

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ**



**VAI À ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO  
COM ALTAS HABILIDADES PRODUTIVO-CRIATIVO**

**Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários para a Obtenção do grau  
de Mestre em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus**

**Porto Alegre, junho de 2004**



**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – Orientador**

---

**Prof. Dra. Soraia Napoleão Freitas- UFSM**

---

**Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera – PUCRS**

*Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente para desfraldar  
este canto de amor publicamente<sup>1</sup>.*

**Depois, para autorizar as cores nas letras  
e a música nas canções,  
porque um bom educador não se contenta  
só com o preto-e-branco nas profundas reflexões**

*[...] quando afinal descobre num clarão  
que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
não é a pena que paga por ser homem,  
mas um modo de amar – e de ajudar  
o mundo a ser melhor<sup>1</sup>.*

<sup>1</sup> Trechos de “Canção para os fonemas da Alegria”  
(MELLO, 1965, p. 25).

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P438G Pérez, Susana Graciela Pérez Barrera  
Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do  
aluno com altas habilidades produtivo-criativo /  
Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. – Porto Alegre, 2004.  
306 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Fac. de Educação, PUCRS, 2004.  
Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Superdotados. 2. Educação Especial. 3. Crianças  
Superdotadas – Educação. 4. Superdotação. 5. Altas Habilidades.  
I. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária Responsável  
Iara Breda de Azeredo  
CRB 10/1379

Dedico este trabalho aos meus filhos, Anaclara e Sebastián, porque foram eles meus principais mentores, os primeiros a me confrontar com as Altas Habilidades/Superdotação, e porque foi o amor por eles que me fez embrenhar na pesquisa neste campo, e ao meu neto, Victor, que nasceu no dia em que a semente deste prazeroso desafio encontrou terra para germinar.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, por ter aberto as portas às minhas inquietudes e à Área das Altas Habilidades/Superdotação, pelo carinho e dedicação de um verdadeiro ser humano que sabe aceitar e respeitar as diferenças.

Às minhas parceiras intelectuais e amigas Nara, Mara e Larice, por terem me incentivado a fazer o Mestrado, por terem me apoiado nas horas mais difíceis e por terem sido minhas interlocutoras nessa caminhada de incertezas e dúvidas que, caso contrário, teria sido muito solitária.

À amiga Santuza, por ter me ajudado a encontrar o atalho certo nesse longo caminho, pelo carinho e incentivo.

À AGAAHSD e às minhas incansáveis companheiras, especialmente à Angélica, Larice Malu, Mara, Nara e Sheila que sempre estiveram dispostas a doar-se, como pessoas e como profissionais, para essa nossa luta pelo reconhecimento social da área das Altas Habilidades/superdotação, que conseguimos construir ao longo dos últimos 8 anos.

Ao meu marido, que há vinte anos está ao meu lado, apoiando-me, auxiliando-me e incentivando-me, por compartilhar e apostar nesta minha outra paixão.

Aos participantes desta pesquisa, por me ajudar a crescer, por ter me ensinado tanto, e porque, sem eles, ela não teria acontecido.

Às Professoras Ivete e Sônia, vice-diretora e diretora das escolas nas quais a pesquisa foi realizada, por terem aceitado meu ingresso nas suas escolas e terem me apoiado para sua realização.

Ao Professor Ari e à Professora Cristina, que além de terem facilitado as minhas atividades, me ofereceram preciosas informações que contribuíram para enriquecer ainda mais os resultados desta pesquisa e aos demais professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz e do Colégio Estadual de Ensino Médio Dr. Oscar Tollens que se dispuseram a colaborar com o meu trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra Soraia Napoleão Freitas, uma das pioneiras na área de Altas habilidades/superdotação, no Estado do Rio Grande do Sul, e ao Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, porque nenhuma outra pessoa seria mais adequada para examinar esta Dissertação, pelo seu enorme conhecimento, incentivo e apoio. “Muchísimas gracias”.

## RESUMO

Esta pesquisa quanti-qualitativa, mais do que estudo de caso, buscou encontrar as características específicas de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) produtivo-criativos, em oito turmas de sétima série ou ano-ciclo equivalente de duas escolas de um bairro de classes populares de Porto Alegre. As Questões Norteadoras foram: a) O índice encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS se mantém nas escolas investigadas?; b) Quais as percepções dos alunos com indicadores de AH/SD produtivo-criativos pelos seus professores e responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos)?; c) Quais as semelhanças e diferenças nas características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas investigadas?; e d) Quais as características específicas dos participantes com AH/SD do tipo produtivo-criativo nas escolas investigadas? A partir de 160 questionários iniciais, de questionários respondidos pelos pais e professores de 57 alunos e por 6 professores de atividades externas, de 42 fichas de verificação respondidas por 14 professores de todas as turmas e, finalmente, de 19 entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos, além de outras informações coletadas em conversas informais e observações em campo, foram identificados 12 alunos com indicadores de AH/SD, que representam 7,5% dos 160 alunos iniciais, próximo dos 7,78% encontrados em pesquisa anterior da ABSD-RS, respondendo afirmativamente à primeira Questão Norteadora. Dentre eles, escolheram-se 6 que tinham características mais acentuadas do tipo produtivo-criativo (Gasparzinhos- G) e 3 do tipo acadêmico (Fantasminhas acadêmicos- FA), segundo a tipologia proposta por Renzulli. A análise quantitativa (dos questionários) e qualitativa (da Análise de Conteúdo das entrevistas) destaca respostas às Questões Norteadoras: A percepção das características dos Gasparzinhos (maior concordância entre alunos e pais; a percepção mais negativa dos professores); semelhanças nas características específicas dos participantes com AH/SD, como leitura precoce; características de aprendizagem superiores à média; motivação/envolvimento com a tarefa, liderança e planejamento; indicadores de persistência e responsabilidade; relações de amizade com outras Pessoas com AH/SD; e diferenças, como maior número de meninos que meninas (G) e de meninas que meninos (FA); idade média e volume de livros lidos maior (G); maior variedade de áreas de destaque, com predomínio das áreas vinculadas às inteligências corporal-cinestésica e espacial (G) e à área lógico-matemática (FA); predomínio de notas médias (G) e altas (FA); maior incidência de características de criatividade e comunicação (G); estilos de aprendizagem, formas de estudar e solucionar problemas. Além das diferenças acima mencionadas, as principais características específicas (G) incluem tolerância a ambigüidade, capacidade de lidar com informações conflitantes, flexibilidade e capacidade acima da média na área interpessoal, a *alegre quietude em movimento*, o expressivo *interesse por problemas sociais, políticos e econômicos*, interação entre os diferentes canais de entrada do conhecimento (auditivo, visual e cinestésico) e extrema valorização das relações interpessoais. Como recomendações, sugere-se escutar com muita atenção as *palavras, os gestos e os silêncios* dos Gasparzinhos; aprofundar pesquisas (longitudinalmente) para compor um perfil deste tipo de aluno, com subsídios necessariamente inter e multidisciplinares, dada a variedade de áreas e combinações delas nas quais pode apresentar AH/SD; elaborar instrumentos de identificação específicos para pessoas com AH/SD, em especial para os G; ofertar oportunidades e flexibilizar estratégias pedagógicas inclusivas que contemplem suas necessidades; proporcionar formação permanente, continuada e em serviço aos professores, orientação às famílias e esclarecimentos mais amplos e difundidos (meios de comunicação) para que a sociedade atenda adequadamente os alunos com AH/SD e garanta que normas, regras e leis deixem de ser signos apenas e passem a ter e dar significado.

**DESCRITORES:** Altas Habilidades/Superdotação; aluno com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo; Aluno com Necessidades Educacionais Especiais; Educação Especial/Inclusiva.



## ABSTRACT

This quanti-qualitative research, a case study, intended to find out the specific characteristics of creative-productive gifted seventh graders from eight classes within two public schools located in a low-income neighborhood in Porto Alegre (Brazil). The Research Questions were: a) Does the rate founded by the Prevalence Study carried out by ABSD-RS remain in the investigated schools?; b) Which are the perceptions of students showing creative-productive giftedness indicators by their teachers and caregivers (fathers, mothers and/or closest relatives)?; c) Which are the similarities and differences as to the specific characteristics of the gifted participants in the investigated schools?; and d) Which are the specific characteristics of the creative-productive gifted participants in the investigated schools? Based upon 160 initial questionnaires, questionnaires answered by parents and teachers of 57 students and 6 external-activity teachers, 42 checklists answered by 14 teachers from all the classes and, finally, 19 semi-structured interviews to the students, added to information gathered from informal conversations and field observations, 12 students showing giftedness indicators, were identified, representing 7.5% of the 160 students, near to the 7.78% found by a previous survey (ABSD-RS), thus affirmatively responding to the first Research Question. From them, 6 students evidencing sharper creative-productive characteristics (Caspers - C) and 3 showing academic characteristics (Academic little ghosts - ALG), according to Renzulli's typology, were chosen. The following findings arisen from the quantitative (questionnaires) and qualitative (interviews Content Analysis) data highlight answers to the Research Questions: The perceptions of Caspers' characteristics (more similar between them and their parents; the most negative from teachers); similarities about the specific characteristics of gifted participants, such as early reading; above-average learning characteristics; motivation/task commitment, leadership and planning; persistency and responsibility indicators and, friendship relationships with other gifted people; and differences, such as more boys than girls (C) and more girls than boys (ALG); higher age average and number of books read (G); wider range of talent areas, those linked to bodily-kinesthetic and spatial predominating (C), and to logical-mathematical (ALG); prevailing average (C) and high grades (ALG); prevailing creativity and communication characteristics (C); learning and studying styles and problem-solving skills. Besides the abovementioned differences, the main specific characteristics (C) include tolerance to ambiguity, ability to deal with conflicting information, flexibility and above-average interpersonal abilities, the *happy quietness in movement*, the *impressing concern with social, political and economic issues*, interaction among different knowledge input channels (auditory, visual and kinesthetic) and their extreme valorization of interpersonal relationships. Recommendations suggested include listening very carefully to Caspers' *words, gestures and silences*; deepening researches (longitudinally) to compose a profile of this kind of student, including necessarily inter and multidisciplinary aid, due to the wide range of areas and combinations where they can show high abilities; designing specific instruments to identify gifted people, particularly Caspers; offering opportunities and flexibilizing inclusive educational strategies, considering their needs; providing permanent, and continuous in-service education to teachers, counseling to families and wider and more spread information (communication media) in order society could suitably serve gifted students, and standards, rules and laws would not represent just nonsense signs but could have and grant real signification.

**DESCRIPTORS:** High Abilities/giftedness; creative productive gifted students; Educational Special Needs; Special/Inclusive Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DE ONDE EU VIM, PARA ONDE EU VOU E POR QUÊ</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>AS PALAVRAS DOS MESTRES QUE ORIENTAM O CAMINHO</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>DAS ORIGENS ANTIGAS E MODERNAS DAS ASSOMBRAÇÕES: UMA BREVE REVISÃO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b>	<b>25</b>
2.1.1	<i>No mundo</i>	25
2.1.2	<i>No Brasil</i>	28
2.1.3	<i>No Rio Grande do Sul</i>	29
<b>2.2</b>	<b>DAS ALMAS DESTE E DE OUTROS MUNDOS: SOBRE INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b>	<b>31</b>
2.2.1	<i>Inteligência</i>	33
2.2.1.1	<i>Alguns conceitos de Inteligência(s)</i>	33
2.2.1.2	<i>Aproximações entre Gardner e Renzulli</i>	35
2.2.2	<i>Criatividade</i>	37
2.2.2.1	<i>Alguns conceitos de Criatividade</i>	38
2.2.2.2	<i>Barreiras para o desenvolvimento da criatividade</i>	42
2.2.2.3	<i>Características da pessoa criativa</i>	45
2.2.3	<i>Altas Habilidades, Superdotação ou Talento</i>	48
2.2.3.1	<i>Para evitar confusões</i>	48
2.2.3.2	<i>Alguns conceitos de Altas Habilidades/Superdotação</i>	50
2.2.3.3	<i>A Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Joseph Renzulli</i>	53
2.2.3.4	<i>Algumas características das Pessoas com Altas habilidades/superdotação</i>	62
<b>2.3</b>	<b>SOBRE OS DOIS TIPOS DE FANTASMINHAS: OS ACADÊMICOS E OS GASPARZINHOS</b>	<b>63</b>
2.3.1	<i>O fantasma acadêmico</i>	64
2.3.2	<i>O Gasparzinho produtivo-criativo</i>	64
<b>2.4</b>	<b>DOS MITOS E CRENÇAS: SOBRE COMO ASSOMBRAR FANTASMAS</b>	<b>68</b>
2.4.1	<i>Era uma vez, um castelo mal-assombrado</i>	68
2.4.2	<i>De onde vêm as assombrações?</i>	68
2.4.3	<i>As causas das assombrações</i>	69
2.4.4	<i>Uma classificação das assombrações</i>	69
2.4.5	<i>(Re)conhecendo as assombrações</i>	70
2.4.5.1	<i>Mitos sobre constituição</i>	70
2.4.5.2	<i>Mitos sobre a distribuição</i>	72
2.4.5.3	<i>Mitos sobre a identificação</i>	74
2.4.5.4	<i>Mitos sobre níveis ou graus de inteligência</i>	75
2.4.5.5	<i>Mitos sobre desempenho</i>	76
2.4.5.6	<i>Mitos sobre conseqüências</i>	78
2.4.5.7	<i>Mitos sobre o atendimento</i>	79
<b>2.5</b>	<b>SOBRE COMO ENCONTRAR E CONTAR OS FANTASMINHAS</b>	<b>82</b>
<b>2.6</b>	<b>PARA ENTENDER MELHOR AS PALAVRAS</b>	<b>84</b>
2.6.1	<i>Altas Habilidades/Superdotação</i>	85
2.6.2	<i>Pessoa com Altas habilidades/Superdotação ou PAH (Fantasma)</i>	85
2.6.3	<i>Pessoa com Altas habilidades/Superdotação do tipo acadêmico (fantasma acadêmico)</i>	85
2.6.4	<i>Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo (Gasparzinho)</i>	85
2.6.5	<i>Indicador</i>	86
<b>3</b>	<b>COMO TORNAR GASPARZINHO VISÍVEL? A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>87</b>
3.1	<i>O CAMINHO DA PROCURA: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</i>	88
3.2	<i>O TEMA DA PROCURA, SUA CONTEXTUALIZAÇÃO E PORQUÊS</i>	92
3.3	<i>OS OBJETIVOS DA PROCURA</i>	96
3.4	<i>QUESTÕES NORTEADORAS DA PROCURA</i>	96

3.5	<b>OS CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A PROCURA</b> .....	96
3.6	<b>INSTRUMENTOS PARA ENCONTRAR E RECONHECER OS FANTASMINHAS</b>	98
3.6.1	<i>Questionário Segmento Alunos (QSA)</i> .....	99
3.6.2	<i>Questionário Segmento Pais (QSP)</i> .....	100
3.6.3	<i>Questionário Segmento Professores (QSPr)</i> .....	100
3.6.4	<i>Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula (FIOSA)</i> .....	100
3.6.5	<i>Entrevista semi-estruturada e Ficha de Informações Pessoais</i> .....	101
3.6.5.1	<i>Roteiro para a Entrevista</i> .....	102
3.7	<b>À PROCURA DE GASPARZINHO: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	103
3.7.1	<i>Primeiro momento</i> .....	103
3.7.1.1	<i>Primeira Etapa</i> .....	103
3.7.1.2	<i>Segunda Etapa</i> .....	108
3.7.2	<i>Segundo Momento</i> .....	110
3.7.2.1	<i>Terceira Etapa</i> .....	110
3.8	<b>GASPARZINHOS E FANTASMINHAS ACADÊMICOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS SEUS ESPELHOS</b> .....	112
3.8.1	<i>Os Gasparzinhos: os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características produtivo-criativas mais acentuadas</i> .....	112
3.8.2	<i>Os fantasmínhas acadêmicos: os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características acadêmicas mais acentuadas</i> .....	124
3.9	<b>SOBRE AS FORMAS DE ESCUTAR, LER E OLHAR O QUE OS GASPARZINHOS TÊM A DIZER</b> .....	126
4	<b>RECONHECENDO OS FANTASMINHAS</b> .....	129
4.1	<b>QUEM SÃO, ONDE ESTÃO?</b> .....	130
4.1.1	<i>Todos os fantasmínhas identificados nesta pesquisa</i> .....	130
4.1.2	<i>Os Gasparzinhos</i> .....	134
4.1.2.1	<i>Informações pessoais</i> .....	137
4.1.2.2	<i>Perfil socioeconômico</i> .....	141
4.1.2.3	<i>Hábitos/Características Comuns</i> .....	143
4.1.2.4	<i>Áreas de destaque</i> .....	151
4.1.2.5	<i>Características de aprendizagem</i> .....	162
4.1.2.6	<i>Características de motivação/envolvimento com a tarefa</i> .....	172
4.1.2.7	<i>Características de Criatividade</i> .....	180
4.1.2.8	<i>Características de liderança</i> .....	187
4.1.2.9	<i>Características de comunicação</i> .....	192
4.1.2.10	<i>Características de planejamento</i> .....	196
5	<b>PENSANDO SOBRE O QUE OS GASPARZINHOS DISSERAM</b> .....	202
5.1	<b>UM EU DIALÉTICO</b> .....	204
5.1.1	<i>Uma alegre quietude em movimento</i> .....	205
5.1.2	<i>Assincronismo e consciência da diferença</i> .....	210
5.1.3	<i>Motivação, persistência e responsabilidade e auto-estima negativa: é preciso rever os critérios?</i> .....	212
5.1.4	<i>Os Gasparzinhos em palavras e imagens</i> .....	218
5.1.5	<i>Uma indecisão ‘bem calculada’</i> .....	221
5.2	<b>INTERESSES DIVERSÃO E PREOCUPAÇÕES</b> .....	224
5.2.1	<i>Na escola: mens sana in corpore sano</i> .....	225
5.2.2	<i>No dia-a-dia: mais corpore sano... et ars</i> .....	228
5.2.3	<i>Pensando nos outros</i> .....	230
5.3	<b>ESTILOS DE APRENDIZAGEM, FORMAS DE ESTUDAR E DE SOLUCIONAR PROBLEMAS</b> .....	233
5.3.1	<i>Um processo de aprendizagem indutivo, por experimentação e investigação</i> .....	235
5.3.2	<i>A música: estímulo necessário para estudar</i> .....	237
5.3.3	<i>Uma forma divergente de solucionar problemas</i> .....	239
5.4	<b>PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b> .....	241
5.4.1	<i>Os colegas</i> .....	242

