou em significativos desempenhos. Estas características são o resultado da carga hereditária somada às influências ambientais que, juntas, favorecem o aparecimento dos talentos. Segundo a autora, os critérios básicos para a identificação das altas

habilidades seriam: a precocidade de traços, a constância no desempenho e a possibilidade de desenvolver rapidamente os potenciais.

As características apresentadas pelas pessoas com altas habilidades não supõem um perfil homogêneo. Muitos são os traços a serem observados, o que, muitas vezes, dificulta a avaliação ou a aceitação de um parecer, especialmente se houver concepções errôneas em torno do assunto. Essas observações devem sempre considerar a idade e as condições ambientais em que essa pessoa vive.

Os traços mais comuns observados nas pessoas portadoras de altas habilidades são referidos pela Secretaria Especial do Ministério de Educação e Desporto (BRASIL, 1995 b) em documento que subsidia serviços de Educação Especial, na área de altas habilidades. São eles:

- . *curiosidade a respeito dos objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias;*
- . *auto-iniciativa, tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria;*
- . *originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e idéias não estereotipadas;*
- . *talento incomum para expressão em artes, como música, dança, drama, desenho e outras;*

- . *habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento;*
- . *abertura para a realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação;*
- . *capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos;*
- . *capacidade para usar o conhecimento e as informações, na busca de novas associações, combinando elementos, idéias e experiências de forma peculiar;*
- . *capacidade de julgamento e avaliações superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção de implicações e conseqüências, facilidade de decisão;*
- . *produção de idéias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas;*
- . *gosto por correr riscos em várias atividades;*
- . *habilidade em ver relação entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados, e*
- . *aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua dotação e interesse.*

No mesmo instrumento da SEESP/MEC (ibid), são referidas as características comportamentais, que também devem ser observadas, enquanto

importantes contribuições ao processo. As mais comuns aos portadores de altas habilidades, são:

- . *necessidade de definição própria;*
- . *capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas;*
- . *interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar;*
- . *resolução rápida de dificuldades pessoais;*
- . *aborrecimento fácil com a rotina;*
- . *busca de originalidade e autenticidade;*
- . *capacidade de redefinição e de extrapolação;*
- . *espírito crítico, capacidade de análise e síntese;*
- . *desejo pelo aperfeiçoamento pessoal;*
- . *não aceitação de imperfeição no trabalho;*
- . *rejeição de autoridade excessiva;*
- . *fraco interesse por regulamentos e normas;*
- . *senso de humor altamente desenvolvido;*
- . *auto-exigência;*
- . *persistência em satisfazer seus interesses e questões;*
- . *sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal como social;*
- . *gosto pela investigação e pela proposição de muitas perguntas;*
- . *comportamento irrequieto, perturbador, importuno;*
- . *descuido na escrita, deficiência na ortografia;*

- . *impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento;*
- . *descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado.*
- . *impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento;*
- . *descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado.*

Outros conceitos podem ser explorados a partir de diferentes concepções teóricas, desde as que pressupõem uma análise quantitativa – com o uso de testes - até as que se preocupam prioritariamente com os aspectos qualitativos. Ao longo deste estudo, outras conceituações irão surgindo e sendo discutidas.

Muitas são as interrogações que marcam os estudos dentro deste assunto, apesar dos grandes progressos das teorias sobre inteligência. Há carências urgentes de maior aprofundamento, considerando que só se pode falar em uma sociedade que tem como valor o respeito ao ser humano em toda sua dimensão quando se admite que as pessoas são diferentes entre si e, portanto, têm necessidades também distintas.

A criatividade, o talento, a inteligência são “ferramentas” indiscutíveis nesta busca de alternativas para as soluções aos desafios impostos. Esta afirmativa torna-se muito mais real quando se considera que o mundo está cada vez mais rico em exigências, devido ao ritmo acelerado em que tudo acontece.

A concepção de pessoa portadora de altas habilidades traz consigo outras questões igualmente importantes, como a própria concepção de “sujeito”, a proposta educacional, a visão que se tem sobre a “diferença”, os mitos e outras.

Em primeiro lugar, nos impõe uma revisão de valores e a ampliação da nossa percepção sobre a diferença que há entre as pessoas. Este assunto, portanto, não se restringe só a uma parcela da população que é formada por indivíduos que errônea e freqüentemente são vistos como aqueles que devem ser especiais, sempre originais, “inteligentes” em todas suas contribuições e produtivos em todas atividades. Mas, sem dúvida, são as pessoas com altas habilidades que são mais exigidas a corresponder ao imaginário dos demais.

No atendimento às pessoas com estas características, tenho ouvido muitos depoimentos que revelam a resistência a serem identificados como portadores de indicadores de altas habilidades. Verbalizam seus medos de que este entendimento possa lhes roubar a identidade e lhe impor comportamentos que possam responder às altas expectativas do seu meio.

É interessante perceber que há várias crenças populares em torno do que seja altas habilidades ou superdotação que, na maioria das vezes, focalizam somente sua produção, desconsiderando o indivíduo. Quando criança, por exemplo, é importante ressaltar que o portador de altas habilidades, assim como qualquer outra, necessita ser protegido, respeitado e compreendido; quando adolescente,

deverá apresentar todas as características dessa fase; e assim ao longo de todo seu desenvolvimento. (Mettrau, 1995)

Partindo-se da idéia de que todos temos talentos e que são essas capacidades que nos permitem encontrar soluções para os desafios do cotidiano, porque há tanta resistência em aceitar-se um parecer que identifique a presença de altas habilidades? Por que é tão difícil, às vezes, aos pais e às escolas aceitarem o convívio natural com a pessoa com altas habilidades sem que haja cobrança exagerada do seu desempenho ou, ao contrário, permissividade e falta de limites que o deixam inseguro e sem parâmetros para apoiar-se?

Um dos caminhos que julgo importante para provocar a reflexão é aquele que analisa os *mitos* - ou os *(pré)conceitos* - que se formaram em torno dessa questão. E o que é um *mito*³?

Rubem Alves (1992) resume de uma forma muito oportuna o que representa o mito na questão da pessoa com altas habilidades:

O cientista virou mito. E todo mito é perigoso, porque induz o comportamento e inibe o pensamento. Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta, os indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam.

Cabe às pessoas ligadas à questão das altas habilidades desfazer as idéias errôneas que circulam em torno desse tema, pois a convivência com os talentos presentes em todas as pessoas possibilita trocas que enriquecem não só cada indivíduo, mas também os grupos dos quais fazem parte.

Considerando a escuta que venho realizando, no trabalho com portadores de altas habilidades, ressalto algumas dessas idéias que são importantes alvos de nossa reflexão:

a) “*O Mito da Perfeição*”. Espera-se que o portador de altas habilidades tenha rendimento superior em tudo o que faz. Isso acarreta um nível de expectativa irreal e muito prejudicial às pessoas. É uma exigência que provoca fadiga, desinteresse e desmotivação para enfrentar novas situações. Por ter um talento ou precocidade não significa que seu crescimento tenha o mesmo ritmo em todas as áreas. O que se percebe é exatamente o inverso: a desarmonia, muitas vezes, presente nos diferentes aspectos de seu desenvolvimento, lhe traz uma forte tensão interna que dificulta seu autoconhecimento. Encontramos pessoas com alto potencial e com baixa produção, seja na escola ou no trabalho (Alencar, 1986). Isso pode se explicado, também, como uma significativa discrepância entre seu *potencial*, sua *real capacidade* e seu *desempenho*, o que aparece como um rendimento acadêmico abaixo do esperado (Novaes 1998). Este mito faz com que haja a

³ Ferreira (1985) define *mito* como sendo a *imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusório, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento.*

expectativa de que seja sempre , enquanto aluno, “o nota 10” e, quando adulto um desempenho excepcional.

b) *“Para a pessoa com altas habilidades tudo é fácil, portanto, não precisa se esforçar”*. O convívio nos prova o contrário. Como qualquer indivíduo, precisa haver o empenho, o interesse e a busca das soluções. Muitas vezes, o contexto lhe é desfavorável, suas necessidades não são consideradas, é visto de uma forma distorcida e lhe é exigido que se “molde” ao que é esperado dele. (Alencar, 1986)

c) *“Um talento específico, como música, artes, esporte, informática não é expressão de alta habilidade”*. Os conceitos mais modernos de inteligência ampliam o entendimento desta questão colocando entre as manifestações inteligentes outras áreas do saber, contrariando a idéia que considerava somente as áreas tidas como intelectuais (lingüística e lógico-matemática). Aqueles que apresentam interesse e potencial em um ou mais aspectos necessitam de idênticos espaços para desenvolverem-se e atingir seus objetivos pessoais e coletivos. (Winner, 1998)

d) *“A pessoa com altas habilidades não se relaciona com os demais porque acredita que não precisa de ninguém”*. Ela, muitas vezes, tem dificuldade de encontrar seus pares por não se sentir acolhida ou por não ser suficientemente desafiada pelo meio. A conseqüência natural é a de assumir um comportamento introspectivo, com dificuldades de se expor pelo medo de não ser aceito e de cultivar sentimentos de baixa auto-estima. Um ambiente que respeite as diferenças e que

contemple espaços em que todas as contribuições sejam valorizadas, certamente, tornará mais felizes todas as pessoas, sejam elas portadoras de altas habilidades, pessoas da média ou com alguma deficiência. (Alencar, 1986)

e) *“As pessoas com altas habilidades devem constituir grupos à parte e conviver preferencialmente com outras iguais a elas”*. Esta é uma das idéias a qual devemos nos opor, embora sejam conhecidos trabalhos em outros países que priorizem propostas de segregação dos talentosos. Estes projetos, no entanto, estão, cada vez mais, cedendo espaços para as políticas de integração. Penso ser fundamental ao indivíduo permanecer no seu contexto, aprender a conviver com suas diferenças, realizar trocas com os demais e ampliar sua comunicação. Este posicionamento, entretanto, não deve impedir que se ofereçam grupos onde possam falar de seus sentimentos, receber orientação e dividir com outras pessoas de mesmas características os espaços de criação.

f) *“A pessoa com altas habilidades não precisa de ajuda”*. Ela necessita de encorajamento, apoio e compreensão como qualquer pessoa. Quando é preciso, a intervenção profissional deve acontecer em diferentes níveis: com o próprio talentoso, para que possa conhecer melhor suas capacidades e para que busque respostas às suas necessidades; com as famílias, como orientação; com as escolas, provocando reflexão sobre sua prática; e com os poderes públicos, buscando políticas de atendimento adequadas. Na escola, muitas vezes, comportamentos que denunciam questionamentos, desafios, novas propostas, são vistos como sinais de

desadaptação. É necessário avaliar se as necessidades deste aluno estão sendo priorizadas e se a escola não está impondo um padrão ao qual nem todos conseguem se enquadrar. (Alencar, 1986)

g) *“O talento não se perde”*. Não havendo estímulo do ambiente, reconhecimento, aceitação e respeito ao pensamento divergente, o potencial criador poderá ser destruído e resultar em frustração para o talentoso. O conviver com pessoas com diferentes perfis no que se refere aos seus potenciais permite com que todos possam estar permanentemente descobrindo novas alternativas para seu crescimento.

Mitos como os expostos nessa análise - e outros que poderiam ser avaliados - fazem com que, freqüentemente, a questão das altas habilidades cause perplexidade e possibilite um tratamento inadequado por alguns setores, como a mídia, que reforça as fantasias que transformam a pessoa com elevado potencial em alguém que deve ser exposto sem considerar sua globalidade.

Na realidade, o importante é lutar por um ambiente crítico e criativo, que sempre possibilitará ganhos para todos: portadores de altas habilidades e os demais.

Retomando a definição de Renzulli (1988, 1978, apud Freeman, 1985), penso ser muito importante aprofundar cada aspecto considerado para o diagnóstico

de altas habilidades, quais sejam: capacidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa.

2.1.1.1. Habilidade acima da média

*A inteligência é um bem social que deve ser
compartilhado entre todos
que fazem parte do seu meio ambiente
pois é neste meio ambiente que se constroem suas ações.
(Marsyl Mettrau, 1995)*

Para que possamos refletir sobre as capacidades acima da média, da qual refere Renzulli (1988), no seu conceito de Altas Habilidades, é fundamental que exploremos a questão da Inteligência. Como temos lido nas mais importantes obras de estudiosos deste tema (Sternberg, 1992, Mettrau, 1995, Cohen e Ambrose, 1993) parece ser o conceito mais difícil de ser elaborado. Tudo o que pode ser dito e lido como definições de inteligência parece não ser suficiente quando a proposta é de aprofundamento de toda a dimensão desta que faz o grande diferencial do ser humano, na Natureza.

Atualmente, muitas definições com diferentes pressupostos teóricos e propostas metodológicas podem ser encontradas, mas é importante que se faça um breve histórico das teorias que se ocuparam de “descobrir” a inteligência.

Os primeiros trabalhos sobre inteligência foram desenvolvidos por Wundt, Galton e Cattell, nos quais os fenômenos intelectuais eram compreendidos como resultado de um processo associativo progressivamente desenvolvido (Almeida, 1997). Desses estudiosos, Galton é considerado o primeiro teórico moderno a referir-se à superdotação. Segundo seus estudos, a inteligência está baseada em dois traços gerais herdados, que são a alta capacidade para o trabalho e a sensibilidade. Os indivíduos mais capazes são, portanto, mais perceptivos dos que os outros e assimilam uma gama maior de informações, o que lhes assegura uma base mais sólida para as ações intelectuais. (Cohen e Ambrose, 1993)

Nesta mesma linha, surgem, na Inglaterra e nos Estados Unidos, testes que mediam os aspectos sensoriais, perceptivos e motores. Também na França, com Binet, em 1905 (Maldaner, 1996), é criado o instrumento que passa a ser amplamente utilizado como forma de diagnosticar os alunos com dificuldades e que ficou conhecido como “Escala de Binet-Simon”.

Lewis Terman, em 1954 (apud Mönks, 1992), colega americano de Binet, defendeu a idéia de que a inteligência era um fator ou característica essencialmente determinada pela hereditariedade e estável com o tempo. No entanto, aos 77 anos, declarou que os dados empíricos de seus estudos genéticos levavam-no a acreditar que muitas das 1500 pessoas que havia estudado nunca fizeram uso de toda sua habilidade superior. Ele então concluiu que outros fatores, além da inteligência, como personalidade e ambiente, determinavam se o indivíduo atingiria sucesso na

vida ou não. Seus estudos sobre a influência dos fatores genéticos na inteligência levaram a concepções sobre as altas habilidades que tiveram importância fundamental sobre a educação. Para ele, as pessoas inteligentes são pensadores abstratos efetivos, com superioridade no raciocínio matemático, no uso da linguagem e no domínio das ciências, literatura e artes. (Cohen e Ambrose, 1993). Terman participou de estudos que tinham como objetivo criar alguns dos primeiros testes de inteligência, defendendo a ideia de que o *indivíduo é inteligente na medida em que é capaz de pensar em termos abstratos* (Terman, 1921, apud Gardner, 1998). Apesar de entender a relação entre a abstração e a inteligência, também reconheceu a importância de outros comportamentos, como o manejar ferramentas ou jogar beisebol, como tipos diferentes de inteligência.

Enquanto Binet estudou os processos psíquicos envolvidos na inteligência como algo particular, além das relações entre os diferentes processos psíquicos na mesma pessoa, Spearman (1925, apud Almeida, 1997) apresentou, nos seus estudos, um novo entendimento, considerado uma grande evolução. Defendeu a ideia de que a inteligência apresenta um fator G, que representa a inteligência geral, e outro, o fator S, que é próprio de cada habilidade. Com a Teoria Bifatorial, conseguiu harmonizar as teorias que pregavam a existência de uma capacidade geral e global e as que defendiam a diversidade de habilidades intelectivas. No entanto, persiste o posicionamento favorável ao instrumento padronizado como recurso para a avaliação das capacidades do indivíduo. A compreensão de que os fatores envolvidos na inteligência estão embasados na genética, pressuposto básico

da corrente psicométrica, resulta em utilização de instrumentos padronizados, com escores que são considerados altos ou baixos em relação à média dos outros indivíduos da mesma população.

Guilford (1967) introduziu as dimensões da memória e da cognição na inteligência, o que desencadeou estudos que admitiram a existência de diferentes tipos de habilidades intelectuais. A partir desse conceito, a superdotação passou a ser vista como a capacidade de solucionar problemas, de desenvolver o pensamento produtivo, tanto convergente como divergente e o pensamento avaliador.

Não é possível, no entanto, negar o grande avanço que os recentes estudos tem feito neste tema. Ao acessarmos as abordagens em prática no princípio do século e compararmos ao que se conhece sobre inteligência hoje, percebemos o quanto progrediu-se e o quanto teorias, que pareciam sem qualquer possibilidade de serem aceitas pelo mundo científico, foram ganhando credibilidade.

Grandes discussões já se dão ao tentar explicar a origem da inteligência. Para Sternberg (1992), é constituída por habilidades inatas, contexto social e mundo interno, que qualificam a pessoa para resolver problemas, para a aprendizagem e para enfrentar os novos desafios. Vygotsky (1989) introduz a linguagem e seu importante papel mediador entre as funções intelectuais superiores e o contexto sócio-cultural. Traz como uma contribuição indiscutível o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que define como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente

de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Para Mettrau (1995), a inteligência se expressa através do *criar*, do *conhecer* e do *sentir*. O homem expressa sua inteligência de diferentes maneiras através de tudo que constrói e do que é capaz de criar. Segundo esta autora,

...o comportamento sempre implica manifestações coexistentes nas áreas da mente, do corpo e do mundo externo(...) Só a partir desta visão integrada do ser humano, pode-se compreender os chamados 'comportamentos' ou 'manifestações inteligentes' sem esquecer, é claro, da influência do 'afeto' e do 'meio' onde estas se manifestam e se expressam. Assim vista a inteligência, os aspectos 'cognitivos, criativos, e afetivos' estarão sempre presentes na produção intelectual de uma pessoa. (p. 18)

O trabalho desenvolvido por Sternberg (1988, 1990, apud Cohen e Ambrose, 1993) deu ênfase às dimensões da prática e do social na inteligência. Criou a Teoria Triádica da Inteligência, da qual fazem parte as três seguintes sub-teorias:

- A sub-teoria componencial que relaciona a inteligência ao mundo interno do indivíduo. Desta forma, os estados e processos mentais básicos incluem componentes do processo de informações, que são: os *meta-componentes* (processo de pensamento executivo de ordem mais elevada); os *componentes do desempenho* (processos de ordem inferior que servem de ferramentas para os anteriores); e os *componentes de aquisição de conhecimento* (que permitem à pessoa apreender como os meta-componentes e os componentes do desempenho atuam).

- A sub-teoria contextual, que relaciona a inteligência ao mundo externo. Através dela, a pessoa busca a adaptação ao meio do qual faz parte, interfere neste com o objetivo de adequá-lo às suas próprias necessidades, além de selecionar o melhor ambiente para desenvolver suas condições de vida e trabalho.

- A sub-teoria experiencial, que relaciona a inteligência à experiência. Possibilita lidar com a novidade e automatizar o processamento de informações. Defende o autor que, automatizando as informações efetivamente, a pessoa conserva recursos mentais que pode direcionar para novas experiências.

Outros estudos, que se enquadram nas teorias estrutural-desenvolvimentistas, como Piaget (1986), enfatizam o desenvolvimento mental da pessoa desde seu nascimento até a maturidade, percebidos pelo significado das respostas, num movimento de construir e testar hipóteses acerca do seu comportamento. A inteligência desenvolve-se através da interação entre a criança e o meio num processo de assimilação e acomodação. O indivíduo busca atingir níveis mais elevados de organização, num processo de equilíbrio no qual os elementos que não se encaixam nas estruturas do conhecimento são acomodados, modificando essas estruturas. Com relação à abstração reflexiva, Piaget afirma que, a cada equilíbrio, o indivíduo atinge níveis mais altos e a maior quantidade de “grupos de compreensão”. No portador de altas habilidades, pode-se compreender que essas etapas atingem níveis mais elevados, além do pensamento formal, além de movimentos mais rápidos e talvez um tanto diferentes na construção das estruturas. (Cohen e Ambrose,1993)

Almeida (1997), cita os representantes da escola russa, Vygotsky (1962), Luria (1976), Dadzikhovskii (1980), Kozulin (1984), que afirmam que as formas complexas da atividade mental são vistas como sistemas funcionais que vão se modificando e se desenvolvendo como resposta às vivências no curso da história das sociedades. Na visão *vygotskyana*, o comportamento psicológico só pode ser compreendido ao se considerar o contexto sócio-cultural, onde os indivíduos se desenvolvem e onde são constituídos e modificados por estas transformações

sociais. A inteligência, portanto, é entendida como um fator que é alterado pela experiência e pelos aspectos contextuais.

Gardner (1995), partindo da Psicologia Desenvolvimentista e da Neuropsicologia, propõe o entendimento de que o ser humano é capaz de desenvolver diferentes inteligências, que funcionam independentemente, mas que estão combinadas em quase todas as atividades razoavelmente sofisticadas. Nos seus primeiros estudos, identificou sete inteligências: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal, intrapessoal. Mais recentemente, já refere outras duas: a inteligência naturalista e a existencialista. A Teoria das Inteligências Múltiplas desfaz, como as anteriores, o conceito de que a capacidade intelectual é inata, geral e única e que permite à pessoa um desempenho pré-determinado nos desafios que enfrenta. Também faz uma crítica à forma como se utilizam as denominações “inteligência” e “talento”. Para Gardner (ibid), a distinção que é feita denuncia uma errônea valorização das capacidades lingüísticas e lógico-matemáticas, considerando as demais menos importantes. Com este posicionamento defende que todas as manifestações da inteligência são igualmente formas de expressão de talentos.

Gardner (ibid), mostrando-se inconformado com os testes de Q.I. e com a forma como as escolas trabalham, estimulando somente as habilidades tradicionalmente valorizadas, busca, com suas pesquisas, estudar um conjunto de competências mais amplo e mais universal. Estas capacidades, segundo o autor,

todo ser humano possui, embora desenvolva umas mais do que as outras, de acordo com as heranças genéticas e, sobretudo, com os estímulos familiares e culturais.

Saltini (1997), ao refletir sobre a inteligência, diz que, se queremos ter uma visão concreta desse fenômeno, basta olharmos em nossa volta e observarmos o trabalho árduo que o homem teve até então para desenvolver o mundo em que vivemos. São *invenções, descobertas, construções e adaptações ao mundo da cultura e suas necessidades*, o que faz com que *natureza* se transforme em *cultura* ou *natureza* em *natureza aculturada*.

Essas imagens de invenções são a nítida expressão do pensamento do homem que transforma e reorganiza o produto sobre a matéria-prima, isto é, assim como a mão atua sobre a natureza, o pensamento atua sobre as informações fornecidas pela cultura, que nada mais são que a propriedade dos próprios objetos. Imerso nas relações das leis da natureza, o pensamento é a máquina transformadora por excelência, que, sobre os possíveis, vai em busca de um necessário.(p. 39)

Considerando a inteligência como multifatorial, percebe-se que é um tema que muito mobiliza os teóricos na tentativa de encontrar uma definição que responda aos múltiplos aspectos discutidos. Pode-se concluir, no entanto, que ainda estamos distantes de atingir tal estágio, mas que os avanços nos últimos anos têm contribuído decisivamente para desfazer o reducionismo que existia em torno da inteligência – baseados apenas na medição através dos testes de QI - e por consequência, em torno das altas habilidades.

2.1.1.2. Criatividade

A capacidade criadora nasce da disposição psíquica aliada ao ambiente em que ela cresce e, em particular, da compreensão que os pais manifestam diante das suas necessidades. Orientar e ajudar os pais nessa orientação é básico, pois muitas crianças precisam de estímulo contínuo para usar sua imaginação e construir seu próprio mundo.
(Maria Helena Novaes)

Das três dimensões do conceito de Superdotação desenvolvido por Renzulli, aquela que, em meu juízo, é mais desafiadora para ser compreendida na sua profundidade é a criatividade. Em função deste interesse, fui buscar os autores que mais tem explorado este conceito.

A criatividade é universal, mas assim como outros componentes do comportamento inteligente, muitas vezes não é entendida na sua abrangência. Na realidade, não se restringe a determinadas áreas do saber, como a arte ou a música, mas está presente nas mais variadas formas de pensar ou de agir. É um potencial que todos têm e que ultrapassa a esfera do individual para que possa ser compartilhada com a sociedade em que estão inseridos.

Segundo Vygotsky (1989), é a atividade criadora que impulsiona o homem para o futuro, fazendo com que desenvolva sua capacidade de imaginar, modificar, combinar, criar, em diferentes níveis de complexidade. Aproveitar as experiências vividas e dar novo sentido a elas, extrair partes de um todo e reorganizá-las, modificar o que já existe são processos imprescindíveis para o desenvolvimento mental, afetivo e social da pessoa.

Ostrower (1987) também defende que o criar e o viver estão numa ligação muito estreita, em que a criatividade representa o potencial do ser humano e a realização deste uma de suas maiores necessidades. Afirma a autora:

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais. Para tanto, a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente. Não antevê apenas certas soluções. Mais significativa ainda é sua capacidade de antever certos problemas. (p. 10)

Para Guilford (1967), o conceito de criatividade está vinculado ao pensamento divergente e à capacidade de inventar novas respostas, fugindo assim dos modelos formais e estereotipados de pensar. É preciso, segundo ele, estimular o pensamento diferenciado, em que as metáforas, a ausência de lógica, a “aventura” de criar sejam privilegiadas como formas de desenvolver o seu potencial intelectual.

Mönks (1992) complementa, afirmando que a criatividade é a capacidade de realizar tarefas de maneira independente, produtiva e original; é o oposto da reprodução.

Já Torre (1998) refere-se à criatividade *não como capacidade intelectual, mas sim como uma atitude perante a vida*, o que amplia esta dimensão para o campo da afetividade, percebendo-a como *o poder transformador da pessoa em sua totalidade para perceber, sentir, pensar e expressar-se movido por emoções, sentimento e outros fatores de índole afetiva*. O autor vê os estudos sobre criatividade muito influenciados pelos paradigmas das Ciências Sociais e destaca três momentos que marcaram diferentemente suas concepções. A primeira, relacionada com a visão biológica e geneticista que defendiam hereditariedade com único fator determinante das características. O homem teria seu talento e sua capacidade criadora definida pela sua carga genética. Por volta de 1900, surgem novas idéias, que evidenciaram a presença da imaginação, o que permite ao sujeito reproduzir e transformar a informação recebida. O conceito de imaginação, mais aberto e indeterminado do que o de talento, na época, já possibilita entender melhor a conduta criadora dos artistas e literatos. Fica latente uma aproximação ao conceito de inteligência. Atualmente, no terceiro estágio, o reconhecimento da importância e da dimensão da criatividade, faz com que se ampliem os estudos, chegando-se ao entendimento de que a capacidade criativa do ser humano é o que se tem de mais valioso. É o que permite a busca do novo, a geração de novas idéias e soluções, a abertura ao afeto e à emoção presentes nas novas atitudes perante à vida.

Torrance (1966) também relaciona criatividade com afeto quando afirma que é o processo que torna o indivíduo sensível aos problemas e à desarmonia, que possibilita identificar as dificuldades e a encontrar soluções, que facilita a formulação de hipóteses a respeito das deficiências, a testagem dessas hipóteses e a comunicação dos resultados.

Para De Bono (1971), um dos autores que tem se dedicado exaustivamente a estudar o pensamento criativo, qualquer sistema auto-organizado tem necessidade absoluta da criatividade. Parece absurdo que em espaços privilegiados – como a escola, por exemplo - tenha-se ignorado este grande instrumento do pensamento para resolver problemas e produzir novas idéias.

Outra definição de criatividade foi apresentada por Jones (1972, apud Novaes, 1979) como sendo uma combinação de flexibilidade, originalidade e sensibilidade para idéias que possibilitam ao indivíduo romper com as seqüências comuns do pensamento. É a capacidade de produzir novas formas de pensar, de inventar novas performances científicas, artísticas ou encontrar respostas a problemas do cotidiano.

Uma das compreensões errôneas que se difundiram é a de que pensamento criativo é um dom que alguns têm e outros não. A função do cérebro é fazer com que as experiências se organizem em modelos e que estas possam ser

evocadas em diferentes situações. Portanto, quanto mais vivências a pessoa tiver, maior bagagem estará à sua disposição para enfrentar novas situações.

De Bono (1971) salienta que a motivação é a chave para que se desenvolva a capacidade de criar: pensar tem que ser algo vivo, divertido, agradável e quase um jogo. Os adolescentes, em especial, tendem a se colocar defensivamente neste “jogo”, pelo receio de errar. Por isso é importante que na escola se desenvolvam, desde cedo, as idéias do “erro construtivo”. O aprender é uma ação em que não cabem os julgamentos de “correto” e “incorreto”.

Na educação, infelizmente, cada vez se exige menos dos alunos. Se o conhecimento que se tem é suficiente, a ação é óbvia e fácil. As questões das provas escolares mostram isto. Memorizando-se os conteúdos e apenas reproduzindo-os não se precisa pensar, raciocinar, criticar. No mundo fora dos muros da escola, no entanto, é diferente. É preciso lidar com pessoas, é preciso tomar decisões, é preciso aplicar estratégias.

Por outro lado, encontramos professores que acreditam ser suficiente ensinar a pensar criticamente e só isso. Os alunos ficam tão envolvidos por esta proposta que não cultivam paralelamente o pensamento criativo e construtivo, indispensáveis para qualquer sociedade. É fundamental desenvolver uma postura crítica, mas também é necessário provocar a busca de novas idéias. É muito mais fácil criticar do que criar. No cotidiano, deparamo-nos, a todo instante, com conflitos,

negociações, projetos diferentes. E é necessário pensar muito, estabelecer prioridades e objetivos, buscar alternativas, solucionar conflitos, enfim, usar a criatividade.

Segundo Alencar (1991), há necessidade urgente de se pensar uma proposta pedagógica que, além de currículos, conteúdos, metodologias, encontre formas de ampliar o leque de capacidades cognitivas e valores a serem utilizados:

É preciso reformular a imagem do aluno ideal, onde a obediência, passividade e conformismo ocupam um lugar central, para se incluir o compromisso, a dedicação, o entusiasmo, a iniciativa, a auto-confiança, a persistência, a independência de pensamento – traços que contribuem de forma significativa para a busca de novas questões, para a interpretação de velhos problemas sob novos ângulos e para a procura e emergência de novas soluções.