5.4.2	<i>Os amigos</i> .....	245
5.4.3	<i>A família</i> .....	247
5.4.4	<i>As outras PAHs</i> .....	249
5.5	<b>PERCEÇÃO DA ESCOLA</b> .....	250
5.5.1	<i>Uma escola real deficiente, sem desafios, que não atende os interesses dos alunos</i> ..	251
5.5.2	<i>A escola ideal: uma escola que cumpre um papel educacional integral</i> .....	253
5.6	<b>A PERCEÇÃO DO PROFESSOR</b> .....	255
5.6.1	<i>Um professor real que, às vezes, ensina, mas não educa e com sinais de mal-estar docente</i> . .....	256
5.6.2	<i>O professor ideal: um educador humano, flexível, compreensivo e desafiador</i> .....	258
5.6.3	<i>Alberto: o professor ideal real</i> .....	261
6	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES QUE PODEM AJUDAR A ENXERGAR MELHOR OS GASPARZINHOS – AGORA E NO FUTURO</b> .....	264
6.1	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	265
6.2	<b>RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES</b> .....	281
7	<b>ALGUNS DOS LIVROS QUE ME FALARAM</b> .....	283
	<b>DE FANTASMINHAS E GASPARZINHOS</b> .....	283
8	<b>APÊNDICES</b> .....	293

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termos de Consentimento Informado.....	294
Apêndice B – Questionário para o Segmento Alunos (QSA) .....	295
Apêndice C – Questionário para o Segmento Pais (QSP).....	297
Apêndice E – Questionário para o Segmento Professores (QSPr) .....	299
Apêndice F – Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula .....	302
Apêndice F – Folha para interpretação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula.....	304
Apêndice G – Ficha de Informações Pessoais.....	305
Apêndice H – Roteiro para Entrevista.....	306

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características da pessoa criativa .....	48
Tabela 3 – Diferenças entre o paradigma tradicional e o atual na educação de superdotados, segundo Feldman .....	51
Tabela 4 – Lista de características e número das perguntas que as investigam nos questionários para os três segmentos .....	99
Tabela 5 – Áreas de Altas Habilidades/Superdotação detectadas pela Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula e número das questões .....	101
Tabela 6 – Pontuações adjudicadas às respostas do QSA .....	107
Tabela 7 – Perfil dos alunos, nas diferentes etapas de identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/superdotação .....	131
Tabela 8 – Perfil dos Gasparzinhos e dos fantasminhas acadêmicos .....	137
Tabela 9 – Respostas dos Gasparzinhos e dos fantasminhas acadêmicos e seus pais às questões que investigam hábitos/características comuns .....	144
Tabela 10 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos e de seus pais sobre os hábitos/características comuns .....	150
Tabela 10 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam as Áreas de destaque, em geral, e a percepção do talento pelos professores .....	152
Tabela 11 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das áreas de destaque .....	156
Tabela 14 – Indicações dos professores na Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula – Áreas de destaque .....	158
Tabela 13 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características esportivas .....	160
Tabela 14 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características artísticas .....	161
Tabela 15 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características de aprendizagem .....	163
Tabela 16 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de aprendizagem .....	170
Tabela 17 – Indicação dos professores nas Fichas de Itens para Observação em Sala de Aula – Características de aprendizagem .....	171
Tabela 18 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características de motivação/ envolvimento com a tarefa .....	173
Tabela 19 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de motivação/envolvimento com a tarefa .....	178
Tabela 20 – Indicações dos Professores na Ficha de Itens para observação em sala de aula – Motivação/Envolvimento com a tarefa .....	179
Tabela 21 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, pais e professores às questões que investigam características de criatividade .....	180
Tabela 22 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de criatividade .....	185
Tabela 23 – Indicações dos professores na Ficha de itens para observação em sala de aula – Características de criatividade .....	186
Tabela 24 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam as características de liderança .....	188

Tabela 25 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de liderança.....	190
Tabela 26 – Indicações dos professores na Ficha de itens para observação em sala de aula – características de liderança .....	191
Tabela 27 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam as características de comunicação.....	193
Tabela 28 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de comunicação .....	194
Tabela 29 – Indicações dos professores na Ficha de itens para observação em sala de aula – características de comunicação.....	195
Tabela 30 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características de planejamento.....	197
Tabela 31 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de planejamento.....	201
Tabela 32 – Categorias e subcategorias.....	203

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABSD-RS	Associação Brasileira para Superdotados – seção RS
AGAAHSD	Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (antiga ABSD-RS)
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANEE	Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
CEDEPAH	Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades (antigo NAP-PAH – Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas Habilidades).
ConBraSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas no Estado do Rio Grande do Sul
FCCAE-P	Folha complementar para características artísticas e esportivas – Pais
FCCEA-PR	Folha complementar para características esportivas e artísticas – Professores
FIOSA	Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula
FIP	Ficha de Informações Pessoais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
QSA	Questionário para o Segmento Alunos
QSP	Questionário para o Segmento Pais
QSPr	Questionário para o Segmento Professores
PAH	Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência
RMPA	Região Metropolitana de Porto Alegre
SE-RS	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre



## **1 DE ONDE EU VIM, PARA ONDE EU VOU E POR QUÊ**

*Aquele que vem ao mundo para nada perturbar não merece nem atenção, nem paciência (RENÉ CHAR, 1967, p. 195).*

*[...] cada indivíduo tem acesso ao saber de uma maneira que lhe é própria, construída em sua História pessoal e, portanto, em vários sentidos, insuperável [...] (MEIRIEU, 1998, p. 80).*

Embora não me considerasse **professora**, quando ingressei no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da PUCRS, porque, na época, não desenvolvia atividades formais como tal, a Educação sempre esteve presente como foco de minhas atividades, principalmente nos últimos 9 anos, e o reconhecimento da minha própria ignorância, a coragem e humildade, características fundamentais de todo educador, assim como a necessidade de “*aprender a pensar sobre o que se pensa*” (SAVATER, 2000, p. 42) foram impregnando o meu dia-a-dia até me conduzir ao Programa de Mestrado em Educação.

Como não poderia ser de outra forma, e por considerar que a investigação científica e a devolução de seus resultados para a sociedade são obrigação *sine qua non* de todo pesquisador consciente de seu papel, fazer o percurso dialético entre a prática e a teoria passou a ser, mais do que meu *modus vivendi*, a minha forma particular de respirar.

Começou, em 1995, a minha vinculação com a área de Altas Habilidades/Superdotação e, com ela, a paixão por esse tema tão desafiador, instigante e tão pouco estudado no meio acadêmico. A identificação de minha filha, primeiro, e de meu filho, depois, trouxe a conscientização de que aquele tema, desconhecido para mim, na época, tinha sido parte da minha vida, pelo menos, durante 25 anos e eu tinha convivido com ele cotidianamente, sem sabê-lo.

Comecei a desenvolver as qualidades de um pesquisador, de forma intuitiva, solitária e, talvez, imediatista naquela época e, logo em seguida, com um aprofundamento bastante intenso, de caráter autodidata. A quase completa invasão de minhas reflexões por esse tema específico da Educação Especial, a busca de interlocutores, de fontes de informação e estratégias de ação, ambas bastante escassas, foram configurando o perfil de pesquisadora acadêmica que fui construindo durante o Mestrado.

A partir de 1996, a militância muito intensa no movimento de defesa das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação na instituição gaúcha que as representa (AGAAHSD) e nas diversas instâncias das quais ela participa, e, posteriormente, na Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT) e no Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), organizações, respectivamente, internacional e nacional, que nucleiam pesquisadores, estudiosos e pessoas vinculadas à área e/ou interessadas nela, levou-me a repensar os caminhos e descaminhos do paradigma da inclusão na Educação Especial, no que se refere às Altas Habilidades/superdotação.

O envolvimento na direção da entidade gaúcha e no seu Conselho Técnico durante três mandatos consecutivos (1999-até a data) me permitiu – e permite – observar, analisar e sistematizar uma realidade de exclusão, de descaso, de omissão - proposital ou não - e, principal-

mente, uma realidade que demanda muitíssimo mais, a começar pela urgente necessidade de efetivas contribuições teóricas, teórico-práticas e práticas para a área, especialmente aquelas que permitam a contextualização destas discussões e a elaboração de políticas públicas para as Pessoas com Altas habilidades/superdotação, nas quais as políticas educacionais estão inseridas, tanto em nível nacional, como estadual e municipal.

A participação permanente, como dirigente da entidade, nos trabalhos de sensibilização, palestras e conferências em eventos de diversa índole; na representação junto aos meios de comunicação e junto a entidades nacionais e internacionais que atuam na área, Conselhos e Comissões paritárias; aliada à participação como profissional em assessorias, palestras e conferências em eventos científicos nacionais e internacionais, junto a instituições de ensino fundamental, médio e superior, públicas e privadas, e o riquíssimo intercâmbio com estudiosos e profissionais da área, no Brasil e no exterior, me permitiram alargar a percepção das necessidades das PAHs e, principalmente, de um atendimento público, integral e filiado ao paradigma da inclusão.

Esta prolífera troca foi ainda fertilizada pela experiência cada vez mais freqüente na formação de professores do ensino regular na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1999, 2000, 2003 e 2004); Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul/UFRGS (2002); Secretaria de Educação do Estado do Paraná, para participar de um curso na Universidade do Professor (2002), e em 2003, para ministrar aula durante cinco cursos que formaram 300 professores, supervisores e coordenadores regionais das redes de ensino pública e privada do Estado; na Secretaria Municipal de Educação de Guaíba e outros (2004).

Revisitando esse processo, hoje percebo que a longa investigação que iniciou intuitivamente há 25 anos foi o ensaio que alicerçou o projeto desta pesquisa, e foram estas atividades, também, que ajudaram a deixar muito clara a minha necessidade premente de um aprofundamento de caráter mais acadêmico e científico, concentrando as minhas reflexões e meu interesse num foco bastante peculiar dentro da área temática das Altas Habilidades/Superdotação: o aluno com AH/SD produtivo-criativo, que, como o **fantasminha camarada**, vai à escola, é, ao mesmo tempo, presente e invisível, e, tal qual Gasparzinho, quando visível, assusta professores e colegas, que não sabem como proceder com este sujeito diferente.

As razões da escolha desta parcela específica das PAHs são várias e serão explicitadas ao longo do presente trabalho. Vêm da constatação da transparência do **fantasminha**, principalmente nas práticas pedagógicas; da escassez da produção científica sobre o tema; e da necessidade manifesta de um maior aprofundamento, da constatação da falta de informações na sociedade e nos meios acadêmicos e dos mitos e crenças que assombram estas pessoas; da fal-

ta de políticas públicas para o atendimento educacional e, mais do que isso, para o atendimento biopsicossocial destes indivíduos. Mas, principalmente, vêm da percepção de que, como pesquisadora, posso dar uma contribuição, embora que modesta, para a construção da identidade dessas pessoas, produtoras e não consumidoras do conhecimento, e assim cumprir com o compromisso social de ajudar a transformar uma sociedade **míope** numa outra que respeite suas próprias diferenças, garantindo uma vida saudável, justa e feliz para todos seus membros.

A pesquisa ora apresentada inicia com esta Introdução reflexiva, na qual destaco o caminho pessoal e profissional que levou a este trabalho.

O capítulo intitulado *As palavras dos mestres que orientaram o caminho*, necessariamente longo, por sua própria natureza, constitui o referencial teórico relevante para esta pesquisa. Ele foi coletado ao longo de alguns anos; não sempre de originais, visto que a maioria não foi publicada no Brasil, o que torna a investigação particularmente difícil e onerosa. Muitos materiais foram fotocopiados dos poucos originais que chegam a nosso País nas mãos de outros pesquisadores, de bibliotecas públicas de outros países, de eventos na área, de sites que oferecem materiais on-line, ou mesmo dos pouquíssimos trabalhos acadêmicos de Mestrado e Doutorado que já foram desenvolvidos no Brasil; outros são parte de coletâneas, muito comuns na área de Altas Habilidades/superdotação, pelo que muitos autores somente puderam ser consultados em fontes de terceiros e constarão anteceditos da expressão *apud*, refletindo o cuidado em tentar consultar bibliografia recente e pertinente, nem sempre acessível no original. Nele procuro apresentar um breve histórico das AH/SD no mundo, no Brasil e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul; diferentes conceituações sobre Inteligência, Criatividade e Altas Habilidades, Superdotação ou Talento; a tipologia proposta por Joseph Renzulli para as PAHs; os mitos e crenças populares sobre estas pessoas; e o Estudo de Prevalência sobre Alunos com Altas Habilidades/Superdotação realizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, que serviu como referência para o instrumental desta pesquisa; também definindo as escolhas que fiz e as definições das quais parti. Também é importante salientar que há referências a obras de autores que poderiam ser tachadas de '*antigas*', talvez seria melhor dizer '*clássicas*', não fosse a importância que estas pesquisas tiveram para a área. Muitos deles, como Renzulli ou Gardner, formam um *continuum* histórico que, muitas vezes, começa há 20 ou 30 anos atrás, e que não pode ser desconhecido. É o caso da Teoria dos Três Anéis de Renzulli, principal referencial deste trabalho, que embora fosse formulada em 1975 e reformulada em 1986, mantém completa vigência ainda hoje e é totalmente referendada e sustentada por ele e por muitos outros pesquisadores da área, em escritos mais recentes.

No capítulo que leva como título *Como tornar Gasparzinho visível? A metodologia da investigação*, justifico a escolha e os procedimentos metodológicos que orientam este trabalho; apresento a área temática, sua contextualização e a sua relevância; os Objetivos; as Questões Norteadoras; os critérios adotados para seu desenvolvimento e os instrumentos adaptados e construídos para esta investigação, relatando, depois, as suas etapas, que, pelo caráter dos dados – quantitativos e qualitativos – integram dois momentos diferentes. Um primeiro momento, no qual duas etapas consolidam a coleta e a análise dos dados quantitativos para poder identificar os alunos com indicadores de AH/SD nas oito turmas de sétima série ou ano-ciclo equivalente de duas escolas públicas, uma estadual e uma municipal, de um bairro de classes popular e média-baixa de Porto Alegre; e um segundo momento no qual a coleta de dados tem duas funções: auxiliar na seleção dos participantes, a partir dos alunos que poderiam ser os sujeitos potenciais desta pesquisa, e fornecer as informações que servirão para a análise qualitativa. Imediatamente apresento os sujeitos da pesquisa, *os seis alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características produtivo-criativas mais acentuadas* que chamarei *Gasparzinhos*, por meio de sumários que elaborei de cada um deles. Também apresento *três alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características acadêmicas mais acentuadas*, que chamarei *fantasminhas acadêmicos*, e que contribuirão, com suas características, para a tentativa de diferenciar as características próprias dos Gasparzinhos, o que não poderia ser feito sem esta referência. A seguir, explico a técnica de análise de conteúdo que me auxiliará a desvendar e examinar os dados qualitativos deste Estudo.

Resgato, então, que a Área Temática deste estudo é:

**Características específicas de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo da sétima série de duas escolas públicas de Porto Alegre.**

Que as Questões Norteadoras que formulam esta indagação são quatro: a) O índice encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS se mantém nas escolas investigadas?; b) Quais as percepções dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos pelos seus professores e responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos)?; c) Quais as semelhanças e diferenças nas características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas investigadas?; e d) Quais as características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo nas escolas investigadas?

E que os instrumentos escolhidos para esta pesquisa e descritos no item específico podem ser discriminados em três tipos: *questionários* (QSA, QSP e QSPr), respondidos, respectivamente, pelos alunos, seus pais e seus professores; *Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula* (FIOSA), respondida por todos os professores das turmas que se dispuseram a fazê-lo; *Ficha de Informações Pessoais* (FIP), respondida pelos alunos, no momento da entrevista, e *entrevista semi-estruturada*.

No quarto capítulo, *Reconhecendo os fantasmilhas* faço um breve relato do perfil dos alunos com indicadores de AH/SD identificados no processo de coleta-análise explicitado no capítulo anterior, como forma de entender o contexto dos Gasparzinhos, passando a analisar os dados quantitativos das três fontes (alunos, pais e professores) que responderam aos instrumentos, agrupados em dez categorias diferentes.

No quinto capítulo, *Pensando sobre o que os Gasparzinhos disseram*, a análise de conteúdo das entrevistas, enriquecida com os dados obtidos de observações e conversas informais, revela seis categorias e vinte e uma subcategorias que desvendam as características dos Gasparzinhos e que vão sendo contrastadas, quando aplicável, com as características dos fantasmilhas acadêmicos, para esclarecer as semelhanças e diferenças aparentes e reais e as não-diferenças, também.