Csikszentmihalyi (1988, apud Alencar 1991, Virgulim, 1999) salienta que para se compreender a criatividade é preciso ampliar a concepção do que seja o processo, deslocando-se de uma ênfase exclusiva no indivíduo para uma perspectiva sistêmica que inclua o contexto social e cultural onde a pessoa opera. Para esse estudioso, o criar é o resultado da convivência de três subsistemas, quais sejam: o *domínio*, que significa os valores culturais reconhecidos por aquela sociedade; a *pessoa*, que inserida naquele contexto cultural e histórico, respeita seus padrões e contribui com novas idéias, novos produtos; e o *campo*, que é constituído pelos indivíduos que tem como tarefa considerar, dentro daquele

universo e de seu conceito de criatividade, se o talento naquela pessoa ou naquele fenômeno deve ser reconhecido ou não.

Uma verdade hoje indiscutível é a de que a criatividade é uma capacidade humana ilimitada e que utilizamos uma parcela muito pequena do potencial que a mente nos oferece. Em especial, a escola tem sido capaz de limitar mais do que desenvolver as potencialidades de seus alunos e, conseqüentemente, de seus profissionais - esta talvez seja uma das afirmações mais graves que se possa fazer ao analisar o ambiente escolar. A ênfase tem sido dirigida à reprodução de conteúdos e à memorização, o que acarreta modelos de avaliação injustos que ressaltam o erro, as limitações do aluno e as suas “incapacidades”. As conseqüências são, muitas vezes, o desinteresse e a percepção da escola como um espaço monótono e adverso. (Alencar, 1994)

Como se pode perceber, as definições de criatividade podem enfatizar as habilidades cognitivas, focalizar os traços de personalidade ou então valorizar os resultados, ou seja, o produto criativo. Junto com a questão motivacional, o enfoque deve ser aquele que responde melhor a cada situação, dependendo do seu contexto social e histórico. (Fleith e Alencar, 1992)

2.1.1.3. *Envolvimento com a tarefa.*

“Nossa questão é descobrir o que é necessário para que se faça e se mantenha a vida humana no mundo. É preciso que se comece com a imaginação, pois ela consiste no pré-requisito do ato criativo, e o ato criativo na mais alta expressão da vida humana.

A imaginação é a mãe da criatividade.”

(Rubem Alves)

Segundo Renzulli (1988), autor no qual este estudo está apoiado na questão do conceito, somente a presença de talento e potencial não caracteriza a presença de altas habilidades. A identificação de comportamentos que revelam compromisso com as tarefas representa uma das dimensões tão importantes quanto as habilidades e a criatividade.

Muitas vezes tenho ouvido relatos de pais que caracterizam os filhos como teimosos e insistentes por manifestarem interesses em um determinado tipo de atividade em detrimento de outras, comuns à idade, e entendidas como essenciais ao desenvolvimento. Seus filhos querem ficar por longo tempo lendo revistas especializadas em um tema específico, fazendo perguntas sobre um mesmo assunto, jogando RPG⁴. Na minha percepção, esses comportamentos nada mais são do que sinalizadores de perseverança, intensa motivação, necessidade de encontrar respostas aos apelos que seus talentos lhes fazem. Obviamente que considera-se aqui não haver outros determinantes para essa conduta, além da

⁴ RPG (Role Playing Game) são séries de livros-jogos de aventuras que têm atraído muitos jovens, no mundo inteiro, especialmente pela possibilidade de interação com as histórias e pelos desafios que oferecem.

evidente preferência e empenho pelas atividades relacionadas com as áreas de talento.

Por envolvimento com a tarefa, portanto, são entendidos aqueles comportamentos que confirmam um destacado interesse, um nível elevado de motivação e empenho pessoal nas atividades relacionadas com suas áreas de talento (Mettrau, *ibid*). Segundo Mönks (1992), motivação significa compromisso, perseverança, correr riscos, e uma perspectiva orientada para o futuro. Define esta dimensão do conceito de altas habilidades como uma estrutura que estimula, dá energia, que seleciona o que deve ser feito e o que deve ser evitado numa determinada atividade. Supõe planejamento e também envolvimento afetivo, pois a tarefa a que o indivíduo está envolvido lhe é significativa por alguma razão.

Quanto à origem da motivação da forma como é expressa neste estudo, o mesmo autor trabalha com a hipótese de que as crianças, desde muito jovens, tentam realizar tarefas para as quais não tem correspondentes nas suas capacidades. Os impulsos no sentido de realizá-las, não apenas lhes energizam, mas também preparam o caminho para as recompensas quando conseguem sucesso no enfrentamento das dificuldades. O desafio e a alegria da realização evolui com o passar do tempo para sistemas motivacionais muito mais complexos.

Tolerância à frustração, concentração e persistência em tarefas difíceis, envolvimento por longo espaço de tempo quando a atividade é de seu interesse são condições altamente favoráveis ao desenvolvimento dos potenciais humanos.

Miles Storfer (apud Güenther, 1997) refere que

Alcançar picos de criatividade produtiva exige mais do que capacidade intelectual para prosseguir no esforço criativo e paixão por buscar o novo... exige também extraordinário nível de motivação, energia mental e habilidade para priorizar situações complexas, e, mais do que tudo isso, exige perseverança.(intr.)

2.1.2. Identificação das Pessoas portadoras de Altas Habilidades

*“Serei sempre só o que tinha qualidades:
Fiz de mim o que não soube,
E o que podia fazer de mim não o fiz.
O dominó que vesti era errado.
Conheceram-me logo por quem não era
e não desmenti, e perdi-me.
Quando quis tirar a máscara,
Estava pegada à cara.
Quando a tirei e me vi ao espelho,
Já tinha envelhecido.”*

A identificação dos talentos é um dos aspectos mais instigantes na questão das altas habilidades. Pode-se explorar conceitos, teorizar profundamente sobre o assunto, apontar ideologias que lhe fundamentam, mas é o processo de avaliação que vai trazer para a prática as mais importantes questões em torno deste tema.

O processo de identificação das altas habilidades, dos talentos, dos interesses é o primeiro passo no sentido de que a pessoa identificada possa ter respeitadas suas particularidades e que possa ter acesso a recursos adequados às suas necessidades. Basta olharmos ao nosso redor e observarmos que há significativas diferenças entre as pessoas quanto à aparência física, às preferências, ao temperamento, ao caráter - e a outras características humanas como a inteligência e a sensibilidade - aos quais correspondem percepções, expectativas, desejos também diferenciados.

Embora não haja limites para o desenvolvimento das habilidades, cada indivíduo tem à sua disposição um arsenal de recursos internos e externos que, na sua combinação, favorecem ou inibem o seu crescimento. Quando se afirma que não há um limite que defina até onde uma pessoa pode se desenvolver, surge uma questão que nos obriga a pensar. Seria então possível a cada um tornar-se um Freud? Ou um Quintana? Ou um Mozart? Ou um Da Vinci? Sabe-se que não. Mas

este argumento não pode impedir que se reconheça que o importante é que cada um possa desenvolver o melhor de si. E que estas conquistas possam estar a serviço, antes de mais nada, de sua realização pessoal e da contribuição que possa dar aos seus companheiros de vida.

Para que o indivíduo possa tomar consciência de suas potencialidades, é preciso que haja oportunidade de experienciar, de conhecer suas próprias aptidões e que possa ser apoiado e respeitado nas suas singularidades. Em meu juízo, a atuação de profissionais tem sido não só importante para a identificação das altas habilidades, mas sobretudo no sentido de oferecer um ambiente em que seja possível emergirem os talentos e de quebrar as barreiras que impedem a expansão das aptidões do talentoso, de forma global. Isto significa, muitas vezes, buscar novas estratégias ou recursos originais de motivação dessa população. Apesar do discurso de que as diferenças devem ser aceitas, o que se vê, na prática, é uma exigência social e permanente de que o indivíduo se submeta a determinados padrões. Aquele que está fora destes enquadramentos, tende a ser rejeitado e pressionado a “ser como os outros”. Estas afirmações, resultados de observações da prática e dos depoimentos ouvidos, ao longo de meu exercício profissional, tem provocado muita reflexão sobre os modelos de avaliação dos talentos atualmente em utilização nos serviços de atendimento aos portadores de altas habilidades.

Com o objetivo de compartilhar essas e outras reflexões, exponho alguns pontos que são resultado de estudos realizados (Renzulli, 1988, Mettrau, 1995,

Mettrau e Almeida, 1995, Alencar, 1991), de discussões com estudiosos de diferentes áreas, e principalmente, do trabalho direto com pessoas portadoras de altas habilidades, junto ao NAPPAH.

Uma das questões iniciais a serem colocadas é a de que a identificação é parte de um trabalho ao qual deverá estar totalmente integrada. No meu entendimento, a avaliação não deve ser representar um processo isolado, que se encerra em um laudo ou parecer. Deve estar incluída num projeto maior - como uma proposta educacional ou comunitária, por exemplo - e precisa estar conectada à sua filosofia, seus objetivos e suas possibilidades, além de ser coerente com a sua concepção de altas habilidades. A identificação é importante, mas significa apenas o começo e conduz ao entendimento de que não deve obedecer a um modelo único de avaliação das potencialidades.

Antes de ser definida a linha a ser utilizada para a investigação dos talentos, é preciso questionar: O que se pretende com esta identificação? Para que ela vai servir? Ela vai contribuir para uma melhor qualidade de vida desta pessoa? Respondidos estes interrogantes, é o momento de buscar os recursos disponíveis para a identificação dos potenciais, não perdendo de vista, no entanto, o desenvolvimento integral da pessoa. Muitas vezes, há o entendimento de que somente as áreas de talento devam ser investigadas. O indivíduo não se reduz à sua dotação; necessita ser visto de forma global, com suas áreas de destaque, limitações, necessidades, ou seja, como todo ser humano.

Outro ponto essencial ao referir-se os recursos a serem utilizados é quanto à multiplicidade de estratégias. Quanto mais variadas as fontes de informações, mais completa será a investigação. As capacidades não podem só ser observadas quanto à produção do sujeito, mas também no que respeita os interesses, aos comportamentos e às atitudes expressos nos mais diferentes momentos do dia-a-dia. Com frequência, a pessoa, apesar de apresentar potencial para produzir, para criar, não o consegue no momento, seja por inadaptação ao ambiente ou por dificuldades em conviver com suas diferenças.

Com a finalidade de abranger a multiplicidade de fontes com dados sobre a pessoa com altas habilidades, abordo, neste estudo, aquelas que oferecem as informações que são fundamentais para o reconhecimento dos potenciais e das capacidades do indivíduo:

- ***Quanto às informações trazidas pela própria pessoa:***

Os primeiros dados a serem pesquisados são aqueles trazidos pela pessoa em que se avalia a presença das altas habilidades, através de sua verbalização ou pelas atividades que desenvolve no decorrer das entrevistas. Sua autobiografia, em geral, é rica em indicadores, independente de sua idade. As crianças com 4 ou 5 anos já trazem dados, quando são estimuladas a falar de si,

que direcionam para a hipótese de serem portadoras de altas habilidades. Nas entrevistas ou nas vivências propostas, são comuns as referências de:

- dificuldades na relação com outras crianças,
- a tentativa de negar suas capacidades para serem aceitos por seus pares,
- a queixa de que as atividades que lhe são oferecidas não atendem aos seus interesses,
- o desejo de acesso a fontes de informação como leituras, programas de TV e filmes incomuns para sua idade,
- a presença de uma linguagem incomum para a idade, ou
- um desempenho musical, esportivo ou artístico muito destacado.

Os adolescentes, além de suas histórias de vida e dos relatos de atividades desenvolvidas, trazem com muita ênfase, seus questionamentos, conflitos, expectativas quanto ao futuro. Geralmente, colaboram com dados que contribuem significativamente para a compreensão da pessoa, das suas potencialidades e das características que a definem como um portador de altas habilidades.

- ***Quanto aos dados familiares:***

A história familiar é fundamental e pode sinalizar com informações essenciais sobre o desenvolvimento evolutivo da pessoa a ser avaliada. Relatos de precocidades observadas, interesses diversificados, padrões de relacionamentos com adultos e com crianças, seu brincar nos diversos momentos de vida podem ser indícios de um alto potencial. Além desses aspectos, é fundamental investigar as expectativas desta família em relação ao filho, seus desejos, os afetos circulantes, o seu “olhar” sobre esta pessoa.

- ***Quanto ao desempenho escolar:***

A escola, por contar com a possibilidade de comparação de crianças e adolescentes com seus pares, além de trabalhar com uma multiplicidade de experiências, torna-se uma fonte valiosa de dados. Neste sentido, o professor precisa estar sensibilizado para entender o que está subjacente a um comportamento que denuncia desinteresse, a um acentuado nível de exigência, a uma conduta hiperativa ou a uma postura questionadora.

As informações sobre o desempenho escolar, invariavelmente, são apresentadas como um dos recursos para a identificação das altas habilidades, mas esta estratégia, entretanto, necessita ser considerada com muito critério. Na escuta aos professores e orientadores educacionais, são freqüentes as observações referentes à precocidade da aprendizagem - o aspecto mais citado é a leitura precoce - ou à produção intelectual, vista como diferenciada e aprofundada em

relação aos demais. As notas ou conceitos nas avaliações pedagógicas são citadas, quando elevadas, como confirmação da capacidade do aluno, ou, quando baixas, como prova que coloca em dúvida um parecer. A meu juízo, esta visão nem sempre retrata a realidade. O rendimento escolar é uma importante fonte de informação, mas serve muito mais para o conhecimento de quem é esse aluno do que para definir um diagnóstico. Na prática, um percentual considerável de pessoas portadoras de altas habilidades apresenta baixo aproveitamento na escola, pouca motivação para os estudos, falta de interesse pela rotina escolar e notas que apenas lhes possibilitam evitar uma reprovação. O rendimento, portanto, não pode ser analisado de forma superficial e decisiva. As abordagens quantitativas, sejam em testes psicológicos ou em avaliações pedagógicas, têm sido critério pouco válido nessa área. Estes devem ser acrescidos de avaliações qualitativas, as quais têm trazido grande contribuição para a identificação da pessoa portadora de altas habilidades. São informações que dizem respeito às competências, aos comportamentos e aos afetos do aluno: como aprende, como se relaciona com o conhecimento, como utiliza o que aprende, que relações estabelece entre os conteúdos, como interage com os professores e os companheiros, como se vincula emocionalmente com seu meio.

As observações dos professores - que além do privilegiado espaço das salas de aula, ainda contam com situações ímpares como o recreio, a prática de esportes, as atividades informais - são indispensáveis na avaliação dos potenciais

das crianças e adolescentes. No caso de avaliações de adultos, o relato da sua vida escolar pregressa é igualmente significativo.

Ainda quanto às referências dos professores, as observações sobre o vocabulário, criatividade, liderança, postura crítica, pensamento divergente, percepção dos colegas, exigência de si e de seus professores, comportamentos que perturbam o andamento do trabalho escolar são dados igualmente importantes.

- ***Quanto aos dados dos especialistas:***

A identificação realizada por profissionais capacitados deve valer-se de metodologias adequadas, considerando, especialmente, sua história e o contexto em que esta pessoa está inserida. O conhecimento das diferentes expressões da inteligência exige que as equipes sejam formadas por profissionais de diferentes áreas. São utilizadas listas de sinais, os chamados indicadores, que contemplam as características mais comuns. É freqüente, também, a necessidade de especialistas para identificar comportamentos destacados em outras áreas de expressão da inteligência, como um talento musical, ou esportivo, ou artístico.

Quanto aos modelos de identificação que utilizam como únicos recursos as testagens que levavam ao Quociente Intelectual, pode-se afirmar que estes, na realidade, priorizam áreas como a fluência verbal e as capacidades lógico-matemáticas, ignorando uma gama importante de outras habilidades humanas. A

utilização desses instrumentos, ainda que proporcionem um conhecimento confiável nestes aspectos, provocam determinados questionamentos: Como pode ser avaliada a liderança nos testes de Q.I? E a criatividade? E o pensamento divergente? E as habilidades específicas como o talento musical ou teatral? A evolução dos estudos sobre inteligência tem sinalizado para estas e outras limitações dos testes psicométricos.

Dentro deste enfoque, Schiff (1993), nos seus estudos sobre inteligência e desigualdades sociais, é bastante crítico em relação às propostas de avaliação que se baseiam na utilização de testes padronizados para investigação do potencial intelectual. Refere que Binet, ao elaborar os primeiros testes para poder detectar os alunos incapazes de acompanhar o ensino primário, estabelecia, desde a origem destes instrumentos, uma relação direta com o fracasso escolar e com a segregação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O autor propõe uma reflexão sobre a questão social que alicerça a criação e o uso dos testes. Para ele, esta é uma forma clara de exercício do controle e da discriminação social.

Autores como Piaget (1986), Vygotsky (1985), Gardner (1995) e muitos outros, com suas idéias, por vezes, completamente divergentes entre si, também dedicaram importantes capítulos de suas obras para se posicionarem criticamente em relação aos testes de QI. Esses instrumentos, na concepção desses autores, partem do entendimento de um ser humano, em que as dimensões afetivas e cognitivas são inatas e que se mantêm intactas por toda vida. Essas reflexões

resultaram na busca de outros modelos de identificação que, não perdendo a cientificidade, corresponderem às necessidades dessa população.

Os traços comuns têm servido como indicadores de altas habilidades e foram se mostrando instrumentos mais completos e mais eficientes para essa avaliação, como complementares aos instrumentos padronizados ou como principais recursos, substituindo, portanto os testes de Q.I.. É preciso, no entanto, atenção às diferenças nos perfis dessas pessoas, que são motivadas pelas diversas realidades. Uma habilidade que pode ser considerada de grande destaque numa determinada cultura, pode ser muito comum em outra.

Deve-se considerar também que, pela gama de indicadores que são observados, nem todos vão aparecer em todas as pessoas e nem no mesmo nível, ou seja, o grau de desempenho varia de intensidade, de indivíduo para indivíduo e de uma para outra fase da vida. Além disso, a consistência e a persistência em que as características se manifestam também são elementos que definirão estes aspectos como indicadores de altas habilidades.

Na literatura sobre altas habilidades, são referidas muitas listas de indicadores, que apresentam variações, colocando mais ênfase a alguns aspectos do que outros, dependendo do enfoque do autor e dos condicionamentos sócio-culturais dos sujeitos pesquisados. Percebe-se, no entanto que as características fundamentais estão, em geral, sempre presentes. Para a presente pesquisa, destaco

a listagem que foi desenvolvida por Renzulli e colaboradores (1976) - o primeiro autor foi quem apresentou o conceito de superdotação mais explorado nesse estudo – e que faz parte de instrumento desenvolvido para a avaliação de características comportamentais de alunos com habilidades superiores. Segundo Feldhusen e Jarwan (1993), esta e outras escalas ou listas, quando bem estruturadas e padronizadas, são valiosos recursos, como parte de sistemas de identificação multidisciplinares. As características listadas no instrumento de Renzulli e outros (ibid) abrangem aspectos relacionados com a aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes, comunicação e planejamento, como se segue:

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM:

- *Tem vocabulário notavelmente avançado para a idade ou série; usa termos de modo significativo; tem comportamento verbal caracterizado por “riqueza” de expressão, elaboração e fluência.*
- *Possui um grande estoque de informações sobre uma variedade de tópicos (que vai além dos interesses habituais de crianças de sua idade).*
- *Demonstra facilidade e rapidez para lembrar informações.*
- *Tem compreensão rápida de relações causa-efeito; tenta descobrir o como e o porquê das coisas; faz muitas perguntas provocativas (e não apenas perguntas informativas ou concretas); quer saber o que faz as coisas (ou pessoas) funcionarem.*
- *Tem um rápido entendimento de princípios subjacentes e pode rapidamente fazer generalizações válidas sobre eventos, pessoas e coisas.*
- *É um observador perspicaz e alerta; normalmente observa mais ou apreende mais de uma história, filme, etc, do que os outros.*

- Lê muita coisa por conta própria; normalmente prefere livros de nível adulto; não evita materiais difíceis; pode demonstrar preferências por biografias, autobiografias, enciclopédias e atlas.
- Tenta entender material complicado separando-o em suas partes respectivas; raciocina por si próprio; compreende respostas lógicas e de senso comum.

CARACTERÍSTICAS DE MOTIVAÇÃO:

- Torna-se absorvido e totalmente envolvido em certos tópicos ou problemas; é persistente buscando conclusão da tarefa. (Às vezes é difícil de conseguir que passe para outro tópico.)
- Necessita pequena motivação externa para completar um trabalho que inicialmente o estimula.
- Esforça-se para atingir a perfeição; é auto-crítico; não se satisfaz facilmente com a própria velocidade ou com sua própria produção.
- Prefere trabalhar independentemente; requer pequena direção por parte de seus professores.
- Está interessado em muitos “problemas de adulto” como religião, política, sexo, raça – mais do que é comum para o nível de idade.
- É freqüentemente assertivo (às vezes até agressivo); teimoso em suas convicções.
- Gosta de organizar e trazer estrutura às coisas, pessoas e situações.
- Está bastante preocupado com o certo e o errado, o bem e o mal; freqüentemente avalia e faz julgamento de eventos, pessoas e coisas.

CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE:

- Demonstra grande curiosidade sobre muitas coisas: está constantemente fazendo perguntas sobre tudo e todos.
- Gera um grande número de idéias ou soluções para problemas e perguntas; freqüentemente oferece respostas incomuns, diferentes, únicas e inteligentes. É desinibido em expressar opinião; às vezes é radical e espirituoso na discordância; é tenaz.
- Gosta de correr riscos; é aventureiro e especulativo.

- *Gosta de brincar com idéias; fantasia, imagina (“fico imaginando o que aconteceria se...”); manipula idéias (muda, elabora); está freqüentemente preocupado em adaptar, melhorar e modificar instituições, objetos e sistemas.*
- *Demonstra senso de humor e vê humor em situações que podem não parecer humorísticas a outros.*
- *Está atento aos seus impulsos e mais aberto ao irracional que existe em si próprio (os meninos expressam mais livremente interesses femininos; e as meninas expressam maior independência que a habitual); demonstra sensibilidade emocional.*
- *É sensível à beleza; mostra-se atento às características estéticas das coisas.*
- *Não- conformista; aceita a desordem; não se interessa por detalhes; é individualista; não teme ser diferente.*
- *Critica construtivamente; está pouco disposto a aceitar autoritarismo sem exame crítico.*

CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA:

- *Aceita bem responsabilidades; pode-se contar com ele para cumprir o que prometeu, o que normalmente faz bem feito.*
- *É auto-suficiente com crianças da sua idade, como também com adultos; parece à vontade quando solicitado a mostrar seu trabalho aos colegas.*
- *Parece ser querido por seus colegas de classe.*
- *É cooperativo com os professores e colegas; tende a evitar brigas e é geralmente fácil de se dar bem.*
- *Pode expressar-se bem; tem boa facilidade verbal e normalmente é bem compreendido.*
- *Adapta-se prontamente a situações novas; é flexível em pensamento e ação, e parece não se transtornar quando a rotina normal é mudada.*
- *Parece gostar de estar com outras pessoas; é sociável e prefere não estar só.*
- *Tende a liderar os outros quando eles estão ao seu redor; geralmente dirige a atividade na qual ele está envolvido.*

- *Participa da maioria das atividades sociais promovidas pela escola; pode-se sempre contar com sua presença nas atividades em que os outros também comparecerem.*
- *Sobressai-se em atividades atléticas; é bem coordenado e gosta de vários tipos de jogos atléticos.*

CARACTERÍSTICAS ARTÍSTICAS:

- *Gosta de participar de atividades de artes; é ávido em expressar suas idéias visualmente.*
- *Incorpora grande número de elementos em seus trabalhos de artes; varia o tema e o conteúdo dos trabalhos.*
- *Chega a soluções únicas e não convencionais a problemas artísticos ao invés de soluções tradicionais e convencionais.*
- *Concentra-se por períodos longos de tempo em projetos de arte;*
- *Gosta de experimentar meios diferentes; experimenta usando uma variedades de materiais e técnicas.*
- *Tende a selecionar a arte como meio de expressão para atividades livres ou projetos de sala de aula.*
- *É particularmente sensível ao ambiente; é um observador perspicaz – percebe o incomum, que pode estar sendo negligenciado pelos outros,*
- *Produz equilíbrio e ordem em seu trabalho de arte.*
- *É crítico de seu próprio trabalho; estabelece altos padrões de qualidade; freqüentemente refaz uma criação para poder refiná-la.*
- *Demonstra um interesse no trabalho de outros alunos – passa tempo estudando e discutindo o trabalho deles.*
- *Elabora as idéias de outras pessoas – usa estas idéias como um “trampolim”, ao invés de copiá-las.*

CARACTERÍSTICAS MUSICAIS:

- *Demonstra um interesse contínuo em música – procura oportunidades para ouvir e criar música.*
- *Percebe finas diferenças em tom musical (intensidade, sonoridade, timbre, duração).*
- *Participa com entusiasmo de atividades musicais.*
- *Toca um instrumento musical (ou indica um forte desejo de tocar um instrumento).*
- *É sensível ao ritmo da música; responde com movimentos corporais a mudanças no tempo da música.*
- *Está atento e pode identificar uma variedade de sons ouvidos em um determinado movimento – é sensível a ruídos “de fundo”, a cordas que acompanham uma melodia, aos sons diferentes de cantores ou instrumentistas em um desempenho.*

CARACTERÍSTICAS DRAMÁTICAS:

- *Gosta de oferecer-se para participar em peças da escola.*
- *Conta histórias ou fala de suas experiências com facilidade.*
- *Usa gestos e expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos.*
- *É adepto à dramatização e improvisação, gostando de representar situações que surgem inesperadamente.*
- *Pode prontamente identificar-se com os humores e motivações de personagens.*
- *Utiliza o corpo e a postura com facilidade para sua idade.*
- *Cria peças originais ou inventa peças a partir de histórias.*
- *Comanda e prende a atenção de um grupo quando fala.*
- *Consegue evocar respostas emocionais dos ouvintes – pode conseguir que as pessoas riem, franzem as sobrancelhas, sintam-se tensos, etc.*
- *Consegue imitar outros – pode imitar o modo com que as pessoas falam, caminham, gesticulam.*

CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO:

A) PRECISÃO

- *Fala e escreve de forma clara e vai diretamente ao ponto.*
- *Modifica e ajusta a expressão de idéias par uma máxima recepção.*
- *É capaz de revisar e modificar idéias de modo conciso, porém retendo as idéias essenciais.*
- *Explica as coisas de forma clara e precisa.*
- *Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza ao relato.*
- *Expressa seus pensamentos e necessidades de forma clara concisa.*
- *Encontra vários modos de expressar idéias, de forma a se fazer entender pelos outros.*
- *Consegue descrever coisas usando poucas palavras, mas de forma apropriada.*
- *É capaz de expressar várias nuances de significado pelo uso de um grande numero de sinônimos.*
- *Pode expressar idéias em uma variedade de modos alternativos.*
- *Sabe e pode usar muitas palavras bastante relacionadas em significado.*

B) EXPRESSIVIDADE:

- *Usa a voz expressivamente para transmitir ou aumentar o significado.*
- *Gosta de transmitir informações não-verbalmente, usando gestos, expressões faciais e "linguagem corporal".*
- *É um interessante contador de histórias.*
- *Usa figuras de linguagem vívidas e imaginativas, como trocadilhos e analogias.*

CARACTERÍSTICAS DE PLANEJAMENTO:

- *Determina quais informações e recursos são necessários para realizar uma tarefa.*
- *Compreende a relação entre etapas específicas e o processo como um todo.*
- *Permite tempo para executar todos os passos envolvidos em um processo.*
- *Prevê conseqüências ou efeitos de ações.*
- *Organiza bem o seu trabalho.*
- *Leva em conta os detalhes necessários para atingir uma meta.*
- *É bom em jogos de estratégia onde é necessário se antecipar várias movimentos a frente.*

- *Reconhece vários métodos alternativos para atingir uma meta.*
- *Pode localizar as áreas de dificuldade que poderiam surgir em um procedimento ou atividade.*
- *Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou seqüência de tempos apropriados.*
- *É bom em dividir uma atividade em procedimentos menores, passo a passo.*
- *Estabelece prioridades quando organiza atividades.*
- *Demonstra ser consciente de limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalhando em grupos ou projetos individuais.*
- *Pode prover detalhes que contribuem ao desenvolvimento de um plano ou procedimento.*
- *Vê modos alternativos de distribuir trabalho ou de nomear as pessoas para realizarem uma tarefa.*

A utilização do modelo de identificação a partir de indicadores, apesar de ser a mais abrangente, é a proposta que traz maiores dificuldades para professores e técnicos e, também, é a mais desafiante. Pressupõe uma permanente qualificação, um aprofundamento em temas paralelos como inteligência, criatividade, desenvolvimento normal, além de políticas educacionais e comunitárias que contemplem a expansão e a melhoria das alternativas de atendimento.

A proposta não se encerra no identificar os talentos, mas, ao contrário, propõe que o processo tenha continuidade enquanto evolui o atendimento, o que, certamente, impõe um comprometimento muito maior dos profissionais e das instituições, especialmente as que tem como competência de definir as políticas educacionais e sociais.

Par finalizar esta questão, é preciso ressaltar que, mesmo ampliando-se a visão do que é inteligência e dispondo de variadas fontes de identificação, sempre está presente o risco de que muitas pessoas com altas habilidades não sejam identificadas, o que pode significar um acompanhamento inadequado e um descuido quanto a sua inclusão no meio social. (Feldhusen e Jarwan, 1993)

As questões envolvidas na identificação parecem tornar-se ainda mais complexas quando a pessoa em avaliação está na adolescência. É preciso acrescentar novos prismas à questão, que possibilitam observar as manifestações inteligentes ao lado de características próprias dessa fase. Para uma melhor compreensão, retomo, a seguir, alguns importantes aspectos da adolescência e que são essenciais para o presente estudo.