O capítulo *Algumas considerações e recomendações que podem ajudar a enxergar melhor os Gasparzinhos – agora e no futuro* constitui esse derradeiro momento mágico em que tudo parece fazer sentido. Esse instante no qual é possível olhar as peças do quebra-cabeça com o afastamento necessário para enxergar uma figura única, mas não uniforme, vertiginosamente estática, pacientemente montada com os recortes de uma realidade viva, enriquecida com os saberes e realidades de outros e que agora é posta sob um olhar questionador, pensativo, reflexivo. Nesse momento em que é possível integrar as partes num todo maior, busco mostrar a outros o que aprendi, e, depois de pensar sobre o que pensei, dar um pouco mais de corporeidade aos Gasparzinhos, deixando as recomendações para alongar um pouco mais o caminho do saber e do fazer. E as dúvidas, para que outros possam esclarecer.

No item *Alguns dos livros que me falaram de Fantasmilhas e Gasparzinhos* inclui não apenas a literatura citada no texto, mas também parte da bibliografia consultada, porque considero que, devido à carência bibliográfica no Brasil, também assim, posso contribuir com pesquisas futuras no campo das Altas habilidades/superdotação.

Antes de começar, gostaria de fazer dois esclarecimentos que podem parecer mero purismo semântico, mas não o são. O primeiro é que, embora neste texto tenham sido adotados os substantivos **aluno** e **professor**, no gênero masculino, a referência a estes indivíduos con-

sidera ambos os sexos. É importante fazer este esclarecimento assim, no corpo do texto, porque a adoção do gênero masculino visa apenas a evitar a fragmentação visual e interpretativa do texto, que pode ficar comprometida com a citação permanente de ambos os gêneros dos substantivos, mas, se forem interpretados sem considerar esta advertência, podem mascarar importantes aspectos que afetam profundamente as relações educacionais. Em relação à absoluta prevalência de professoras, especialmente no ensino fundamental brasileiro, o tema já está sendo bastante discutido nos meios acadêmicos e há diversas pesquisas que têm abordado a questão e, no campo das Altas Habilidades/superdotação, as relações de gênero também têm sido analisadas em pesquisas, mostrando que há sérias influências relacionadas aos padrões culturais e sociais das sociedades nas quais o tema é discutido.

O segundo esclarecimento refere-se a uma escolha teórica que será esclarecida mais adiante e que está vinculada aos termos Superdotação, Altas Habilidades e Talento. Por considerar, como outros autores que serão citados ao longo do trabalho, que não há diferenças qualitativas entre estes três termos, adotarei a expressão Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme resolução adotada pelo Conselho Brasileiro para Superdotação, na sua fundação, a exceção dos casos em que o conceito original exigir outro termo.

## **2 AS PALAVRAS DOS MESTRES QUE ORIENTAM O CAMINHO**



## **2.1 DAS ORIGENS ANTIGAS E MODERNAS DAS ASSOMBRAÇÕES: UMA BREVE REVISÃO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

### **2.1.1 No mundo**

A História da Educação Especial traz praticamente o mesmo percurso para as pessoas com deficiência (PPDs) e para as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAHs), iniciando com a segregação, que começa a se caracterizar na Esparta, no século VI AC. Segundo Colangelo e Davis (1991), todos os meninos recebiam instrução e treinamento em habilidades militares, que eram extremamente valorizadas e, aqueles que apresentavam Altas Habilidades/Superdotação neste campo, eram incentivados a desenvolver as artes da luta e liderança militar.

Em Atenas, no século IV AC, os meninos das classes mais privilegiadas freqüentavam escolas privadas onde recebiam instrução na leitura, escrita, aritmética, literatura, história, artes e educação física. Posteriormente, os sofistas eram contratados para aprofundar seus conhecimentos. A academia de Platão selecionava os homens e as mulheres que se destacavam pela sua inteligência e potencial físico sem fazer distinções de classe social e sem cobrar pela educação (COLANGELO e DAVIS, 1991).

Entre os romanos, o ensino fundamental era aberto a meninas e meninos; algumas meninas podiam freqüentar escolas de gramática, no ensino médio; mas o ensino superior não era permitido para as mulheres. No entanto, salientam Colangelo e Davis (1991), algumas mulheres influenciaram grandemente a sociedade romana, como, por exemplo, Cornélia, mãe de Caio e Tibério Graco.

Na China, na dinastia Tang (618 DC), as crianças-prodígio eram enviadas à corte imperial para desenvolver seus talentos. Colangelo e Davis (1991) chamam a atenção para os quatro princípios que regiam esta seleção: 1) O conceito de Altas Habilidades/Superdotação adotado era amplo, valorizando as habilidades literárias, de liderança, a imaginação, a rapidez na leitura, a capacidade de memória, o raciocínio e a sensibilidade perceptiva; 2) reconheciam que as AH/SD não são algo estático, podendo desabrochar em diferentes momentos da vida, percebendo a diferença entre precocidade e Altas Habilidades/superdotação; 3) percebiam que as AH/SD não se desenvolvem sem um atendimento especial; e 4) entendiam que a educação devia ser disponibilizada a todas as crianças de todas as classes sociais, mas de forma diferente, de acordo a suas capacidades.

O Renascimento europeu (s. XIV - XVIII) certamente produziu muitas PAHs, especialmente nas Artes, na arquitetura e na literatura. Segundo Colangelo e Davis (1991), isto se

justifica pela valorização dos governos, que procuravam e recompensavam seus superdotados criativos com riqueza e honrarias.

Na Turquia, no século XVI, os jovens mais inteligentes e mais fortes eram procurados por emissários do imperador e levados à corte de Suleiman, o Magnífico, para serem instruídos como sábios, artistas e chefes de guerra (NOVAES, 1979).

Durante o período Tokugawa, no Japão (1604 a 1868), as crianças pobres recebiam ensinamentos sobre obediência, lealdade, humildade e diligência. Os filhos dos Samurais recebiam outro tipo de educação: confucionismo clássico, artes marciais, história, composição, caligrafia, valores morais e etiqueta. Algumas academias privadas foram criadas para educar crianças com AH/SD intelectuais de qualquer classe social (COLANGELO e DAVIS, 1991).

Nos Estados Unidos, as primeiras iniciativas para o atendimento de PAHs estavam baseadas na capacidade intelectual e financeira dos alunos, que freqüentavam escolas de ensino médio e superior. Em 1866, algumas escolas de Elizabeth (New Jersey) começam a acompanhar estes alunos e as escolas públicas de Saint Louis, utilizam um sistema de promoções semestrais para concluir o curso em menor tempo, a partir de 1871 (NOVAES, 1979; COLANGELO e DAVIS, 1991).

A primeira escola especial para superdotados foi fundada em Worcester, Estados Unidos (1901) e as primeiras classes especiais para estes alunos começam em Los Angeles e Cincinnati (1916), Urbana, Illinois (1919) e Manhattan, New York e Cleveland, Ohio, em 1922 (NOVAES, 1979; COLANGELO e DAVIS, 1991). Esta estratégia de atendimento, segregada, ainda continua sendo utilizada nos Estados Unidos e em muitos países desenvolvidos.

A primeira pesquisa importante sobre inteligência, na história contemporânea, foi desenvolvida pelo cientista inglês, Sir Francis Galton, primo de Charles Darwin, que, influenciado por ele e pela Biologia, em 1869, escreveu *Hereditary Genius*, e, em 1874, *English Men of Science*, relatando suas descobertas em testes de acuidade visual e auditiva, sensibilidade tátil e tempo de reação, peso, altura, e outras características físicas, quando concluía que a inteligência era hereditária, visto que as pessoas eminentes de sua época provinham de gerações consecutivas de famílias eminentes (COLANGELO e DAVIS, 1991; TOURÓN, PERALTA E REPÁRAZ, 1998; WECHSLER, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Nos Estados Unidos, Cattell foi o primeiro a utilizar o ‘*teste mental*’, com base nas suas experiências com testes sensoriais e motores, desenvolvidas no seu laboratório da Pensilvânia e publicadas em 1890.

Os testes criados por A. Binet e T. Simon, na França (1905), buscavam identificar a causa do fracasso escolar de crianças que não conseguiam acompanhar o ensino nas escolas

regulares; as crianças que eram muito quietas, agressivas ou que tinham problemas de fala, audição ou visão eram, então, colocadas em escolas para ‘retardados’. As escalas criadas em 1905, e posteriormente modificadas, foram os primeiros testes de inteligência que aferiam habilidades de memória e verbal, raciocínio verbal e numérico, apreciação de seqüências lógicas e capacidade de resolver problemas (COLANGELO e DAVIS, 1991, WECHSLER, 1998, GARDNER, 2000). Binet traz uma mudança em relação à concepção de inteligência vigente na sua época, baseada nas funções sensório-motoras, ao demonstrar que a inteligência é um processo psicológico complexo que envolve compreensão, raciocínio, memória e resolução de problemas, entre outros (WECHSLER, 1998).

Henry Goddard aperfeiçoou os testes de Binet e Simon, com a avaliação de 2000 crianças ‘normais’, em 1911; depois disso, os testes passaram a ser utilizados, para medir a inteligência de crianças ‘normais’ e ‘acima da média’ (COLANGELO e DAVIS, 1991; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Terman supervisionou a adaptação e validação dos testes de Binet e Simon, e criou a Escala de Inteligência Stanford-Binet, posteriormente revisada em várias oportunidades. Entre 1925 e 1959, Terman desenvolveu um monumental estudo longitudinal, aplicando o teste e identificando 1528 crianças *superdotadas*, com um QI superior a 140, que ainda estão sendo acompanhadas ao longo de sua vida (COLANGELO e DAVIS, 1991; TOURÓN, PERALTA E REPÁRAZ, 1998; DELOU, 2001).

Não se poderia deixar de mencionar as importantes contribuições de Leta Stetter Hollingworth que, de 1916 até sua morte, em 1939, fez esforços para apoiar o atendimento às PAHs na cidade de Nova York, publicando dois livros: *Gifted Children: Their Nature and Nurture*, em 1926, e *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*, em 1942 (COLANGELO e DAVIS, 1991).

Por um lado, estas contribuições para a pesquisa e o atendimento das PAHs, ajudaram a chamar a atenção sobre este tema, mas, por outro, também colaboraram para institucionalizar a **diferença**, o **estigma** e promover a rotulação.

O final da década de 60 e início da década de 70 do século passado marcam o apogeu da educação de alunos com AH/SD nos Estados Unidos, principalmente em função de dois fatos relevantes: o lançamento do satélite russo Sputnik e o Relatório Marland (COLANGELO e DAVIS, 1991; RENZULLI, 2004).

O lançamento do Sputnik pela Rússia, em 1957, coloca em xeque o poderio norte-americano, naquele momento baseado na sua capacidade técnico-científica, e a seleção e educação de PAHs passa a cumprir uma função muito clara e determinada: suprir as fileiras de ci-

entistas, matemáticos, físicos e pesquisadores que assegurariam a supremacia do norte. É neste momento que o conceito de **superdotação** da época é associado ao de **riqueza da nação**, e a educação destas pessoas passa a garantir impressionantes recursos para o fomento dos Vales de Silício, MTIs e muitos outros **viveiros** tecnológicos dos Estados Unidos, que asseguraram o poderio deste país em detrimento do bem-estar das PAHs.

Em 1972, o Relatório Marland, encomendado pelo Congresso norte-americano, apresenta um estudo sobre as crianças com AH/SD e uma definição inovadora que, até hoje, muitos países utilizam. A partir de então, muitos deles passam a formular e desenvolver políticas públicas para as PAHs, com uma abordagem muito mais educacional do que integral, embora existam algumas experiências pontuais que consideram a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (e não apenas o aluno), oferecendo serviços educacionais, de aconselhamento e apoio psicoterapêutico ao aluno e a sua família, como foi o caso das políticas praticadas no Canadá e, nos Estados Unidos, pelo Departamento para Superdotados e Talentosos, criado em 1973 e, posteriormente o Centro Nacional de Pesquisas sobre Superdotados, criado pela Lei Javits, em 1987, que também restabelece o Departamento Federal (HELLER, MÖNKS e PASSOW, 1993).

É no final da década de 60, que Renzulli começa suas incursões na área das Altas Habilidades/Superdotação e, em 1978, publica sua Concepção da Superdotação dos Três Anéis, continuando sua extensa produção e pesquisas até a data.

### **2.1.2 No Brasil**

No Brasil, as pesquisas e o atendimento aos alunos com AH/SD não são tão recentes como se costuma pensar. Helena Antipoff (1992) foi pioneira na área, começando a escrever sobre o tema em 1929.

Entre 1929 e 1931, o Instituto de Psicologia de Recife também realizou experiências pioneiras, aplicando diferentes testes para detectar alunos com AH/SD (NOVAES, 1979).

Em 1931, Leoni Kaseff escreveu o livro *Educação dos Super-normaes*, e Estevão Pinto, escreveu *O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes*, publicado em 1932 e *O problema da educação dos bem-dotados* (1933).

Já naquela época, Pinto (1933, p. 6) referia que:

*Crianças excellentemente inteligentes e precoces sempre existiram em todos os tempos. Não constituem nenhuma novidade. Mas eram taes crianças objeto de concepções erroneas e absurdas. Os alienistas consideravam-nas puros casos pathologicos, ao passo que para o vulgo em geral se afiguravam ellas entidades sobrenaturaes e inexplicaveis. Kaseff observava que a desproporção entre o desenvolvimento physico e o intellectual gerava o pressupposto de que todo menino genial devia ser organicamente fragil (transcrito conforme original da época).*

O primeiro atendimento foi implantado por Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, que reunia alunos com AH/SD dos colégios da zona sul para estudar literatura, teatro e música (NOVAES, 1979; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Na década de 50, em São Paulo, Julieta Ormastroni iniciou o concurso *Cientistas de Amanhã* e a *Feira de Ciências*, que ainda continua se desenvolvendo e, em 1962, na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, Helena Antipoff liderou uma experiência com crianças com AH/SD do meio rural e da periferia urbana que ainda continua sendo desenvolvida pelo seu filho Daniel Antipoff (NOVAES, 1979; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Os primeiros alertas **oficiais** para a questão das Altas Habilidades/Superdotação aparecem em 1967, com uma comissão do Ministério de Educação, encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender o aluno com AH/SD, mas o movimento em prol da inclusão das AH/SD começa a ser deflagrado em 1971, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (NOVAES, 1979; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Destacam Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003a) e Alencar, Fleith e Blumen (2002) que, a partir de 1979, o Brasil oferece serviços extremamente pontuais em pouco mais de 10 cidades do País, seja em projetos de órgãos vinculados à rede de ensino pública (Belém/PA; Brasília/DF; Curitiba/PR, Lavras/MG; Rio de Janeiro/RJ; Vitória/ES, Porto Alegre/RS) e privada (Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP); instituições universitárias (Brasília/DF, Goiás/GO; São Paulo/SP; Rio de Janeiro/RJ; Santa Maria/RS) e de pesquisa (São João del Rei/MG; Programa Especial de Treinamento – PET, desenvolvido pela CAPES). Também existe um programa de atendimento nos Colégios Militares de Curitiba/PR, Juiz de Fora/MG; Porto Alegre e Santa Maria /RS e Rio de Janeiro/RJ, além do atendimento oferecido por ONGs (Curitiba/PR, Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES).

### **2.1.3 No Rio Grande do Sul**

Especificamente no Rio Grande do Sul, as iniciativas estão concentradas em Porto Alegre e Santa Maria.

Na capital do Estado, a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) conta com o Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades (CEDEPAH), antigo NAPPAH, integrado por apenas três profissionais e uma funcionária administrativa para atender todo o Estado. Às funções deste centro, criado em 1994, que eram, principalmente, as de atendimento e assessoramento, foram acrescentadas, com as modificações introduzidas pela Lei 11.666 de 2001 (RIO GRANDE DO SUL, 2001), as de pesqui-

sa e articulação da política pública para PAH, o que compromete ainda mais a sua capacidade real de cumpri-las. Segundo informações disponibilizadas por este centro a esta pesquisadora (RIO GRANDE DO SUL, 2003c, p. 1), atualmente, o serviço tem como objetivos principais:

- *Propor a implantação de uma Política de Atendimento Educacional destes alunos, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação;*
- *Desencadear ações continuadas e sistemáticas através dos recursos existentes na comunidade, nas áreas da educação, trabalho, cultura, Esportes, Ciências, saúde, comunicação e tecnologia;*
- *promover o atendimento às Altas Habilidades, no Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - NAPPAAH/FADERS, em caráter complementar de referência e de construção do conhecimento e de acordo com sua proposta de atuação: na identificação, na formação de grupos, na assessoria às escolas, no atendimento às famílias e na sensibilização da comunidade;*
- *Capacitar profissionais de diferentes áreas para o atendimento das pessoas com Altas Habilidades; e*
- *Sensibilizar as comunidades e canalizar recursos existentes para a implantação e implementação da política de atendimento às pessoas portadoras de Altas Habilidades.*

O Colégio Militar de Porto Alegre, também localizado na capital, desenvolve, desde 1997, um projeto que atende 30 adolescentes, a partir da 6ª série do ensino fundamental, durante dois anos. De acordo com Araújo e Braga (2003, p. 1), o projeto visa a “[...] apoiar e enriquecer os alunos que apresentassem indicadores de Altas Habilidades”, na forma de um programa de enriquecimento, por meio de encontros semanais de 1h15min que utilizam (p. 3):

*[...] técnicas que privilegiam o desenvolvimento sensório-motor, o fazer artístico, a dramatização, o debate, a música, o desenvolvimento da auto-estima e da confiança, da meditação, da concentração, da consciência do eu e do outro, de olhares e pontos de vista diversificados e, como não poderia deixar de ser, da criatividade, que se faz presente e necessária em cada uma destas atividades.*

A outra iniciativa desenvolvida atualmente no nosso Estado é a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação – AGAAHSD, entidade não-governamental fundada em dezembro de 1981, que é integrada por Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, familiares, professores e profissionais de diversas áreas. Suas atividades, segundo o folder da instituição (ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2003), têm quatro eixos fundamentais de incidência, a saber, o aconselhamento e assessoria às PAHs e suas famílias, professores, profissionais de diversas áreas, órgãos públicos e privados e órgãos de imprensa e divulgação; a defesa e promoção dos direitos das PAHs, através da representação em instâncias públicas e da reivindicação de atendimento perante secretarias estadual e municipais, conselhos e demais órgão públicos; a pesquisa e capacitação, através do desenvolvimento, apoio e divulgação de pesquisas na área, participação e organização de eventos, cursos de formação e grupo de estudos; e a sensibilização e informação da sociedade para o tema, através de reuniões mensais, palestras em escolas e universidades públicas e privadas, órgãos de imprensa e divulgação e biblioteca especializa-

da. Esta entidade também desenvolve o programa Jornadas CriARTEiras, que são oficinas em diversas áreas [artes plásticas, origami, física, eletrônica, capoeira, literatura, RPG (Role Playing Games), sucata, fantoches, xadrez, etc.] ministradas por sócios da instituição e voluntários externos, gratuitas e abertas a toda a população, realizado em parceria com outras instituições e escolas, e oferecido bienalmente, desde 1997.