2.2. Focalizando a Adolescência.

*Me agarro nesse menino, que tem os olhos tranqüilos
Os olhos mais lindos, a boca aguada de tamarindo
Me agarro nesse menino, que tem os dias sadios
Que é peixe no rio, que é bicho acuado sem meus carinhos (...)
Preciso desse menino, que eu carrego aqui dentro
Sem ele eu perco todo encantamento por ter crescido
Será que ele cresce?
Me faz pouco caso
E um dia me esquece?
("Menino"- Ivan Lins)*

Uma expressão que poderia ser utilizada, a meu ver, como sinônimo de adolescência, é “invasão”, pois esta literalmente invade a criança, transformando seu corpo, sua mente, seu psiquismo. E este fenômeno se torna mais complexo por acontecer muito rapidamente.

É muito comum ouvir-se referências às fases de desenvolvimento como fase da infância, fase da maturidade, mas quando se fala da adolescência, o mais freqüente é se usar a expressão “crise”, o que pressupõe a existência de aspectos patológicos, com o qual os autores não concordam. Embora representando um momento crítico do desenvolvimento (Aberastury, 1981; Erikson, 1976; Osório, 1991), a adolescência representa um processo essencial e altamente significativo para a constituição do sujeito. Para que possa aprofundar questões próprias desse momento, fundamentais para o entendimento da presente pesquisa, proponho-me a rever alguns autores que têm se dedicado a estudos reconhecidos sobre o tema.

Para este passeio entre as teorias, utilizarei a abordagem psicanalítica como base, sem, contudo, esquecer o desenvolvimento social da pessoa, que é a razão de ser desse trabalho e que se constitui em aspectos diretamente relacionados com as demandas da clientela com a qual desenvolvo minhas atividades. No meu entendimento, e da forma com aqui serão trabalhadas as idéias, essa aparente dicotomia inexistente, pois ambos os aspectos se complementam,

possibilitando uma melhor compreensão dos processos individuais e da relação desse sujeito com seu mundo.

Os estudos psicanalíticos sobre a adolescência iniciaram-se com Sigmund Freud (1905), com seu trabalho *Três Ensaios sobre a Sexualidade*, no qual a puberdade é descrita como o momento final da vida sexual infantil⁵. Nele, Freud dedica um capítulo sobre as mudanças decorrentes da puberdade, quais sejam: a subordinação de todas as zonas eróticas à primazia da zona genital e a eleição de novos objetos eróticos fora da família.

Freud (1917), após um período em que afirmava ocorrer na adolescência a conclusão do desenvolvimento da libido, reconsidera essa afirmação e refere que a subordinação das pulsões da primeira etapa do desenvolvimento à primazia dos genitais é o que possibilita o acesso à sexualidade adulta e à satisfação das pulsões. O afastamento dos pais infantis, o desligamento das fantasias incestuosas da puberdade permitem que o sujeito deixe de ser criança para se tornar membro da sua comunidade social e assumir seu papel adulto. Estas idéias foram ponto de partida para muitos estudos sobre a adolescência.

Mais tarde, em 1958, Anna Freud retoma a questão, ao afirmar que há uma *crise normal* do adolescente, em que os comportamentos dos jovens representam ajustamentos que se produzem internamente, impondo ao Ego uma

luta intensa contra as fantasias incestuosas com seus pais. Outros seguidores desta teoria, como Blos (1994), afirmam ser esta fase a tentativa de acomodar todas as transformações *interiores e exteriores – endógenas e exógenas* – que o indivíduo enfrenta, como a necessidade de resolver o Complexo de Édipo, conseguindo assim a independência dos objetos infantis que tem internalizados.

Nenhuma outra espécie animal chega a adolescência numa dependência tão grande dos pais, com uma imaturidade que, na maioria das vezes, impede a provisão da mais elementar das nossas necessidades - a alimentação – como o ser humano. Outeiral (1994) afirma que a dependência do outro talvez seja o tributo que a espécie humana tem de pagar pelo desenvolvimento do córtex cerebral, que nos permite pensar e nos diferenciar das outras espécies animais.

A necessidade de proteção, no entanto, não impede que este seja o período da vida em que ocorram as mudanças mais intensas em todos os níveis. Em geral, ouve-se queixas de pais e professores sobre o adolescente, em especial relacionadas com a atenção. Na realidade, não estão desatentos, mas sim, como nos diz Outeiral (ibid), estão *com a atenção intensamente voltada para impulsos, fantasias e pensamentos muito mais importantes para eles do que o que os pais estão dizendo ou os professores querendo ensinar*. O autor lembra, com muita sensibilidade, que, enquanto o professor de geografia fala de acidentes geográficos,

⁵ Blos (1996) refere que o termo “*puberdade*” está relacionado à manifestação física de amadurecimento das características sexuais primárias e secundárias, enquanto “*adolescência*” supõe processos psicológicos de adaptação à realidade.

os adolescentes estão interessados em outra “geografia”: aquelas contidas nas formas do corpo e que Mario Quintana bem expressou quando escreveu:

Olho o mapa da cidade

Como quem examinasse

A anatomia de um corpo

(É nem que fosse o meu corpo!)

Segundo Erikson (1976) - um culturalista dentro da psicanálise e um dos autores mais importantes no estudo da adolescência - o grande desafio desse momento de vida é o de integrar sua bagagem de vivências passadas às capacidades e habilidades que foram construídas a partir das alterações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais durante seu desenvolvimento e, em especial, com a entrada na puberdade. Precisa definir-se como sujeito de seus projetos de vida, e que esses tenham continuidade e coerência com sua história, possibilitando-lhe direcionar-se no sentido de sua auto-realização.

Quanto ao início e ao término da adolescência, os estudos têm apresentado diferentes idades cronológicas como limites, mas a maioria define o período compreendido entre os 11 e os 21 anos. Reche (1992) cita Gesell (1972) que define o período entre os 12 e os 16 anos e Master W. e outros (1987) entre 12 e os 18 anos. Obviamente que esta variação deve considerar as condições individuais e sociais, além de outros fatores como sexo, cultura, nível sócio-econômico, que certamente determinam alterações no processo de

amadurecimento. Mosquera (1972) não define cronologicamente, mas refere a adolescência como um período intermediário que inicia com a aquisição da maturação fisiológica (a puberdade) e finaliza com a obtenção da maturidade social. Blos (1994), retoma esse conceito, acrescentando que o término da adolescência é um processo de mudanças psicológicas que culminam com a adaptação psíquica e social, e que se produz num momento biológico e culturalmente determinado. Alguns estudiosos, além da delimitação de início e término dessa fase, apresentam a adolescência com uma divisão em três períodos: precoce, média e tardia. (Steinberg, 1985)

Para que seja possível uma compreensão clara sobre essa importante fase do desenvolvimento, Knobel (1981) definiu a adolescência a partir da descrição de suas principais características:

- **Busca de si mesmo:** é a procura de uma identidade própria, única, que lhe diferencie do mundo e lhe possibilite encontrar seu próprio *self*. Este é dos aspectos mais importantes no estudo da adolescência. Por esse motivo e por ser um tema que tem extrema relevância para o presente estudo, será mais aprofundado no capítulo seguinte, que aborda a autopercepção.

- **Busca do grupo dos “iguais”:** a necessidade de se deslocar da família para o grupo de identidades similares para que o ego, fragilizado pelas

transformações, possa estar apoiado. Os comportamentos e os hábitos estereotipados auxiliam na manutenção dessa unidade.

- **Luto pela identidade infantil:** é a necessidade de elaborar as perdas que faz com que o adolescente use a fantasia, o que, bem canalizado, resultará num período de muita criação e idealização. Outeiral (1994) afirma que

o corpo imaginário é mais significativo que o corpo real que, por sua vez, durante bastante tempo, continuará sendo, em parte, um desconhecido que paulatinamente ocupará seu lugar na integridade do indivíduo. (p. 29)

- **Crises religiosas:** embora seja uma questão a qual nem sempre é dada a devida importância, o adolescente tende a levar sua religiosidade a extremos, ora justificando-se como um místico fervoroso, ora optando por um ateísmo radical.

- **Conceito de passado, presente e futuro:** o imediatismo que caracteriza esta fase está relacionado com as angústias próprias de alguém que teme abandonar a infância, que é seu passado, e, ao mesmo tempo, não consegue visualizar seu futuro, pelos medos dos conflitos da fase adulta. Por outro lado, o presente é muito incerto, pleno de mudanças que lhe trazem dificuldades para lidar com a temporalidade. Este sentimento está muito bem retratado nos versos de Cazua:

Eu vejo o futuro repetir o passado

Eu vejo um museu de grandes novidades

O tempo não pára.

- **Sexualidade:** o enfrentamento de uma genitalidade adulta é angustiante e mobiliza culpa, pois agora está presente a possibilidade real do incesto. Na adolescência, ocorrem as relações passageiras e descompromissadas, o que na atualidade caracteriza o “ficar”⁶ dos jovens e que tanto assusta os mais velhos (Giongo, 1998). É preciso elaborar este conflito para ter acesso à sexualidade adulta saudável e responsável. Erikson (1976) afirma que, enquanto o adolescente não tiver formado sua identidade, não irá se lançar na intimidade com o parceiro do outro sexo, numa tentativa de se proteger. Só mais tarde, ao elaborar estas questões, poderá entregar o real de si mesmo.

Para Deutsch (1974), a solução do complexo edípico na adolescência, paradoxalmente, tem o efeito de mobilizar vários elementos regressivos. E acrescenta que a identificação com os pais não é unilinear, mas passa por uma sucessão de períodos, nos quais fica vacilante entre pai e a mãe. Isto pode ser responsável, em grande parte pelo comportamento bissexual demonstrado tanto pela menina como pelo menino, durante a adolescência.

- **Postura questionadora e reivindicatória:** as queixas e a permanente reivindicação estão relacionadas aos intensos conflitos emocionais, aos lutos e aos

⁶ Segundo Giongo (1998), “ficar” é “*um estilo de relação entre sexos adotado por adolescentes brasileiros desde a década de 80; caracteriza-se como uma relação momentânea, descartável, eminentemente física e que não implica compromisso de fidelidade.*”

medos que o futuro provoca neste sujeito. É um misto de força e fragilidade que faz com que carregue muitas bandeiras ideológicas indispensáveis a toda sociedade. Se há uma ingenuidade nos seus projetos, há também uma honestidade transparente e uma vontade de melhorar o mundo.

- **Conduta contraditória:** a imprevisibilidade no comportamento do adolescente é assustadora para os adultos, especialmente para pais e professores. Ela reflete, de forma direta, o seu mundo interno, a insatisfação de um ego que se desestrutura facilmente e a necessidade de vivenciar novas experiências que o capacitarão para o mundo adulto.

- **Separação dos pais:** assim como é necessário que ocorra o “luto” pela identidade infantil, deverá também acontecer o “luto” pela perda dos pais infantis. O vínculo entre pais e filhos toma, progressivamente, novas formas, onde cada um assume papéis individualizantes e não mais de dependência.

- **Flutuações de humor:** assim como outros aspectos já referidos, o estado de ânimo do adolescente se alterna entre momentos de depressão e de reação maníaca. O ritmo intenso em que tudo acontece a sua volta determina uma dificuldade de entendimento de sua realidade. Outeiral (ibid) refere que *o processo adolescente é duro e penoso, mas também está marcado por pequenos triunfos e conquistas evidentes, seja no campo da atividade lúdica-corporal, na fantasia ou na intelectualização.*

A atividade criativa, aspecto importante deste estudo, uma vez que a criatividade é uma variável que integra o conceito de altas habilidades, é muito rica na adolescência. Segundo Outeiral (ibid),

a criatividade, de início, mostra-se através de uma atividade impulsiva, difusa, caótica desde o ponto de vista dos adultos, mas é perfeitamente normal. Aos poucos, a atividade criativa vai adquirindo um perfil mais definido, mais integrado e produtivo. (p. 34)

Não se pode falar de criatividade sem referir limites, esta questão tão discutida não só no meio familiar, mas também nas escolas. Embora as modernas teorias de educação entendam o limite como um importante elemento para a estruturação da personalidade, este tema é muitas vezes tratado com algo ruim, confundido freqüentemente com proibição e com repressão, e que só dificulta a relação entre o adulto e o jovem. Sabe-se, no entanto, que a ausência de definição dos espaços faz com que o adolescente tenha dificuldade de exercer seu potencial criativo, sua espontaneidade e seu talento. É importante enfatizar que a liberdade não significa ausência de limites. Significa, isto sim, demarcação de espaços organizados.

Outro aspecto importante na questão da adolescência é o *vazio interno*, próprio desta fase e certamente relacionado com vivências infantis, sentimentos de abandono, carência afetiva. Nossos jovens portadores de altas habilidades referem um distanciamento de seus pares, seja por não encontrarem pontos de vista

coincidentes, seja por terem sido rejeitados e taxados como *chatos*, ou porque são vistos como aqueles que querem ser mais do que os outros.

Outeiral (ibid) afirma que

existem fatores que chamaremos de constitucionais e que são representados pelos aspectos inatos do sujeito. Assim alguns indivíduos terão, como algo próprio seu, uma impulsividade mais intensa, uma maior sensibilidade para as vivências afetivas, uma voracidade mais abrumadora, uma dificuldade de postergar as satisfações que passarão a requerer uma gratificação imediata, etc. É necessário ressaltar que as experiências satisfeitas, na infância, poderão levar o adolescente a atenuar estes aspectos, podendo tolerá-los melhor e dar uma canalização mais adequada para eles ou, ao contrário, exacerbá-los, conduzindo o adolescente a caminhos difíceis (p. 44).

Lewis e Volkmar(1993), ao desenvolverem seus estudos sobre a adolescência, mencionam quatro grupos do que chamam “tarefas universais” a serem cumpridas pelo indivíduo na construção de sua personalidade:

- definição do próprio *self* ;
- a elaboração dos sentimentos em relação aos pais e a conseqüente separação;
- a busca de relacionamentos amorosos; e
- o domínio dos próprios impulsos, funções e capacidades corporais.

A adolescência envolve aspectos complexos e multidimensionais, que exigem uma compreensão ampla e aprofundada. Steinberg (1985) refere cinco áreas que são: a identidade, a autonomia, a intimidade, a sexualidade e a realização. Desses, o que está mais diretamente vinculado ao objeto desse estudo é, sem dúvida, a identidade, o qual passarei a discutir no item seguinte, dado sua importância para essa investigação.

2.3. O adolescente e a multiplicidade de “olhares”.

A partir de uma visão integrada do ser humano podemos destacar manifestações que denominamos inteligentes, sem todavia nos esquecermos que há componentes não intelectuais na inteligência. Assim, quando enfocamos a produção intelectual de uma pessoa, não podemos nos esquecer da influência dos afetos e do ambiente sobre a mesma.

(Marsyl Mettrau)

A adolescência é um período que, além de muitas mudanças, oferece inúmeros desafios para serem enfrentados. Um deles, certamente, é o de aprender a lidar com os próprios desejos e também com o desejo do “outro”. Quando estão presentes características de altas habilidades, a marca da diferença está mais evidenciada, o que pode exigir desse adolescente maior investimento emocional

para fazer frente às expectativas de seu meio. Um bom suporte afetivo, compreensão, oportunidades são instrumentos essenciais para definir o grau de ajuste psíquico e emocional que o indivíduo atingirá na interação com seu contexto social (Novaes, 1998).

Esta investigação está norteada pela busca de um entendimento de como é construído, pelo adolescente portador de altas habilidades, o conceito a respeito de si mesmo a partir de sua própria percepção e do seu círculo de relações mais próximo. Inicio a análise sobre o tema que representa o eixo temático do estudo, lembrando a verbalização de uma moça com alto potencial de inteligência, em acompanhamento no NAPPANH. Ao definir sua imagem, disse sentir-se como um “*camaleão*”, pois passou toda a vida tentando encontrar sua própria identidade, comportando-se conforme as expectativas dos grupos nos quais se inseriu.

Este desabafo contradiz duas das maiores crenças errôneas sobre superdotação – anteriormente já referidas – e que são: a idéia de que para estas pessoas, tudo é muito fácil; e também que são, necessariamente, mais equilibradas do que as outras do ponto de vista emocional. Isto, certamente, causa intenso sofrimento e pode lhe impedir de realizar-se e de atingir os objetivos de seu projeto de vida.

Destaquei este exemplo como uma forma de direcionar a reflexão para a importância que a auto-imagem e a percepção que esta pessoa observa que os outros tem de si é decisiva na sua forma de pensar, de viver a vida, de relacionar-se.

Para que possa aprofundar as questões envolvidas no que eu denominei como diferentes “olhares” sobre o adolescente portador de altas habilidades, analiso a seguir, em primeiro lugar, o “olhar” que ele dirige a si mesmo, e após, examino a imagem que ele percebe que a família, a escola e os companheiros têm de si.

2.3.1. O “olhar” sobre si mesmo.

Para um melhor entendimento do significado desse “olhar” no presente estudo, é importante que sejam revisados alguns conceitos básicos da psicologia do adolescente especificamente relacionados ao objeto dessa investigação:

- *Auto-imagem e Autopercepção* – referem-se ao quadro que a pessoa constrói a respeito de si mesma; é como o indivíduo se visualiza. A auto-imagem tem como características: a) sofre mudanças a medida que o indivíduo cresce, acrescentando ao seu quadro de referências novas dimensões, sem, contudo, alterar a estabilidade básica; b) é influenciada pelas experiências vividas; c) tem como direção a satisfação de suas necessidades (Mosquera,1974). Segundo Anderson (apud Mosquera, ibid), cada pessoa tem uma imagem ou

percepção de si, a partir de como se vê, física ou psicologicamente. Essa autora também pontua que a auto-imagem não é completa no indivíduo; o autoconhecimento nunca está acabado e nunca é perfeito.

- *Auto-estima* – está relacionado com os sentimentos que a pessoa tem por si mesma, que determinam atitudes positivas ou negativas dirigidas a um objeto particular, que é a própria pessoa; adquire importante significado na adolescência *pelos possibilidades de ajuda e estruturação do próprio ser humano a caminho de seu ajustamento realista e de sua maturidade pessoal*; está intimamente ligada à auto-imagem, numa relação de interdependência. (Mosquera, ibid)
- *Autoconceito* – é o valor que o indivíduo se atribui; é o resultado das vivências da pessoa, que lhe impulsionam a buscar novas experiências que possam lhe possibilitar conhecer-se: seus impulsos, seus interesses, suas capacidades, suas aptidões, suas expectativas (Moustakas, apud Mosquera, ibid). São as várias visões de si mesmo, que incluem os diferentes papéis que o sujeito assume ao longo de sua vida (Virgulim, 1999).
- *Self* – é o conhecimento individual de si, de suas potencialidades, da percepção de seus próprios sentimentos, atitudes e idéias. O

desenvolvimento do *self* acontece através de um processo contínuo que determina a vida individual e que se estrutura na interação social.

Nesta investigação, utilizo a expressão “o *olhar*” como uma forma que possibilita analisar diferentes aspectos evidenciados dos conceitos acima. Pela análise de cada um, percebo que poderão ser investigados aspectos referentes à auto-imagem, ao autoconceito, ao *self*, à percepção que a pessoa portadora de altas habilidades tem de si mesma. Sob este enfoque, fica evidente que a utilização da expressão “o *olhar*” torna mais significativo, pela sua abrangência, o objetivo de estudar *a idéia que o adolescente talentoso tem de si próprio e aquela que pensa terem de si a sua escola, a sua família e os seus amigos.*

Além desses conceitos fundamentais, torna-se também importante que seja recontextualizada e discutida a questão da formação da identidade, considerando sua estreita vinculação com a percepção que o sujeito tem de si próprio.

Ainda bebê, o ser humano percebe-se como parte da sua mãe e só aos poucos vai reconhecendo a realidade. Mesmo assim, ainda mantém, por algum tempo, uma relação simbiótica com a figura materna, o que será interrompida com a entrada do pai (ou seu representante). A transformação da relação dual em triangular é um momento extremamente importante na estruturação da criança e para seu processo de identificação. (Outeiral, *ibid*)

Aos poucos, outras pessoas vão se incorporando ao universo desta criança e contribuindo, em maior ou menor escala, para sua experiência identificatória. Quando o desenvolvimento lhe permite ampliar seu referencial de modelos, não mais limitados aos pais, às pessoas da família e aos professores, parte para a busca da identificação com os companheiros.

É nesta fase do desenvolvimento que se inicia, em média, com a puberdade, e que chamamos de adolescência, que ocorrem grandes mudanças. Caracteriza-se, entre muitas outras alterações, pela tentativa de viver múltiplos papéis, numa aventura na qual o jovem busca encontrar aquele que seja definitivo. (Lewis e Volkmar, 1993)

Neste período, um novo olhar para sua família faz com que se estabeleçam outras formas de relação com seus pais, muitas vezes gerando conflitos e exigindo uma re-elaboração desses sentimentos, especialmente com relação às pessoas que estão revestidas de autoridade. Com alguma frequência, tornam-se hostis, desconfiados e projetam no mundo externo suas dificuldades.

Este novo estado lhe impõe que encontre novos objetos de afeto, de apoio e que representem modelos a ser seguidos. Muitas vezes, como referem Lewis e Volkmar (1993), não é capaz de encontrar alguém para amar ou ser amado e, em razão disso, voltar seus interesses amorosos para dentro e se tornar

intensamente narcisista. Às vezes, também, pode ter dificuldades em encontrar alguém para amar porque já é muito voltado para si próprio. Pode sentir-se ou extremamente importante ou, caso seu interesse esteja concentrado no próprio corpo, preocupado exageradamente com seu estado físico.

Como parcela importante na construção da identidade, o grupo dos “iguais” assume o papel de oferecer variadas e múltiplas experiências. Também os personagens do cinema, da TV, dos esportes, da música, representam fontes inesgotáveis de identificação, a ponto de serem imitados, maciçamente, nas suas características, por um grande número de jovens. (Outeiral, *ibid*)

Grimberg (apud Outeiral, *ibid*) descreve a identidade como resultado de três aspectos integrados:

- a) *o vínculo de integração espacial que se relaciona com o esquema corporal e que faz se sentir único;*
 - b) *o vínculo de integração temporal está relacionado à integração das experiências passadas com as vivências do presente e com a capacidade de imaginar-se no futuro, com um “sentimento de mesmidade”;*
 - c) *o vínculo de socialização com os pais e com figuras significativas para o indivíduo.*
- (p. 74)

Para Erikson (1976), formar a identidade significa integrar sua história passada, sua consciência presente e suas perspectivas futuras. Na primeira dimensão, estão as identificações formadas durante a infância; na segunda, está a

realidade atual vivida pelo adolescente; e, na terceira, as expectativas em relação ao seu futuro, tanto no nível pessoal, como profissional, ideológico, afetivo, social. Segundo o autor, para uma tarefa tão complexa, é preciso um período preparatório. Seria aquele em que o adolescente se permite viver vários papéis, assumir diferentes posturas, comportar-se de formas muito peculiares, explorar todas as alternativas viáveis (e às vezes não tão viáveis) como uma preparação para as opções conscientes e os compromissos duradouros que o amadurecimento vai lhe impor. Nem sempre o processo de estruturação da identidade acontece de forma adequada. Erikson (ibid) ainda acrescenta que as dificuldades estão associadas a três tipos de conseqüências:

- a definição de uma identidade incoerente e desarticulada, que resultaria na *difusão de identidade*;
- um processo interrompido em que o adolescente assume algumas identificações como a definitiva, a *identidade de execução*; ou
- a adoção de condutas que são percebidas pela sociedade como desajustada, a *identidade negativa*.

Além disso, a importância das relações transgeracionais é fundamental na formação da identidade, principalmente pela responsabilidade dos mais velhos em apresentar aos jovens os valores estabelecidos pelo seu grupo social. Cabe ao adolescente questionar, contestar, rebelar-se contra esses, mas, mesmo assim, as referências serão os ideais, as crenças e os valores já instituídos. Os grupos de

amigos, com seus líderes, seus ídolos, funcionam como parceiros na experimentação desses novos papéis. (Erikson, ibid)

Erikson (ibid) também afirma que a crise de identidade só surge na vida da pessoa na adolescência porque é, nesta fase, que se desenvolvem os requisitos preliminares para que possa atravessar tal experiência. Estas condições são o crescimento fisiológico, o amadurecimento mental e a capacidade de assumir responsabilidades sociais.

Com o progresso da humanidade, especialmente no campo tecnológico, a adolescência foi ganhando novas atribuições. Cada vez, mais cedo, os jovens precisam assumir posicionamentos para os quais nem sempre estão preparados. Como uma proteção a estas exigências foram, ao longo das últimos tempos, criando forma muito peculiares de viver. Erikson (ibid) refere este período em que os jovens,

assediados pela revolução fisiológica de sua maturação genital e a incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente e com o que parece ser mais uma final do que uma transitória ou, de fato, inicial formação de identidade. Eles se mostram morbidamente, por vezes curiosamente, quase sempre, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser, e com a questão de como associar papéis e aptidões cultivadas anteriormente aos protótipos ideais do dia.

Como este estudo objetiva uma compreensão de como ocorrem os fenômenos de construção de uma identidade a partir da autopercepção da pessoa portadora de altas habilidades, encontrei alguns registros, que me confirmaram a necessidade que este importante tema seja mais explorado. Uma das pesquisas a que tive acesso foi realizada nos Estados Unidos.

Barbara Kerr e outros (1988), estudiosos da Universidade de Iowa, realizaram um estudo com o objetivo de analisar as percepções do superdotado sobre sua inteligência e como ele pensa que é visto pelas outras pessoas. A população-alvo do trabalho foi composta por 184 adolescentes, com idades entre 15 e 17 anos, alunos do 2º grau, de ambos os sexos, selecionados para o Laboratório de Orientação para Superdotados e Talentosos da Universidade de Nebraska.

Estudos anteriores realizados com crianças já haviam revelado que, nesta fase, há uma ambivalência com relação a sua superdotação: gostam de sua “superioridade” na realização das tarefas escolares e de sua performance para as atividades na sua área de talento, mas mostram-se preocupadas com as possíveis percepções negativas de seus pares.

E os adolescentes, como se sentem? Estes demonstram que a percepção ambivalente tende a se confirmar e a se intensificar na adolescência. Kelly (1983, apud Kerr e outros, 1988), numa pesquisa empírica, já afirmava que os jovens

superdotados vêm de forma mais positiva a própria identificação de portador de altas habilidades do que seus colegas e professores.

O trabalho de Kerr (ibid) avaliou que os adolescentes têm posicionamento confuso em relação a superdotação, mas que a maioria entende que o seu potencial de inteligência lhe auxilia muito no crescimento pessoal e desempenho acadêmico, mas dificulta significativamente suas relações sociais. Mais importante do que o reconhecimento dos talentos parecem ser as concepções que cada sociedade tem sobre o assunto e que vai resultar em sentimentos de aceitação ou não desta realidade. Sternberg (1985) refere que as pessoas agem de acordo com suas crenças ou suas teorias implícitas sobre o que lhes cerca. Percebe-se, portanto, que a forma como o adolescente superdotado é visto no seu grupo pode modelar seu comportamento e influenciar decisivamente seu autoconceito, pois neste período da vida ele é muito sensível às avaliações que os outros fazem a seu respeito.

A referida pesquisa utilizou um questionário com cinco questões abertas que tinham como proposta entender as conseqüências acadêmicas, sociais e pessoais da superdotação. O estudo teve por objetivo encontrar subsídios para auxiliar profissionais que orientam adolescentes superdotados a compreenderem a complexidade de seus sentimentos em relação às suas habilidades.

O estudo se propôs também a avaliar se os estudantes viam a superdotação como um traço, um talento inato ou como uma performance. A maior

parte dos entrevistados caracterizou as altas habilidades como uma performance que requer esforço e dedicação para que se desenvolva, justificando que, ao se entender a inteligência como uma habilidade inerente, esta teria uma conotação de passividade a qual eles negam com insistência. Outros dados levantados referiram-se às vantagens e às desvantagens de ser superdotado e o quanto esta constatação lhe fez sentir-se feliz ou lhe trouxe dificuldades. As respostas para as questões que se destinavam a avaliar as vantagens foram divididas em três categorias, considerando as três dimensões do estudo:

a) plano pessoal: referiu aquelas respostas que focalizaram a superdotação como uma oportunidade de crescimento pessoal, elevação da autoconfiança e harmonia interior;

b) plano acadêmico: incluiu as afirmações que pontuaram a facilidade em realizar os trabalhos escolares, a oportunidade de freqüentar classes avançadas, as notas altas, a habilidade de resolver problemas e a oportunidade de obter bolsas de estudo;

c) plano social: considerou as respostas que afirmaram ser a superdotação facilitadora do reconhecimento social, do melhor relacionamento com seus pares e das contribuições com a sociedade.

Com relação às desvantagens de ser superdotado e sobre o que lhes teria causado frustrações, surgiram as respostas com grande concentração do enfoque social, confirmando o sentimento de isolamento percebido pelo superdotado e sua exacerbada sensibilidade.

Os achados do trabalho indicam que a percepção destes indivíduos sobre si mesmos não é um fenômeno simples e que eles dependem, em grande parte, da forma como a questão é vista ao seu redor. As conseqüências positivas ficam mais ressaltadas no plano pessoal e as negativas ou ambíguas no que se refere à percepção das outras pessoas. Um aspecto interessante que foi levantado diz que os jovens não se surpreendem quando identificados como superdotados, o que revela que o indivíduo é consciente de sua potencialidade e que a avaliação, em geral, só confirma o que eles já sabiam.

Outra pesquisa, dentro desse tema, ou seja, a autopercepção do portador de altas habilidades, foi realizada por Vera Pati (1984). Pesquisando adultos talentosos, constatou que, embora essas pessoas tenham uma percepção ampla de si mesmas, ao mesmo tempo sentem-se incompreendidas e sozinhas em relação aos demais. Este trabalho concluiu que, para resolver o conflito que se estabelece frente à necessidade de se comportarem com autenticidade e não se sentirem encorajadas a isso em seus ambientes, as pessoas recorrem a duas saídas: a) renunciam à sua superdotação, encobrando-a, para conseguirem ficar em condições

de igualdade com os demais; b) conseguem ser autênticos em algumas situações, mas sentem-se diferentes e distantes em outras.

Pati (ibid) também refere a queixa comum dos sujeitos investigados de que não conseguem aproveitar suficientemente suas potencialidades, por sentirem o quanto ser diferente, numa sociedade como a nossa, torna-se ameaçador e interfere na convivência, na possibilidade de compartilhar suas habilidades. Na conclusão de seu estudo a autora afirma:

Todo ser humano é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente do outro em algo; o não reconhecimento sobre qual aspecto se é diferente do outro pode dar, erroneamente, a sensação de que nada se tem em comum, que não há ponto de concordância. (...) é necessário que ele aceite e localize esta diferença. É preciso que ele aceite a discrepância intelectual, criativa, de percepção, de rapidez e complexidade de pensamento, de crítica ou de talento; na realidade, é necessário que ele se aceite como é, perceba a si mesmo sem distorções, para que possa perceber o outro, tal como o outro é, contactando com ele naquilo que tiver de semelhante, ou simplesmente, aceitando e respeitando a diferença.(p. 151)

Outro aspecto a se mencionado é o de que a crise do adolescente com altas habilidades tende a tornar-se mais aguda do que com os demais porque tem origem em uma luta constante entre dois pólos: o de um mundo interno de conflitos a serem resolvidos e de um mundo exterior, cuja relação precisa ser elaborada e estabilizada (Deutsch, 1974). O resultado deste confronto é que vai determinar o nível das relações objetais.

Relacionando a crise que caracteriza a adolescência com a questão das altas habilidades, Novaes (1979) aponta que:

Ao mesmo tempo que o processo de amadurecimento implica adaptação social, a tensão, a ansiedade, a privação emocional e a intensificação do narcisismo perturbam essa adaptação, podendo experiências imaginárias substituírem a realidade frustrante; o resultado do conflito entre as realidades subjetiva e objetiva pode constituir-se em uma patologia mais ou menos grave, e a luta contínua pela identidade pessoal da percepção interior pode ser expressa por sentimentos de despersonalização ou sensações de irrealidade e falta de coerência pessoal que culmina na questão: - Afinal, quem sou eu? (Novaes, 1979)

Também é importante ressaltar um aspecto importante do funcionamento da pessoa talentosa a quem foi conferida a imagem de alguém muito especial: ao entrar na adolescência, o indivíduo intensifica seus esforços narcisistas no sentido de transformar seus tão valorizados talentos em genialidade. Neste sentido, Deutsch (ibid) refere que a ansiedade que tal exigência lhe provoca, aliada às angústias próprias da idade, levam-no a bloquear suas capacidades e a se isolar. A autora salienta que a “queda do gênio” pode ocorrer bruscamente, no início das provações da adolescência, assumindo uma forma neurótica ou psicótica. Quando o processo é mais lento, o resultado é uma “normalidade” sobrecarregada por promessas irrealizadas do “destino”. Tanto uma situação como outra, obviamente, acarretam grande sofrimento para o adolescente com altas habilidades.

Além disso, as pessoas com tal perfil fazem referência a que, quando crianças, tendiam a viver no próprio mundo, a apresentar preferências por atividades individuais, a revelar alto nível de concentração quando envolvidas em ações de seu interesse e se mostrar claramente desligadas quando participavam de atividades conjuntas. A medida que vão amadurecendo, estas crianças percebem o impacto da realidade e o impulso criativo que se desenvolveu muito cedo vai tomando formas que lhes estimulam a buscar meios de expressá-las. Quando estas necessidades são atendidas pelo ambiente, os talentos tendem a aflorar e a possibilitar a auto-realização. Quando há barreiras, estabelecem-se os conflitos entre a criatividade (ou ego narcisista) e a realidade (mundo objetual) e o adolescente pode chegar a quadros depressivos importantes. De acordo com Deutsch (ibid),

Numa situação assim raramente se atinge o equilíbrio. O que complica a situação para o "gênio" é o fato de que seu desempenho está num nível tão elevado, tão acima daquele de seus contemporâneos, que a marca do gênio é, com efeito, imposta a ele de fora - com o resultado de que o isolamento internamente motivado da própria criança em crescimento é intensificada pelas ações e atitudes dos que a cercam. (p. 46)

Estudos como os apresentados no presente capítulo e as teorias que lhes dão suporte comprovam que, além de todas as contradições próprias da fase de desenvolvimento, os adolescentes com altas habilidades convivem com mais uma: ao mesmo tempo que apreciam seus próprios talentos, preocupam-se muito com o estigma social que suas características podem estimular. Blos (1996) afirma que a adolescência pode ser comparada a um "divisor de águas", em que é determinada a

direção que o indivíduo tomará: ou ele retoma suas origens e abdica do crescimento ou enfrenta *um novo curso, não experimentado e desconhecido* (p.228). Para o adolescente com altas habilidades, certamente, esta escolha envolve também decidir conviver ou não com as singularidades que seu talento lhe impõe.

2.3.2. Seu “olhar” sobre o “olhar” da família.

É fundamental que toda criança possa vivenciar o brincar, o jogar, o lúdico, onde a imaginação, seja ela superdotada ou não, representa uma ferramenta insubstituível na elaboração de seus conflitos, na expressão de suas gratificações, no aprendizado de como lidar com a realidade. Os pais, ao negarem esta oportunidade e por entenderem que os filhos com altas habilidades estão mais aparelhados para enfrentar o mundo, estão prejudicando, por vezes irremediavelmente, suas crianças.

Novaes (1979) ressalta que a perda dos direitos e das satisfações da infância, o medo que as novas aquisições lhe impõem, a consciência de sua dependência - mesmo tendo capacidades precocemente desenvolvidas - a imposição de tornarem-se “adultos” antes do tempo e o sentimento de solidão impulsionam a pessoa, ao entrar na adolescência a buscar o grupo social, não como um movimento natural desta fase, mas com uma forma de proteger-se contra a ansiedade. Nesta procura, encontrará o grupo com o qual melhor se identificar e

será, provavelmente, o reflexo das vivências que até então experimentou: *um grupo isolado, um grupo elitista, um grupo integrado, um grupo imaturo ou um grupo desviante dos valores morais daquela comunidade.*

É, portanto, o grupo familiar com suas expectativas e seus desejos que ajudará (ou não) o adolescente a enfrentar suas angústias, rompendo, gradual e saudavelmente, com seu mundo infantil e partindo para a realidade que lhe possibilitará encontrar-se consigo mesmo, viver sua autonomia e definir seu papel social.

A mensagem que muitos pais passam para seus filhos de que estes devem se sair melhor do que eles, paradoxalmente, favorece para que o filho se prejudique no esforço de alcançar o tão pretendido “melhor”. Além de não estar aparelhado para corresponder ao desejo dos pais, pode também colocar em risco a possibilidade de ser muito produtivo nas tarefas para as quais está realmente instrumentalizado. Deutsch (1974) alerta para o fato de que o ambiente cultural e a intelectualização não podem substituir as ideologias sociais e os afetos.

Outro aspecto importante a salientar é a constatação, na minha prática com portadores de altas habilidades, de que encontrei uma baixa incidência de pais que colocam os talentos de seus filhos em evidência para responder a necessidades de afirmação suas. Mesmo assim, é interessante ressaltar o quanto posturas que supervalorizam os talentos dos filhos são destrutivas. Ao alimentar o auto-conceito

de brilhantismo ou ao expor desnecessariamente os talentos dos filhos, os pais, segundo Deutsch (ibid), estão proporcionando a vitória do narcisismo sobre os laços emocionais com objetos externos. Essas pessoas, muitas vezes, são excelentes alunos, atingem elevadas posições sociais, são reconhecidas por suas capacidades, mas conservam um vácuo emocional que lhes é difícil suportar. A constante ameaça da competição faz com que nunca estejam satisfeitas com suas vitórias, vivendo numa eterna busca de algo que possa suprir suas necessidades afetivas.

A criança talentosa, ao crescer em um meio que supervaloriza suas aptidões, ganha marcas pela devoção excessiva e pelo imenso investimento emocional feito sobre suas capacidades, fazendo com que sua dotação tenha ocupado o espaço que deveria ser da pessoa, como um ser total que é. Percebem-se valendo mais pelo que são capazes de fazer ou de produzir. O resultado disso é a convivência permanente com o medo de frustrar os pais e como consequência perder o afeto e a admiração. Além disso, tendem a ver o outro (o irmão, o amigo, o colega) como aquele que pode lhe tirar o espaço conquistado com seus dotes, optando por um comportamento solitário e isolado. A este respeito, Deutsch (ibid) refere que:

Muitos sofrem da pior forma de solidão; estes são os que não conseguem comunicar seus sentimentos a respeito. Isto é extremamente comum na adolescência, que podem compartilhar seus segredos, mas não a sua sensação mais dolorosa – a solidão. Somente depois de terem atingido certo grau de transparência é que se pode ver como

são solitários e como são privados de experiências emocionais muitos dos nossos brilhantes jovens contemporâneos! (p. 61)

Outra questão a ser relacionada ao “olhar” da família, percebido pelo adolescente com altas habilidades, diz respeito à afirmação do Prof. Nilson Machado⁷, professor da USP, em recente entrevista. Ele refere que não há inteligência ou genialidade que garanta a capacidade do indivíduo de educar-se a si mesmo e a preparar-se sozinho para responder às exigências da vida adulta. Essa tarefa é dos pais, *com o apoio da escola, dos parentes, dos amigos e de quem mais puder ajudar nesse fascinante desafio que é preparar uma nova geração.*

Finalmente, cabe ressaltar que a família tem um papel fundamental na imagem que o talentoso vai construir sobre si mesmo e de como vai perceber-se como pessoa, especialmente quando adolescente. Um convívio saudável, em que sejam privilegiados os momentos de diálogo, de conversas sobre seus interesses e outros assuntos, de compreensão mútua, de limites adequados certamente favorece o crescimento do portador de altas habilidades e de todos os membros da família. Novaes (1998) avalia a importância da relação familiar, alertando para as consequências da superproteção, da rigidez, do autoritarismo, das altas exigências, como aspectos que provocam alto nível de ansiedade e insegurança nos filhos. Por outro lado, se os pais forem desinteressados e permissivos, estarão negando o estímulo que o filho necessita para se desenvolver. Becker (1997), em recente pesquisa, afirma que a família, apesar de ser quem mais precocemente identifica as

características singulares em suas crianças, tem grandes dificuldades em lidar com elas e em ajudá-las de forma eficiente. Os portadores de altas habilidades, como qualquer pessoa, precisam sentir-se confiantes, protegidos e apoiados por sua família, ou seja, necessitam perceber seus pais como afetivos, autênticos e presentes no seu cotidiano.

2.3.3. Seu “olhar” sobre o “olhar” da escola.

Na escola vivemos partes da vida

E na vida vivemos partes da escola.

Alguns de nós durante muitos e muitos anos;

Outros mais ou menos intensamente.

Alguns têm vida sem escola.

Outros têm escola sem vida.

(Marsyl Mettrau)

Há pouco tempo, no atendimento a um menino de seis anos de idade com queixas de dificuldades de se manter na sala de aula, vivenciei uma situação que me levou a pensar muito sobre o que a escola, hoje, oferece às nossas crianças, aos nossos jovens e aos portadores de altas habilidades. O menino não apresentava oposição a separar-se da mãe em outras situações nem havia registros, na sua história, de outros problemas que levassem à hipótese de uma fobia escolar ou qualquer comportamento inadequado para a idade.

⁷ Entrevista publicada na Revista Veja, nº 1602, Ano 32, de 16-06-99, p. 130, no artigo “Por que é preciso dizer não”.

O menino de 6 anos, segundo a mãe, esperou o primeiro dia de aula da primeira série com muita expectativa. Embora tenha se alfabetizado sozinho, preparou-se de forma muito especial para esta grande aventura, que é o contato com a aprendizagem formal. Frequentou normalmente o primeiro mês e meio de aula, quando começaram as dificuldades. Os pais procuraram um atendimento após a orientadora educacional admitir que não poderia ajudar seu filho e que este deveria estar com graves problemas emocionais. Avaliei a criança nos diferentes aspectos do seu desenvolvimento, encontrando resultados acima ou na faixa esperada para sua idade.

Decidi buscar uma melhor compreensão do que observava, com sua colaboração, perguntando a ele qual era a solução que propunha para a situação. Ele respondeu-me prontamente e pareceu aliviado por finalmente alguém ter perguntado sua opinião:

“Eu acho que tenho a solução: eu quero ficar um dia em casa e outro na escola, um dia em casa e outro na escola... É que na escola eu escrevo, eu faço contas, eu brinco no recreio com as outras crianças, às vezes vou na biblioteca, às vezes tem Educação Física, mas é em casa que eu aprendo de verdade. Lá tem o computador, eu navego na Internet, fico sabendo uma porção de coisas que acontecem no mundo, tem jogos que são difíceis e que me fazem cada vez ser melhor. Tenho uns livros coloridos e muito engraçados, que eu comprei na Feira do Livro. Tenho jogos, brinquedos que são carros que se transformam em robôs. Tu sabias que daqui a um tempo muitas coisas vão ser feitas por robôs? Eu vi isto na NET...”

Esta criança de apenas seis anos revela excelente capacidade de crítica e determinação ao mostrar o que lhe convém e ao tentar encontrar, dentro de seu alcance, uma “saída” para a séria questão educacional. O exemplo citado, certamente não possa ser generalizado, retrata um pouco de como a criança deste final de milênio demonstra saber o que quer de sua escola e sinaliza para as dificuldades desta mesma escola em responder às suas necessidades.

Sabe-se que a Educação atravessa hoje uma séria crise, pois o ritmo acelerado em que tudo se modifica não está podendo ser acompanhado pela escola. Aspectos como a política educacional, o papel do professor e a sua desvalorização, o vácuo existente entre a realidade e os conteúdos propostos pela escola, a perda de modelos, a unilateralidade na relação entre a Universidade e a Escola, e outras tantas questões envolvidas precisam de urgente reflexão e mudança. Estas questões dizem respeito à toda comunidade escolar, mas evidencia-se quando o aluno apresenta características diferenciadas, como o portador de altas habilidades. A escola é um espaço privilegiado, como afirma Outeiral (1994):

As escolas são instituições com culturas diferentes e têm significados diferentes para diferentes alunos. A escola, a sala de aula, é um lugar imaginário, diferente do espaço real de cadeiras, classes e salas. Ela é o que o aluno percebe a partir de sua história, seus desejos e seus medos. Na escola acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, se conflituam e se reforçam. (p. 36)

Algumas questões importantes merecem aqui ser discutidas, pois percebo-as com aspectos diretamente envolvidos na imagem que os teóricos, professores, especialistas vão construindo sobre aquele aluno que não se satisfaz com o que lhe é oferecido, que exige do professor, que perturba, que desafia, que questiona o saber da escola.

Com os avanços da tecnologia e dos meios de comunicação, hoje, com muita freqüência, o aluno manifesta em sala de aula, mais conhecimentos em determinadas áreas do que o professor. São a Internet, os canais fechados de televisão que nos permitem acesso aos mais distantes lugares, a instantaneidade das notícias, os vídeo-games de última geração, as imagens em 3D, os computadores, que estão ao alcance dos alunos. Isto, entretanto, não torna o professor menos importante do que nos tempos em que a ele cabia o papel de detentor da sabedoria. A atuação do professor, hoje, deve ir muito mais além do que aquele que simplesmente detém o conhecimento. Ele assume também a tarefa de ser um companheiro na reflexão do aluno, ele intermedia as fontes de conhecimento, ele provoca situações que facilitam a estrutura e a organização do aluno, que auxilia para que se estabeleçam novas relações entre os conteúdos. O melhor professor, a meu juízo, deve ser aquele que, em vez de estar no lugar de quem responde às perguntas de seus alunos, os desafia e os estimula a buscar soluções para suas indagações.

Por um lado, percebe-se a escola foi ampliando sua atuação, assumindo outros papéis em consequência da vida moderna, que exige um afastamento entre pais e filhos por longos períodos do dia. Constata-se que cada vez mais as escolas oferecem atendimento pedagógico em tempo integral, o que coloca o ambiente escolar com fonte de respostas a outras necessidades dos alunos: proteção, estímulo, apoio...

Por outro lado, entretanto, há registros de queixas muito freqüentes das escolas em relação aos alunos, especialmente àqueles mais capazes, Isto provoca uma reflexão, que faz com que procuremos entender o fenômeno que está permeando essas constantes reclamações por parte dos professores. Prista (1993), referindo-se à limitação dos modelos atuais de educação - que muitas vezes deixam os alunos abandonados à própria sorte - afirma que o portador de altas habilidades perturba porque provoca no adulto a necessidade de entender a questão da potencialidade humana e o atinge interiormente nas questões individuais de repressão e castração do próprio potencial. Penso que esse fenômeno não acontece só nas escolas, mas também em seus lares, onde os adultos são exigidos por eles a enfrentar as consequências de suas escolhas. Os jovens, em especial, desafiam seus pais e professores e defendem seus direitos de viver suas próprias experiências, com seu jeito peculiar de encontrar soluções.

A pessoa com altas habilidades, talvez de forma mais acentuada do que as demais, tem expectativas muito altas em relação às coisas que decide como

sendo importantes para sua vida. Estão fazendo constantemente uma reflexão sobre sua prática, buscando usar de criatividade e exigindo coerência entre o discurso e a prática. O adolescente, por estar vivenciando um momento de vida em que esses valores estão em evidência e no qual faz um constante julgamento de tudo que está a seu alcance, tende a rebelar-se. Quando encontra espaço para extravasar e colocar suas idéias em discussão, contribui de forma significativa com a realidade (Delou, 1996). Mas se, ao contrário, encontra barreiras que lhe impedem de se expressar – avalia Prista (1993) – surgem comportamentos que se caracterizam por uma atitude passiva, desatenta e desinteressada ou por postura combativa e destrutiva. Em ambas situações, as defesas são erguidas e a comunicação verdadeira entre escola e aluno, entre professor e aluno, entre aprendizagem e aprendente se deterioram. Vieira (1999), referindo-se ao papel da escola, afirma que:

...é necessário que ela se conscientize e assuma a responsabilidade de sua ação na transmissão do conhecimento, mas também e principalmente na formação do aluno como sujeito psíquico (...) Está claro que o aluno traz na sua mochila suas vivências infantis no seio familiar, mas é na escola, com a professora, que ele, ao reeditar seus conflitos familiares, poderá elaborá-los de outra forma. Da mesma forma, é prioritário que a professora perceba que cada aluno desperta nela sentimentos diferentes, e que se faz necessário aprender a lidar com esta gama de sensações. (p. 165)

Finalizando, pode-se afirmar que a forma como o adolescente talentoso percebe o “olhar” da escola sobre sua pessoa com suas potencialidades e suas limitações é um fator essencial para seu desenvolvimento. A vulnerabilidade e a

insegurança próprias deste momento de vida – a adolescência – exigem modelos afetivos, sociais e profissionais que lhe possibilite perceber-se como parte de uma escola inclusiva⁸ que respeita suas características, o estimula a desenvolver suas competências e que também lhe ofereça recursos para superar suas dificuldades, sejam elas de ordem escolar, social ou afetiva.

3.3.4. Seu “olhar” sobre o “olhar” dos companheiros.

O homem cria e recria, numa constante transformação do mundo, fazendo sua história através da troca dinâmica com seu meio. É na atividade com seus grupos que a pessoa vai desenvolver sua criatividade e cumprir o compromisso que traz implícito todo o processo educativo-comunicativo (Prista, 1993). Assim é que a aceitação ou a rejeição de seus companheiros tem um impacto muito profundo no desenvolvimento da auto-estima e da auto-imagem de um indivíduo. Pode-se perceber que este é um fator crucial no crescimento de todas as pessoas, e como não poderia ser diferente, também para a pessoa talentosa, apesar de seu estereótipo de alguém que prefere viver isolado.

A participação da pessoa com altas habilidades em seus grupos é um tema que traz à tona percepções muito significativas, tanto do ponto de vista do

⁸ Carvalho (1998) define a escola inclusiva como sendo aquela que está preparada para receber todos os alunos e que “pressupõe a igualdade de oportunidade de apropriação do fazer e do saber ser indiscriminadamente”.

Reche (1998), em projeto de pesquisa intitulado *Atitudes dos professores frente à Integração Escolar de Alunos com Necessidades Especiais*, refere como princípio fundamental da escola inclusiva que todas as crianças, sempre que possível, devem estudar juntas. A autora vê como educação inclusiva aquela que leva em

talentoso, quanto do ponto de vista dos seus companheiros. O diagnóstico de portador de altas habilidades mobiliza - nas outras pessoas e em si mesmo - sentimentos vinculados a idéias errôneas que circulam em torno deste assunto. Muitas vezes, estas precisam ser muito trabalhadas, em seu meio, para serem substituídas por uma compreensão mais real da importância da interação para todos os indivíduos. A este respeito, é pertinente apresentar a crônica de Luís Fernando Veríssimo (Jornal Zero Hora, 12-07-98), com o título “O Gênio”, a qual vem ilustrar a questão que se refere aos sentimentos provocados pela presença de uma pessoa que é reconhecida por apresentar habilidades diferenciadas em relação ao seu grupo:

Contam que, no tempo em que era um simples funcionário público em Berna, na Suíça (na verdade, não sei se foi em Berna, se o dono do bar se chamava Kurt, nem se a história se passou mesmo com o EINSTEIN, mas agora já é tarde para recuar), Albert Einstein costumava freqüentar um bar perto do seu escritório. Saía do trabalho e ia tomar umas cervejas no bar do Kurt, onde, com o tempo se formou uma turma de bebedores assíduos, com nada em comum além do fato de sentarem-se à mesma mesa na mesma hora e tomarem cerveja juntos. Durante dois, três anos, a turma se reuniu. Conheciam-se pelo primeiro nome e pelas poucas confidências que se faziam (...) Um dia, Einstein não apareceu para sua cerveja de todos os dias. No dia seguinte, também não. E quando, no fim de uma semana, Einstein não chegou na hora de sempre, seus co-bebedores simplesmente decidiram não guardar mais seu lugar. Albert, o simpático Albert, que falava pouco mas conhecia algumas histórias engraçadas, e que às vezes se distraía e ficava rabiscando números e letras na toalha da mesa sem ouvir o que os outros diziam, provavelmente se mudara. Como era um funcionário público, talvez

conta “a ampla diversidade dos alunos, adotando um modelo centrado no aluno com ênfase na aprendizagem

tivesse sido transferido para outro posto. Ou talvez morrera afogado. Os outros perguntaram, mas Kurt não sabia o que acontecera a Albert. Só sabia que, na manhã do dia em que deixara de aparecer pela primeira vez, passara pelo bar e perguntara a Kurt onde estavam as toalhas sujas do dia anterior. Precisava levar uma das toalhas, com seus rabiscos. Devolveria em seguida. (...) Anos depois, um repórter e um fotógrafo chegaram ao bar do Kurt para fazer uma reportagem sobre a vida de Einstein antes da fama. Seus hábitos. Sua rotina. O bar em Berna onde, um dia, rabiscando uma toalha, tivera a idéia que o consagrara. – “Einstein? – disse Kurt. – Nunca ouvi falar”. Na mesa dos velhos freqüentadores, ninguém se lembrava de Einstein. – “A fotografia dele esteve em todos os jornais”- disse o repórter”. Ninguém ali lia muito jornais, além do esporte e uma ou outra história policial. Aquele tal de Einstein fizera alguma coisa ligada a esporte? Ou quem sabe matara alguém? – “A teoria da Relatividade”- disse o repórter. – “Foi ele que bolou e rabiscou numa toalha deste bar. Um dos homens mais famosos do mundo. Um gênio. Albert Einstein.” –“Albert? Albert! O funcionário público!” Claro, todos se lembravam de Albert. O simpático Albert, que falava pouco mas contava histórias engraçadas. Um gênio, quem diria. –“E nunca nos disse nada! Pensando bem, Albert nunca dissera nada muito inteligente na mesa. Ou porque não tivesse nada muito inteligente para dizer mesmo, ou porque não considerasse o grupo à sua altura, intelectualmente. Devia desprezá-los, era isso. Sempre que alguém da mesa tentava levar a conversa para um nível mais profundo – o sentido da existência, essas coisas – Albert vinha com uma de suas histórias engraçadas. Que nem eram tão engraçadas. Histórias bobas, isso. As únicas histórias à altura de bobos bebedores de cerveja, que não tinham capacidade para conversar com um gênio como Albert. Que, pensando bem nem era tão simpático assim. Quando saíram do bar do Kurt, o repórter e o fotógrafo deixaram atrás de si um clima de revolta entre os ex-companheiros de Einstein, divididos entre os que o acusavam de arrogância intelectual e os que o acusavam de ser um blefe,

um gênio só para quem não o conhecia bem , como eles. E, antes de sair, ainda ouviram o Kurt gritar: -“E outra coisa: ladrão de toalha!”

Na história de Veríssimo, o que até então era valorizado pelo grupo, passa rapidamente, quando reconhecido o talento, a provocar desconfiança, estranheza, desconforto. As pessoas com as quais convivo no meu trabalho e que estão identificadas como portadoras de altas habilidades, embora não sendo “gênios”, verbalizam freqüentemente o quanto são alvo de reações semelhantes as que acabamos de acompanhar. Mesmo sendo a história de Veríssimo uma ficção, ela reproduz uma realidade que resulta em sérias conseqüências para a formação da auto-imagem da pessoa com altas habilidades.

Na passagem para a adolescência, em que precisa enfrentar a perda dos direitos e das satisfações infantis, o jovem prepara-se para testar-se no seu papel adulto numa sociedade que vai lhe exigir uma postura coerente e madura. Por ainda estar muito dependente e para fugir da solidão, o adolescente opta por substituir o “eu” que lhe provoca muita ansiedade pelo “nós” do grupo de companheiros, que lhe deixa mais seguro (Deutsch, 1974). Ao talentoso, se até agora vivenciou a experiência de ficar muito isolado em relação aos outros meninos, esta pode ser uma experiência muito difícil. Novaes (1998), contextualizando esta questão, afirma que

Importante é detectar como um superdotado se percebe, como lida com a cobrança e com o fato de se achar diferente dos demais e como utiliza mecanismos de adaptação

compensatórios pois, sendo sensível e crítico, pode tornar-se mais vulnerável e suscetível. (p. 9)

A formação dos grupos é baseada em ideologias, necessidades, interesses, costumes comuns, mas o que é determinante no relacionamento grupal é a afetividade. Está presente em todos os aspectos da comunicação e dos pensamentos com o mundo do outro. As emoções, os sentimentos, as alianças, as rejeições, os descompassos são marcantes para a gratificação ou a frustração na busca do grupo de apoio. O talentoso, como todas as pessoas, necessita reconhecer seus potenciais, mas também precisa do reconhecimento do outro (Prista, 1993). Nos depoimentos que acompanho no atendimento a pessoas talentosas, ficam evidentes os sentimentos de inveja que estão presentes nas relações grupais. Não são consideradas as necessidades do talentoso que também têm limitações e que, muitas vezes, apresenta fragilidades que o torna ainda mais dependente da opinião e da aceitação do grupo.

O estereótipo que gravita em torno do portador de altas habilidades faz com que a sociedade o imagine como alguém muito distante da realidade, sempre muito envolvido com seus livros ou com complexos programas de computador, rejeitando a possibilidade de interagir com seus pares. Embora muitos jovens priorizem as atividades individuais, a realidade mostra que a necessidade de vivenciar seus interesses com companheiros, em momentos importantes de seu cotidiano, é idêntica a todos os jovens. Quando bem conscientizados, eles sabem

que os produtos que constroem só terão validade se compartilhados com os outros e se contribuirão para o crescimento de todo o grupo.

Concluindo, quero ressaltar o que já vem sendo discutido no presente trabalho: enfrentar os diferentes “olhares” que são dirigidos ao adolescente portador de altas habilidades, incluindo aquele que ele dirige a si mesmo, representam fatores imprescindíveis para que possa buscar sua própria realização pessoal, afetiva, social, profissional. As expectativas do meio, em consequência do reconhecimento de seus talentos, podem ser produzidas a partir das aspirações externas e não serem compatíveis com o que quer e deseja o jovem portador de altas habilidades (Novaes, 1998). Isto representa para esta pessoa um desafio a mais a ser compreendido, enfrentado e superado, para que possa seguir sua trajetória de vida.

O capítulo a seguir está destinado a apresentar como este estudo desenvolveu a investigação dos temas trazidos até então, ou seja, quais foram as fontes, quais os recursos utilizados e quais os instrumentos que possibilitaram a integração dos achados com a teoria pesquisada.

III. METODOLOGIA

Quando se quer estudar os homens, é necessário olhar bem de perto; mas para estudar o Homem é preciso aprender a levar longe o olhar; é necessário antes de mais nada observar as diferenças para descobrir as propriedades.

(Rousseau)

O presente estudo, que tem como propósito responder uma das mais significativas indagações que são feitas sobre o adolescente portador de altas habilidades - a percepção que tem de si mesmo e como pensa ser visto pelos demais -, alicerça-se, por um lado, em um marco teórico que analisa as relações desse indivíduo com seu meio e, por outro, na minha prática profissional de atendimento a essas pessoas. Baseada nessa realidade, considereirei o paradigma qualitativo como o mais indicado para investigar meu objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (p. 51)

Ainda segundo esta abordagem, López (1991) ressalta que o comportamento humano contém mais significados do que se percebe através da observação. Portanto, o investigador deve construir seus instrumentos de coleta de dados buscando também analisar os significados implícitos. Este procedimento faz com que o pesquisador se invista de certa subjetividade no sentido de perceber as mais íntimas e ocultas tendências, impulsos, ideologias e outros dados. Considerando a proposta deste estudo, estas são questões essenciais pois a interação que este modelo permite, pela sua flexibilidade, oportunizará o acesso aos dados que possibilitarão uma investigação consistente da autopercepção do adolescente portador de altas habilidades.

O desenvolvimento do estudo obedece três etapas que estão inter-relacionadas:

a) A primeira etapa apresenta os aspectos mais significativos dos dois contextos onde se desenvolvem trabalhos voltados aos portadores de altas habilidades, no estado do Rio Grande do Sul. Nestes contextos estão em atendimento os sujeitos dessa investigação. Os dados foram coletados com os técnicos que atuam nos serviços e também em informativos, folders e publicações legais. As estratégias de coleta de dados foram as *notas de campo* que, organizadas, possibilitaram a descrição dos contextos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), *nota de campo é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,*

experiencia e pensa no decurso e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Também foi utilizada, como recurso de pesquisa, a *observação participante*, tanto nesta fase do estudo quanto nas demais.

b) Na segunda etapa do estudo, são apresentados os dados mais significativos das *histórias de vida* dos adolescentes participantes da investigação. Para esta descrição, recorri à estratégia que possibilita solicitar aos próprios participantes que façam os registros de suas histórias. Estes relatos foram transcritos tendo o cuidado de preservar a privacidade dos mesmos. Os sujeitos foram orientados a referir os aspectos mais importantes de sua relação consigo mesmo e com sua família, bem com retratar suas experiências escolares naqueles pontos que sejam consideradas importantes para sua formação. As informações sobre seus padrões de relacionamento com os demais - amigos, namorados, colegas de escola – também lhes foi ressaltado que seriam dados importantes e relevantes para o estudo.

c) Na terceira etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os adolescentes sujeitos da pesquisa. Os temas e categorias resultantes dos conteúdos das entrevistas foram organizados de forma a atender aos propósitos do estudo e possibilitar a análise dos dados levantados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 232), *a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas idéias que este partilha acerca do assunto.* Alguns relatos eram

demasiadamente extensos, por isso foi feito um recorte das falas, tendo como critério os objetivos do estudo.