Em Santa Maria, conforme documento encaminhado pelo Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria a esta pesquisadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2003, p. 1), a pesquisa *Da identificação à orientação de alunos portadores de Altas Habilidades*, coordenada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Soraia Napoleão Freitas e financiada pelo PIBIC – CNPq/Brasil, tem como objetivo:

*Oportunizar discussão sobre as Altas Habilidades/superdotação/talento, buscando conscientizar a comunidade de Santa Maria/RS e região quanto à importância do tema e da necessidade de maior envolvimento dos segmentos responsáveis pelas políticas públicas na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento dos potenciais humanos, em todos os níveis.*

Após a identificação de alunos com indicadores de AH/SD nas escolas que se propuseram a participar da investigação naquela cidade, a pesquisa prevê (p. 2) o desenvolvimento do PIT – Programa de Incentivo ao Talento, que será concretizado por meio de encontros semanais, com cerca de 45 alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, inicialmente, no turno inverso ao de frequência à escola dos alunos, com o intuito de oferecer à:

*[...] criança talentosa, a oportunidade de ampliar, aprofundar e enriquecer o trabalho já realizado pela escola, além de estimular o desenvolvimento do potencial de cada aluno, como também oportunizar o convívio entre seus pares (iguais) com o intuito de fortalecer as relações sociais destes.*

O Colégio Militar daquela cidade, também desenvolve um programa semelhante ao Projeto de Potencialização e Enriquecimento (PROPEN) do Colégio Militar de Porto Alegre acima descrito.

## **2.2 DAS ALMAS DESTES E DE OUTROS MUNDOS: SOBRE INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

O título deste capítulo não é para nada casual. A inter-relação entre estes três conceitos parece ter fundamento, quando se verifica a reincidência de autores como Guilford, Sternberg, Gardner e Torrance, entre outros, que dedicam esforços tanto à definição de inteligência quanto à definição de criatividade e de Altas Habilidades/Superdotação.

Para introduzir os três conceitos (Inteligência, Criatividade e Altas habilidades/superdotação) que serão adotados neste trabalho, que ficam especificados no item 2.6. *Para entender melhor as palavras*, e como forma de justificar estas escolhas, será apresentado

um panorama histórico no qual cada um deles se insere, fazendo um breve *passeio* pelos diferentes autores e as concepções que postulam.

Guilford formula a sua Estrutura do Intelecto (1960, 1967 e outras obras), propondo um modelo de inteligência multifatorial, escreve sobre criatividade (1950, 1977), vinculando este tema à inteligência (1977); e discorre sobre Altas Habilidades/Superdotação (apud GOWAN, J.; KHATENA, J.; TORRANCE, E. P., 1972).

Da mesma forma, Sternberg, autor da Teoria Triárquica da Inteligência Humana, que apresenta uma proposta cognitivista, escreve sobre inteligência (1982, 1985a, 1997a) e criatividade (1997b), incursionando também no tema das AH/SD em diversas oportunidades, em obras de 1982, 1983 (apud STERNBERG e DAVIDSON), 1985b e 1991.

Estes dois autores, embora criticando bastante os testes de QI, elaboram modelos de inteligência e de criatividade que ainda pressupõem a avaliação por testes - mais amplos e mais abrangentes, por certo, mas quantitativos, enfim - que buscam identificar para determinar a *quantidade* de inteligência ou criatividade que uma pessoa pode ter, um objetivo diferente do que se propõe neste trabalho, que é *identificar para conhecer o potencial da pessoa e poder atendê-la educacionalmente, de forma mais adequada*.

Por sua vez, Gardner já investigava o tema das AH/SD (1982), também junto a Ramos-Ford (1991), desenvolvendo pesquisas no seu Projeto Zero, inclusive antes de formular e desenvolver sua mundialmente famosa teoria das Inteligências Múltiplas (1983, 2000), tendo também produzido na área da criatividade (1996 e 1999).

Torrance é outro autor que dedicou grande parte de sua produção à criatividade, inteligência (1965, 1970, 1976) e às Altas Habilidades/Superdotação em obras de 1976 e 1981, bem como nas obras de Gowan, Khatena e Torrance (1972) e de Barbe e Renzulli (1975).

No Brasil, também verificamos que autoras importantes na área de Altas Habilidades/superdotação, também têm refletido sobre criatividade (ALENCAR, 1986b, 1991, 1995, 2001; NOVAES, 1972; WECHSLER, 1985, 1993, 1998) e sobre AH/SD (ALENCAR, 1986a, 1998; ALENCAR, FLEITH, 2001; ALENCAR, FLEITH e BLUMEN, 2002; NOVAES, 1979, s.d.; WECHSLER, 1988, 1998), estabelecendo sua inter-relação.

Não se pretende, aqui, aprofundar os temas, que, individualmente, dariam lugar a um infindável volume de textos e discussões, mas apenas definir e fundamentar, para um melhor entendimento do leitor, os conceitos de Criatividade, Inteligência e Altas Habilidades/Superdotação que serão adotados como referencial para este trabalho.



### 2.2.1 *Inteligência*

Como é óbvio, o conceito de inteligência está extremamente vinculado ao conceito de Altas Habilidades/superdotação.

Ao longo da História, foram vários os conceitos de inteligência que prevaleceram ou mesmo conviveram, convergiram e se contradisseram, alicerçando, também, diferentes concepções de Altas Habilidades/superdotação.

#### 2.2.1.1 *Alguns conceitos de Inteligência(s)*

No campo da Psicologia, três linhas teóricas importantes investigaram a inteligência: as teorias psicométricas, a teoria piagetiana e a teoria sociocultural.

As **teorias psicométricas** bifurcaram-se em duas correntes que se distinguiram por considerar a inteligência como inata e única, primeiro, e como fatorial e multifatorial, depois.

Galton, que, influenciado pela teoria da evolução das espécies de Darwin, adjudicou à inteligência um caráter biológico e hereditário (1869); Cattell, que expandiu os estudos do primeiro, nos Estados Unidos, tentando medir esta inteligência (1890); Binet e Simon, na França, que criam os primeiros testes de inteligência (1905); Goddard, que aperfeiçoou os testes de Binet e Simon (1911); e Terman, que os adaptou para os Estados Unidos e criou a Escala de Inteligência Stanford-Binet (1920-30), fazem parte da primeira tendência (WECHSLER, 1998; GARDNER, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001; DELOU, 2001).

As teorias fatoriais são introduzidas por Charles Spearman, no início do século XX, quando, a partir de estudos realizados na Inglaterra, ele divide a inteligência em duas categorias: o fator 'g', ou geral, comum a toda atividade mental, e o fator 's', ou específico, típico da atividade a ser realizada, que conceitua em 1927, e que influenciam muitos testes utilizados até hoje, como as Matrizes Progressivas de Raven, que tentam avaliar, de forma não-verbal, a compreensão e o pensamento abstrato (WECHSLER, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001; DELOU, 2001).

Thurstone, que identificou nove fatores na inteligência (numérico, verbal, espacial, perceptivo, memória, indução, dedução, raciocínio aritmético e fluência), e Guilford, que, após a II Guerra Mundial, identificou 150 fatores, a partir de um projeto desenvolvido nas Forças Armadas dos Estados Unidos, criando o modelo de estrutura das capacidades mentais denominado *Estrutura do Intelecto* (1967), também integram esta tendência, mas ambos rejeitaram o conceito de um único fator, adotando o conceito de multifatorialidade (WECHSLER, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001; DELOU, 2001).

Entre 1920 e 1955, Piaget estuda a **gênese do desenvolvimento** da inteligência, pesquisando as etapas ou estágios do processo intelectual e propondo um conceito de inteligência como um processo de adaptação na busca do equilíbrio. A teoria piagetiana descreve quatro estágios de desenvolvimento cognitivo – sensório-motor, pré-operacional ou pré-operatório, de operações concretas e de operações formais – que são imutáveis, na sua ordem, mas que podem ter duração variável, dependendo de fatores que podem acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento infantil – hereditariedade ou maturação interna, experiência física ou ação dos objetos, transmissão social ou fator educativo e equilíbrio (WECHSLER, 1998; DELOU, 2001).

Vygotsky, que formulou a **teoria sociocultural**, é contemporâneo das teorias psicométricas e da primeira fase da obra de Piaget. Sua preocupação com a origem, formação e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores do ser humano traz contribuições importantíssimas para a conceituação da inteligência. Os pressupostos da interação dialética do indivíduo e da sociedade; da base biológica do funcionamento psicológico (o cérebro), e da mediação dos seres humanos entre si e com o mundo, feita pelos instrumentos técnicos e os sistemas de signos, destacam a relevância do ambiente na manifestação da inteligência, evoluindo das concepções inatistas e hereditárias atribuídas pelas teorias anteriores. Com os conceitos de *nível ou zona de desenvolvimento real* (ZDR) - processos mentais já estabelecidos na criança - e de *nível ou zona de desenvolvimento proximal (ou potencial)* (ZDP) – funções que estão em processo de amadurecimento – explicados com exemplos dos testes de idade mental, Vygotsky criticou estes instrumentos por eles não considerarem a ZDP (REGO, 1995; DELOU, 2001) e reafirmou (VYGOTSKY, 1998, p. 10) a crucial participação do ambiente no desenvolvimento da inteligência: “*Condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir para uma ótima utilização das aptidões inatas. Enquanto a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio*”.

Em 1985, Sternberg define a inteligência como uma série de processos que são utilizados na entrada, saída e transmissão das informações e formula a **Teoria Triárquica da Inteligência Humana**, cujas três subteorias são a **componencial** (a inteligência e o mundo interno do indivíduo); a **experiencial** (a inteligência e a experiência do indivíduo); e a **contextual** (a inteligência e o mundo externo do indivíduo). Sternberg propõe três tipos de inteligência: a inteligência analítica, a inteligência criativa e a inteligência prática. (WECHSLER, 1998; TOURÓN, PERALTA E REPÁRAZ, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Embora as pesquisas sobre a inteligência não tenham parado por aqui, as maiores controvérsias que caracterizam as diferentes concepções do final do século passado e início deste

filiam-se a três grandes tendências – as *inatistas* (que continuam adjudicando caráter exclusivamente genético à inteligência), as *ambientalistas* (que defendem o caráter exclusivamente ambiental) e uma terceira tendência, que poderíamos chamar de *integracionista* (que adjudica participações tanto genéticas quanto ambientais).

Por considerar que o conceito de AH/SD definido por Renzulli (1978) tem uma sintonia muito forte com a concepção de inteligência proposta na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), serão apresentadas as aproximações entre estes dois autores.

#### 2.2.1.2 Aproximações entre Gardner e Renzulli

Renzulli, psicólogo norte-americano e professor da Universidade de Connecticut, começou o seu trabalho na educação de alunos com AH/SD ao final da década de 60 do século XX. Sua tese de Doutorado (1966), que versou sobre a avaliação de programas, lhe permitiu observar e analisar o atendimento a estes alunos em numerosas escolas dos Estados Unidos (RENZULLI, 2004). Ao definir sua orientação teórica (RENZULLI, 1996, p. 52) como psicoeducacional, ele faz questão de salientar “*meu trabalho ao longo dos anos tem-se concentrado na aplicação da teoria e da pesquisa a situações práticas nas escolas e salas de aula*”.

Gardner, psicólogo norte-americano e professor das Universidades de Harvard e Boston, formulou sua Teoria das Inteligências Múltiplas, publicada no livro *Frames of Mind* (1983).

Além das vinculações teóricas destes dois autores, eles têm em comum a sua preocupação e suas importantíssimas contribuições para a Educação – uma educação democrática, responsável e completa - o que é mais uma justificativa para escolhê-los como referencial teórico para esta Dissertação.

Para definir Altas Habilidades/Superdotação, Renzulli (1998, p. 3) parte do entendimento de inteligência sob uma visão multidimensional, na qual “[...] a inteligência não é um conceito unitário, mas **há vários tipos de inteligência** e, desta forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito” [Grifos nossos].

Gardner (2000, p. 47) entende a inteligência como o “*potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura*”. Inicialmente, as sete inteligências originalmente detectadas eram a **inteligência lingüística**, a **lógico-matemática**, a **musical**, a **corporal-cinestésica**, a **espacial**, a **interpessoal** e a **intrapessoal** (GARDNER, 1983), às quais, posteriormente, o autor acrescentou a **inteligência naturalista** (GARDNER, 2000). Recentemente, o autor (2003) começou a estudar uma possível ‘nova’ inteligência, a inteligência existencial, ou “inteligência das grandes perguntas”.

Gardner reafirma que a inteligência é uma combinação de traços geneticamente adquiridos, profundamente condicionados pelo ambiente e pela cultura na qual o indivíduo vive, e coloca claramente sua posição (2000, p. 111) ao rejeitar a dicotomia ‘*natureza-criação*’ que separa as visões hereditárias e ambientalistas, “*Em vez disso, sublinho a interação constante e dinâmica, desde o momento da concepção, entre fatores genéticos e ambientais*”.

Com a mesma abordagem, Renzulli (1979, 1986, 2004) afirma que os **comportamentos de superdotação** estão sustentados por condicionantes sociais e afetivos, representados pela família, a escola, o trabalho – enfim, pela sociedade. Na sua retrospectiva de 25 anos de pesquisa (RENZULLI, 2004, p. 91), lamenta não ter dedicado mais esforços a esclarecer a importância destes aspectos na sua teoria, referindo diretamente a Gardner “*uma investigação desse tipo podia ter levado a um outro anel, que poderia refletir o agrupamento dos traços afetivos, não diferentes das inteligências inter e intrapessoal de Gardner (1983)*”.

Ramos-Ford e Gardner (1991, p. 56) justificam o uso da palavra **inteligência** como uma forma de desafiar aqueles que consideram a inteligência lingüística e lógico-matemática num plano diferente aos das outras inteligências, mas explicam que:

*No que se refere a nós, se pode (ou talvez, se deve) tirar a palavra ‘inteligência’ e denominar-se ‘talento lingüístico’ ou ‘talento lógico-matemático’. O que tentamos fazer foi retirar a linguagem e a lógica do pedestal que têm ocupado durante gerações na cultura ocidental.*

Gardner (2000, p. 57) lembra que “[...] a inteligência musical tem uma estrutura quase paralela à da inteligência lingüística, e não faz sentido científica nem logicamente chamar uma de inteligência (em geral a lingüística) e a outra (em geral a musical) de talento”.

Um outro elemento importante a ser destacado na teoria de Renzulli (1988), e que também encontra apoio na Teoria das Inteligências Múltiplas, é a conceituação da PAH como alguém que já demonstra esse comportamento, num determinado momento e sob determinadas circunstâncias ou como a pessoa que tem **potencial** para isso – o **potencialmente superdotado**, que Ramos-Ford e Gardner (1991) definem como indivíduo **superdotado** ou **promissor**. Gardner (2000, p. 47 e 52) deixa muito clara esta posição, quando afirma que:

*[...] as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros. [...] Os indivíduos não exibem suas inteligências em estado natural; exibem-nas ocupando determinados nichos relevantes em sua sociedade, para os quais devem se preparar passando por um processo de desenvolvimento muitas vezes longo. [Grifos nossos]*

O conceito de **inteligência geral**, que foi o pilar fundamental dos testes de QI tradicionais durante muitos anos, e que leva em consideração apenas as habilidades lingüísticas, lógico-matemáticas e espaciais, assim como a sua forma de aplicação, é amplamente questio-

nado tanto por Gardner (1983, 1991, 2000), como por Renzulli, desde suas primeiras publicações que datam de 1976. Este último destaca (1998, 10-11) que:

*Na medida em que a definição de superdotação se estende para além daquelas habilidades que se refletem claramente nos testes de inteligência, desempenho e aptidão acadêmica, torna-se necessário colocar menos ênfase nas estimativas precisas de desempenho e potencial e mais ênfase nas opiniões dos avaliadores humanos [...].*

Os testes tradicionais, assim como as suposições culturais embutidas em alguns itens deles, que Gardner (2000) qualifica de **gritantes**, direcionam para um modelo de homem que é o do grupo dominante (geralmente o que cria, aplica e corrige o teste). Os resultados diferenciados em culturas, classes sociais e grupos étnicos diversos, por exemplo, dependem não somente dos aspectos considerados importantes em cada cultura, mas também dos estilos de aprendizagem e formas de expressão da inteligência, uma das características que podem distinguir, mais ainda, o aluno com AH/SD produtivo-criativo, que Renzulli apresenta.