Os temas e categorias foram sendo definidos à medida que as entrevistas foram se desenvolvendo, o que é possível em pesquisas como esta. Gioing (1998) refere que, nas pesquisas etnográficas, é possível um trânsito entre a observação e a análise - que a autora define com empiria e teoria - em que o processo vai se construindo dentro de um *esquema conceitual aberto*, sem a necessidade de um referencial *teórico fechado* a priori. Sobre este aspecto, Bogdan e Biklen (1994) evidenciam que uma investigação não significa montar um *quebra-cabeça* com uma forma final já definida, mas sim, criar um *quadro* que vai ganhando forma à medida que vai se construindo.

3.1. Objetivos e questões norteadoras

O foco principal desta pesquisa foi investigar a percepção que o adolescente portador de altas habilidades tem de si próprio a partir de suas vivências. Por outro lado, entendi que seria igualmente importante examinar como este mesmo jovem percebe que é visto pelos principais grupos em que está inserido, quais sejam: a família, a escola e os companheiros.

Entender estas questões a partir dos próprios depoimentos dos jovens com altas habilidades foi um grande desafio. Os trabalhos disponíveis sobre este

enfoque limitam-se, na sua maioria, às observações e à compreensão dos estudiosos. Especificamente com relação aos adolescentes com altas habilidades, poucas oportunidades são oferecidas para que possam contribuir, com ***sua voz***, para a melhoria das relações consigo mesmo e com os demais, o que é fundamental para que possa atingir seus ideais.

Esta investigação teve como objetivo, portanto, estudar como o adolescente portador de altas habilidades percebe a si mesmo, no seu contexto sócio-cultural, e como configura a imagem que as outras pessoas tem de si nas suas vivências familiares, nas suas experiências escolares e nas relações com os companheiros.

A pessoa talentosa enfrenta, nas suas interações com o meio, situações que são decisivas na formação de sua auto-imagem. Na tentativa de resolver o conflito entre ser *igual* aos demais - e, portanto não-discriminada - ou ser *diferente* - e dar vazão ao seu potencial criativo - muitas vezes opta por omitir sua capacidade, lançando mão de *máscaras* que lhe permitem adequar-se socialmente. (Novaes, 1979) Outras pessoas, entretanto, parecem conviver bem com seus impulsos de buscar experiências incomuns para sua idade ou seu meio e com as críticas nas áreas em que seu desempenho é mediano. Em decorrência destas reflexões, surge a primeira questão que delineou a investigação:

- ***Qual é percepção que o adolescente portador de altas habilidades tem de si mesmo?***

O papel da família para o desenvolvimento da pessoa é inegável, o que torna fundamental a sua participação na construção do autoconceito do indivíduo. É do seio familiar que se originam as primeiras experiências no mundo das relações, além de representar as fontes imprescindíveis de afeto, segurança e proteção. Por outro lado, é colocada sobre os ombros dos filhos a missão de realizar os ideais presentes no imaginário de seus pais. A segunda questão que norteou este trabalho, baseada nesta concepção, foi:

- ***Como o jovem com altas habilidades percebe que é visto pela família?***

Na nossa sociedade, é na escola que o indivíduo vivencia experiências que podem (ou não) proporcionar o seu desenvolvimento global, tendo acesso a novos aprendizados, a aquisição do conhecimento, a participação da comunidade e a formação do espírito de cidadania. Além destes aspectos, é no ambiente escolar que encontrará oportunidades de socializar-se, de buscar seu próprio espaço e de se constituir como sujeito de seu próprio crescimento intelectual, afetivo, social. A partir destas idéias, levantou-se mais uma questão:

- ***Como o jovem talentoso pensa ser percebido pelo ambiente escolar?***

O grupo de companheiros representa, para o adolescente, uma resposta às necessidades de sair do espaço protegido da família para aventurar-se no

universo das interações sociais, buscar novos modelos, correr novos riscos, viver novas sensações... Especialmente para o sujeito nessa fase do desenvolvimento, o grupo significa, entre outros aspectos igualmente importantes, a busca de identificação, a fonte de auto-afirmação, um refúgio para a ansiedade, a possibilidade de vivenciar a sexualidade. O presente estudo teve como finalidade investigar também este prisma nas altas habilidades:

- ***Qual a percepção do jovem com talentos sobre a visão que seus companheiros tem de si?***

Explicitadas as questões norteadoras, passo, no item seguinte, à descrição dos jovens participantes da investigação.

3.2. Os Participantes da investigação.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 6 (seis) adolescentes, 1 (um) do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino, com idades entre 14 (quatorze) e 16 (dezesesseis) anos, identificados como portadores de altas habilidades e indicados pelas equipes técnicas do Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - NAPPAH/FADERS e do Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades - PRODEP/CMPA.

Para a seleção dos participantes do grupo, foram apresentados, inicialmente, aos técnicos dessas instituições, os objetivos do trabalho e solicitadas

listas com nomes e telefones dos jovens em atendimento, que se enquadrassem nos requisitos previstos no estudo.

Da listagem original obtida no NAPPAH, constavam 8 (oito) e do PRODEP 9 (nove) adolescentes indicados. Foram feitos os contatos com pais e jovens, nos quais foram explicitados os objetivos do estudo. Como consequência do período do ano em que foram contatados, final do ano letivo, alguns deles não foram localizados e outros, após o primeiro contato, pediram prazos para conciliar sua programação familiar, considerando a proximidade das férias. Destes, alguns não retornaram o contato. Este fato, entretanto, serviu como uma seleção natural para reduzir o número de participantes ao definido no projeto de pesquisa.

Aos selecionados, foi entregue uma carta-convite e solicitado o consentimento de seus pais, por escrito, para a análise e publicação do conteúdo de suas verbalizações (ANEXO A), bem como foi assumido, pela pesquisadora, o compromisso de comunicação dos resultados do estudo. Foi definido que ao final da investigação, será feito um encontro, que poderá ser individual ou grupal, entre os participantes e a entrevistadora para troca de impressões sobre os resultados do trabalho.

O número de entrevistas com cada sujeito foi variado, dependendo do ritmo e da fluência de cada um e da sua disponibilidade. A duração de cada encontro foi em torno de uma hora.

3.3. Instrumentos para coleta de dados

Os recursos metodológicos utilizados neste trabalho foram: observação participante, história de vida e entrevista semi-estruturada.

3.3.1. Observação participante

As estratégias que esse modelo permite favorece a compreensão do comportamento humano no seu próprio cenário, onde o sujeito se desenvolve e atua. Além disso, possibilita ao pesquisador que faça sua observação e participe como um dos atores (Erikson, 1986). Esse modelo de investigação caracteriza-se pelo desenvolvimento das seguintes etapas:

- a) uma participação intensa e prolongada no cenário;
- b) um registro cuidadoso do que acontece, recolhendo dados (apontamentos, exemplos de trabalhos dos estudantes, quando for o caso, gravações, videogravações);
- c) uma reflexão analítica sobre o registro documental obtido no campo, através de uma detalhada descrição com citações das entrevistas, e também descrições mais gerais, quadros com dados e estatísticas descritivas.

3.3.2. História de vida / Autobiografia

As histórias de vida propostas aos entrevistados, neste estudo, podem ser entendidas como autobiografias, pois tiveram como finalidade conhecer os dados mais significativos da história de cada um. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 180):

Uma autobiografia, rica em detalhes, escrita com o objetivo de contar a história da pessoa tal como ele ou ela a experienciaram, é semelhante ao papel que um informador-chave tem para um investigador. Pode ser uma introdução para o mundo que se quer estudar. Autobiografias feitas por categorias particulares de pessoas, (...) podem introduzir o investigador interessado neste assunto à variedade de experiências educacionais que o grupo específico encontrou.

Este instrumento de coleta de informações possibilitou aos adolescentes participantes expressarem espontaneamente os dados que, na sua percepção, têm maior significação em suas vidas.

3.3.3. Entrevista semi-estruturada

A escolha da entrevista como instrumento foi, em primeiro lugar, determinada pela natureza da investigação. Como este estudo tem o propósito de partir das verbalizações das pessoas, o recurso mais indicado é aquele que proporciona uma “segunda leitura”, ou seja, que permite ao pesquisador uma compreensão do que é dito e, principalmente, da mensagem que traz. Além disso,

na minha prática diária, tenho vivido momentos muito significativos, nos quais as pessoas fazem depoimentos que causam perplexidade, ora pelo conteúdo das propostas que trazem, ora pelos relatos de situações vivenciadas. Estas experiências me encorajaram a buscar respostas às indagações do trabalho a partir da utilização da entrevista, como fundamental recurso metodológico.

De acordo com Reche (1992), a entrevista proporciona ao investigador entender o que é exposto sob o ponto de vista do entrevistado, como este constrói e reconstrói sua realidade e como interage com as outras pessoas. A compreensão da realidade a que se quer estudar sob esta perspectiva possibilita experimentar, de certa forma, o que o entrevistado sente em seu cotidiano.

Outro aspecto que a referida autora chama a atenção é para a intensidade das relações entre investigador e investigados, que ocorre na utilização das estratégias usuais das investigações qualitativas. Portanto, a validade do estudo depende da natureza e da qualidade desta interação, estando sempre presente a necessidade de que os cuidados sejam permanentes durante o trabalho.

Segundo Rummel (1972), para ser realizada uma entrevista, três tarefas precisam ser cumpridas: informar ao entrevistado a natureza da pesquisa e explicar qual é a sua participação, apresentar argumentos que o motivem e o fundamental, obter as informações necessárias. A observação do comportamento, das expressões faciais, do tom de voz podem enriquecer a entrevista, trazendo dados que confirmem

as respostas, que evidenciem aspectos importantes, que coloquem em dúvida algum posicionamento (o que terá que ser checado), e que podem indicar algum ponto que mobilizou o entrevistado, de forma especial.

Nesta investigação, o enfoque das entrevistas (a qual é apresentada no ANEXO B) foi dirigido às vivências dos próprios adolescentes, sua relação com a família, com a escola e com os companheiros. Foram estimulados a verbalizar suas experiências através de questões que possibilitaram o levantamento de informações, tais como:

- ***Como o jovem portador de altas habilidades vê a si mesmo:*** suas opiniões sobre a questão dos talentos, influências destes sobre seu desenvolvimento e sobre suas vivências, valores, preferências, “diferenças”, relação consigo mesmo.
- ***Sua percepção sobre a visão que seus pais e familiares tem de si:*** influências na sua formação, conceitos a seu respeito, histórias vivenciadas que, de alguma forma, estejam relacionadas com suas habilidades.
- ***Como pensa ser visto na escola por seus professores e colegas:*** como percebe seu cotidiano, e especialmente como lida com suas características, o que gostaria de mudar no seu ambiente escolar, sua “escola ideal”.

- ***Como são as relações com os amigos:*** em que aspectos que julga estarem relacionadas com seus talentos, que semelhanças e diferenças tem de seus pares, como pensa ser percebido por eles.

Ao constatar-se que os temas abordados, espontaneamente, não contemplaram as questões referidas no ANEXO B, os roteiros serviram de guia para que os jovens fossem estimulados com outras questões e de referência para que os diálogos não se distanciassem dos temas centrais. Não houve, portanto, rigidez no seu desenvolvimento, como é característico numa entrevista semi-estruturada. A flexibilidade permitida nas entrevistas, a possibilidade de um melhor nível de compreensão dos questionamentos levantados por este estudo e a receptividade natural dos adolescentes ao diálogo também foram pontos decisivos para justificar a escolha da estratégia.

Rummel (1972) refere que, ao coletar informações em entrevista, é necessário ter um plano que leve em consideração, não somente os dados requeridos, mas também as personalidades do pesquisador e dos indivíduos a serem entrevistados.

Segundo Triviños (1987), é importante que o entrevistador parta de alguns pontos básicos, apoiado no referencial teórico e nos seus objetivos, abrindo novas possibilidades de questionamentos a medida que a entrevista vai se

desenvolvendo. O entrevistado participa de forma ativa, cabendo ao pesquisador seguir o que é verbalizado, sem prejudicar a espontaneidade.

Ainda com relação aos procedimentos de realização de uma entrevista, Rummel (1972) afirma que

O grau em que um pesquisador é capaz de utilizar o método de entrevista, de uma maneira científica, depende: (1) das capacidades de entrevistador para fazer uso da conversação, para avaliar expressões, perceber atitudes, encorajar a formação de julgamentos e tirar vantagem de circunstâncias favoráveis; (2) de sua eficiência em analisar os pontos essenciais da entrevista e (3) de sua precisão em fazer o relatório da entrevistas. (p. 99)

Para o registro das entrevistas, foi utilizado um gravador, o que foi previamente acordado com os sujeitos. Imediatamente após cada encontro, foi feita a transcrição das verbalizações e também foram anotados os comportamentos que se revelassem relevantes para o estudo.

Esta pesquisa, pois, se propôs a investigar a temática através de depoimentos de adolescentes talentosos que, falando das suas experiências de vida, possibilitaram ouvir suas vozes, seus pensamentos e suas contribuições para uma maior compreensão das suas necessidades especiais. Manteve, portanto, *fidelidade à tradição de pesquisa qualitativa, de tentar captar o discurso próprio do sujeito.* (Bogdan e Biklen,1994, p. 108).

3.4. Análise e tratamento dos dados.

Os dados coletados, os depoimentos dos sujeitos, as observações feitas e as histórias de vida dos sujeitos foram analisados segundo os pressupostos da *análise de conteúdo*.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é o processo de busca e organização sistemática dos conteúdos das entrevistas, registros sob a forma de *notas de campo* e todos os materiais que foram sendo acumulados, com a finalidade de atingir a compreensão dos mesmos e permitir a apresentação do que é relevante para o estudo. Os autores relacionam o processo de análise dos dados a um *funil*, quando referem que:

... as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (p.50)

Além disso, segundo Berenson (apud Bardin, 1992), este deve ser um processo muito criterioso, pois, na análise qualitativa, a presença ou até a ausência de um dado num determinado fragmento de mensagem deve ser tomado em consideração se, de alguma forma, contribui para o entendimento do discurso do sujeito. A análise implica em ler e ouvir muitas vezes a gravação das falas dos entrevistados, na identificação dos momentos e pontos a serem retomados em

novos contatos. Reche (1992) refere, ainda, que grande parte do rigor e da confiabilidade da pesquisa está na qualidade dos dados, na riqueza dos mesmos, na heterogeneidade das fontes teóricas, mas salienta que tudo isso só terá validade, enquanto estudo científico, se o material coletado for exaustivamente trabalhado até o início das análises conclusivas.

O passo final foi a conclusão, como uma integração das análises feitas, com o referencial teórico e os questionamentos iniciais no sentido de produzir um novo conhecimento que me permite compartilhar com meus colegas seus resultados científicos. Entendo que só se justifica a construção de um estudo como este, se houver outros “olhares” que possam recriar o que é produzido, transformando o percurso percorrido em novos caminhos que levem a uma maior compreensão das potencialidades humanas.

IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em primeiro lugar, são apresentados os contextos em que são desenvolvidos trabalhos com portadores de altas habilidades e que se constituíram nas fontes de informação e indicação dos participantes deste estudo. A caracterização dos dados mais significativos das instituições possibilita contato com as filosofias, propostas de trabalho e posturas diante do tema, bem como situa o leitor nos serviços que são referidos muitas vezes nas entrevistas com os adolescentes.

No item seguinte, são apresentados os entrevistados, com seus dados essenciais, para, em seguida, serem reproduzidas suas próprias histórias de vida. Suas identidades foram preservadas, bem como dados que tornar-se-iam fáceis fontes de identificação.

A terceira parte constitui-se dos depoimentos extraídos das entrevistas, apresentados dentro dos temas e categorias eleitas a partir de suas verbalizações. É importante ressaltar as dificuldades encontradas para definir estas instâncias, pois a subjetividade do pesquisador dentro de propostas como esta, embora como importante ferramenta de trabalho, torna-o excessivamente responsável pela definição dos caminhos que o estudo vai tomando. Muitos pontos também

importantes foram levantados ao longo da investigação, mas havia a necessidade de que não me distanciasse do objeto de estudo. Os depoimentos trazidos direcionavam seguidamente para um estudo de caso, o que me levou a fazer um grande exercício para me restringir ao entendimento dos fenômenos a serem investigados neste trabalho. Dentre outros tantos aprendizados, este, sem dúvida alguma, foi um dos mais importantes que a experiência como pesquisadora me proporcionou.

4.1. Os contextos

Neste item, são descritos os contextos em que se desenvolvem os atendimentos aos portadores de altas habilidades. Esta descrição, como já foi referido, é importante, porque os serviços foram a fonte de indicação dos jovens selecionados e também porque oferece ao leitor um rápido panorama da área no Rio Grande do Sul. As identificações das instituições não foram omitidas porque estas são únicas no Estado, com suas características, o que tornaria impossível preservar o sigilo. Ambas foram consultadas e autorizaram a nomeação no estudo.

4.1.1. NAPPAH / FADERS

A Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul - FADERS - segundo a Lei Estadual nº 9 049, de 8 de fevereiro de 1990, é definida como *uma Fundação vinculada à Secretaria de Educação do*

Estado do Rio Grande do Sul, e tem como finalidade o atendimento às pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental, múltipla e às pessoas superdotadas e/ou talentosas.

A instituição está estruturada, para o atendimento direto à clientela, em centros e núcleos. Um destes é o Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, o NAPPAH.

A equipe técnica deste núcleo tem uma proposta interdisciplinar e é composta por profissionais das áreas da Psicologia, Pedagogia e Serviço Social. O grupo de técnicos vem, constantemente, buscando o aprimoramento, através de especialização em áreas que estão relacionadas com as atividades do núcleo. Hoje a equipe conta com uma técnica com mestrado, uma especialista e uma mestranda na área de altas habilidades, e também com uma terapeuta com formação em orientação familiar e em família e uma graduada em Educação Especial.

As áreas de atuação do NAPPAH estão expressas em seu folder:

- *Identificação da pessoa portadora de altas habilidades e seu acompanhamento, bem como de sua família e assessoria às escolas;*
- *Formação de grupos de crianças, adolescentes e adultos com objetivo de trocas vivenciais, expressão do pensamento e experiências criativas;*

- *Atendimento às famílias para facilitar o reconhecimento e uso de suas potencialidades e capacidades diante dos diversos desafios do processo de educar seus filhos com altas habilidades;*
- *Ações que viabilizem sensibilizar a comunidade, despertando-a para um processo reflexivo e esclarecedor sobre questões pertinentes à pessoa portadoras de altas habilidades e sua integração educacional e social.*

Para a identificação dos potenciais, o NAPPAH está permanentemente pesquisando novos modelos de avaliação que desloquem a importância dos testes para a investigação dos talentos a partir dos traços mais comuns às pessoas com altas habilidades. Ao lado dos traços observados, são analisados os dados trazidos pela própria pessoa, sua família e escola. Além de considerar estes aspectos, o modelo de identificação utilizado no NAPPAH apóia-se nos seguintes princípios norteadores:

- *que seja coerente com as propostas filosóficas da instituição;*
- *que permita sua utilização em uma instituição pública, resguardando a qualidade da atividade;*
- *que possa servir como referência para outras comunidades;*
- *que contemple uma visão interdisciplinar sobre as altas habilidades / superdotação. (Germani & outros, 1998, p. 130)*

Como o NAPPAH tem a proposta de atendimento complementar a sua clientela, as pessoas com altas habilidades encontram-se incluídas na rede regular de ensino. A população em acompanhamento abrange também crianças que ainda não freqüentam escola e adultos.

O atendimento oferecido pode ser *periódico* ou *sistemático* (Costa e Vieira, 1996):

- *Periódico*: acompanhamento com periodicidade variável, no qual são oferecidas orientação às pessoas com altas habilidades e a seus familiares sobre questões relacionadas as suas características e vivências; informações quanto aos recursos disponíveis na comunidade para auxiliar no desenvolvimento dos talentos; assessoria às escolas; encaminhamentos a recursos para atendimentos na área da saúde. O atendimento periódico é, também, oferecido à população de outros municípios.
- *Sistemático*: projetos experimentais de grupos de acompanhamento. Os grupos são formados por pessoas com habilidades diferentes entre si, com o objetivo de enriquecimento e aprofundamento dos temas eleitos pelos próprios componentes, atendendo assim suas expectativas de abordagem de interesses habitualmente não contemplados em seus grupos sociais. O atendimento tem como eixo contribuir para a formação integral da pessoa talentosa e para que

cada um possa descobrir possibilidades reais de democratização e melhoria de seus recursos, em benefício não só das pessoas com altas habilidades, mas de todos os cidadãos (Costa e Vieira, *ibid*). São, também, realizados grupos com familiares, nos quais é oportunizada a convivência entre os mesmos, o que possibilita a reflexão sobre as questões relacionadas aos comportamentos dos filhos, relatos e trocas de experiências.

São realizadas, ainda, ações articuladas com a Associação Brasileira para Superdotados – ABSD/RS – no empenho de sensibilizar a comunidade, aumentar a rede de parceiros de discussão e atendimento, realizar eventos, e outras atividades relacionadas às altas habilidades, junto a órgãos públicos e privados.

4.1.2. PRODEP / CMPA

O Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA – implantou, em 1997, o Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades – PRODEP -, um programa de enriquecimento direcionado ao atendimento de alunos desta escola que apresentam indicadores de altas habilidades. O PRODEP oferece atividades aos alunos selecionados nos campos social, emocional e cognitivo. *Visa viabilizar o desenvolvimento pleno e natural das potencialidades individuais de cada aluno, de forma integrada à sua escola e ao grupo social.* (CMPA, 1999, p. 11)

Tem como objetivos:

- *Favorecer o amplo desenvolvimento dos aspectos intelectual e afetivo de alunos com altas habilidades;*
- *Preparar o alunado para ser monitor de oficinas abertas ao corpo docente e discente do colégio.*

E como objetivos específicos:

- *Oferecer a alunos com indicadores de altas habilidades uma metodologia criativa, não acadêmica, através de programa de enriquecimento;*
- *Favorecer o enriquecimento social do talento e das altas habilidades nesta instituição e em outros grupos sociais.;*
- *Aumentar o interesse, participação e compromisso da família no processo de desenvolvimento global do aluno, através de reuniões e orientações, sempre que necessário;*
- *Revitalizar os estudos sobre as capacidades humanas e o funcionamento da inteligência e da criatividade.*

O programa é operacionalizado com a utilização da metodologia “Ferramentas para pensar”, de Edward de Bono, que foi adaptada pela equipe técnica da Prof^a Dra. Marsyl Mettrau. As “ferramentas” proporcionam o desenvolvimento intelectual e a criatividade através da análise, busca de alternativas e solução de problemas e/ou questões de interesse expressos de forma verbal, gestual, plástica, entre outras. (CMPA, 1999)

A equipe executora do Colégio Militar de Porto Alegre é composta por cinco profissionais de diferentes áreas da educação, estudiosos em altas habilidades e que recebem supervisão da ABSD/Nacional. Desde o início do trabalho, o programa atendeu alunos das turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries do I Grau, que foram selecionados a partir de indicação de professores da escola, avaliação pela equipe do PRODEP e da análise da sua vida acadêmica. Os encontros dos grupos realizam-se semanalmente e têm duração de 1h 30min.

4.2. Os adolescentes na visão da pesquisadora

Como já foi referido, participaram deste estudo seis adolescentes, cujos primeiros dados são apresentados na Tabela 1, para uma melhor visualização. São apresentados seus nomes (fictícios), suas idades e sexo. Na coluna “Vinculação” são explicitadas as instituições às quais estão em atendimento nas questões referentes às altas habilidades.

Bruno

Bruno faz parte de uma família composta por pai, mãe e quatro filhos, dos quais é o mais jovem. Freqüenta escola particular, em cidade da Grande Porto Alegre e participa de um projeto de iniciação científica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Fisiologia, desde o ano passado. Sua rotina diária compreende freqüência à escola, pela manhã, e deslocamento para a capital, onde envolve-se na pesquisa da Universidade, inclusive, freqüentemente, também em finais de semana. Sua mãe considera ímpar a oportunidade de desenvolvimento dos interesses de Bruno oferecida pelo pesquisador ao qual está vinculado. Seu desempenho escolar sempre foi muito destacado, sendo reconhecido, em geral, como o melhor aluno de sua turma. Faz referências aos outros membros de sua família como pessoas com diferentes talentos. No ano anterior, por iniciativa de uma irmã, que é estudante de Psicologia, foi encaminhado ao NAPPAH para atendimento. O adolescente revela seu prazer em leituras, procurando encontrar, mesmo em seus programas de lazer, espaço para ler e estudar. Conforme os estudos de Renzulli e colaboradores (1976), estão evidenciadas como características de áreas de talento de Bruno, a aprendizagem, a motivação, a criatividade e o planejamento.

Denis

Denis é o primogênito entre os três filhos. Os pais desempenham atividades intelectuais, parecendo ser o conhecimento um grande valor para a família. O jovem alfabetizou-se precocemente (entre 4 e 5 anos) e sempre revelou ótimo rendimento acadêmico. Ingressou no CMPA, na segunda oportunidade em que participou da seleção, com desempenho excelente. Foi indicado para o PRODEP, permanecendo ligado ao projeto, no qual teve uma participação muito intensa. É visto como um aluno muito dedicado e de desempenho muito expressivo. Frequenta o coral da escola e o Grêmio da Força Aérea. Segundo Renzulli e colaboradores (1976), suas características de maior destaque são a aprendizagem, nas áreas relacionadas com a lógico-matemática, a motivação e a criatividade. Pretende ingressar na carreira militar.

Gustavo

Gustavo frequenta escola pública e está terminando o 1º ano do II Grau. Sua família é constituída por pai, mãe e uma irmã (*“muito parecida com ele e que deverá trazer as mesmas preocupações”*, segundo a mãe). Moravam em bairro afastado do centro de Porto Alegre, transferindo-se há dois anos, por razões de trabalho do pai, para a área central da cidade. Este fato, na percepção do jovem, trouxe muitas mudanças no seu ritmo de vida. Desde o ingresso na escola, os pais relatam que têm sido chamados ao SOE por queixas quanto ao comportamento de Gustavo. Referências ao seu jeito *“esquisito”*, com interesses pouco comuns e respostas complexas, resultaram em apelidos dados pelos professores, como

“*einstein de araque*” ou “*gênio da lâmpada quebrada*”, que ele relata com grande sofrimento. Aos 12 anos, foi encaminhado pelo SENAI ao NAPPAH para avaliação. Na triagem, foram registrados seus interesses por eletrônica, eletricidade, ciências. Além disso, havia a queixa de não gostar de grupos e demonstrar preferência por leituras e brincadeiras com Lego. Dizia querer ser cientista. Foi identificado como portador de indicadores de altas habilidades e passou a integrar grupo de pré-adolescentes, onde permaneceu por dois anos, quando o grupo passou a receber atendimento periódico. Segundo seu depoimento, neste trabalho, pode expressar seus interesses e ser aceito pelos demais. Suas maiores contribuições para o grupo foram em temas que envolviam a cultura japonesa. Naquele período, os meninos estavam voltados aos super-heróis japoneses e Gustavo contribuiu muito com conhecimentos sobre essa cultura. Dedicou-se algum tempo ao *Origami*, técnica de dobraduras de papel, e conseguiu motivar todo o grupo para essa experiência. Com a mudança de residência, passou a freqüentar outra escola, tendo como companheiros de sala de aula outros dois meninos do grupo do NAPPAH. Relata muitos progressos com essa alteração, mas diz que continua sendo visto como alguém “*diferente*”, embora suas notas sejam medianas. Participa de grupos de RPG, com os quais se reúne aos sábados para jogar. Atualmente, está buscando ingressar no mercado de trabalho.

Juliana

Juliana mora em cidade da Grande Porto Alegre, mas estuda no Colégio Militar, na capital. Sua família é formada pelos pais e duas irmãs. A adolescente é a segunda filha. Alfabetizou-se precocemente, aos cinco anos de idade, com o auxílio da mãe. Freqüentou escola pública até a quarta série do I Grau, quando foi inscrita na prova de seleção do CMPA. Relata que sempre se destacou academicamente, especialmente nas disciplinas que exigiam expressão escrita (suas notas sempre são acima de 9,0). Quando cursava a 5ª série, foi indicada por alguns professores para participar do PRODEP. Passou pelo processo de avaliação, foi selecionada e integrou o grupo por dois anos. As áreas nas quais Juliana apresenta habilidades acima da média são a comunicação, a liderança, a aprendizagem, além da motivação e criatividade (segundo Renzulli e colaboradores, 1976).

Julio

Julio é o filho primogênito de uma família composta por pai, mãe e dois filhos (o mais novo é uma menina). Freqüentou creche, onde já revelava talentos observados pelas professoras. Assumia tarefas como discurso de “formatura”, apresentações artísticas, exposições de artes. Ao ingressar no I Grau, aprendia com rapidez, embora tivesse dificuldades para envolver-se em todas as atividades. As queixas dos professores eram de que sempre demonstrava preferência por desenhar, reveladas pelos cadernos que continham mais desenhos do que conteúdos das disciplinas. Foi encaminhado ao NAPPAH, em 1995, para identificação das altas habilidades, com descrição de comportamento hiperativo.

Estava em atendimento psicoterápico. Demonstrou indicadores, especialmente na área de características artísticas (Renzulli e colaboradores, 1976). Foi selecionado para participar de grupo de pré-adolescentes desta instituição. No atendimento, contribuiu muito com os colegas revelando capacidades também na comunicação e na liderança. Assumiu o papel de “ilustrador” dos trabalhos e buscou aprimoramento na sua técnica. Foi encaminhado pelo NAPPAH para centro de desenvolvimento voltado às artes e para curso de histórias em quadrinhos. Com isso, conseguiu canalizar melhor seus interesses, mas manteve algumas dificuldades com relação a escola. Trocou a escola particular pela escola pública e foi reprovado na 7ª série. Interessa-se por *surf*, pretende estudar *biologia marítima* e trabalhar.