Renzulli (1998, p. 11) também chama a atenção sobre este aspecto, citando uma afirmação de Sternberg, autor também muito referido por Gardner, de que:

*[...] os testes funcionam somente para algumas pessoas, em alguns momentos - não para todos em todos os momentos - e que algumas das suposições que temos no uso que fazemos dos testes são, no melhor dos casos, corretas somente para um segmento desta população testada e, no pior dos casos, corretas para nenhuma delas.*

Quanto à incapacidade de avaliar a inteligência de forma correta e à necessidade de evitar práticas de avaliação limitadoras, Renzulli (1998, p. 4) também afirma que “[...] não há um modo ideal de medir a inteligência e, conseqüentemente, devemos evitar a prática tradicional de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, também conhecemos sua inteligência”, o que Ramos-Ford e Gardner (1991, p. 55) referendavam quando da realização do Projeto Zero, em relação aos métodos de avaliação para inclusão nos programas de atendimento a superdotados e talentosos, nos Estados Unidos:

*[...] a maioria das crianças que participam de programas especializados para superdotados e talentosos ainda hoje é identificada em base ao QI; um coeficiente de 129 poderá excluir uma criança do programa, enquanto que um coeficiente de 130 permitirá que outra seja admitida.*

Um outro ponto de confluência nas duas teorias é a caracterização da criatividade como uma dimensão separada da(s) inteligência(s), relação também analisada por outros pesquisadores como Guilford (1950, 1967), Sternberg (1997), Torrance (1970, 1976), Alencar (1995) e Wechsler (1998), entre outros, pelo que é importante apresentar os argumentos teóricos sobre o tema.

### **2.2.2 Criatividade**

Mitjans Martinez (1997, p. 53) refere que existem mais de 400 acepções diferentes de criatividade, além dos termos cuja significação se assemelha, tais como pensamento criativo, pensamento produtivo, produtividade, originalidade, inventividade, entre outros.

Quanto à sua origem, diferentes abordagens da criatividade a atribuem a processos cognitivos, emocionais, sociais ou a combinações deles.

#### 2.2.2.1 Alguns conceitos de Criatividade

Wechsler (1998) apresenta oito abordagens pelas quais teria passado a criatividade, sintetizadas a seguir. As datas que seguem o nome dos diferentes autores mencionados se referem ao ano em que essas idéias foram por eles defendidas.

- 1) As abordagens *filosóficas* da criatividade a consideravam como um processo de inspiração ou de razão divinas (Platão), entre os gregos; ela também foi associada à loucura, na Antigüidade, e ainda o é, especialmente nas crenças populares.
- 2) As abordagens *biológicas*, influenciadas pela teoria evolucionista de Darwin, a definiram como uma força inerente à vida, e a hereditariedade lhe foi adjudicada como componente principal por Galton e Sinnot.
- 3) Nas abordagens *psicológicas*, a autora refere algumas teorias fundamentadas por diferentes autores:
  - a. As teorias *associacionais*, representadas por autores como Skinner (1979), para quem a criatividade seria também um processo de associação entre estímulos e respostas; *comportamental*, exemplificada por Mednick (1976), que a definia como uma mera associação de idéias; e a teoria *gestalista*, defendida por Wertheimer (1959), que pensava nela como a procura de uma visão do todo.
  - b. As teorias *psicanalíticas*, que viam a criatividade como uma forma inconsciente de solução de problemas, sob o ponto de vista freudiano, ou como a ativação do inconsciente coletivo ou pessoal, na elaboração de imagens arquetípicas em um trabalho final, sob a perspectiva jungiana. Já os *neopsicanalistas*, como Kris (1968), pensavam que a origem da criatividade não era inconsciente, mas pré-consciente; Kubie (1958) a vinculava a três processos – consciente, subconsciente e inconsciente, e Rank (1978) discursou sobre a criatividade na sua tipologia do desenvolvimento humano (tipo adaptado, tipo neurótico e tipo criativo).
  - c. As teorias *humanistas* pensaram a criatividade como uma tendência do ser humano à auto-realização. Para Rogers (1977), a pessoa criativa possui cinco características básicas: tolerância à ambigüidade, ausência de rigidez, confiança nos sentimentos e percepções, procura da auto-realização e busca de organização contínua da personalidade. Rollo May (1975) a define como um encontro intenso com uma idéia, uma imersão total em alguma coisa ou com um pensamento e Maslow (1968) adota um conceito semelhante ao de Rogers, diferenciando os indivíduos *auto-realizadores criativos*, que

se realizam de forma integral e os *talentoso-criativos*, aqueles que têm um elevado desenvolvimento intelectual, mas não necessariamente pessoal.

- d. Dentre as teorias *desenvolvimentistas*, Piaget (1945) integra a criatividade com a inteligência, em um processo de acomodação. Para Gowan (1971) a criatividade é um fenômeno resultante da inspiração de ser amado e a vincula ao conceito de conflito desenvolvimental de Erick Erikson e de libido, de Freud, assim como com Lesner e Hillman (1983), para os quais a criatividade passa por três estágios: enriquecimento criativo interno, enriquecimento criativo externo, e auto-avaliação criadora.
- 4) Dentro das abordagens *psicoeducacionais* encontram-se:
  - a. a teoria cognitivista, que traz uma grande contribuição, através dos estudos de Guilford (1967), que não limita a criatividade a fatores cognitivos, mas também atribui grande importância aos traços da personalidade que a afetam; e
  - b. a teoria *educacional* representada por Torrance (1965), cujas idéias serão apresentadas mais adiante.
- 5) As abordagens *psicofisiológicas* partem das pesquisas sobre os hemisférios cerebrais. Primeiramente, acreditava-se que o pensamento criativo ocorria exclusivamente no hemisfério direito, que processa as informações de maneira global, mas pesquisas desenvolvidas posteriormente confirmaram que os dois hemisférios estão envolvidos na criatividade.
- 6) As abordagens *sociológicas* estão representadas por autores como Amabile (1983), que estudou a motivação intrínseca e a motivação extrínseca como fatores determinantes da criatividade, e Csikszentmihalyi (1988), para quem a criatividade não era um atributo pessoal, mas um julgamento de valor de um determinado trabalho feito por especialistas.
- 7) As abordagens *psicodélicas* procuram enfatizar a importância da expansão da consciência, mediante o uso de psicotrópicos, processos de relaxamento, meditação e hipnose. Khatena (1984) é um dos seus representantes.
- 8) A abordagem *instrumental*, que analisa a criatividade como produto, teve entre seus defensores Sternberg e Lubbart (1991), que desenvolveram o Modelo da Criatividade como investimento.

Torrance (1976, p. 34), que é um dos autores mais renomados desta área, especialmente por sua abordagem educacional, definiu a criatividade como:

*O processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar idéias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando ou retestando as hipóteses.*

Ostrower (1987, p. 9) traz, talvez, uma das definições mais sintéticas e poéticas de criatividade, mas que não deixa de concordar com a de Torrance ao desdobrar-se em um processo infinito:

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

Esta definição parece muito acertada pela sua concepção da 'forma' como produto final da criatividade, substituindo o conceito de 'produto', que muitas vezes, pode levar a pensar apenas em uma produção de caráter exclusivamente material, corpórea, omitindo-se dela, por exemplo, a produção de idéias.

A este respeito, Mitjans Martinez (1997, p. 54) refere que, na produção ou descoberta de um algo novo que implica a criatividade, “*este algo pode ser uma idéia, um conjunto delas, uma estratégia de solução, em seu sentido tanto geral como específico, comportamentos, etc*”.

Seja qual for a definição de criatividade adotada, pode detectar-se um relativo consenso quanto a seus **ingredientes** básicos: *fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, avaliação, redefinição, sensibilidade para problemas e pensamento divergente*, todos processos que podem ser associados ao comportamento inteligente humano.

Assim como ocorre com a inteligência, a discussão sobre a origem da criatividade também tem defensores entre inatistas e ambientalistas.

Os primeiros argumentam que a criatividade resulta de uma combinação casual de genes, ocorrendo em qualquer contexto social ou cultural. Desta forma, educação e aprendizagem em nada afetariam a sua manifestação; os segundos sustentam que ela é produto de hábitos ou habilidades geradas por determinados comportamentos de punição e recompensa.

Mas também há aqueles que sugerem a parceria entre os aspectos genéticos e sociais, como Csikszentmihalyi (1997, que, influenciado pelas idéias de Vygotsky, propôs uma teoria sistêmica na qual as forças sociais, culturais e da pessoa explicam o fenômeno da criatividade.

Assim como Getzels e Jackson (1963, p. 123), “*concordamos com Guilford numa posição intermediária entre os dois extremos. Adotaríamos como mais sustentável, a sua crença de que a educação pode fazer muito para promover o desempenho criativo, ou mesmo para produzir as próprias habilidades criativas*”.

Para Gardner (2000, p. 145), tanto inteligência como criatividade envolvem a resolução de problemas e a criação de produtos, mas “*a criatividade inclui a categoria adicional de propor novas perguntas*”. A “*pessoa criativa está sempre operando em alguma área, alguma*



*disciplina ou algum ofício” e “o individuo criativo sempre faz algo inédito, mas a contribuição não termina com a novidade”.*

Um outro aspecto importante salientado pelo autor (2000, p. 145) é que a criatividade também se manifesta em uma ou, no máximo, duas áreas; *“não se é criativo ou não criativo em tudo”*. Vários autores referem esta especificidade de domínio nas pessoas criativas, como referem Tardif e Sternberg (1997, p. 433): *“[...] a especificidade de domínio é uma consideração importante na descrição das pessoas criativas (Csikszentmihalyi; Gardner; Johnson-Laird; Langley & Jones; Perkins; Simonton, Sternberg; Walberg; Weisberg)”*.

Para Renzulli (1976, 1986, 2004), a criatividade é um dos grupamentos que definem o comportamento de superdotação e sem a sua manifestação - real ou potencial - uma pessoa não poderia ser considerada como possuidora desse comportamento. Desta forma, a manifestação da criatividade qualifica a capacidade acima da média e, juntamente com o comprometimento com a tarefa, determina o comportamento de superdotação. Algumas manifestações comportamentais da criatividade são apontadas por Renzulli (1978, p. 19):

- *Fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento.*
- *Abertura à experiência; receptivo ao que é novo e diferente (mesmo que seja irracional) nos pensamentos, ações e produtos próprios e dos outros.*
- *Curioso, especulativo, ousado e “mentalmente brincalhão”; desejoso de correr riscos no pensamento e na ação, mesmo chegando a ponto de ser desinibido.*
- *Sensível aos detalhes e características estéticas das idéias e coisas; desejoso de agir e reagir aos estímulos externos e a suas próprias idéias e sentimentos.*

Tentando verificar se inteligência e criatividade seriam duas dimensões independentes entre si, Wallach e Kogan (apud BEAUDOT, 1973), após pesquisarem a literatura existente sobre o tema, partiram da hipótese de que elas estavam associadas e empreenderam uma pesquisa com uma amostra de 151 crianças, com idade entre 10 e 11 anos, dividida em quatro grupos: crianças com alta inteligência e criatividade; com alta inteligência e baixa criatividade; com alta criatividade e baixa inteligência e com baixa inteligência e baixa criatividade. Os resultados desse estudo mostraram alta correlação entre os testes de criatividade entre si, mas uma correlação estatisticamente independente entre o desempenho nos testes de criatividade e nos testes de inteligência.

Guilford (apud BEAUDOT, 1973), perguntava-se a razão da pouca correlação entre educação e produção criativa, afirmando que, para ele, a criatividade e a produção criativa iam muito além do campo da inteligência.

Estudos como os de Getzels e Jackson (1963), que analisaram indivíduos altamente criativos e altamente inteligentes, tentando descobrir as variáveis que diferenciavam ambos grupos, mostraram que criatividade e inteligência não estavam altamente relacionadas entre si,

assim como os de Wallach e Kogan, em 1965, e os de MacKinnon, de 1962, nos quais a correlação entre criatividade e inteligência era bastante baixa.

À mesma conclusão chegaram Wechsler e Richmond nos seus estudos com crianças brasileiras do ensino fundamental, e Escalante, no Chile, no qual as correlações entre inteligência e criatividade não foram estatisticamente significativas (WECHSLER, 1998).

Torrance (1976) refere que, nos estudos realizados por ele, “*mais de 70 por cento nos 20 por cento superiores em testes de criatividade teriam sido eliminados se só tivesse sido usado um teste de inteligência ou de aptidão escolar*”.

Esta percepção também subjaz à concepção de superdotação de Renzulli (1978), a partir da qual o autor estabelece uma tipologia básica de alunos com Altas Habilidades/superdotação, composta de dois tipos que serão apresentados mais adiante: o *acadêmico* e o *produtivo-criativo*, no qual a criatividade seria o componente de maior destaque. Benito Mate (2000) lembra que, no modelo de Identificação das Portas Giratórias, uma proposta de detecção de alunos com Altas Habilidades/Superdotação de Renzulli, o pesquisador parte da seleção de um *pool de talentos* que estaria integrado pelos 15-20% de alunos que apresentam habilidade superior geral ou em alguma área de atuação específica, baseado na argumentação de que, neste grupo, estariam incluídos não somente os alunos com QI mais alto, mas também aqueles que apresentam igual potencial para a produção criativa.

#### 2.2.2.2 Barreiras para o desenvolvimento da criatividade

Alencar (2001) relaciona dois tipos de fatores que afetam a criatividade: os fatores psicológicos e os fatores sociais.

Dentre os *fatores psicológicos*, a autora refere as *características motivacionais*, estreitamente vinculadas a um desejo de descoberta e de ordenamento do caos, que levam a pessoa a comprometer-se com seu trabalho ou suas tarefas. Alguns autores, como Crutchfield (apud ALENCAR, 2001), diferenciam a motivação intrínseca, na qual a solução criadora é um fim em si mesmo que provoca intenso prazer, e a motivação extrínseca, originada de fatores externos à pessoa (necessidade de bens materiais, dinheiro ou promoção no trabalho), na qual o ato criativo é um meio para alcançar um fim.

Outro fator de origem psicológico são as *habilidades cognitivas*, que Guilford (apud ALENCAR, 2001) destacou: fluência ideacional e fluência associativa, flexibilidade, originalidade, elaboração, redefinição e sensibilidade para problemas.

Os *traços de personalidade*, estudados por MacKinnon e Mansfield e Busse (apud ALENCAR, 2001) em pesquisas com amostras de arquitetos e cientistas, também são outro fator psicológico que afeta a criatividade. Entre eles pode-se citar um grau elevado de auto-

nomia; a flexibilidade pessoal e abertura à experiência, que implicariam na tolerância à ambigüidade e a capacidade de lidar com informações conflitantes; a autoconfiança, a iniciativa e a persistência, que autorizam o indivíduo a correr riscos. Também se observam, em indivíduos do gênero masculino, alguns traços de personalidade que são tradicionalmente atribuídos ao sexo feminino, na sociedade ocidental, como a sensibilidade, a espontaneidade e a intuição.

Dentre os *fatores sociais* que afetam a criatividade, Alencar (2001) refere alguns traços de personalidade que são mais ou menos favorecidos em culturas diferentes, como, por exemplo, a autoconfiança e a persistência, incentivadas em culturas orientais, ou a independência, fomentada nas culturas ocidentais, e aponta as influências que a família e o tipo de relações estabelecidas com seus filhos, a religião e as condições socioeconômicas podem ter no desenvolvimento da criatividade.

O ambiente escolar é um fator social de grande influência, seja pelas características e comportamentos do professor ou dos próprios colegas, dos objetivos educacionais, dos métodos de ensino ou do clima psicológico predominante na sala de aula (ALENCAR, 2001).

Alencar (1993) aponta *barreiras emocionais* (como o negativismo; o desconhecimento dos próprios recursos, potenciais e capacidades; o medo do ridículo e da crítica; o autoconceito negativo; a baixa auto-estima; a falta de autoconfiança; o sentimento de inferioridade e a insegurança, entre outras) e *barreiras culturais* (como atitudes negativas quanto ao arriscar-se; pressões sociais com relação ao indivíduo que diverge da norma; medo ao fracasso; expectativas em relação aos papéis sexuais determinados pela sociedade; consideração da fantasia e da reflexão como perda de tempo; ênfase na razão e na lógica; desvalorização da intuição, dos sentimentos e dos julgamentos qualitativos; entre outras) que prejudicam ou impedem o desenvolvimento da criatividade.

Wechsler (1998) também refere três tipos de barreiras que afetam o comportamento criativo: barreiras culturais, perceptuais e emocionais, coincidindo com muitos dos postulados de Alencar (2001).

Dentre as barreiras *culturais*, a autora (1998, p. 121) destaca as apontadas por Jones, em 1993, “*orientação para a estabilidade; punição ou exclusão daquele que diverge da norma; valorização da lógica e descrédito da intuição; preferência pela tradição, ao invés de mudanças; medo do ridículo; expectativas quanto ao papel sexual ‘típico’*”.