Tiago

Tiago é brasileiro, mas faz parte de uma família de cultura oriental. Seus pais são estrangeiros e conservaram muitos hábitos de sua origem. O adolescente tem apenas uma irmã, que está ingressando na universidade (onde foi aprovada com destaque). Nas escolas que freqüentou, sempre apresentou excelente nível acadêmico. Ao concluir a 5ª série, foi sugerido por uma família de amigos que tentasse ingressar no Colégio Militar. Estudou com muita dedicação (“*muitos conteúdos nunca tinha estudado antes, na escola pública*”) e, após ser aprovado, foi indicado por professores para participar de avaliação das altas habilidades. Confirmado os indicadores, o jovem foi selecionado para o PRODEP, onde foi atendido até o ano passado. Manifesta comportamentos que confirmam as áreas em que se destaca: a expressão escrita, o desenho e a capacidade de memorizar

muitas informações, especialmente o que se refere à História. Seu desempenho acadêmico é de grande destaque. Pratica esportes e é integrante da equipe principal de karatê da sua escola. Junto com sua família, frequenta igreja, onde participa de grupos e desenvolve as principais atividades de lazer. Nos seus depoimentos, estão presentes análises muito interessantes sobre as diferentes realidades culturais que vivem em casa, na escola e na comunidade.

4.3. Os adolescentes falam de si : suas histórias de vida

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo previa a apresentação de dados da história de vida de cada participante, o que seria elaborado pela pesquisadora. No decorrer do processo, entretanto, fui percebendo a importância da participação mais real e dinâmica dos jovens envolvidos. Como o objeto de estudo está dirigido a entender o que pensam os adolescentes sobre si mesmos e qual a visão que têm de seus contextos sociais, entendi que não só natural, mas fundamental, que suas histórias de vida fossem construídas por eles. Foram recomendados a expressar-se livremente, por escrito ou com recursos gráficos, o que favoreceu para que a proposta fosse muito bem recebida por todos. Para que fosse mantido o sigilo, alguns dados foram omitidos, o que foi previamente acordado com os mesmos.

A seguir, são reproduzidas suas Histórias de Vida:

Bruno

(...) “Foi meu pai quem me ensinou sobre motores (minha primeira paixão); gostei deles desde 95 até início de 97, quando os pus em segundo plano. Então ele começou a me ensinar sobre computadores, como programar e como consertá-los. Foi minha segunda paixão, que durou até fins de 98. Na metade de 98 passei a gostar mais de matemática; foi a primeira vez que tive sucesso material; gostar de matemática me deu o título de vice-campeão estadual de matemática das sétimas e oitavas séries. Participo desde então de uma lista de discussão de matemática via Internet, pela qual já tive a oportunidade de conhecer dois, agora, amigos. Porém o fato de achar que a matemática está totalmente fora da realidade me levou a estudar outra coisa: química. Isto foi na metade do ano passado. Fui e estudei a matéria dos três anos de química em três meses, mas me deparei com um problema que havia criado e que não sabia resolver. Isto me decepcionou profundamente e tentei me convencer de que era hora de voltar para a matemática. Me surpreendeu que os problemas de matemática que não sabia resolver, de repente se tornaram de solução óbvia. Mas como eu só tentei me convencer, logo fui deixando a matemática de lado. Foi aí que entrou o projeto de pesquisa mais intensamente na minha vida. Passei a estudar muita bioquímica e desde agosto de 99 não fiz outra coisa. (...) Morei na Alemanha por quatro anos, quando meu pai me ensinou sobre motores. Foi quando desenvolvi um raciocínio matemático muito fortemente, quando passei a ser real destaque na turma, em que realmente quase gabaritava todas as provas, ganhava em todas as brincadeiras, meu primeiro auge (ou melhor, ápice). Aquele período foi bem legal. Ainda na Alemanha, fiz o primeiro ano do ginásio, onde passei de ótimo aluno para aluno regular, ía mal em alemão, mas não tinha dificuldades com a tonelada de inglês que aprendíamos. Bem, aprendi a falar alemão por lá. No meio tempo esqueci o português, que recuperei

posteriormente. (...) Sou uma pessoa que gosta muito de pensar. Com os conhecimentos de diversas áreas que vou me acumulando eu vou estabelecendo teorias, resolvendo problemas e pensando em como criar um aparelho para demonstrar o que penso (o que dificilmente eu consigo, sou pouco criativo). Mas atividades de raciocínio são minhas prediletas. Quanto ao que penso sobre assuntos polêmicos, em geral minha opinião contradiz com o que a maioria das pessoas pensa, mas conheço várias pessoas com idéias semelhantes, com as quais procuro aprimorar minha opinião e aumentar os argumentos.(...)

Um enorme abraço. “

[assina seu nome]

Denis

“Meus 15 anos

Com esse texto, pretendo relatar brevemente meus 15 anos de vida.

Meu primeiro choro foi dado na tarde de ... de de, em Porto Alegre. Mudei-me dez meses depois para Santa Rosa, cidade natal de minha mãe e onde meus avós moravam. Lá, passei alguns dos melhores momentos de minha vida.

Voltei a Porto Alegre em 1989, ano em que ingressei na escola, mais precisamente no Jardim de Infância. Em 1991, entrei na 1ª série. Na 3ª série, como minha mãe era professora da mesma série, alguns colegas achavam que eu via as provas antes da hora e, por isso, sempre ia bem. Mais tarde, provei a eles que não era verdade.

Em 1994, fiz o concurso para o Colégio Militar, mas não consegui passar.

No entanto, 1995 foi um ano de grande crescimento intelectual e emocional. Talvez devido a isso, eu tenha entrado no CMPA nesse ano.

Nos anos de 1996 e 1997, estive com as melhores notas de minha vida. Estava no auge.

Em 1998 começou um processo que fez meu nível intelectual decair, mas me fez perceber que nem todas as pessoas são iguais a mim, mas não é por isso que elas não são dignas de uma boa vida. Este processo de sociabilização se concretizou em 1999 tendo como ponto máximo a viagem que fiz a Portugal junto com colegas dos 12 colégios militares do Brasil.

Abraços e beijos.

[assina]”

Gustavo

Penso ser importante observar que Gustavo tem, como característica marcante, a capacidade de fazer olhar ironicamente a sua realidade. Antes de construir sua história de vida consultou a pesquisadora sobre a possibilidade de apresentá-la mesmo da "sua maneira". Foi confirmado que cada um deveria eleger a forma de acordo com seu desejo. Percebe-se que a ironia aparece de forma muito clara no trabalho deste jovem. Como ele mesmo define: *“às vezes, as pessoas só vão perceber que eu não penso do jeito que estou falando, muito tempo depois”*.

“Eu, por eu mesmo:

No princípio existia apenas as trevas, logo surgiu o dia ... de ... de ..., uma pessoa que iria se tornar o mais novo representante da família ... [nome de família], ou seja, eu, ... [nome completo]...

Logo que nasceu todos foram ver aquele menino, que mesmo sendo feio, iria ser um marco para a cadeia evolutiva da humanidade. Era um menino, que mesmo sendo feio, iria ser um marco para a cadeia evolutiva da humanidade. Era um menino que não gostava de creche, babás, escolinhas, colegas e semelhantes, por isso sua mãe teve de cuidar dele. Mesmo não tendo amigos, buscava conhecimento nos livros e enciclopédias para saciar sua sede de conhecimento, o que talvez tenha o deixado um pouco inteligente demais para sua idade.

Sua maior diversão era desmontar os brinquedos para ver como funcionavam (afinal de contas eles não se mexiam à toa). A principal área de interesse foi a ciência, na qual estudava com afinco.

Este menino tinha uma sorte que o deixava impressionado, pois mesmo sendo um pândego, jamais teve problemas e seus amigos sempre o ajudaram. Na catequese impressionou uma freira sobre o conhecimento sobre religião, o que lhe valeu uma 1ª Comunhão sem catequese.

No colégio era bastante entrosado com seus colegas e suas notas eram razoáveis, nunca foi um CDF, mas não era um completo ignorante. No primeiro colégio que estudou, todos gostavam dele, de servente a diretor, inclusive os professores que o ajudavam em suas pesquisas.

Infelizmente ele teve de mudar de colégio, deixando para trás seus amigos. No segundo colégio, foi difícil a convivência com a professora (que por sinal não gostava dele, porque ele sabia das matérias mais do que ela), logo meus pais se deram conta que tinham em casa um gênio.

Por causa dos incidentes com a professora, os pais deste já rapaz, tiveram que procurar ajuda da FADERS, e lá eles ensinaram o jovem a controlar seus impulsos maquiavélicos para conseguir conhecimento, e descobriu que não estava sozinho nesta incansável luta. Havia outros que também tinham problemas e por isso precisavam de um

tratamento psicológico, pois senão se tornariam monges budistas (talvez não fosse isso, mas ficou legal!).

(...) No terceiro colégio que estudou tudo ficou mais fácil, pois a vice-diretora é sua tia. No quarto colégio até que foi fácil, nesta época morava no centro de POA e por isso o acesso às informações ficou mais fácil.

Nunca conheci tantas pessoas como conheço atualmente, até praticar arte marcial eu pratiquei, e agora no próximo colégio espero que esteja legal.

Bom, este foi um resumo da minha vida. (...)

Até a próxima biografia.

[assina seu nome]"

Juliana

“Quem sou Eu?”.

Sou poeta ou sou cantora,

Declamadora ou escritora?

Me sinto uma incógnita, eternamente

Indecifrável é minha mente.

Intelectual e introspectiva,

Sigo aprendendo e ensinando.

Preocupada com tudo e todos

Sempre os amigos ajudando.

*Me preocupo com os problemas
Dessa louca sociedade.
Com fé em Deus, na reencarnação,
Nas almas gêmeas, na eternidade.*

*Emotiva e amigona,
romântica e apaixonada,
que adora ter amigos,
amar e sentir-se amada.*

*....[Seu nome]... karateca,
poetisa ou intelectual.
Todos esses “Eus” sou eu
Esse eu único, sem igual.*

*O que posso falar sobre mim mesma? Às vezes nem eu me entendo muito bem.
Vou tentar resumir 14 anos de uma vida intensa em algumas linhas.*

Nasci em... de... de..., aqui mesmo em Porto Alegre. Aos dois anos, já tinha um vocabulário meio avançado, e meu avô paterno não gostava que eu falasse algo errado. Eu era a neta mais velha do filho mais velho, e meu avô depositou em mim a esperança de que, como ele, eu tivesse sede de aprender. Ele não se decepcionou.

Aprendi a ler e escrever aos quatro anos. A partir daí, virei uma devoradora de livros. Sempre tive gosto especial por histórias em quadrinhos!

No Jardim de Infância, era a mais adiantada. Gostava de pegar os livros de historinhas que a ‘tia’ me emprestava para ler no recreio.

Foi nessa época que entrei no CTG (Centro de Tradições Gaúchas). Lá, tomei gosto especial pela declamação e pelos concursos de 'Mais prendada Prenda' Estudava muito para as provas escritas e ensaiava até a exaustão para as provas orais. No período de 1992 até 1995 tive anemia três vezes. Quase todo o domingo, eu chegava às três, quatro da manhã, e acordava às 7 da matina na segunda-feira para ir à aula. Minha vida de prenda durou até 1995, quando tive de largar o CTG para estudar para o Concurso de Admissão do CMPA e para fazer catequese da 1ª Comunhão. Sinto falta daquele tempo. Mas guardo de recordação seis troféus de declamação, quatro faixas de prenda e a doce lembrança de vários amigos. Mas a tradição gravou-se em minh'alma como ferro em brasa. Nunca vou esquecer daquele tempo. Pertencço a esse chão, e sou gaúcha em toda a extensão do termo.

Bom, aos sete anos eu li o primeiro romance sério da minha vida, 'Pollyana Menina', de Eleanor Porter. Li o livro mais de cinqüenta vezes, tamanho o encanto que me provocou. Já perdi a conta de quantos livros já li em toda minha vida. Tenho meus favoritos e meus decepcionantes. Dois exemplos: 'Pássaros Feridos' e 'Iracema', respectivamente inclusos nas duas categorias.

Aos oito anos, descobri minha queda pela escrita. Comecei com contos e pequenas histórias. Até a 4ª série minha nota de Português não baixava de dez.

Descobri, aos dez anos, que tinha talento para a oratória. Fui eleita representante de turma e, como tinha gosto por me destacar, fazia o possível para ser a melhor.

A partir daí, tudo aconteceu muito rápido. Com onze anos, descobri meu pendor para a poesia. Tenho mais de 50 prontos e espero poder publicá-las em breve, de preferência até o fim do ano.

Em 1997 entrei no CMPA e, em 1998, ingressei no PRODEP, que visava (e visa) auxiliar crianças e adolescentes com altas habilidades, os erroneamente chamados

'superdotados'. Foi no PRODEP que desenvolvi minhas habilidades de escrita e de oratória, e graças a isso me expresso muito bem.

Bom, todas as pessoas têm uma idéia errada de como é um portador de altas habilidades, e esteriotipam-nos. Imaginam-nos magrinhos, franzinos, que estão sempre com a cara nos livros, não gostam de esportes, são introspectivos e estão sempre sozinhos.

*Senhoras e senhores, conheçam a antítese dos portador de altas habilidades:
...[seu nome]...*

Uma adolescente ativa, que adora Karatê e basquete, raramente estuda, lê por diversão, é extrovertida, adora namorar, é romântica, gosta de sair e se divertir e ADORA estar cercada de amigos, além, é claro, de armar o palco e os aplausos. Bom, essa antítese é... ou melhor, sou EU.

Fui uma criança felicíssima, apesar de estudar bastante. Brincava de Barbie, apesar de ter preferência pelos jogos de tabuleiro, em especial os de lógica, como Detetive e Scotland Yard. Sou uma adolescente que vive louca, plena e intensamente a minha vida. Tenho amigos e 'antipatizantes', tenho meus amigos e amigas, minha família, meu namorado, meus livros, a TV, o karatê e tudo o mais que eu gosto. Sou uma apaixonada pela vida, sou viciada em viver. Para mim, não faz diferença ser alguém 'diferente'. É o meu jeito, e isso ninguém, ninguém mesmo pode mudar“.

Julio

Julio optou por apresentar sua história de vida em quadrinhos, o que exigiu a reprodução do material apresentado à pesquisadora:

Tiago

“Nasci em Porto Alegre no dia ... de ... de ..., filho de pais (nacionalidade dos pais). Creio que a única coisa interessante que possa contar dos três primeiros anos de vida é o fato de ter começado a andar, sem antes engatinhar. Acho que é interessante pelo menos. Ah! Mais uma coisa: aos três anos lembro da mudança de apartamento.

Aos 4 anos, lembro da primeira viagem de avião, que foi uma viagem para (país de origem de sus pais). É bem interessante para alguém de quatro anos viajar com a mãe e a irmã para o outro lado do mundo para visitar avós e demais parentes. Fiquei 40 dias por lá. Na volta, fez-se uma escala em Los Angeles, onde ficamos três dias na casa de uma antiga amiga de minha mãe, e nesse meio tempo, visitamos vários lugares, inclusive a Disneylândia.

Aos 5 anos entrei para o Jardim A do Colégio Aos 6, já estava na 1ª série (meu pai resolveu apressar as coisas) do ...(outro colégio)..., onde fiquei até o meio desta mesma série. Até essa época, tomava castigos das professoras, o que não aconteceu mais depois de entrar numa escola pública. Não sei porquê. Fiquei mais comportado.

Fiquei naquele colégio até o término da 5ª série, onde fiz amigos, apesar de alguns problemas, já que era mais baixo e fraco do que os outros. Com isso tive problemas, mas resolvi-os todos. Não, não espanquei-os, apenas tivemos umas conversas.

Bem, por enquanto minha vida era apenas isso. Estava bem na escola, minha irmã também. Em casa tudo certo, apesar das normais desavenças.

Ao concluir a 5ª série, resolvi fazer o teste do Colégio Militar. Já havia estudado como um louco e fui bem nas provas, ingressando assim neste colégio, junto com um amigo da escola anterior.

Lá, fiz novos amigos e a minha vida foi seguindo. É bem interessante ser 'bixo'. Você se depara com uma coisa nova e todas as outras séries te incomodam. Neste ano que ingressei neste colégio, não estudei muito e, por isso, tratei de estudar um pouco mais na 6ª série, atingindo a 9ª colocação. Meu pai dizia que era pouco, já que eu havia sido 4º no concurso de admissão.

No Colégio Militar é difícil manter muito bem os amigos. Primeiro, porque as turmas sempre mudam, todo ano temos colegas diferentes; e, segundo, porque há formação de grupos. Foi no ano de 1998, na 7ª série que ingressei no Ensino Confirmatório da minha igreja. Lá conheci novos amigos numa turma de 35 pessoas. (...)

Desde 1996 eu fazia karatê no colégio. Lá também arranjei novos amigos e fui bem. O único problema é que eu parei um ano e por isso não passei da faixa amarela. Em 97 ganhei um pequeno campeonato e, em 1999, fui o 1º colocado no Campeonato Gaúcho, em 'Kata'(movimentos de demonstração).

Em maio de 1999 concluí o Ensino Confirmatório da igreja e ingressei com meus amigos da turma, no grupo de jovens. (...) É com esse pessoal que me divirto nas férias. Os momentos mais marcantes na juventude são os retiros de fim-de-semana que a gente faz; são bem divertidos. Ou as Olimpíadas da Juventude que houve em setembro.

Bem, no colégio, atingi a 5ª colocação na 8ª série. Meu pai ficou um pouco mais satisfeito. Como é competitivo esse negócio!... (...) Eu vou me formar em 2002, espero que dê tudo certo até lá.

Ops! Esqueci de falar do PRODEP! E de outros negócios...

Na 5ª série participei de um projeto de linguagem de programação de computadores. Na 6ª ingressei no PRODEP. Foi uma experiência excelente e útil. Um momento 'light' na correria do colégio, aprendendo coisas que não se aprende na escola, mas que podem ser úteis até para toda a vida. Pergunte a qualquer um do PRODEP. Ele pode até ter alguma reclamação em algum ponto, mas todos vão dizer que valeu a pena.

Ainda ingressei na Legião de Honra em 1999 e participei de um curso de oratória, pois fui vice-líder de turma.

Bem, chega de falar só dos meus méritos, não sou só pontos positivos.”

4.4. Os adolescentes direcionam seus “olhares”

A seguir, passo a descrever os temas e as categorias emergentes dos depoimentos dos adolescentes entrevistados. Como já foi exposto anteriormente, esta organização das idéias apresentadas foi sendo construída concomitante à realização das entrevistas e obedecendo a uma similaridade entre as respostas. A transcrição foi feita na íntegra após cada encontro e, posteriormente, foram sendo destacadas aquelas idéias que se enquadravam nos temas e categorias definidas. A apresentação da Tabela 2 objetiva uma melhor visualização:

4.4.1. O adolescente: em relação a si mesmo

Neste tema reunimos as categorias que revelam como o adolescente portador de altas habilidades percebe a si mesmo, evidenciando, principalmente, os aspectos relacionados com seus talentos e as implicações que suas características trazem para a “visão” que tem de si.

4.4.1.1. Vendo-se como “diferente”

Através das respostas dadas pelos jovens quanto às “diferenças”, foi possível constatar o quanto, por vezes, o sentir-se diferenciado em relação aos seus companheiros de mesma idade e dos mesmos grupos lhes acarreta desconforto. Como refere Novaes (1998, p. 9), o que importa é como o portador de altas habilidades lida com idéia de se sentir diferente e como *utiliza mecanismos de adaptação compensatórios* que o possibilitam enfrentar *os limites e obstáculos da realidade social*. Juliana faz uma importante referência às suas diferenças:

“Todos dizem que eu sou meio diferente. Primeiro porque eu sou mais quieta, mais de ler... Depois porque eu entrei em uma escola muito concorrida e só tiro notas 9, 10. Me parece que sou meio do contra, que nem alguns personagens de histórias em quadrinhos. Parece que todos vão numa direção e eu vou para outra.”

Sobre a interação com o meio, Sternberg (1992) afirma que a inteligência e os aspectos que a cercam não podem estar desvinculados do contexto sócio-cultural, pois o que é considerado um valor ou expressão de inteligência destacada em uma cultura, não necessariamente será em outra. Segundo o depoimento de Gustavo:

“É muito chato o cara se sentir diferente dos outros o tempo todo. Eu vivi duas realidades. Quando vivia na vila, tudo o que eu dizia já soava estranho e os caras me olhavam como se eu tivesse dito alguma coisa completamente desconhecida... e é muito chato provocar esta reação nas pessoas. Eu já não tinha mais com quem conversar. Depois fui morar no centro (da cidade) e conviver com uns caras mais “cabeça”⁹. Fui vendo que o que eu dizia já não era tão estranho, que eu podia falar o que me vinha a cabeça.”

Nas palavras de Denis:

“A maioria das pessoas também tem suas diferenças, seus dons. O que tem que se pensar é que nunca se é melhor ou pior do que os outros. (...) Sempre me destaquei, desde a 2ª ou 3ª série. Sempre fui bem em todas as matérias. Me alfabetizei em casa, com 5 anos. À noite ficava com meu pai até tarde e ia olhando... e perguntava prá ele o que era isso, o que era aquilo... Quando cheguei na 1ª série já estava alfabetizado. Sempre tive muita curiosidade e isso leva a gente a aprender mais.”

Bruno precisou deparar-se concretamente com suas características para entender e aceitá-las:

“Nunca achei que eu ou alguém me veria com um perfil de altas habilidades, mas fui enfrentando alguns desafios que foram me levando a crer nisso. Fiz, por exemplo, a Olimpíada de Matemática. E também porque sempre fui destaque na minha turma. A Olimpíada tem fase das escolas, fase regional e fase nacional. Para mim, foi tranquilo, não achei os problemas nada pesados. Só não sabia expressar direito o que eu entendia (...) Tirei o 2º lugar do estado. Foi em 1998, ganhei uma medalha de prata. Este ano vou tentar de novo. No ano passado, não fui longe. (ri) acho que minha cabeça estava meio tumultuada...”

Contata-se que quando as diferenças referem-se a um talento específico, parece que é mais facilmente tolerado, favorecendo para que o adolescente possa se adaptar melhor aos grupos e não se sentir tão distante dos seus pares. É o que se observa na fala de Julio:

“Não me vejo como diferente, pois o que mais gosto de fazer é de desenhar, mas percebo que os outros fazem coisas que eu não faço bem, ou é normal. Às vezes eles ficam surpresos com minha facilidade, mas eu digo que prá mim é fácil. Desenhar eu não acho difícil. Acho que é uma questão de se dedicar. Além disso eu gosto de outras coisas que os meus amigos também gostam e que eu sei tanto quanto eles... às vezes, até menos.”

⁹ a expressão “cabeça”, na gíria dos adolescentes significa mais inteligente, mais profunda.

Sobre o reconhecimento das suas capacidades como características de altas habilidades, Juliana expressa claramente seu pensamento:

“Acho o termo ‘altas habilidades’ melhor do que ‘superdotado’ ou ‘talentoso’ Superdotado parece um gênio... assim... fica muito ‘einsteiniano’! Eu, por exemplo, escrevo bem, acho que minhas altas habilidades ficam mais para a comunicação, para o visual, a escrita (inclusive tem a ver com o projeto em que eu estou, que incluem a comunicação e a criatividade como pilares...), mas mesmo aí eu me curvo às opiniões dos outros quando me mostram que eu estou errada e que eles é que tem razão”.

4.4.1.2. Influência das altas habilidades na sua vida

Ao falarem sobre o que as altas habilidades influenciam em suas vidas, os adolescentes destacaram, na sua maioria, como aspecto positivo. Sobre isso, Tiago comenta:

“No ano passado, fui o primeiro colocado da minha turma, mais por causa da Educação Física. Sou da equipe esportiva da escola e isso me dá algumas vantagens nas notas. as diferenças são muito pequenas, às vezes um centésimo, dois...(...) Jogo futebol, basquete, faço karatê...”

Ou, como expressa Bruno:

“A minha inteligência influencia em tudo na minha vida: no pensamento, na forma com que discuto com as pessoas, na minha forma de vida...”

Os adolescentes referem, no entanto, que o nível de exigência de si mesmos aumentou a partir do entendimento do que representavam as diferenças que percebiam em relação aos outros. Como afirma Pati (1984), para que o indivíduo possa aceitar-se, perceber-se sem distorções e aceitar o outro, é necessário que reconheça em que aspectos é semelhante e em que outros é diferente para que não incorra no erro de achar que nada tem em comum com as pessoas à sua volta. É o que destacou Juliana, quando fala de sua participação em um programa para alunos com altas habilidades:

“Meus colegas ficam curiosos para saber o que acontece nos grupos. Alguns só falta me colocarem em um pedestal (ah! É gênio!!!); outros, vejo que ficam com inveja... É chato... mas para os amigos, mesmo, acham que é normal. Eu gosto muito do projeto. A gente trabalha bastante, tem bastante liberdade. Mas é uma liberdade restrita, bem como a gente precisa ter, com seus limites, aprendendo a respeitar as opiniões dos colegas.”

Ou como expressa Gustavo, que evidencia o quanto, por vezes, as suas peculiaridades o distanciam das outras pessoas:

“Quando eu encontro um interesse, fico falando só nisso. As outras pessoas até enchem o saco... Mas eu não me importo... Até, às vezes, me identifico com

personagens como ‘O lobo Solitário’ ou com os ‘espiões’, que fazem seus trabalhos escondidos.”

Por outro lado, os depoimentos de Tiago e Denis revelam o quanto é fundamental que os portadores de altas habilidades possam ser sensibilizados para entender as “diferenças” naturais que estão presentes em todas as pessoas:

“Ser melhor do que a média não me perturba, embora seja difícil, para mim, me ver com altas habilidades, porque todas as pessoas tem talentos... Na minha escola tem tanta gente que se destaca que é difícil perceber este tipo de coisa...”

(Tiago)

“Eu tenho talento para uma coisa. Para as outras eu não tenho tanto talento... ou não demonstro. Sou talentoso na área de exatas. Tenho... digamos assim... uma facilidade para o aprendizado. Eu consigo concatenar as idéias mais rápido do que os outros e aplicar melhor os fundamentos. Percebo isso na vida em geral, até porque a matemática sai para a vida em geral.(...) Assim como os outros tem talento para música, outros para as letras, eu para a matemática.” (Denis)

4.4.1.3. Expressando sua criatividade

O reconhecimento de sua capacidade criadora possibilita ao adolescente relacionar-se mais tranqüilamente com as demandas do ambiente. Como afirma Alencar (1998 p. 36), todo ser humano é dotado de potencial criativo. Sua expressão, entretanto, depende em parte do próprio indivíduo – *sua disposição*

motivacional, atitudes, traços de personalidade – e em parte do ambiente – oportunidades de desenvolvimento e expressão, sistemas de incentivo e condições sociais. Juliana, no seu depoimento sobre sua capacidade criativa levantou exemplos de diferentes situações em que pode canalizar sua característica:

“Sou criativa. Gosto de escrever. Tenho contos, poesias... Já tenho 50 poesias que quero publicar. Já estive pesquisando a editora que é mais barato. Acho que ainda vou conseguir. Sou criativa também nos trabalhos de aula, em grupo. Tenho um professor de História que dá nota pelas apresentações tanto quanto pela parte escrita. Por exemplo, num trabalho sobre mitologia grega, o meu grupo, todo de meninas, se vestiu de deusas. Foi um barato! Sobre uma das teorias da criação do mundo, nós pegamos a Teoria Bíblica e representamos com brinquedos. Até para o Kinder Ovo nós demos movimento e mostramos o início da criação! Quando era sobre o fim da ditadura, nós criamos um jornalzinho democrático... Eu gosto de teatro, do coral, gosto de ficar bolando peças...”

4.4.1.4. Talentos: para quê?

Para os sujeitos do estudo, ser talentoso aparece como recurso para facilitar a relação entre as pessoas, o que confirma a afirmação de Torre (1998) de que a criatividade não é uma capacidade intelectual, mas sim uma atitude perante a vida. Este aspecto também é percebido por Julio:

“A minha criatividade me ajuda para conseguir amizades. As pessoas se aproximam porque tem alguma coisa que puxa... A minha capacidade de desenhar, às vezes, me ajuda nisso... Me ajuda também na hora de fazer trabalhos de grupo. As pessoas me pedem para fazer. É bom, só que muitas vezes eu coloco os meus sentimentos do momento e o que os outros estão sentindo não aparece”...

Também pode ser percebido como uma dificuldade, como na realidade de Tiago, quando compara os dois universos - o escolar, onde é reconhecido como alguém muito capaz, e o grupal, ligado a sua igreja:

“No colégio, é meio separado, os mais inteligentes ficam lá...enquanto que no meu outro grupo já não tem nada disso. Ninguém sabe nada da vida do outro. Não influi na escolha dos amigos. Tudo acontece mais espontaneamente... Isso é bom... Se conversa, se joga futsal, se vai na casa de alguém...”

Juliana lembra outra questão relacionada com seus indicadores de altas habilidades:

“Uso minha capacidade para investigar tudo. Já fiz muitas coisas só pelo desafio de vencer as barreiras. Até participar de uma Gincana de Matemática!... E olha que eu não gosto de matemática!!! Gosto de brincar de detetive. Adoro jogos com Scotland Yard, Jogo da Vida...”

Quando são criados espaços para que os talentos aflorem, percebe-se que a aceitação de suas próprias características e a satisfação dos adolescentes consigo mesmo elevam-se muito, tornando mais fácil o direcionamento de seus potenciais. Mettrau (1995 p. 78) defende o princípio de que a pessoa com altas habilidades deve estar consciente de suas capacidades para que lute por seu *pleno e total desenvolvimento e engajamento no grupo social*, compartilhando com os demais os resultados de seus esforços e podendo gratificar-se com suas conquistas. Esta idéia é confirmada pelo relato de Bruno:

“Minha área de talento é a matemática, embora atualmente esteja trabalhando áreas bem diferentes. Estou trabalhando com Fisiologia. É uma pesquisa de uma anormalidade genética relacionada à hemoglobina, um projeto que saiu da minha escola. Um professor convidou, o colégio deu o apoio e a gente foi encaminhado para a UFGRS. (...) Me voltei para a área médica que, aliás, nunca foi meu interesse, pela oportunidade. Estou no projeto desde o final de agosto, quando comecei a aprender as coisas. Agora estou vindo todo dia (referindo-se à universidade). Leio publicações, livros, e vou estudando por conta própria. Se se tem dúvidas, pergunta-se para o orientador. Hoje estamos eu e mais quatro alunos do ensino médio. Tem um professor na UFGRS e na escola também tem um que nos auxilia. Dificilmente tenho consultado o professor da escola por falta de tempo. Estou adorando esta atividade.”