Nas barreiras *perceptuais*, Wechsler (1998, p. 123) menciona a “*dificuldade de perceber ou de ser sensível a problemas; busca de soluções rápidas e imediatas; o pensamento rígido; inabilidade de ver problemas sob novo enfoque e dificuldade em suspender julgamentos e críticas*”.

As barreiras *emocionais*, de caráter interno, para Wechsler (1998, p. 125), são:

*Medo do fracasso; medo de brincar; miopia de recursos” (a dificuldade para enxergar seus próprios pontos positivos); “evitação da frustração; imaginação empobrecida; medo do desconhecido; necessidade de equilíbrio; medo de exercer influência; medo de perder o controle.*

Como referido anteriormente (PEREZ, 2000), estas barreiras se refletem em algumas características do ensino tradicional, como apontam Silva (1995), Landau (1986) e Demo (1995), entre outros, e que impregnam o currículo escolar:

- *A reprodução do modelo social* na relação entre professor (detentor do conhecimento) e aluno (depositário do conhecimento); e a *perpetuação dos valores predominantes* (como obediência, laboriosidade, aceitação pelo grupo e passividade) e de um modelo de homem que não se encaixa na diversidade cultural e étnica do Brasil (SILVA, 1995).
- *A falta de reconhecimento social e econômico do professor*, mal-remunerado, e desprovido de investimentos para a sua capacitação profissional e técnica (DEMO, 1995).
- *A perpetuação dos papéis sexuais de uma sociedade* que os livros-texto ainda veiculam, nos quais o homem é o chefe-de-família, provedor/protetor e a mulher é o estereótipo de pessoa meiga, carinhosa e solícita que cuida dos filhos (SILVA, 1995) ou a *professora-tia*, também meiga e carinhosa, que cuida dos alunos.
- *A visão tradicional do ensino centrada na transmissão de informações* e não na construção do conhecimento, que enfatiza mais a memória que a compreensão do aluno, que limita a apresentação de problemas com mais de uma solução correta, que inibe a curiosidade e o incentivo do aluno para levantar questões, elaborar hipóteses e pensar criticamente (ALENCAR, 1993 e LANDAU, 1986).
- *A baixa expectativa que o professor tem em relação ao aluno e a falta de confiança na sua capacidade de ser responsável, independente e criativo* que tende a ser uma profecia para o aluno, impregnando-o destes atributos negativos (ALENCAR, 1993).
- *O conteúdo e extensão do currículo escolar*, principalmente a partir da 4ª série, que sobrecarrega a memória do aluno, sem oferecer oportunidades de desenvolver atividades exploratórias, testar idéias e fazer uso do potencial criador (ALENCAR, 1993).
- *A fragmentação do conhecimento* que cria saberes padronizados, compartimentados, encaixotados em áreas ou disciplinas que só levam em conta suas especificidades.
- *O desrespeito das diferenças* numa educação para uma massa *padrão* de alunos/pessoas, a uniformidade que não somente deteriora a qualidade do ensino, como também penaliza e exclui, promovendo a discriminação e a omissão.

### 2.2.2.3 Características da pessoa criativa

Uma das dificuldades na identificação das pessoas criativas é que, como afirmam Getzels e Jackson (1963, p. 7):

*Para fins práticos, o termo ‘criança criativa’, ao se tornar sinônimo da expressão ‘criança com talentos artísticos’, tem limitado nossas tentativas de identificar e incentivar as habilidades cognitivas relacionadas ao funcionamento criativo em outras áreas que não as artísticas.*

No seu estudo, os autores (1962, p. 124 – 132) destacam que é necessário fazer dez diferenciações importantes que têm implicações diretas, tanto para a pesquisa sobre pensamento e aprendizagem, quanto para os próprios mediadores da educação (a família e a escola), que serão mencionadas a seguir, relacionando alguns dos achados com os de outros autores.

1) A primeira diferenciação importante é que ***criatividade e inteligência não estão diretamente relacionadas***. Certamente, as pessoas criativas são inteligentes, mas o grau de criatividade não está diretamente relacionado ao grau de inteligência, conforme a concepção psicométrica.

Gardner (2000, p. 152) lembra que:

*[...] as pessoas criativas se destacam em termos de determinadas inteligências, mas, na maioria dos casos; exibem uma amálgama de, no mínimo, duas inteligências, uma das quais, pelo menos, mostra-se de alguma forma inusitada para aquele domínio. [...] Embora tenham amálgamas excepcionais de inteligências, os criadores também têm fraquezas intelectuais.*

2) Uma outra diferenciação que os autores apontam como relevante é a que diz respeito à ***independência e falta de regras, individualidade e rebeldia***. Getzels e Jackson (1963) referem que os alunos altamente criativos por eles investigados apresentavam um desempenho acadêmico bastante superior, mas que os professores não demonstravam preferência por eles como alunos, enquanto que os alunos altamente inteligentes, que tinham desempenho semelhante, eram certamente preferidos. Argumentam que é mais difícil lidar com alunos criativos, porque seu comportamento pode originar-se na independência de pensamento, mais do que na malícia, seus valores diferem dos de outros adolescentes e tendem a ver os acontecimentos e os objetos de forma diferente. Essas faculdades podem, então, ser vistas como uma ameaça e percebidas como hostilidade.

Um estudo desenvolvido por Alencar (2001, p. 53), em 1984, para examinar características psicossociais de alunos mais e menos criativos, mostrou que “*a amostra mais criativa preferia colegas que fossem criativos, embora não desejasse esta característica para si mesma*”, detectando que os professores brasileiros também preferiam os alunos estudiosos, populares e honestos.

“*Quem pode culpar professores por ficarem irritados quando um aluno dá uma resposta original que difere da que é esperada?*”, perguntava-se Torrance (1976, p. 26), ao que

respondia que “os professores não sabem como deve ser tratada a resposta incomum. Precisam eles próprios parar e pensar”.

3) A diferenciação entre *solidão saudável e retraimento mórbido*, entre *preferência por ficar sozinho e isolamento compulsivo* também deve ser objeto de atenção. A criatividade requer momentos de isolamento, nos quais a pessoa consiga colocar seus próprios problemas, andar no seu próprio ritmo, fazer cogitações à sua maneira e brincar com suas idéias, o que é difícil de ocorrer dentro de um grupo.

4) Distinguir a *tolerância à ambigüidade da falta de resolução*, a *capacidade de adiar uma escolha da indecisão* também é importante. Getzels e Jackson (1963, p. 126) referem que eles observaram que os alunos criativos têm escolhas profissionais mais variadas e, às vezes, irrealistas, e que “muitas de suas manifestações de preferências ocupacionais incluem declarações como ‘música ou direito’, ‘Artes ou ensino’, o que pode ser interpretado como falta de resolução ou indecisão”. Os autores referem que MacKinnon encontrou tendências semelhantes no início da vida dos adultos criativos que ele investigou.

5) Uma outra diferenciação é saber distinguir entre *relembrar e descobrir*, entre *informação e conhecimento*. Para estar bem informados, somente precisamos de uma boa memória, para sermos ‘cultos’ é preciso ser capazes de descobrir. Referem os autores a capacidade de ‘brincar intelectualmente’ dos alunos altamente criativos, relacionada à utilização do pensamento divergente, que faz que eles lidem de forma inventiva com objetos e fatos estereotípicos, uma de suas características mais relevantes.

Vários autores (TORRANCE, 1976; LANDAU, 1987; RENZULLI, 1998, 2004; ALENCAR, 2001, entre outros) referem a importância do papel da descoberta para a criatividade e a falta de incentivo desta atitude na educação tradicional.

6) A diferenciação entre *percepção sensorial e percepção intuitiva*, definidas por MacKinnon como a percepção das coisas como elas são - os dados - que faz que as pessoas permaneçam mais limitadas pelos estímulos, sem desenvolver idéias a partir do que elas vêem; e a percepção mais sensível, que responde aos significados, implicações e possibilidades das experiências sensoriais, também são importantes. As pessoas criativas não dependem do estímulo, mas estão alertas ao que ainda não foi realizado.

Wechsler (1998) menciona entre as características da pessoa criativa a sensibilidade interna e externa, que envolve tanto a descoberta de falhas nas informações recebidas como dos próprios sentimentos que esta descoberta gera.

7) A distinção entre *avaliação e censura*, entre *julgar e pré-julgar* refere-se à característica do pensamento criativo de combinar o processo predominantemente pré-consciente, que

Kubie e Hadamard chamaram ‘*cogito*’, e que originalmente significava ‘sacudir tudo junto’, e o processo predominantemente consciente de ‘*intelligo*’, que originalmente significava ‘escolher’. Segundo eles, o ‘*cogito*’ permite a produção de novas idéias e pode ser rapidamente sacrificado pelo ‘*intelligo*’, censurando-se em lugar de incentivar-se a abertura a todas as idéias.

8) Diferenciar *uma meta inatingível* de *uma meta difícil, um problema que leva à depressão e à resignação* de *um problema que leva à aspiração e à aplicação* é um outro aspecto importante a ser considerado. A pessoa criativa precisa ser desafiada, precisa solucionar problemas com estratégias que não se restrinjam apenas a processos de repetição e memória.

9) Também é necessário distinguir entre a *organização do currículo escolar com base em informações e com base em conhecimento*, entre a utilização da *repetição ou da descoberta como método de instrução*, entre *mensurar o número de fatos ou avaliar a qualidade da sabedoria como critério de realização*. Entram em discussão, aqui, os testes ou provas de respostas curtas ou de múltipla escolha, nos quais o que se mede é a quantidade de informações que o aluno conseguiu armazenar. Os autores salientam a necessidade de recompensar, nos alunos, tanto a descoberta como a memória, tanto o pensamento divergente, como o convergente, o que, certamente, beneficiará os alunos mais criativos, que utilizam mais o pensamento divergente do que o convergente.

Segundo Torrance (1976), o meio acadêmico tradicional mostra uma elevada valorização da capacidade de memorizar e repetir informações arbitrárias, enquanto que ignora a criatividade, a inventiva e a originalidade, uma das razões que contribuem para a **transparência** (PÉREZ, 2002) do aluno com Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativo.

Renzulli (2004) também refere a necessidade de conjugar o processo indutivo e o dedutivo, no ensino, permitindo incentivar tanto o pensamento divergente como o convergente.

10) A última distinção proposta pelos autores refere-se à necessidade de diferenciar *a apreciação honesta do comportamento criativo* do *mero sentimentalismo pelo ‘bonitinho’ e pelo ‘queridinho’*, atitudes que levam, respectivamente ao respeito pelo funcionamento criativo e pela integridade do indivíduo e à manipulação do comportamento das crianças para fins exibicionistas, como quando se afirma que ‘*as crianças dizem as coisas mais disparatadas*’.

A Tabela 1 é uma síntese das características da pessoa criativa que diferentes autores referem, tais como Alencar (2001), Gardner (1999), Getzels e Jackson (1963), Landau (1987), Novaes (1972), Renzulli (1978), Sternberg (1997), Torrance (1976) e Wechsler (1998).

Há muitas outras características referidas por estes e outros autores, mas foram apresentadas as mais importantes, mencionadas por, pelo menos, três autores diferentes.

**Tabela 1 – Características da pessoa criativa**

	Alencar	Barron	Csikszentmihalyi	Feldman	Gardner	Getzels e Jackson	Gruber e Davis	Guilford	Hennessey e Amabile	Johnson_laIRD	Kneller	Landau	Langley e Jones	Lowenfeld	McKinnon	Perkins	Renzulli	Schank	Simonton	Sternberg	Taylor	Torrance	Walberg	Weisberg	Wechsler
Abertura a novas idéias/exper.	*	*									*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Atenção às lacunas no conhecim.		*	*													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Receptividade para a novidade		*	*													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Autoconfiança	*	*									*				*						*	*	*	*	*
Auto-organização/Autonomia	*	*		*			*												*	*	*	*	*	*	*
Cap.análise/síntese/pens. lógico		*			*		*		*					*		*			*	*	*	*	*	*	*
Disponibilidade para correr riscos	*	*			*		*		*						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Criatividade em um campo específico			*		*		*		*	*			*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Curiosidade							*		*							*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Desejo de confrontar a hostilidade		*			*		*		*								*	*	*	*	*	*	*	*	*
Disciplina/compromet. com a tarefa					*		*		*								*	*	*	*	*	*	*	*	*
Flexibilidade	*						*		*		*			*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
Fluência		*					*		*		*			*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
Habilidade estética							*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Imaginação/fantasia		*					*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Inconformismo		*				*	*		*	*	*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Independ. de pens./julgam.		*				*	*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Tendência a brincar com as idéias							*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Motivação							*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Necessidade de ficar sozinho						*	*		*		*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Originalidade		*				*	*		*		*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Paixão pelo que faz					*	*	*		*		*	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Pensamento divergente		*				*	*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Pensamento metafórico		*		*		*	*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Persistência/dedicação/persever.	*				*	*	*		*		*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Sensibilidade a neces. dos outros					*	*	*		*		*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Sensibilidade interna e externa	*				*	*	*		*		*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Senso de humor							*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Tolerância à ambigüidade	*				*	*	*		*		*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Uso de categ. e imagens amplas						*	*		*		*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Uso do conhecimento existente como base para novas idéias			*	*		*	*		*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tanto o conceito de criatividade como o de inteligência têm papel importantíssimo em diferentes definições de Altas Habilidades/superdotação, conceito que ocupará as preocupações deste trabalho a seguir.

### 2.2.3 Altas Habilidades, Superdotação ou Talento

Por estar muito vinculada ao conceito de inteligência, a concepção de AH/SD não é um conceito universal.

Tanto a história das Altas Habilidades/Superdotação (ver p. 25), quanto a evolução histórica do conceito de inteligência (ver p. 33), definirão também a evolução do conceito de Altas Habilidades/Superdotação.

#### 2.2.3.1 Para evitar confusões

Antes de passar à análise teórica deste construto, é necessário esclarecer três outras definições que freqüentemente são confundidas com a de Altas Habilidades/Superdotação –



*prodígio*, *criança precoce* e *gênio* – e um quarto conceito – *talento* - que, nas definições mais conservadoras, é diferenciado da concepção de Altas Habilidades/Superdotação.

*Prodígio* ou *criança-prodígio* é um termo aplicado a uma criança que demonstra um desempenho extraordinário, em determinada habilidade, equivalente ao de um adulto especialista nessa área, geralmente, antes dos 10 anos de idade. Um exemplo típico de criança prodígio foi Mozart, que aos 3 anos já tocava um instrumento musical, compondo aos 4 e apresentando-se em público, aos 6 anos de idade (ALENCAR, 2001, ALENCAR e FLEITH, 2001, BENITO MATE, 1996; TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998).

*Criança precoce* é aquela que apresenta um desenvolvimento (da linguagem, motor, social, aprendizagem da leitura, por exemplo) antecipado em relação ao esperado para sua idade. Um exemplo desta situação é uma criança que começa a caminhar aos 9 meses, quando mais comumente, isto ocorre entre os 12 e os 15 meses, ou que adquire a leitura aos 3 ou 4 anos, por exemplo, como afirmam Benito Mate (1996) e Tourón, Peralta e Repáraz (1998). Para estes autores, cujo foco são as crianças superdotadas do tipo intelectual, a precocidade em si já é um indicador de superdotação.

*Gênio* é o termo utilizado para referir-se a pessoas com um desempenho extremamente elevado e raro em algum campo do saber ou do fazer e que deram uma contribuição significativa para a sociedade (ALENCAR, 2001; BENITO MATE, 1996; TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998). É o caso de Leonardo da Vinci, Einstein, Marie Curie, Picasso, Gandhi, entre outros. Em 1929, Vygotsky (1998, p. 9) definia o termo da seguinte forma:

*[A] genialidade [é o] nível superior de talento que se manifesta em uma máxima produtividade criadora, de excepcional importância histórica para a vida social. A genialidade pode revelar-se nas diversas esferas da criação humana: a ciência, a arte, a técnica, a política, etc. A genialidade se diferencia do talento, sobretudo pelo nível e caráter da criação: os gênios são 'iniciadores' de uma nova época histórica no seu âmbito.*

Freqüentemente estes três termos são considerados sinônimos e, por isso, contribuem para perpetuar alguns dos mitos que serão analisados mais adiante. A PAH, muitas vezes, foi uma criança precoce, mas não sempre; pode ter sido uma criança prodígio em sua infância e continuar destacando-se naquela habilidade específica e poderá vir a ser um gênio, provavelmente só reconhecido depois de sua morte, já que é necessário um afastamento histórico para poder avaliar a contribuição que essa pessoa trouxe para a sociedade.

Picasso é um exemplo de uma PAH que foi uma criança precoce, pois pintava magistralmente desde muito cedo; um menino prodígio, pois aos 10 anos seus quadros poderiam ser comparados aos de um excelente pintor adulto; e um gênio, por ter originado um dos mais importantes movimentos da pintura contemporânea, o Cubismo.

**Talento** é um termo que tem gerado bastantes divergências. Muitos autores diferenciam o termo **superdotação** e **talento**, vinculando o primeiro exclusivamente a um desempenho acima da média nas habilidades lingüística e/ou lógico-matemática ou, na visão psicométrica, reservando-o para aquelas pessoas que obtêm escores superiores a 130 ou 140, nos testes de QI; enquanto que referem o talento como o desempenho acima da média em habilidades específicas, como a música, as artes plásticas, um esporte ou a dança, por exemplo. Gagné, Robinson, Passow e Feldhusen (apud BENITO MATE, 1999); Benito Mate (1996 e 1999); Tourón, Peralta e Repáraz (1998) são alguns dos autores que sustentam esta discriminação.

Entretanto, como já foi comentado anteriormente, autores como Ramos-Ford e Gardner (1991), Gardner (2000), Renzulli (1978, 1986, 2004), entre muitos outros, não admitem essa diferenciação, como bem coloca Gardner (2000, p. 106):

*Não faço nenhuma objeção a que se fale em oito ou nove talentos ou habilidades, mas não aceito quando um analista chama algumas habilidades (como a linguagem) de inteligências e outras (como música) de 'simples' talentos. Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades.*

Renzulli (1999b, p. 5) também deixa bem clara a sua posição quanto a esta diferenciação, quando refere que boa parte das interpretações errôneas e das controvérsias em relação ao seu modelo “*está na dificuldade de definir um conceito complexo sem criar atrocidades semânticas ou argumentos banais como a diferença de significado entre palavras como superdotado e talentoso*”.

No Brasil, o termo **talentoso** e **superdotado** também são utilizados, mas, geralmente, como sinônimos de ou concomitantemente com o termo **Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação** ou **Pessoa Portadora de Altas Habilidades**, que são os mais adotados no Estado do Rio Grande do Sul.

#### 2.2.3.2 Alguns conceitos de Altas Habilidades/Superdotação

Tourón, Peralta e Repáraz (1998) referem que a grande controvérsia que tem alimentado os estudos sobre o tema está centrada no caráter hereditário ou ambiental da mesma. Desde os primeiros estudos de Galton, no final do século XIX e início do século XX, até os primeiros estudos de Terman (1925), o caráter genético e, portanto, hereditário, da inteligência era trasladado para as Altas Habilidades/superdotação.

Com as teorias fatoriais (Spearman) ou multifatoriais (Guilford, 1967) da inteligência, as Altas Habilidades/Superdotação também foram absorvendo novos elementos na sua definição, mas ainda prevalecendo as abordagens psicométricas.

O relatório Marland, do Escritório de Educação dos Estados Unidos (1972), propõe uma definição mais ampla da superdotação, que é adotada como a primeira definição oficial

daquele país. A partir de então, seriam consideradas ‘*superdotadas*’ as crianças que apresentassem elevado desempenho e/ou habilidade potencial em qualquer uma das seguintes áreas: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, artes visuais ou performáticas, capacidade psicomotora, sendo que esta última habilidade foi posteriormente retirada da lista.

Segundo Tourón, Peralta e Repáraz (1998), desde meados de 1980, porém, uma mudança de paradigma vem acontecendo com a conseqüente reorientação teórica e conceitual da *superdotação*.

Feldman (1992, apud TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998, p. 22) sintetiza as diferenças entre este novo paradigma e o paradigma tradicional como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2 – Diferenças entre o paradigma tradicional e o atual na educação de superdotados, segundo Feldman**

Paradigma Tradicional	Paradigma Atual
• A superdotação é igual ao alto QI	• A superdotação é multifacética
• Teoria do traço, estável e invariável	• Teoria evolutiva, orientada para os processos
• Identificação baseada nos testes	• Identificação baseada no rendimento
• Orientação elitista	• Orientação centrada na excelência
• A superdotação se expressa sem intervenção especial	• O contexto é crucial
• Autoritário, hierárquico, de cima para baixo	• Colaborativo em todos os níveis
• Orientado para a escola	• Orientado para os campos de conhecimento
• Etnocêntrico	• Ênfase na diversidade

Tourón, Peralta e Repáraz (1998) fazem uma revisão das principais definições de superdotação que contribuíram para o surgimento do novo paradigma, com base no livro de Sternberg e Davidson de 1986, *Conceptions of Giftedness*.

Sternberg e Davidson (apud TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998) diferenciam dois tipos de abordagens teóricas no conceito de *superdotação*, as *implícitas* e as *explícitas*.

Sternberg e Zhank (1995, apud TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998) afirmam que as abordagens *implícitas* são relativas, propõem uma definição coerente com o que a sociedade concebe como *superdotação* nesse momento e são úteis para a identificação de alunos *superdotados* na prática educativa. Dentre os principais expoentes desta abordagem, os autores mencionam o próprio Sternberg, com sua Teoria Pentagonal (1993); Renzulli, com a Concepção dos Três Anéis (1978); Mönks, e seu Modelo de Interdependência Triádica (1992); Tannenbaum e a Classificação dos Talentos (1986); Gallagher e Courtright, com a definição educativa (1986); Feldhusen e seu Modelo centrado no estudo do talento (1992); e Gagné, com o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (1991).

Já as abordagens *explícitas*, segundo Sternberg e Sternberg e Davidson (1993 e 1986, apud TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998) investigam o construto subjacente, analisam

a *superdotação* de acordo com padrões rígidos que permitem isolar variáveis e elementos que a compõem, proporcionam o conteúdo subjacente a dita forma ou estrutura e são válidas e empiricamente verificáveis, do ponto de vista psicológico e educativo.

Os autores relacionados a esta abordagem são Sternberg e a Teoria Triárquica da Inteligência (1985); Davidson (1986), Jackson e Butterfield (1986); Borkowski e Peck (1986); Gruber (1986), Feldman (1986); Walters e Gardner, com o conceito de Experiência Cristalizada (1986), Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas (1993) e Stanley e Benbow, com o *Study of Mathematically Precocious Youth* (1986).

Benito Mate (1996, p. 44 - 56) menciona quatro tipos de Modelos de Superdotação: os *modelos orientados para os traços*; os *modelos de componentes cognitivos*, os *modelos orientados para o rendimento ou realização* e os *modelos socioculturais/psicossociais*.

Segundo a autora, os *modelos orientados para os traços* consideram a superdotação como um traço permanente relativo, que não depende de período histórico, ou de situação cultural ou socioeconômica. Entre os autores citados sob este tipo de modelos estão Terman, para quem a superdotação está baseada no raciocínio e no pensamento lógico (1925); Taylor, que entende a superdotação vinculada ao meio e ao contexto social, sob uma abordagem múltipla (1978) e Gardner, sob o prisma das Inteligências Múltiplas, para quem as PAHs se distinguem por sua originalidade e excepcional rendimento (1983).

Os *modelos de componentes cognitivos*, que consideram que é mais importante a qualidade da informação que se processa que o resultado nos testes, são exemplificados com autores como Rüppel, que propõe um teste para o diagnóstico do processamento humano da informação na ciência e na tecnologia (1992); Sternberg e o conceito de superdotação baseado na Teoria Triárquica (1985) (ver 2.2.1 - Inteligência), que diferencia a *superdotação analítica*, *sintética* e *prática* (STERNBERG, 1991); Jackson e Butterfield, que referem a superdotação como a atuação brilhante (1986) e Davidson, que refere que a variável mais importante da superdotação é o *insight* (1986).

Entre os autores dos *modelos orientados para o rendimento ou a realização*, nos quais as realizações são consideradas como rendimentos observáveis para poder definir a superdotação, a autora menciona Renzulli e a Teoria dos Três Anéis (1978), Feldhusen, que se aproxima bastante de Renzulli, porém acrescentando o autoconceito positivo à motivação, e Gagné, que diferencia claramente a superdotação geral (g) do talento, que implica em destrezas ou aptidões específicas (1985).

Os *modelos socioculturais ou psicossociais*, que destacam a importância dos ambientes de aprendizagem e das influências sociais, são ilustrados por Benito Mate com autores

como *Mönks* e seu Modelo de Interdependência Triádica (1992); *Csikszentmihalyi* (1988); *Heller e Hany*; *Tannenbaum*, e sua definição psicossocial da superdotação; e *Alonso e Benito*, e o Modelo de Enriquecimento Psicopedagógico e Social (1992).

Dentre todas estas, a concepção de Altas Habilidades/Superdotação adotada por esta pesquisadora é a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (1978), que será a seguir descrita.

### 2.2.3.3 *A Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Joseph Renzulli*

Esta concepção de Altas Habilidades/Superdotação não foi escolhida por um mero capricho ou por um modismo. Em primeiro lugar, ela vem ao encontro de uma postura filosófica que entende o ser humano como um ser integral, holístico, multifacetado e construído dialeticamente pelo acervo genético e ambiental de cada indivíduo.

Esta visão não-cartesiana de mundo e de vida leva esta pesquisadora a escolher concepções semelhantes em todos os afazeres, saberes e dizeres, portanto, também nos construtos de Inteligência, Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação.

As idéias de Renzulli coincidem com as de diversos autores. Além das centenas de pesquisadores que seguiram suas concepções e as fontes que ele próprio refere (RENZULLI, 1978, 1979, 1986 e 2004), na área de criatividade, inteligência e Altas Habilidades/Superdotação (como Gardner, Guilford, MacKinnon, Roe, Torrance, Sternberg e Witty, por exemplo) ou da Educação e da Psicologia (como James, Dewey, Whitehead, Montessori, Piaget, Bruner, Phenix, Ward, e Bandura), outros pensadores falam sua mesma linguagem.

Tanto na concepção como na especificação dos componentes (1978, 1979, 1986, 1988), e em toda sua obra, Renzulli demonstra claramente a sua posição em relação ao conceito de inteligência, múltipla e dinâmica; aos métodos tradicionais de avaliação da inteligência e das Altas Habilidades/superdotação, que não podem considerar apenas a inteligência linguística, lógico-matemática e espacial; à forte intervenção de fatores de personalidade e ambientais nos comportamentos de superdotação, já que “*a superdotação não existe no vazio*” (1979, p. 3); e à necessidade de desenvolver práticas educacionais inclusivas, que atendam não apenas os alunos com AH/SD, mas todos os alunos.

No artigo em que a sua teoria foi publicada, por primeira vez (1978), Renzulli partia dos mesmos questionamentos e da mesma pergunta que Luria (1992a, p. 2) já fazia, por volta de 1930:

*Todavia, numa análise mais aprofundada, a basicamente bem fundamentada e correta idéia de mensurar a superdotação por meio de testes prova ser bastante complexa. Que qualidades deveriam ser testadas nos diversos testes de superdotação? O que é precisamente a superdotação e o que o termo normalmente significa?*

Em *What makes giftedness? Examining a Definition* (1978), Renzulli analisa as definições anteriores de Altas Habilidades/superdotação, revisa os estudos sobre as características das PAHs e propõe uma definição que hoje é, segundo Prieto Sánchez (1997, p. 23), “*uma das mais influentes na teoria da superdotação*”.

Para o autor (1979, p. 6), a definição que ele propunha era uma definição operacional porque atendia a três critérios importantes:

*Primeiro, ela deriva das melhores pesquisas disponíveis sobre as características de indivíduos superdotados e talentosos. Segundo, ela fornece uma orientação para a seleção e/ou desenvolvimento de instrumentos e procedimentos que podem ser utilizados para formular sistemas de identificação defensáveis. E, finalmente, a definição fornece orientação para a programação prática que capitalizará sobre as características dos jovens superdotados que chamam a nossa atenção como alunos com necessidades especiais.*

A História provou que o quarto critério que, naquela época, ele considerava importante para uma definição (REZULLI, 1979, p. 6) – que ela “*possa, então, tornar-se um modelo que gere uma vasta quantidade de pesquisas apropriadas nos anos seguintes*” – foi cumprido com excelência. A mudança de paradigma que significou, dentro da área das AH/SD, refletiu-se não só na influência que teve, e tem, no pensamento teórico da área, já que, segundo Boyle (2003, s. p.), “*hoje, apoiado por 25 anos de pesquisas corroboradas, seu artigo é o mais citado na área*”, como na prática, já que milhares de escolas públicas e privadas nos Estados Unidos e do mundo inteiro, hoje, utilizam a Concepção da Superdotação dos Três Anéis, o Modelo de Identificação das Portas Giratórias e o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (procedimento de identificação e programa de atendimento associados à teoria).

Tendo como campo de pesquisa programas de atendimento a alunos com AH/SD em escolas públicas dos Estados Unidos, e como referencial teórico, as pesquisas sobre inteligência, como as de Galton e Terman, e a definição oficial de superdotação então vigente nos Estados Unidos (Relatório Marland); sobre criatividade e pessoas altamente criativas e altamente inteligentes, como as de Wallach, MacKinnon, Torrance, Hoyst e outros, Renzulli (1979) percebeu que as definições e procedimentos utilizados para selecionar os alunos que iriam se beneficiar daqueles programas poderiam estar deixando de atender muitos dos alunos para os quais estavam destinados.

Algumas das constatações que o levaram a criticar os métodos de seleção adotados na época e a formular a nova teoria (REZULLI, 1979) eram:

- A limitação da elegibilidade para os programas exclusivamente ao desempenho acadêmico, deixando de lado outras áreas como, por exemplo, a música, as artes, o teatro, a liderança;

- A pouca correlação entre os escores dos testes e as notas escolares, por um lado, e o desempenho na vida real, por outro; entre os indicadores de sucesso acadêmico e os de sucesso no mundo adulto; entre elevado QI e elevada criatividade; e entre capacidade acadêmica e desempenho produtivo-criativo;
- A influência de fatores não-intelectuais, especialmente os relacionados ao comprometimento com a tarefa, no rendimento produtivo-criativo;
- A seleção dos candidatos aos programas de atendimento para superdotados entre os 5% superiores nos testes padronizados, enquanto o grande número das pessoas mais produtivas não está nessa faixa.

A Concepção de Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 1979, p. 6) definia a *superdotação* como a “*interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – sendo esses grupamentos as capacidades gerais acima da média, os elevados níveis de comprometimento com a tarefa e os elevados níveis de criatividade*”.

Esta definição vinha acompanhada de uma representação gráfica, na forma de Diagrama de Venn, onde os três grupamentos de traços eram representados por três círculos superpostos sobre um fundo xadrez.

Num artigo inicialmente publicado no *South African Journal of Education*, em 1985, e posteriormente no livro *Conceptions of Giftedness*, de Sternberg e Davidson (1986), Renzulli (1986) apresenta a Concepção da Superdotação dos Três Anéis, revisada, na qual o termo *superdotação* é substituído pela expressão *comportamento de superdotação*.

Esta mudança foi fundamentada pelo autor (RENZULLI, 1988, p. 20), que percebera que havia uma sutil, mas muito importante distinção entre “o *superdotado*” e “o *potencialmente superdotado*” e que as pesquisas comprovavam que “*os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias*”. Renzulli (1988, p. 21) afirma que:

*Esta é, de fato, uma modificação da minha posição original, porém, não peço desculpas porque essa mudança deriva da pesquisa que temos realizado, assim como do trabalho de outras pessoas. [...] Esta pesquisa<sup>1</sup>, além das contribuições de Sternberg, Gardner e Bloom (acima mencionadas) fizeram que eu mudasse a ênfase do conceito tradicional de “ser superdotado”(ou não ser superdotado) para uma preocupação sobre o desenvolvimento de “comportamentos de superdotação” nesses jovens que têm o mais alto potencial para beneficiar-se do atendimento educacional especial.*

A definição apresentada - e a sua representação gráfica (Figura 1) - (RENZULLI, 1986, p. 11-12 e 8) é a que permanece vigente até o momento e inclusive serve como base para a definição que o Ministério de Educação do Brasil (BRASIL, 1995a) adotou nas *Dire-*

<sup>1</sup> Olenchak e Renzulli (1988, apud RENZULLI, 1986)

**trizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação e talentos:**

*O comportamento de superdotação consiste em comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. As crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupamentos exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos através dos currículos regulares de ensino.*

QUESTÃO Nº	RESPOSTA	Pontos
4	até 2, 3 e 4 anos	4
	5 anos	3
	6 anos	2
	7 anos ou +	1
5	Científicas; políticos, econômicos e sociais; artísticos e culturais; esportes (especializadas); jogos; outra (especializada)	2
	Capacidade acima da média; Outros comprometimento	1
6	7 ou + média	3
	3 a 6 com a tarefa	2
	até 2	1
8	Correta	2
	Incorreta	1
10	Xadrez	2
	Dominó, cartas, damas, outro	1
11	Altas	3
	Médias	2
	Baixas	1
12 - 15	Muito bom Criatividade	4
	Bom	3
	Regular	2
	Ruim	1
16 - 36	Sempre	5
	Freqüentemente	4
	As vezes	3
	Raramente	2
	Nunca	1

**Figura 1 – Os ingredientes da superdotação**

(Traduzido e adaptado de RENZULLI, 1986, p. 8).