4.4.1.5. Relação consigo mesmo

Os adolescentes entrevistados demonstram que vivenciam conflitos como todo jovem neste momento de vida, talvez expressas de uma maneira mais clara pela sua capacidade de avaliar a si mesmos e seu contexto. O desabafo de Julio é bastante representativo de que suas dúvidas e reflexões são as mesmas que estão presentes em todo adolescente:

“Eu não estou tão bem quanto esperava estar na minha adolescência. Sinto que poderia dar muito mais de mim mesmo nas coisas que eu faço. E sei que isto até agradaria mais aos meus pais... em outras horas eu me sinto muito bem. Na escola, mesmo, eu acho que estou muito ruim... estou até correndo risco de rodar...”

Esta idéia também é confirmada por Juliana:

“Sou um pouco diferente... Sou mais quieta, mais de ler... Estou mais voltada à atividade intelectual do que às atividades que exijam empenho físico. Não gosto de dançar; gosto muito de cantar... Não gosto de Educação Física; prefiro ficar quieta lendo um livro de história ou de antropologia... (Eu sou devoradora de livros. Minhas irmãs dizem que eu sou traça de biblioteca...) Outras vezes quero estar com muita gente, de contar piada, de fazer os outros rirem... Tenho muita oscilação de humor: posso estar rindo muito, e, de repente, baixar um ‘bode’ daqueles... chego a chorar de tão triste... Não sei...”

E retoma, em outro momento da entrevista, esta mesma questão:

“Eu sou do meu jeito. Às vezes, tenho atitude de adulta, outras horas, de criança. Ora estou organizando uma campanha beneficente, envolvida com um monte de adultos, outra eu já estou querendo brincar de Barbie... E tudo bem... O meu lema de vida é aquele filme ‘Curtindo a vida adoidado’ – Já viste? – Gosto do desafio de me safar das situações. Sou assim, quando apronto ninguém me pega... Tenho a síndrome de Sherlock Holmes, adoro a Agatha Christie, o Conan Doyle... É bom investigar tudo, ficar brincando de detetive... “

Ao falar sobre seu momento de vida, Denis expressa:

“Acho que a adolescência é uma fase em que se tem muitas dúvidas, né? Assim como tenho dúvidas quanto ao ambiente em que eu vivo, também tenho comigo mesmo. Ou isso ou aquilo... fazer isso ou fazer aquilo...sempre se tem uma briga interior. Às vezes me deprimos... mas estou bem. Gosto de dormir, de comer. São coisas que me ajudam a relaxar.”

E, referindo-se às características da adolescência:

“A rebeldia é bonita quando se critica algo e se propõe uma idéia. Fora isso, só criticar não tem nexo. Sou contra a droga, o fumo e, principalmente, contra a bebida. Vou direto ao ponto e não permito que mude a minha idéia.”

Também se percebe que, por vezes, mostram-se extremamente críticos consigo, como expressam Tiago e Bruno:

“Gosto de mim, mas sou meio estressado. Por revolta, sou meio irritado, de explodir facilmente... Briguei com um amigo meu... Era uma brincadeira dele, mas acho que não vou fazer mais isso... Ele é muito brincalhão, faz essas coisas... Eu é que estava irritado naquele dia. Não sou pessoa que explode com facilidade, mas, às vezes, acontece. Quando me irrita demais não é com os outros. É comigo mesmo. A minha família não entende...” (Tiago)

“Muitas vezes eu me sinto um tanto distante da realidade dos outros. Nem me considero alguém dentro de um grupo... Isto, às vezes, me incomoda.” (Bruno)

A necessidade de buscar outras referências fora da família faz com que o jovem vá ao encontro de novas experiências. Gustavo ilustra esta questão, quando conta:

“Atualmente estou fazendo artes marciais. Procurei uma modalidade que me fizesse ter um compromisso com as pessoas. Tem uma filosofia que me influenciou bastante, que me auxilia no dia-a-dia, na relação com meus pais, nas minhas coisas... Até a morte de um companheiro, que me abalou bastante, eu estou superando, mais tem sido muito pesado...”

4.4.1.6. Expectativas em relação ao futuro

O futuro, pelas incertezas que traz, é esperado por estes adolescentes com grande ansiedade. Alternam-se em momentos de grandes projetos e outros em

que sentem-se vazios de expectativas. Nas falas de Julio, Denis e Bruno, esta questão assume de formas muito interessantes, com ambiciosos projetos:

“Quando eu era mais aficcionado por desenhar quadrinhos, eu pensava em aproveitar minha habilidade em ‘fanzines’. Já pensei até em convidar um amigo para criar histórias em quadrinhos e tentar vender para revistas especializadas, mas não consegui fazer nada nesse sentido. Nem sei se eu conseguiria fazer um trabalho bom... Sei que os ‘caras’ escolhem os melhores e publicam as histórias. Tem uns ‘caras’ (cita nomes) que foram ‘descobertos’ no Brasil, por agentes, e foram levados para os EUA para fazer fanzines. Já pensei que isto poderia acontecer comigo... Hoje acho que vou aproveitar mais usando esta minha habilidade em uma faculdade. Penso em arquitetura... mas acho que o que eu queria fazer mesmo é curso de Biologia Marítima. Já me informei e sei que posso fazer Biologia e depois estudar o mar ou então fazer Oceanografia direto. Acho que o surf tem me ajudado a conhecer e a respeitar o mar... ver como é importante a fauna marinha... Quando vou para a praia, tenho vontade de explorar melhor esse lado... Sei que em Santa (Santa Catarina) tem o pessoal que faz pesquisas com baleias...” (Julio)

“Desde cedo, eu já demonstrava talento na área das exatas. As outras matérias também, mas não tanto quanto nas exatas. Tanto que pretendo fazer a graduação dentro da área. Pretendo fazer Engenharia de Computação, no ITA, em São José dos Campos. São 60 para 1 vaga. As pessoas já fazem sua auto-avaliação. Um cara que é média 5,0 já nem tenta, já sabe que não vai passar.

(...) Vou fazer também vestibular na UFRGS, na PUC e no IME., no Rio de Janeiro.” (Denis)

“Não sei muito bem do meu futuro, mas estou pensando em seguir carreira na universidade. Eu diria que tenho perfil acadêmico, principalmente para a pesquisa. Esta minha experiência (referindo-se ao projeto do qual faz parte), eu diria, que é o que está me estimulando, embora antes eu já tinha plena certeza de que após a graduação, faria mestrado, doutorado... Só não sabia em que área, mas agora, pelo jeito, estou me definindo. (...) No final do 2º ano, vou fazer vestibular, não tem importância para que, porque não estou pensando em entrar para a universidade antes do final do 3º.” (Bruno)

Na entrevista de Tiago, esta questão aparece de forma menos idealizada e com maiores referências às suas incertezas:

“Sou um cara meio sem projetos... Sou indeciso... Não sei muito o que fazer... Quando chegar a hora, vou fazer um teste vocacional. Sei que carreira militar eu não quero. Minha irmã desde os 5 anos diz que quer ser médica. Passou agora em Medicina (...) Ela é melhor aluna que eu...”

Também Gustavo mostra-se cauteloso:

“Meu futuro quero concretizar aos pouquinhos... Talvez seja na informática... Não sei...”

Muitas vezes, os projetos estão especialmente ligados às vivências do presente, como forma de lidar melhor com as ansiedades que o futuro lhes traz. Juliana ilustra esta alternativa:

“Para o futuro eu quero continuar escrevendo. Quero fazer faculdade de História. Adoro! Quero me especializar em Antropologia, descobrir mais sobre o passado do homem. Quero voltar ao coral do colégio. Quero também ser professora para lecionar no meu colégio. Mas também quero trabalhar em faculdade. Eu vejo assim...óh... quando se estuda e se está especializado, se pode escolher com quem se quer trabalhar. Eu gosto de ajudar crianças e adolescentes carentes, então também quero trabalhar em uma escola pobre.”

4.4.2. O adolescente: como percebe o “olhar” da família

Este tema refere-se ao adolescente e a sua percepção sobre a visão que seus pais e familiares têm da si, às influências familiares no seu desenvolvimento e às histórias vivenciadas que, de alguma forma, estejam relacionadas com as suas habilidades. Outeiral (1994 p. 18) refere como uma questão fundamental no entendimento da reação pais/filhos, a projeção que os primeiros fazem de seus desejos nos filhos. Desde muito cedo, está presente em todas as pessoas a imagem fantasiada e idealizada de um filho. Ainda segundo o autor, *não se pode esquecer que a criança que nasce é “real”, com singularidades específicas e que se confrontará com os vários “bebês idealizados” das fantasias familiares.* À criança cabe mostrar aos pais que é um indivíduo diferenciado daqueles, o que parece

tornar-se mais difícil de ser enfrentado quando chega à adolescência, por todas as suas peculiaridades, especialmente pela sua postura de oposição natural ao já estabelecido e pela construção de novos vínculos familiares. Quando estão presentes no adolescente, traços próprios aos portadores de altas habilidades, outros ingredientes somam-se, como a necessidade de representarem bons suportes afetivos também nos aspectos que caracterizam este filho, já bastante discutidos neste estudo.

4.4.2.1. Percepção do “olhar” da família

O papel da família, na imagem que o adolescente está construindo sobre si mesmo, é fundamental. Um convívio que favoreça as trocas afetivas, a compreensão dos comportamentos, as novas aprendizagens, os limites, enfim, é o que vai possibilitar ao jovem usar seus potenciais no sentido de vivenciar esta fase de forma enriquecedora e lhe preparar equilibradamente para a vida adulta. Novaes (1998, p. 21) ressalta as dificuldades que muitos pais têm de lidar com características de seus filhos com altas habilidades, como serem *por demais criativo, curioso, exigente, inconformado com a rotina, não entendendo que é uma pessoa singular e diferente das demais*. Esta realidade, o desconhecimento, os medos fazem com que não consigam desempenhar seus papéis de apoio aos filhos, de neutralizar os conflitos que surgem e de auxiliá-los na busca de oportunidades de canalização de seus potenciais. Na percepção do jovem talentoso aparece, com

freqüência, a questão da alta exigência, especialmente com relação ao desempenho escolar. No ponto de vista de Tiago:

“Acho minha família muito rígida (...) Meus pais são exigentes, conservadores. (...) Às vezes eu penso, quando estou estudando: ‘Bem que eu poderia ser um aluno médio, do tipo que tira nota 7,0.’ Mas eu sempre fui muito exigido, eu me preocupo com isso e até já tenho também minha auto-exigência. Sinto que quando meus pais diminuem a exigência para que eu melhore é quando eu consigo aumentar minhas notas”.

Julio recorda:

“Uma experiência muito ruim foi quando eu rodei (foi reprovado) na 7ª série. Sei que decepcionei meus pais”.

No ponto de vista de Denis:

“Minha família me vê como uma pessoa normal. Acho que é porque todos são assim... Meu pai fez doutorado, lida muito com estatística. Minha mãe é professora de matemática. (...) O nível de exigência para as notas não é grande. Até porque minha mãe diz que o importante é o que se aprende (embora eu ache que a nota é o reflexo do que se aprende). Em termos de cobrança de fazer isso ou aquilo já é mais... mas não chega a me incomodar”.

O mesmo pensamento é compartilhado por Bruno:

“Minha família me vê normal... Eu diria que meus irmãos também têm um desempenho muito bom... Todos são destaque em lógica. Meu pai é formado em engenharia, sempre trabalhou em informática e agora trabalha em outra área. Minha mãe é professora de Física... (...) Meus pais nunca exigiram que fôssemos muito bem na escola. Eles deixaram que a gente cuidasse da própria vida escolar.”

Juliana, embora demonstre gostar do papel que ocupa na família, também expressa um ponto comum em família de talentosos:

“Eu gosto de me destacar. Eu sempre fui aquela criança que a mãe chama na sala para contar a última gracinha. Quero que minha mãe se orgulhe de mim. (...) Eu nunca fui de contestar as decisões de minha mãe... Acho que é porque fui neta de militar...”

4.4.2.2. Familiar especial na sua formação

A família, além de outras funções, precisa oferecer a todo jovem os espaços necessários para que possa se desenvolver. Isto significa proteção, apoio, disponibilidade de afeto, mas também presença real, de forma que este adolescente possa encontrar adequadas referências e possa sentir prazer em dividir suas ansiedades e seus interesses. Mettrau (1995) faz um alerta sobre o risco de que a pessoa com altas habilidades, na ausência de apoio familiar, pode subestimar suas

capacidades, não conseguindo aproveitar seus talentos e, conseqüentemente, se frustrando. Por outro lado, familiares com quem o adolescente possa exercitar saudáveis vínculos afetivos, sentir-se compreendido e respeitado nas suas características, certamente representarão importantes estímulos para que possa enfrentar os desafios do seu cotidiano. Esta idéia é confirmada pelo depoimento de Juliana:

“Quando encontro um grupo que gosta de falar sobre história e literatura, nem vejo o tempo passar... No sábado, por exemplo, eu e uns tios meus ficamos conversando até madrugada. Eu adoro! O meu tio é ator de teatro. Ele vai fazer o nome dele no Rio Grande do Sul e depois vai para São Paulo. Acho que ele é um altas habilidades... Ele escreve muito bem. Ele escreveu uma história falando de uma menina de 5 anos que tinha o olhar distante e botou o meu nome. Eu até chorei... Muito bonita a história... (emoção) Me identifico muito com ele...”

E, em outro momento:

“Meu pai gosta de tudo que é trabalho manual. Minha mãe já é da comunicação. (...) Sou que nem ela...”

Sobre esta questão, Denis acrescenta:

“Houve época, até os 9, 10 anos em que me identifiquei muito com minha mãe. Hoje estou mais com meu pai.”

4.4.2.3. Família: o que mudar?

Nas entrevistas realizadas, foi possível constatar que os adolescentes talentosos expressam, como qualquer outro, uma singularidade própria desta fase, que é a de mudar o seu objeto de afeto. As referências simbólicas da infância precisam ser contestadas para que possa deslocar-se para fora da família e buscar novos espaços sociais. Novamente, nos depoimentos dos sujeitos da investigação, aparece a questão da exigência como uma queixa. Tiago refere:

“Minha família é muito rígida, mas eu acho que não quero mudar isso... Acho que já me acostumei... Eu ia arrumar problemas se tentasse sair mais, por exemplo... Já entrou na minha cabeça que não posso sair todo dia, nem chegar depois do jantar. (...) Minha mãe me obrigou a ler livros desde os 8 anos. Comecei obrigado, mas depois passei a gostar...”

Julio também faz sua análise:

“A família está legal. A gente está fazendo tudo junto, discutindo junto... O chato é agüentar minha irmã... O ‘stress’ rola mesmo é quando se tem que falar sobre a escola. Por um período, eu estive até deprimido. Só melhorou quando fui trabalhar (referindo-se ao estágio). Agora estou batalhando para conseguir outro...”

Na opinião de Denis:

“Eu não mudaria nada na minha família. Até porque a família é como é. Não se pode mudar, porque pode melhorar algo e estragar outras coisas.”

4.4.3. O adolescente: como percebe o “olhar” da escola

Este tema propõe-se a avaliar como o adolescente com altas habilidades percebe seu ambiente escolar, tendo como referência a visão que a escola tem de si, como esta contribui para o desenvolvimento de seus potenciais e como pensa que poderia melhorar. Como refere Vieira (1998, p. 158), as expectativas que a escola *tem do aluno e o que comunica para ele é muito importante para a formação de sua auto-estima. Se ela espera pouco, ele vai dar pouco.*

4.4.3.1. Percepção do olhar da escola

A criança com altas habilidades, em geral, chega à escola com elevadas expectativas em relação ao que vai encontrar. À medida que as experiências vão se sucedendo, esta relação entre aquele que, em geral, demonstra uma acentuada avidez pela aprendizagem e o espaço em que acontece o acesso aos conhecimentos formais pode tomar diferentes caminhos. Um que respeita o aluno nas suas peculiaridades, valoriza sua potencialidade, aceita seus constantes enfrentamentos, oferece seus recursos para que se desenvolva, ou outro, que coloca barreiras que o impedem de se expressar, frustrando-o e fazendo com que tenha uma visão distorcida do ambiente escolar. Na visão de Novaes (1998), mudar

o que é preciso, nos modelos atuais de educação, é um processo desafiador, longo e difícil, mas que poderia começar pela revisão dos conteúdos, princípios que norteiam a formação de professores e a valorização da criatividade, tanto do professor como do aluno. Ao investigar como o aluno adolescente com altas habilidades percebe ser visto pela escola, encontrei posturas bastante interessantes que possibilitam profunda reflexão, como o que coloca Gustavo:

“Às vezes, se pudesse, eu matava as aulas até ver o desenho que eu gosto na televisão. Até porque quando voltasse para a aula, seria como se não tivesse perdido nada (...) Tem uns trabalhos que eu gosto de fazer. Lá na escola teve uma exposição dos 500 anos do Brasil. Os professores disseram que poderia ser qualquer assunto dentro dos 500 anos. Resolvi pegar um coração de boi e cravei uma estaca (que eu mesmo construí). Disse aos professores que aquilo era sobre os vampiros que poderiam, caso existissem, ter chegado ao Brasil neste período. Pesquisei sobre vampiros, fiz cartazes, panfletos... Os piás adoraram... Eu queria chamar a atenção, queria ver como as pessoas iam reagir. Era uma sátira de como seria se os vampiros existissem mesmo. Valeu a pena!!!”

No depoimento de Tiago, a seguir, é feita uma análise mais ampla, enfatizando a importância da expectativa que a escola tem em relação a sua própria prática e ao desenvolvimento do aluno. Segundo Vieira (1998, p. 165), é fundamental evitar os extremos, pois, *se por um lado, a baixa expectativa influencia a baixa auto-estima e um baixo nível de aspiração*, percebe-se que o inverso também pode trazer idéias distorcidas do que seja o desenvolvimento do talento,

tornando-o um “peso” a mais a ser carregado e provocando *uma anulação do sujeito com altas habilidades, que se vê excluído do grupo.*

“As escolas públicas tem um ensino muito fraco. Eu estudei em uma escola pública e, apesar de sempre me destacar academicamente, vi que minhas habilidades só foram se revelando quando as dificuldades foram aumentando (referindo-se aos desafios)... Quando fui para o colégio atual, foi por causa do valor, bem mais barato que os outros. Repeti até a 5ª série para entrar numa escola de melhor qualidade. Eu não conhecia a escola, nem sabia como era estar dentro desse colégio... foi a família de um amigo que me sugeriu. Hoje eu sempre que posso prefiro ficar no colégio”.

Denis revela uma visão muito positiva da escola:

“Me identifico muito com o meu colégio. (...) Minha mãe desde pequenininho me dizia: ‘Um dia tu vais entrar para o Colégio...’ Fiz duas vezes a prova (seleção para ingresso). Meus irmãos vão fazer este ano. (...) Lá no colégio, eu sou o CDF. Mas não é bem assim... Eles podem jogar muito bem futebol... fazer outras coisas”...

Bruno, ao analisar sua experiência escolar retoma alguns momentos que lhe marcaram:

“Há um tempo atrás, eu vi meu boletim da 1ª série. Estava escrito, entre outras coisas, que eu preferia brincar sozinho, que não falava muito... Me diverti quando

li... Meu destaque foi especialmente na 4ª série. Gabaritava todas as provas e, ao mesmo tempo, era amigo de todos os meus colegas. Depois foi também na 8ª... mas, em geral, estou sempre um pouco acima da média.”

4.4.3.2. A escola com determinante no desenvolvimento das capacidades

Alguns depoimentos apontam para uma visão crítica de si e da escola. Conforme Mettrau (1995), a qualidade da interação humana, o ambiente estimulador e a aceitação grupal entre outros, são questões decisivas para que o indivíduo com altas habilidades possa mostrar seu potencial e beneficiar-se dele socialmente. Enfatizando as conseqüências da ausência desses fatores, Julio faz sua auto-avaliação, tomando para si a responsabilidade da percepção negativa que tem do ambiente escolar:

“Os professores, às vezes, sofrem com alunos como eu. O professor é profissional e não tem que aturar uns ‘caras chatos’ que ficam incomodando e não aceitando as regras da escola. Acho que é por isso que a escola não oferece mais oportunidades... Os professores não criam coisas boas, os alunos ficam mais desinteressados, os professores também desanimam... e a escola vai ficando mais chata...”

Juliana reporta-se ao início da vida escolar para dar um exemplo de como a escola pode oportunizar o prazer pela aprendizagem:

“Eu aprendi a ler muito cedo. A primeira palavra que li sozinha já foi um verbo: participa! Aí entrei no jardim e a professora permitia que eu pegasse os livros de histórias no recreio. Eu sentava na escada e todas as crianças vinham sentar na minha volta para escutar. Nessa época eu também já sabia e podia escrever textos. Só não sabia pontuação...”

Denis também revela gostar da escola e acredita que esta cumpre seu papel de favorecer o desenvolvimento de sua potencialidade, embora pareça questionar sutilmente a competitividade que está presente na sua estrutura:

“A minha colocação de 5ª até a 7ª série foi de 1º lugar na turma. Neste ano é que pulei para o 3º... Acho que me senti aliviado... (...) A competição já me incomodou muito. Hoje já não tanto... Até porque os que competem comigo são meus melhores amigos...”

Bruno expressa sua opinião, mostrando-se muito objetivo na avaliação que faz:

“A escola tem me ajudado a desenvolver minhas capacidades, mas até um certo ponto... Não passa daquele ponto. Se não houvesse a escola, não haveria estímulo para aprender; por outro lado, acho que a escola estraga, pois ensina coisas que são erradas... ou incompletas... ou que não faz sentido... Física, mesmo, achei horrível... e eu adoro Física. Faço esta crítica e gosto de desenhar esta crítica: este ano só aprendi fórmulas. E acho que fórmulas não têm graça nenhuma. É mera aplicação e pronto... O importante é compreender como se

chega à fórmula. Isso eu faço mais por conta própria do que aprendendo na escola!”.

4.4.3.3. Relação com professores e colegas

Ao falarem sobre os padrões de relacionamento na escola, os adolescentes se colocam criticamente. É o que pode ser percebido no depoimento de Julio:

“Eu estudo sempre sozinho. Eu até penso... hoje pensei... que poderia procurar uma colega minha que sabe mais do que eu e que eu gosto de estudar junto e pedir ajuda, mas não faço... acho que tenho medo que ela pense que eu quero outras coisas com ela... E aí eu desisto... É sempre assim... (...) Sou muito preguiçoso... Acho que me acostumei. Às vezes, eu fico tão pensativo, tão distante, pensando em coisas que eu posso resolver. Às vezes são problemas reais, outra vezes são coisas que eu crio, só para pensar nas saídas... O problema é que aí eu me disperso total do que está acontecendo na minha volta. Muitas vezes eu até dormia na sala de aula... e aí rolava aquele ‘stress’...”

Falando sobre esta questão, Gustavo expressa suas queixas:

“É meio complicado! Todos gostam de jogar futebol... poucos gostam de outras coisas...Gosto de colecionar revistas antigas, de RPG, de leituras de vampiros... Estou numa fase meio gótica... Gosto de andar todo de preto... Estou meio triste... Estou gostando de causar impacto nas pessoas...”

Também Tiago sente-se um pouco distanciado de seus colegas, como verbaliza em sua entrevista:

“O colégio é um pouco fechado. Sinto que é como se eu não fechasse bem em nenhum grupo. Falo com todo mundo, mas não consegui ficar em um grupo só. Acho que não tenho uma identificação muito forte (...) mas eu gosto de ficar na escola...”

O depoimento de Denis nos remete à mesma questão:

“No ano passado, eu fui vice-representante de turma. Foi uma coisa incomum na minha vida. Eu acho que o fato de ter me aproximado de outros grupos fez com que me elegessem. Foi uma experiência boa.”

Juliana diz gostar muito da escola, ao contrário da maioria dos jovens, mas refere-se à percepção que as colegas tem de si, como:

“As minhas colegas dizem que às vezes eu fico meio fora do ar...”

Os talentos dos alunos, por vezes, parecem determinar padrões de relacionamento diferentes do esperado, em que há uma quebra da hierarquia habitual. A fala de Bruno ilustra este entendimento:

“A minha professora de Química já me perguntou o que vai fazer comigo no 3º ano porque já sei toda a matéria, mas ela diz que gosta, porque tem alunos interessados. Não sei até se não é um desafio para ela, também. (...) Os professores me vêem, mais do que como aluno, como um amigo. Eu procuro me relacionar mais com meus professores do que com meus colegas.”

4.4.3.4. A escola ideal

Conforme Outeiral (1994 p. 36), a escola adquire uma significação muito forte para o adolescente, pois, junto com os aspectos constitucionais e os vínculos familiares, formam a base do processo educacional. Além disso, sua importância também cresce quando passa a ser mais do que o espaço físico para se tornar o lugar imaginário percebido pelo aluno a partir de *sua própria história, seus desejos e medos*. Talvez por isso, apesar de posicionarem-se de forma crítica com relação à escola, parece ser muito difícil encontrar um modelo que atenda às expectativas destes jovens, fazendo com que haja um certo conformismo com a situação atual. Tiago, por exemplo, opina:

“Acho que a competitividade em algumas escolas, um lado difícil... mas tem que se entender que a proposta do colégio tem a ver com a vida, onde também tem muita competição. É assim, né? O próprio vestibular... não gosto disso, mas é assim...”

Julio também faz referências:

“Escola ideal? Não sei... A questão da média é um ponto importante. Acho que os alunos não poderiam sair com menos de 70% do conteúdo. Sei que a gente só se esforça se é exigido. As escolas com média 5,0 são muito ruins... Mas também tem outra história: eu rodei por 7 décimos. Acho isso injusto. Eu quis fazer dependência¹⁰, mas a mãe não deixou e achou melhor eu repetir todo o ano. Isso não me ajudou em nada, pois continuei com a mesma conduta dos anos anteriores.”

Nas palavras de Denis:

“Meu colégio é quase o ideal. Tem algumas coisas burocráticas, disciplina, que às vezes falham. Acho que não tinha que ser mais duro, mas mais investigativo, mais dinâmico...”

O papel de impor limites que a escola também precisa assumir implica, por parte dos adultos, em grande envolvimento e tolerância, pois naturalmente mobiliza no adolescente, resistências, reclamações e protestos (Outeiral, 1994). O limite, no entanto, é uma necessidade que o jovem demonstra claramente e que lhe auxilia em sua organização interna, possibilitando-lhe desenvolver a criatividade, a espontaneidade e o prazer pelas novas experiências. Esta questão é analisada, assim, por Bruno:

¹⁰ Por dependência: sistema de ensino que permite ao aluno avançar para a série seguinte e recuperar o conteúdo em que foi reprovado.

“Eu diria que a escola ideal é a que aplicasse uma prova de seleção para entrar. Em segundo lugar, era botar os alunos ‘na prensa’. O negócio é muito folgado... Um exemplo, que eu acho, de escola ideal, é o Colégio Militar. (...) Nunca tentei entrar porque me parece ser um mundo completamente distante prá mim. E também porque acho que lá eles não dão muito tempo para o aluno fazer o que gosta... e eu não teria tempo para pegar meus livros e coisas assim. Acho que a disciplina é o que falta na maioria dos colégios”.

4.4.4. O adolescente: como percebe o “olhar” dos amigos

Neste tema são investigadas as relações do adolescente portador de altas habilidades com seus amigos, nos aspectos que estejam relacionados com seus talentos e no seu ponto de vista.

4.4.4.1. Percepção do “olhar” dos amigos

Segundo Delou (1996 p. 25), ao compartilhar suas experiências com os companheiros, os portadores de altas habilidades vão *imprimindo em seu inconsciente maneiras saudáveis de relacionamento social*, diminuindo dessa forma as fantasias de ameaça, muitas vezes presentes na interação com os outros. O depoimento de Juliana nos remete ao tema, mostrando como percebe ser vista pelos amigos:

“Como eu sou uma devoradora de livros, minhas amigas me chamam de ‘louquinha.’ Também porque gosto muito de rir, de estar cercada de gente, de contar piada, de conversar... As gurias entendem que eu também goste de ficar sozinha, às vezes, principalmente para ler, né? Com elas, eu converso sobre outras coisas: sobre gurias, sobre festas, sobre música (adoro música!!)... Com minha mãe, já falamos sobre o trabalho dela... Com meu namorado, outras coisas... Eu consigo me adaptar bem com quem eu estiver.”

Na fala de Tiago, esta questão aparece de uma forma muito interessante:

“O chamado ‘nerd’ é aquele que não gosta de sair, de estar com os outros, de ir a festas. Prefere estar só com o computador, o que termina por gerar dificuldades no relacionamento e separação social das outras pessoas. Graças a Deus comigo isso não acontece! Tenho sorte nisso. Às vezes sinto que há uma certa inveja de algumas pessoas. Ela pensa: ‘ah! Aquele é o primeiro colocado da turma... ele é um nojento’. Até pode ser que seja nojento mesmo, mas também tem a ver com a inveja que a pessoa que tá pensando. Eu acho assim.”

Os relatos de Denis e Bruno também contribuíram muito para o entendimento de como os adolescentes com altas habilidades percebem ser vistos pelos companheiros:

“Os meus amigos são da escola. Eu praticamente não tenho outros amigos. E geralmente estas amizades são aqueles que têm nível maior. Os outros falam assim: ‘Você é um CDF, só sabe falar estas coisas!’ Então a gente já procura

uma pessoa do mesmo nível, porque este já sabe que não é assim, né? (...) Não tenho namorada. Não fiquei... sei lá... está faltando amadurecer a idéia... Não gosto de ir a festas (...) Não tenho nada contra, só acho que algumas festas não são festas. (...) As pessoas, em geral, me acham 'criança'. Acho que é porque não namoro, não vou a festas, mas eu penso que cada coisa tem seu tempo. “
(Denis)

“Além de estudar, gosto de poucas coisas. Uso também a INTERNET para conversar com alguns amigos. Na maioria são pessoas com interesse pelas ciências. (...) Tenho mais amigas do que amigos. São mais do colégio ou da UFRGS. (...) Os meus amigos dizem que eu sou um tanto fechado, que sou sério, que não brinco muito”.(Bruno)

A dificuldade de ser entendido pelos companheiros pode acarretar sofrimento e dificultar a construção subjetiva da própria imagem. Esta idéia é confirmada pelo recorte do depoimento de Gustavo:

“Tu vais ficando cada vez mais calado, mais sozinho... Tu vais te sentindo cada vez mais estranho e chega a pensar que tu é doente, sei lá... que ser inteligente é um mal... é bastante complicado se ver diferente...”

4.4.4.2. Influências dos companheiros

Nas entrevistas realizadas, é possível perceber que os jovens compartilham da visão de que a convivência com os companheiros é tão

fundamental para os portadores de altas habilidades como para qualquer adolescente. O relato de Gustavo é bastante representativo deste entendimento:

“Só quando eu fui morar mais perto de bibliotecas, de museus e passei a conviver com outras pessoas, é que fui vendo que eu não era tão estranho assim... Podia falar, discutir, dizer o que me vinha à cabeça. Por exemplo, tu viste ‘A Bruxa de Blair’? Eu gostei muito e pude falar com meus amigos sobre o filme. A gente precisa pensar para entender. Não é só filme de ‘bonzinho’ e ‘mauzinho’! (...) Agora estou buscando um estilo diferente de RPG. Monto personagens e crio estratégias. Somos 5 amigos que se encontram no Centro de Cultura Mario Quintana.”

A necessidade de vivenciar seus interesses com os companheiros e a busca do enriquecimento que as relações proporcionam aos jovens - sejam portadores de altas habilidades ou não - é expressa, com muita sensibilidade, na fala de Denis, ao avaliar o convívio com os colegas da escola:

“Este último ano foi um de grande progresso, foi quando interagi socialmente com outras pessoas. Vi os dois lados da moeda: não só o lado das médias altas, mas o das outras pessoas também. Acho que isso foi importante. A gente vê um número maior de facetas da vida. O que eu concluí é que as pessoas não são tão diferentes assim. Às vezes se pensa que alguém, porque é um baita de um malandro, não é legal. E eles, também, como nos vêem como o grupo dos certinhos porque tiramos notas altas... que não é assim”.

Com seu depoimento, Juliana sintetiza muito bem seu pensamento sobre as possibilidades que o convívio com os amigos traz ao adolescente, quando este percebe que pode expor seus conhecimentos com naturalidade, sem exacerbação da vaidade ou egoísmo. Certamente este é um ponto fundamental para a formação do caráter de todo jovem. (Delou, 1996)

“O mais importante é a auto-estima. Há algum tempo eu quase entrei em depressão. O primeiro passo é se aceitar como se é. Se a gente se sente mal, aí é que os outros não vão gostar da gente...”

Os depoimentos acima destacados permitem confirmar importantes teorias. Sernberg (1992) evidencia que os talentosos não são aqueles que têm as habilidades básicas mais desenvolvidas, mas sim, que são os que usam “caminhos” diferentes para aprender, resolver problemas e perceber sua realidade. Nos dados coletados nesse estudo, os processos e as abordagens utilizados pelos sujeitos para avaliar as questões propostas possibilitam compreender, de forma mais objetiva, esses “caminhos” são percorridos.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a condição de tornar-se pessoa que a cada momento cria e recria o mundo.

(Leo Buscaglia)

Os resultados encontrados pela presente investigação fazem com que me reporte aos estudos já realizados sobre adolescência, altas habilidades, a prática do atendimento com jovens talentosos e perceba o quanto os achados são coerentes com o que se conhece sobre o tema.

Inicialmente, analisando o “olhar” que os adolescentes talentosos participantes da pesquisa revelaram que tem de si mesmo, confirma-se o que diz Renzulli (1988) de que é condição fundamental para que o indivíduo desenvolva expressivamente suas habilidades, as oportunidades de estabelecer adequados padrões de interação com as áreas de conhecimento humano nas quais apresente interesse e potencialidade e, sobretudo, com seu ambiente – família, escola, amigos. Por essa razão, Virgulim (1997) reforça a crítica que faz o autor acima citado aos pareceres que afirmam *tem* ou *não tem* altas habilidades, como um “rótulo”. Sua proposta é a de que deva ser feita referência a *comportamentos* que indicam a presença de altas habilidades, ressaltando assim a importância do ambiente em que está inserido o sujeito e o aspecto dinâmico da inteligência.

O estudo revelou o quanto estas pessoas vêem-se como diferentes dos jovens na mesma faixa etária e como esta discrepância é vivenciada como algo difícil de ser entendido. Ao mesmo tempo em que reconhecem que todas as pessoas

diferem entre si, referem que suas características e seus comportamentos divergentes são, muitas vezes, barreiras difíceis de serem transpostas para que o convívio seja prazeroso para ambos os lados.

Como dizem Mosquera (1974), Outeiral (1994), Blos (1994), a imagem que o adolescente tem de si está em processo intenso de estruturação, a caminho de seu ajustamento ao que está por vir. O perceber-se distanciado dos modelos comuns traz inquietações que lhes fazem sentir-se *“meio do contra”* (Juliana, 14 anos), caminhando em direção oposta aos demais. Esta constatação, por outro lado, tem exigido dos jovens, muita criatividade no sentido de buscar alternativas para superar as questões - muitas sem respostas imediatas - e prosseguir o seu processo de crescimento. Uma dessas possibilidades é criar altas expectativas quanto ao futuro, como uma forma de postergar seus desejos de grandes realizações. Parece que, na perspectiva destes jovens, não há muito espaço para projetos simples: ou planejam ambiciosamente seu futuro ou não conseguem visualizar qualquer alternativa possível. Estas afirmações foram confirmadas nos depoimentos, em que a auto-exigência e a competitividade, que são sempre referidas nos estudos sobre altas habilidades, aparecem como traços muito evidentes.

É fundamental que sejam criados novos espaços interdisciplinares, com profissionais da educação e de outras áreas, pais e pessoas em geral, onde se discuta a questão da diferença, seja ela intelectual, de percepção, de sensibilidade, de complexidade de pensamento, de rapidez de aprendizagem, pois esta é, na

minha forma de olhar, o melhor caminho para que o portador de altas habilidades possa conviver – e bem - com suas diferenças. Ele não precisa tentar se enquadrar nos padrões impostos pela sociedade. Precisa, sim, aceitar-se como alguém com suas singularidades e que não precisa estar constantemente provando sua capacidade. Renzulli (1988) ressalta que há portadores de altas habilidades que se destacam pelo alto rendimento na escola – os chamados superdotados acadêmicos -, mas que não se pode esquecer daqueles que apresentam processos de pensamentos orientados para problemas reais, em que fazem uso de aprendizagem indutiva e de informações colhidas de variadas fontes - os superdotados criativo-produtivos – que nem sempre têm bom desempenho nos conteúdos pedagógicos e que, por isso, não são vistos como pessoas com altas habilidades. É preciso pensar que as dificuldades que o talentoso encontra para expressar-se de seu jeito estão intimamente relacionadas com questões sociais que fazem parte do mundo moderno.

A família, como ponto de sustentação emocional dos adolescentes, não tem seu papel minimizado quando estes são pessoas com altas habilidades, apesar de parecer que eles estão mais instrumentalizados para enfrentar os desafios externos. Ao contrário, o que a teoria e os depoimentos dos entrevistados me leva a concluir é que o núcleo familiar, que tem como principal tarefa prover o adolescente de afeto, apoio, limites, estímulo ao crescimento e à autonomia, passa a ser mais exigido. Além disso, se, na sua infância, a pessoa com altas habilidades vivenciou situações em que suas capacidades foram supervalorizadas, em que o lúdico não

teve seu espaço preservado e em que os sentimentos de solidão e dependência foram alimentados, o medo de não conseguir fazer frente aos processos psíquicos típicos da adolescência é muito grande. E, nesses casos, a família é ainda mais sobrecarregada com a função de ser o depositário da ansiedade de seu filho.

Os desejos e as altas expectativas do grupo familiar são sentidos pelo talentoso como imposições. Soma-se a sua auto-exigência, a mensagem de que deve produzir mais do que lhe é possível e que seu valor, na família, depende do grau de satisfação que consegue proporcionar com seu brilhantismo. A consequência natural é que nunca estão satisfeitos com suas realizações, desenvolvendo uma postura de eterna busca de sucesso, o que o impede de enfrentar as frustrações próprias da vida. Além disso, os outros são vistos como ameaçadores, que sempre estão competindo com ele, querendo o lugar que conquistou com suas capacidades.

Quando a família, em especial os pais, consegue fugir dessas armadilhas e ver os potenciais do adolescente com respeito, auxiliá-lo na busca de oportunidades e percebê-lo como alguém muito maior do que seus talentos, elevam-se significativamente as possibilidades de que atinja um grau de ajuste psíquico e emocional que lhe garanta satisfação interna e uma gratificante interação com seu contexto social. (Novaes, 1998)

A escola, como refere Outeiral (1994), é o espaço onde ocorre um importante interjogo de forças inconscientes, em que a percepção do aluno está condicionada pela sua própria história, pelos seus desejos, pelos seus medos e por todos estes sentimentos de cada colega e de cada professor. O imaginário que circula em torno das altas habilidades vai determinar, em grande parte, como as questões relacionadas com as potencialidades vão ser administradas. Uma proposta pedagógica precisa contemplar as diferenças entre os alunos, respeitando suas características, estimulando-os a desenvolver suas competências e oferecendo alternativas para que possam superar suas limitações escolares, afetivas ou sociais.

Cabe às escolas, sensibilizar-se para o atendimento às reais necessidades de seus alunos, perceber os talentos, os interesses e as dificuldades – muitas vezes de origem emocional – e buscar estratégias pedagógicas que sejam motivadoras e eficazes (Novaes, 1998). Além de estímulo a pesquisas, monitorias, atividades extraclasse, organização de eventos (de música, esporte, teatro, gincana) deve a escola promover a mobilização da comunidade para a utilização de seus recursos institucionais e humanos no sentido de integrar e valorizar o portador de altas habilidades. Estas conquistas podem favorecer o desenvolvimento de grandes projetos sociais, certamente levando ao crescimento toda a comunidade, independentemente de seu nível sócio-econômico-cultural. Segundo Renzulli (1988), Gardner (1995) e Alencar (1994), um ambiente estimulador permite ao aluno desenvolver seu próprio estilo cognitivo em cada domínio e possibilita ao professor

conhecer melhor cada um de seus alunos, nas suas áreas de talentos e naquelas em que apresenta dificuldades.

O adolescente com altas habilidades, talvez mais do que os outros jovens, tende a ser muito crítico para com o ambiente escolar. Sua expectativa, ao ingressar no ensino formal, é muita elevada, pois espera encontrar ali todas as fontes para saciar seu desejo natural de aprender, de ter todas as respostas às suas dúvidas. Para um professor, o desafio de manter a motivação deste aluno e, ao mesmo tempo, mostrar a ele que a escola tem regras, ritmo próprio, organização particular, não é tarefa fácil. Uma filosofia que estimule a competição pode, muitas vezes, ser uma forma de manter e premiar aquele aluno que se destaca academicamente, mas é preciso que as conseqüências desta postura sejam constantemente avaliadas e que não se sobreponham ao que é fundamental: o processo de aprendizagem do aluno.

Um ponto importante, encontrado na teoria e confirmado pela percepção dos adolescentes do estudo, é o que se refere ao relacionamento com professores e colegas. Prista (1993) diz que a capacidade do aluno talentoso leva o adulto a reportar-se a questões individuais de repressão e castração do próprio potencial. Esta realidade parece estar presente quando alguns adolescentes manifestam as dificuldades de se relacionar com o professor por perceberem uma encoberta rejeição ou uma extrema atenção que direciona para o envolvimento maciço em um determinado tema.

Na relação com os colegas, aparecem muitos aspectos relacionados com a percepção que o adolescente tem de si mesmo. Para quebrar o estereótipo de que a pessoa com altas habilidades tem preferência por atividades isoladas e que gosta de estar sempre só, os participantes da investigação deram especial atenção ao “olhar” de seus colegas de escola. Quando verbalizam sentem-se discriminados pela sua inteligência (como refere Gustavo, 16 anos: “... *chega-se a pensar que ser inteligente é um mal...*”) ou supervalorizados a ponto de conviver só com “*aqueles que têm um nível melhor*” (Denis, 15 anos), ficam evidentes os sentimentos de inveja, de idealização, de raiva que permeiam as relações entre os alunos, quando estão presentes características que os destacam. Novamente fica a necessidade de que a escola contemple discussões sobre a diferença entre os seres humanos e provoque a reflexão sobre as fantasias inconscientes que esse tema envolve. Os resultados, certamente, serão a construção de uma educação mais humana, em que a expressão dos talentos possa ser compartilhada por todos e que seja parte do cotidiano das escolas.

Com relação à importância do grupo de amigos para o portador de altas habilidades e a percepção de si que ele atribui aos companheiros, o estudo confirmou o quanto este aspecto envolve afetos muito profundos. Erikson (1976) justifica essa importância, ao dizer que os amigos funcionam, nessa fase, como os parceiros na experimentação dos novos papéis impostos pela adolescência. Quando alguns dos entrevistados referiram o quanto se sentem sozinhos, o fizeram com

ressentimento, possibilitando entender o quanto o deslocamento da importância do modelo a ser seguido, da família para o grupo de amigos, significa no crescimento de cada um, a exemplo do que acontece com todo adolescente. Confirmando esta idéia, Lewis e Volkmar (1993), entendem que muitas vezes a impossibilidade de encontrar novos objetos de afeto, de apoio e principalmente de identificação faz com que o jovem volte seus interesses afetivos para si, desenvolvendo sentimentos narcisistas e tendo dificuldades para relacionar-se.

Por outro lado, pode ser percebido que, embora os interesses e os comportamentos sejam às vezes diferenciados, o adolescente com altas habilidades não necessariamente se isola de seus pares. O convívio pode ser muito gratificante não só para ele, mas também para os demais, que se sentem estimulados pela diversidade de pontos de vista desse companheiro, podem aprender com a diferença e, ainda, descobrir, em si mesmos, capacidades adormecidas.

Além disso, é preciso entender que respeitar sua individualidade é também aceitar que o talentoso opte por uma atividade individual. O importante não é estar sempre envolvido em ações coletivas, mas sim compreender os motivos pelos quais o adolescente está distanciado: se por desejo de criar algo só seu, dar vazão a sua criatividade e posteriormente dividir os ganhos com seus pares, ou se é por impossibilidade de aproximar-se de seus parceiros, por não ser entendido e respeitado.

Cabe salientar, também, que os grupos específicos para portadores de altas habilidades precisam manter-se sempre voltados para o desenvolvimento global da pessoa, fortalecendo seus potenciais, mas entendendo que o maior potencial a ser estimulado é o de aprender a lidar com suas limitações, favorecendo a sua adaptação a outros universos. Os contextos estudados revelam este cuidado, ao preocupar-se com o jovem em toda a sua dimensão e não somente com suas áreas de destaque.

Ainda com relação ao atendimento, foi possível levantar uma questão que não foi aprofundada por não se constituir no objeto desse estudo, mas que deve ser citada para futuras investigações. Refere-se à concepção das altas habilidades construída pelos sujeitos da pesquisa que têm, na sua instituição escolar, um serviço de identificação e atendimento a esta área – como o Colégio Militar de Porto Alegre – com um enfoque mais direcionado ao rendimento acadêmico. Esta concepção mostrou-se diferente para os adolescentes que freqüentam escolas que não oferecem qualquer atendimento diferenciado – como os que estão em atendimento no NAPPAH. Para o segundo grupo, a concepção de altas habilidades amplia-se, considerando a presença de comportamentos relacionados ao talento nos mais diferentes campos. Um aprofundamento nesse tema poderia responder a questionamentos muito comuns, tais como: Deveriam ser criadas escolas específicas para superdotados? Mas como ficaria esta questão já que está sendo amplamente discutida a Educação Inclusiva? É possível, na realidade brasileira, almejar-se que as escolas em geral abram suas portas para propostas que

promovam o desenvolvimento dos talentos? A implantação destes atendimentos beneficiaria todos os alunos? Qual deveria ser a filosofia de trabalho? Estas propostas não teriam que estar acontecendo paralelamente a mudanças pedagógicas que modificariam pontos sensíveis do modelo existente, como filosofia educacional, sistema de avaliação, metodologias?

Outra fonte para novos estudos é a questão de gênero. A prevalência de sujeitos do sexo masculino, nessa investigação, reflete a realidade da maioria dos serviços de atendimento dos quais tenho informações. Essa constatação certamente remete a pesquisas que ora se desenvolvem em todo mundo: Porque os comportamentos inteligentes, na população masculina, são mais valorizados? Esta é uma questão exclusivamente cultural? Esse é um tema instigante e tem desafiado muitos campos de estudo.

A presente investigação analisa a percepção que o adolescente portador de altas habilidades tem de si e como percebe ser visto pelo seu contexto, em uma região geográfica específica, a Grande Porto Alegre. Como será em outras realidades? Como se percebem os adolescentes com estas características no Rio de Janeiro, em Brasília, em cidades do interior? Certamente o cruzamento desses diferentes olhares seria uma grande contribuição para o tema, além de possibilitar conhecer o perfil do adolescente com altas habilidades brasileiro.

Ao encerrar esta conclusão, gostaria de pontuar o quanto de potencialidade - usando uma expressão tão discutida ao longo do trabalho - percebo neste estudo. Em cada depoimento, em cada idéia exposta pelos jovens, além das questões já referidas acima, há uma inesgotável fonte de questionamentos a ser respondida. Muitos “olhares” são possíveis e ficam à espera de quem quiser emprestar seus olhos, sua mente e seu coração!

Por fim, quero dividir com os leitores, palavras que me foram oferecidas por um dos adolescentes durante a construção desse estudo, e que justificam muito do prazer sentido no convívio com os jovens portadores de altas habilidades. Assim como diz a poesia, esse período em que me dediquei profundamente ao estudo, foi também *um tempo difícil... um tempo estranho... mas, sobretudo, um tempo muito gostoso...*

Adolescência

Adolescência – tempo fugaz...

Em que emoções despertam loucamente

Sentimentos nascem e crescem

No louco redemoinho de uma mente.

Adolescência – tempo difícil...

Em que o mundo desperta pra nós

*Ou nós é que despertamos pro mundo
Passando a ouvir, da consciência, a voz.*

*Adolescência – tempo estranho...
Em que nosso corpo sofre modificações
E nossa forma de pensar se altera
Mudando até antigas decisões.*

*Adolescência – tempo gostoso!
Para ser vivido intensamente
E guardar, para sempre, as lembranças
De uma época vivida doidamente.*

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda e colaboradores. *Adolescência*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman, 1973.

ABERASTYURY, A. e KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALENCAR, Eunice Soriano. *Criatividade, expressão e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____ *Criatividade: Expressão e Desenvolvimento*. In: *Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação – Superdotação: Vetor de alianças na construção do futuro*. Brasília, 1998.

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência – Introdução ao Jogo e suas regras*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BECKER, Maria Alice. *Educação Especial: estímulo ambiental e potencial para altas habilidades, em pré-escolares*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, PUCRS, 1997.

BLOS, Peter. *Adolescência. Uma Interpretação Psicanalítica*. São Paulo: Martin Fontes, 1994.

_____ *Transição Adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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/superdotação/talentos*. Brasília: MEC/SEESP, 1995 a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área das Altas Habilidades*. Brasília: MEC/SEESP, 1995 b.
- CARVALHO, Rosita. *Adaptações curriculares e as propostas de educação para todos*. II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial. 1998.
- CMPA. *Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades / PRODEP. Relatório de Atividades – 1999*. Porto Alegre.
- COSTA, Mara R. Nieckel e VIEIRA, Nara Joyce W. *Uma alternativa na educação da pessoa com altas habilidades no Rio Grande do Sul*. Trabalho apresentado no XI Seminário Nacional da ABSD. Rio de Janeiro, 1996.
- COHEN, Lenore e AMBROSE, Donald C. Theories and practices for differentiated education for the gifted and talented. In: HELLER, K. et al. *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon, 1993, vol 4.
- DANTAS, M. R., BURATTO, A. L., SOUZA, M. T. *A direção do olhar do adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- DE BONO, Edward. *Pensamento Criativo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- DELOU, Cristina. *Integrar alunos portadores de Altas Habilidades. Por que e para que?* In Integração. Brasília, V.7, n.o 17, p.24-26, 1996.
- DEUTSCH, Helene. *Problemas Psicológicos da Adolescência – Com Ênfase Especial na Formação de Grupos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1974.
- ERIKSON, Erik H. *Infância e Adolescência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____ *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ERIKSON, Frederick. Métodos cualitativos en la Investigación de la Enseñanza. In: *Wittrock, Handbook Research on Teaching*. New York: Ed Macmillan Publishing Company, 1986.
- FELDHUSEN, John, JARWAN, Fathi. Identification of Gifted and Talented Youth for Educacional Programs. In: HELLER, Kurt, MÖNKS, Franz, PASSOW, Hany. *Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 1993.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1985
- FLEITH, Denise , ALENCAR, Eunice. Medidas de Criatividade. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol 8, n.o 3. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 1992.
- FREEMAN, Joan. *Los niños superdotados – Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Ed. Santillana, 1985.
- FREUD, Anna (1958). Adolescência. In: *Adolescência*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre de Porto Alegre. Ano 5, nº 11, 1995.

FREUD, Sigmund (1905). Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In: J. Strachey (Ed), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, (Vol 7), Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____ (1917). O Desenvolvimento da Libido e as Organizações Sexuais. Em “Conferências Introdutórias sobre Psicanálise – Parte III. Teoria Geral das Neuroses”. In: J. Strachey (Ed), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, (Vol 16), Rio de Janeiro: Imago, 1989.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas – A teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMANI, Larice B., COSTA, Mara R. N., Vieira, Nara J. W., RANGEL, Valéria de S., Um desafio na questão das altas habilidades: a identificação pelos indicadores. In: *Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação – Superdotação: Vetor de alianças na construção do futuro*. Brasília, 1998.

GIONGO, Ana Laura, *O “Ficar” e sua função na Adolescência – Um estudo em uma Escola de Classe Média-Alta de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Curso de Psicologia UFRGS, 1998.

GERMANI, Larice B., COSTA, Mara R. N., Vieira, Nara J. W., RANGEL, Valéria de S., Um desafio na questão das altas habilidades: a identificação pelos indicadores. In: *Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação – Superdotação: Vetor de alianças na construção do futuro*. Brasília, 1998.

GÜENTHER, Zenita Cunha, *Anais do II Encontro Nacional sobre Educação de bem dotados*. Lavras: UFLA, 1997.

GUILFORD, J. *The nature of human intelligence*. Nova York: McGraw-Hill, 1967.

- HENNIGEN, Inês. *Dimensões Psicossociais da Adolescência: Identidade, Relação Familiar e Relação com Amigos*. Dissertação de Mestrado – Instituto de filosofia e Ciências Humanas. UFRGS, 1994.
- LEWIS, Melvin, VOLKMAR, Fred. *Aspectos Cínicos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LÓPEZ, José F. Guerrero, *Introducción a La Investigación Etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1991.
- KERR, Bárbara, COLANGELO, Nicolas, GAETH, Julie. Research. In: *Gifted Child Quaterly. National Association Gifted Children*. Vol. 32, Nº2, Spring 1988.
- MALDANER, Elisabete Beatriz. *O desenho da figura humana e a identificação precoce de Superdotação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade. PUCRS, 1996.
- METTRAU, Marsyl Bulkool. *Nos Bastidores da Inteligência*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.
- METTRAU, Marsyl e ALMEIDA, Leandro. Inteligência: visualizar formas mais globais para sua avaliação. In: *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Portugal: Apport, 1995.
- MILLER, Alice. *O drama da Criança Bem Dotada*. São Paulo: Summus, 1997.
- MÖNKS, Franz. Development of a gifted child: the issue of identification na programming. In: MÖNKS, F. J. & PETERS, W. M. (Eds) *Talent for the future: social and personality development of giftd children: preceedings of the ninth world conference on giftd na talent children*. Assen: Van Gorcum, Assen/Maastricht, The Netherlands, 1992.

- MOSQUERA, Juan José M. *Reações do Adolescente em face do Vestibular e sua Auto-estima*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1974.
- NOVAES, Maria Helena. *Desenvolvimento psicológico do Superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.
- _____ *Talento e Superdotação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1998.
- OSÓRIO, Luiz Carlos, *Adolescente Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- OUTEIRAL, José Ottoni. *Adolescer - Estudos sobre Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. *Adolescência Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PATI, Vera R. *Autopercepção do Superdotado*. Tese de Mestrado. PUCSP, 1984.
- PIAGET, Jean. *A Linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PRISTA, Rosa M. *Superdotados e Psicomotricidade – Um resgate à unidade do ser*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- RECHE, Cleonice Carolina. *Teorias Sexuais infantiles de um grupo de adolescentes com retraso mentale*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1992.
- RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for criative productivity In: STERNBERG, R. e DAVISON, J. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Universitynof Cambridge, 1988.

- RENZULLI, Joseph, SMITH, Linda, WHITE, Alan, CALLAHAN, Carolyn, HARTMAN, Robert. *Scales for rating the behavior characteristics of Superior Students*. (trad. Angela Virgulim). Connecticut: Creative Learning Press Inc., 1976.
- RUMMEL, Francis J. *Introdução aos procedimentos de Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.
- SALTINI, Cláudio. *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- SHIFF, Michel. *A Inteligência desperdiçada. Desigualdade social e injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- STEINBERG, L. *Adolescence*. New York: Alfred A. Knoph, 1985
- STERNBERG, R. J. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TORRANCE, E. P. *Torrance Tests of creative thinking*. Research Edicion. Princeton: Personnel Press, 1966.
- TORRE, Saturnino De La. *Criatividade: Expressão e Desenvolvimento*. In: *Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação – Superdotação: Vetor de alianças na construção do futuro*. Brasília, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1984.
- VIEIRA, Nara Joyce. “*Gênio da Lâmpada Quebrada!*”? *Um estudo psicanalítico da relação professora - aluno portador de altas habilidades*. Tese de Mestrado, UFRGS, 1999.
- VIRGULIM, Ângela. *O indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação*. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: Vol. 13, n. 1. pp 173-183, 1997.

- VIRGULIM, Angela, FLEITH, Denise, NEVES-PEREIRA, Monica. *Toc, toc...plim,plim: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas: Papyrus, 1999.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. *Fundamentos de Defectología*. Madrid: Aprendizage, 1997.
- WINNER, Ellen. *Crianças Superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

Porto Alegre, ... de de 2000.

Ao Jovem.....

*Este instrumento tem por objetivo convidá-lo para participar da investigação, em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRGS, cujo título é **“UM ESTUDO SOBRE O ADOLESCENTE PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES: Seu “olhar” sobre si mesmo. Seu “olhar” sobre o “olhar” do outro”**.*

Sua participação nas entrevistas, através de suas informações, suas opiniões, seus relatos constituirão os aspectos mais significativos da pesquisa. A partir desses depoimentos, acredito que estaremos contribuindo para o entendimento de questões importantes e para o estudo das altas habilidades.

Apesar da importância de sua colaboração, você está livre para interromper sua participação neste estudo a qualquer momento do processo.

Solicito sua concordância na divulgação das respostas às entrevistas, nas quais sua identidade será preservada.

Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

Mara Regina Nieckel da Costa

AUTORIZAÇÃO

*Autorizo a participação, a gravação em fita cassete e a publicação dos dados obtidos nas entrevistas referentes à dissertação de Mestrado **“Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: Seu “olhar” sobre si mesmo. Seu “olhar” sobre o “olhar” do outro”**, da Psicóloga Mara Regina N. da Costa e orientada pela Dra. Cleonice Carolina Reche, no PPGEDU/UFRGS.*

Entrevistado: _____

Responsável pelo entrevistado: _____

Entrevistadora: _____

Data: _____

ANEXO B

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

As entrevistas com os adolescentes selecionados realizaram-se em local e horário previamente combinados. Após os contatos com os responsáveis, deu-se início ao trabalho.

No primeiro momento da entrevista inicial, foram expostos o tema, os objetivos, o desenvolvimento do estudo e foi feito o contrato, que implicou, basicamente, nos seguintes pontos:

- as entrevistas seriam gravadas em fita cassete, às quais seriam utilizadas exclusivamente para o estudo;
- o conteúdo das gravações seriam transcritos e os recortes utilizados no relatório de pesquisa;
- as identidades seriam preservadas, com substituição dos nomes por outros fictícios;
- as histórias de vida elaboradas pelos adolescentes poderiam sofrer cortes que evitassem a identificação dos mesmos pelos futuros leitores;
- os temas tratados são sigilosos, salvaguardando-se aqueles a serem publicados exclusivamente como material de estudo;
- a participação na pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, mas solicita-se que a decisão seja comunicada à pesquisadora

- após a conclusão do estudo será feito um encontro onde serão explicitados os resultados.

No segundo momento, foram fornecidos os dados de identificação essenciais para o estudo.

A seguir, foram sendo desenvolvidas as entrevistas. Os roteiros abaixo serviram de indicadores para que o tema proposto pela investigação permanecesse como centro dos diálogos.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- EM RELAÇÃO A SI MESMO:

- Ser “diferente” dos demais.
- Influências das altas habilidades na sua vida.
- Você como uma pessoa com criatividade.
- Fase da vida em que desenvolveu mais intensamente sua criatividade.
- Como você canaliza seus talentos.
- Como se sente na relação consigo mesmo.

- EM RELAÇÃO À FAMÍLIA:

- Sua percepção sobre sua família e como pensa ser visto por ela.
- Familiar especial na sua formação.

- Se fosse possível voltar no tempo, o que você modificaria na relação com sua família.

- **EM RELAÇÃO À ESCOLA:**

- Como foi sua vida escolar.
- A escola correspondendo à sua expectativa.
- O processo educacional como determinante para o desenvolvimento de suas capacidades.
- A percepção que a escola tem de você.
- A avaliação sua relação com os professores e colegas.
- A escola ideal para você.

- **EM RELAÇÃO AOS AMIGOS:**

- Sua percepção de como é visto por seus amigos.
- Quais as diferenças que percebe entre você e seus companheiros.
- A influência, em sua vida, da percepção que seus amigos têm de você.