A mudança do fundo, na representação gráfica da concepção de Renzulli, para o padrão de ‘*pied-de-poule*’, é justificada na sua revisão de 1986 (p. 15):

*Um exame extensivo da pesquisa de habilidades humanas me levou a uma interessante conclusão sobre esta questão e resultou numa modificação do modelo original. Esta modificação está representada na Figura 1 pelo fundo de “*pied-de-poule*” sobre o qual se inserem os três anéis.*

*A principal conclusão é que a interação entre os três anéis originais é ainda a característica mais importante que leva a apresentar comportamentos de superdotação. Porém, há uma série de outros fatores que devem ser levados em consideração nos nossos esforços para explicar o que faz que certas pessoas apresentem comportamentos de superdotação em certos momentos e sob determinadas circunstâncias. Eu agrupei estes fatores nas duas dimensões tradicionais de estudos sobre os seres humanos comumente referidas como personalidade e ambiente.*

Renzulli (1986) refere que os fatores de personalidade (como, por exemplo, a percepção do eu, a coragem, o caráter, a intuição, o carisma, a necessidade de mostrar desempenho) e os fatores ambientais (como, por exemplo, a situação socioeconômica; a disponibilidade de modelos; a existência de doenças físicas ou as condições de bem-estar; a estimulação dos interesses da criança pela família; a própria personalidade dos pais e fatores de mudança como o divórcio ou a morte de familiares, entre outros), assim como a infinita combinação deles, têm



papel fundamental na manifestação dos comportamentos de superdotação, referendando o que Vygotsky (1992, p. 19 e 20) já afirmava, em 1926:

*Dostoievsky, falando de seu romance Recordações da casa dos mortos salientava que nas prisões de trabalho forçado poderiam encontrar-se os membros mais superdotados, mais vigorosos do povão, ali reunidos, exceto pelo fato de que aquelas forças haviam sido corrompidas, pervertidas e empregadas para maus propósitos. Da mesma forma, as agressões da infância não somente não indicam qualquer tipo de defeito na psique da criança, mas, pelo contrário, estão vinculadas e são extremamente compatíveis com uma considerável superdotação global. Em primeiro lugar, existe a falta de lar, que constitui um fator de enorme significância social e, no seu verdadeiro sentido, é comparável à ausência de qualquer educação social, isto é, toda a preocupação com o desenvolvimento de reações adaptativas ao ambiente. Por outro lado, existe o problema das crianças que, embora altamente superdotadas, não conseguem encontrar uma saída para sua energia nos padrões normais de comportamento.*

Na definição proposta, Renzulli (1986) plasma seu conceito de inteligência, sintonizado com a Teoria das Inteligências Múltiplas e de acordo ao que Luria já afirmava, por volta de 1930 (1992a, p. 4), falando do que ele chamava de *superdotação cultural*:

*Não há necessidade de pensar que a superdotação cultural é um conceito único, constante e estático. Ela pode se manifestar de várias formas bastante diferentes, e a superdotação numa área não necessariamente implica na superdotação em outra. Um músico que desenvolveu uma atividade cultural excepcional numa esfera pode ter uma carência total dos dons que esperamos encontrar em um cientista, enquanto que uma pessoa com grandes dons práticos possui um conjunto diferente de qualidades. Em lugar do termo abstrato e completamente sem sentido de “superdotação geral”, a noção de uma ampla gama de “superdotações” especiais está sendo proposta agora.*

É importante salientar ainda, que este modelo teórico de Altas Habilidades/Superdotação de Renzulli (1979, 1986) é a base para o Modelo de Identificação das Portas Giratórias e o Modelo Triádico de Enriquecimento, utilizados em escolas públicas e privadas de vários países; assim como para outras estratégias de atendimento propostas pelo autor.

Por considerar que *a maré alta eleva todos os navios*, Renzulli também propôs o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, um programa que busca oferecer oportunidades de ensino diferenciadas para todos os alunos da escola e que se baseia no pressuposto (RENZULLI, 1999, p. 17) de que: “[...] *uma filosofia de educação democrática e coerente para todos os alunos legitima a diferenciação para todos os alunos*”.

Finalmente, também é importante apontar o conceito de inclusão que está embutido na concepção de Renzulli (1999, p. 23):

*Acredito que a verdadeira **igualdade** somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação.*

Os três grupamentos básicos que o autor integra na definição - a capacidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade – serão apresentados a seguir.

#### 2.2.3.3.1 Capacidade acima da média

A capacidade acima da média descreve a **habilidade geral** ou **habilidades específicas**, dentro de qualquer área, e o autor refere (RENZULLI, 1986, p. 8) que, ao pensar nesta expressão, ele lembra claramente das “*peçoas que são capazes de ter um desempenho ou um potencial de desempenho que seja representativo dos 15 a 20% superiores de qualquer área determinada do esforço humano*”.

A **habilidade geral** refere-se ao processamento de informações, integração de experiências que permitam apresentar respostas adequadas e adaptadas a novas situações e ao pensamento abstrato. A habilidade geral é a que normalmente é valorizada no contexto escolar e está representada pelo raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência do vocabulário, que freqüentemente podem ser mensuradas por testes padronizados.

Algumas características de pessoas que apresentam habilidade geral são os elevados níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais e fluência verbal, memória muito desenvolvida, fácil adaptação e reestruturação de situações novas, automatização do processamento das informações e recuperação rápida, precisa e seletiva das informações.

As **habilidades específicas** refletem a “*capacidade de adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho em uma ou mais atividades especializadas e dentro de uma faixa restrita*” (RENZULLI, 1986, p. 8). É importante salientar que esta expressão, muitas vezes, é erroneamente utilizada pelos autores que diferenciam superdotação intelectual e talento, como um sinônimo deste último termo, no qual ficaria restrita às áreas artística ou corporal-cinestésica, mas pode representar a capacidade acima da média em uma área como Química ou Matemática, por exemplo, assim como a dança, a composição musical, a escultura ou fotografia ou ainda em subáreas ainda mais restritas como, por exemplo, a astro-fotografia ou o fotojornalismo. O autor (1986) refere que as habilidades específicas em áreas lógico-matemáticas, por exemplo, por estarem muito relacionadas com a habilidade geral, podem mostrar algum indicador do potencial nessas áreas nos testes de aptidão ou inteligência ou em testes específicos, mas muitas delas não podem ser mensuradas facilmente. A pessoa que manifesta uma habilidade específica superior, aplica várias combinações da habilidade geral a uma ou mais áreas, adquirindo um grande volume de conhecimento formal e tácito, de técnicas, logística e estratégias, que utiliza apropriadamente na busca de problemas ou em áreas especializadas, tendo, também uma capacidade de classificar as informações importantes associadas a esse problema ou área.

Referindo-se às pesquisas da área da criatividade, Renzulli (1986, p. 9) afirma que “*é geralmente reconhecido que é necessário um nível de inteligência bastante elevado, embora não excepcional, para se obter graus elevados de realização criativa*”.

#### 2.2.3.3.2 *Comprometimento com a tarefa*

Este grupamento de traços é definido por Renzulli (1986) como uma forma refinada de motivação, sistematicamente encontrado nas pessoas criativas/produativas: a energia que uma pessoa coloca para realizar uma ação em relação a uma determinada tarefa ou área específica, comumente associada à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante. Este é um dos componentes-chaves freqüentemente encontrado em pessoas que apresentam comportamento de superdotação, referido em diversas pesquisas e autobiografias de pessoas que se destacaram por sua produção em alguma área, inclusive nas descobertas de pesquisadores da inteligência como Galton e Terman e da área da criatividade, como Roe e MacKinnon, por exemplo.

A pessoa altamente comprometida com a tarefa tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação e envolvimento num determinado problema ou área, costuma ser perseverante, paciente, determinada e mostrar grande esforço e dedicação nessa área. É uma pessoa com autoconfiança, forte ego e crença na sua capacidade de executar um trabalho, que carece de sentimentos de inferioridade e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos. Tem capacidade de identificar problemas significativos em certa(s) área(s) e de sintonizar os canais de informação mais importantes e os novos descobrimentos de um campo. O comprometimento com a tarefa também leva a pessoa a estabelecer padrões elevados para seu trabalho, mantendo a abertura à autocrítica e à crítica, desenvolvendo um senso estético, de qualidade e excelência em relação a seu trabalho e ao dos outros.

#### 2.2.3.3.3 *Criatividade*

O terceiro grupamento de traços da concepção - a criatividade - muitas vezes, se reflete na sinonímia entre as palavras *superdotado*, *gênio* e *criadores eminentes*, ou *pessoas altamente criativas*. Renzulli (1986, p. 10) refere que “*em muitos projetos de pesquisa discutidos anteriormente, as pessoas selecionadas em última instância para um estudo intensivo foram, de fato, reconhecidas devido a suas realizações criativas*”, pela presença, nelas, de dimensões da criatividade como a originalidade de pensamento; a capacidade de deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos, quando apropriado; e o talento para idealizar realizações efetivas e originais.

A pessoa criativa costuma apresentar fluência; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência, ao novo e ao diferente (mesmo quando irracional) no pensa-

mento, ações e produtos; é curiosa, especulativa, aventureira e mentalmente brincalhona; tem disposição para correr riscos no pensamento e na ação; é sensível a detalhes e características estéticas das idéias e das coisas; tem disposição para agir e reagir a estímulos externos e às suas próprias idéias e sentimentos.

#### 2.2.3.3.4 *As características e o modo de interação dos três anéis*

Renzulli (1986) salienta que os três grupamentos de traços merecem a mesma atenção, que nenhum deles é mais importante que o outro, e que privilegiar o desempenho acadêmico, como se faz quando se utilizam exclusivamente testes de inteligência para avaliar as Altas Habilidades/superdotação, faz que deixem de ser atendidos aqueles alunos que, embora não tenham escores superiores nestes testes, os compensam mais do que bem com os altos níveis de comprometimento com a tarefa e criatividade; *“são estas pessoas que a pesquisa mostrou serem o grupo que, em última instância, fazem as contribuições mais criativas/produativas para seus respectivos campos de esforço”* (RENZULLI, 1986, p. 11).

Ele destaca que, além de considerar a interação dos três grupamentos, que pode ser aplicada a todas as áreas de desempenho socialmente úteis, também deve ser considerada a interação entre a superposição dos grupamentos e qualquer área de desempenho à qual ela poderá ser aplicada, representando esta relação como mostra a Figura 2.

Conforme Renzulli (1986), o anel da capacidade acima da média representa um conjunto geralmente estável ou constante de características, pois quando esta capacidade está presente em alguma área, ela pode ser constatada ao longo do tempo.

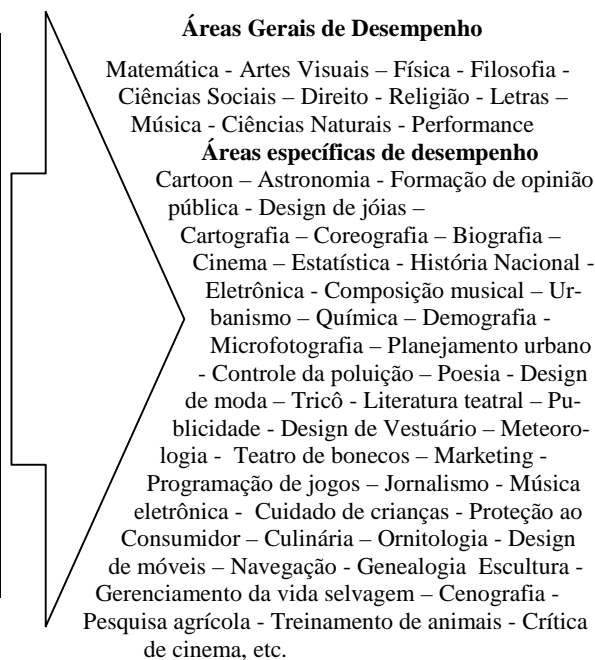
Já os grupamentos do comprometimento com a tarefa e da criatividade não sempre podem ser constatados ao longo do tempo, porque não podem ser verificados por instrumentos de detecção das habilidades cognitivas tradicionais e não é possível dar uma pontuação ao valor da idéia ou à quantidade de esforço e energia que um aluno dedica a uma tarefa altamente exigente. Afirma Renzulli (1986, p. 16) que *“a criatividade e o comprometimento com a tarefa ‘vão e vêm’ como uma função dos vários tipos de situações nas quais certos indivíduos vão se envolver”*.

Refere ainda (RENZULLI, 1986) que há três certezas em relação aos grupamentos de criatividade e comprometimento com a tarefa.

A primeira é que os grupamentos são variáveis e não permanentes; estes anéis podem ter diversos graus e intensidade e eles não podem ser avaliados da mesma forma como se verifica a capacidade acima da média, especialmente, porque as pesquisas com pessoas que demonstram elevado desempenho têm constatado a existência de picos e vales, ou seja, períodos

de intensa manifestação e de inatividade, tanto de criatividade como de comprometimento com a tarefa.

QUESTAONº	RESPOSTA	Pontos
4	até 2, 3 e 4 anos	4
	5 anos	3
	6 anos	2
	7 anos ou +	1
5	Científicas; políticos, econômicos e sociais; artísticos e culturais; esportes (especializadas); jogos; outra (especializada)	2
	Comportamento médio; de personalidades; Outra (não especializada)	1
6	7 ou +	3
	3 a 6	2
	até 2	1
8	Correta	2
	Incorreta	1
10	Xadrez	2
	Dominó, cartas, damas, outro	1
11	Altas	3
	Médias	2
	Baixas	1
12 -15	Muito bom	4
	Bom	3
	Regular	2
	Ruim	1
16 -36	Sempre	5
	Freqüentemente	4
	Às vezes	3
	Raramente	2
	Nunca	1



A seta deve ser interpretada como: posto em prática em:

**Figura 2 – A definição gráfica da superdotação**

(Traduzido e adaptado de RENZULLI, 1986, p. 11).

A segunda certeza sobre estes dois anéis é que eles podem ser desenvolvidos e incentivados. Segundo Renzulli (1986), algumas pessoas são mais influenciadas por determinadas situações do que outras e é impossível predeterminar a resposta de uma pessoa a um determinado estímulo.

E a terceira certeza quanto à criatividade e ao comprometimento com a tarefa é que esses dois grupamentos quase sempre se estimulam mutuamente; tanto a idéia criativa pode acionar o comprometimento com a tarefa como esse envolvimento pode disparar o processo de solução criativa de problemas.

O autor (1986, p. 17) refere que o anel da capacidade acima da média encerra “os mesmos tipos de processos de pensamento exigidos para as situações de aprendizagem mais tradicionais e, desta forma [...] é a influência predominante na superdotação acadêmica”; porém, para o desempenho produtivo-criativo de alto nível é necessário que haja uma interação entre os três grupamentos. Isto “não quer dizer que todos eles devem ter o mesmo tamanho nem que o tamanho dos grupamentos permanece constante quando se perseguem esforços produtivos/criativos”, visto que o comprometimento com a tarefa pode ser mínimo ou inclusive não existir quando surge uma idéia criativa muito grande, e pode ocorrer que nunca seja tão grande como a própria idéia, assim como uma idéia extremamente criativa e um grande comprometimento com a tarefa podem chegar a compensar a capacidade acima da

média menor. Segundo o autor (1986, p. 17), as pesquisas indicam claramente que os anéis que se apresentam mais intensamente compensam o tamanho menor de um ou dos outros dois, mas que “*todos os três grupamentos devem estar presentes e interagir em algum grau para que possam surgir níveis elevados de produtividade*”.

A partir da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, Renzulli (1986) propõe dois tipos de alunos com AH/SD que apresentam características diferentes e que serão o eixo sobre o qual será feita a análise de dados da presente pesquisa. Estes dois tipos de alunos com Altas Habilidades/Superdotação serão abordados no item 2.3.

#### 2.2.3.4 Algumas características das Pessoas com Altas habilidades/superdotação

Embora as pessoas com AH/SD sejam diferentes entre si e seja impossível definir um perfil único, diversos autores (RENZULLI, 1975; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996 e 1999; NAVARRO GUZMÁN, 1997; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001) mencionam listas de características mais comuns, como:

- assincronismo;
- busca de soluções próprias para os problemas;
- capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento;
- concentração prolongada numa atividade de interesse;
- consciência de si mesmo;
- criatividade;
- desgosto com a rotina;
- gosto pelo desafio;
- habilidade em áreas específicas;
- independência de pensamento;
- interesse por assuntos e temas complexos, idéias novas e por várias atividades;
- leitura onívora;
- liderança;
- memória desenvolvida;
- pensamento abstrato;
- persistência ante dificuldades inesperadas;
- precocidade motora e verbal;
- precocidade na leitura;
- produção ideativa;
- rapidez e facilidade de aprendizagem;

- relacionamento de informações e associações entre idéias e conhecimentos;
- sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros;
- senso de humor desenvolvido;
- tendência a associar-se a pessoas mais velhas;
- tendência ao perfeccionismo;
- vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares.

Logicamente, não todas estas características estão sempre presentes em todas as pessoas com Altas Habilidades/superdotação, e elas sofrem a influência de características de personalidade e do ambiente sociocultural e econômico no qual a pessoa vive.

### **2.3 SOBRE OS DOIS TIPOS DE FANTASMINHAS: OS ACADÊMICOS E OS GASPARZINHOS**

Renzulli (1986, p. 3 - 4) refere as conclusões de pesquisas que determinaram o contexto para estabelecer a tipologia que será descrita a seguir:

*A primeira conclusão é que a inteligência não é um conceito unitário, mas há vários tipos de inteligência e, desta forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito.*

*[...] Uma segunda conclusão é que não existe uma forma ideal de medir a inteligência e, desta forma, devemos evitar a prática comum de acreditar que, se conhecemos o escore de QI de uma pessoa, também conheceremos sua inteligência.*

No artigo em que apresenta uma retrospectiva dos últimos 25 anos de seu trabalho, Renzulli (2004) menciona as duas finalidades geralmente aceitas que justificam o atendimento aos alunos com Altas Habilidades/superdotação. A primeira delas é oferecer oportunidades para o máximo desenvolvimento cognitivo e máxima auto-realização dos jovens com potencial superior em uma ou mais áreas de desempenho. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que poderão solucionar os problemas da civilização contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e de arte, em lugar de meros consumidores de informações.

Esta segunda finalidade, que é um dos eixos ideológicos que justificaram o atendimento a estes alunos nos Estados Unidos, principalmente na era pós-Sputnik, e que foi a que levou Renzulli a propor a diferença entre os dois tipos de comportamentos de superdotação, encerra um aspecto que, para esta pesquisadora, é muito polêmico.

Em primeiro lugar, vincula o atendimento a uma expectativa que é da sociedade e que pode ser ou não da pessoa com Altas Habilidades/superdotação, podendo gerar, na criança, um sentimento de excessiva ansiedade, por ter que produzir algo útil para os demais, ou até de fracasso, se ela não conseguir atender a essa expectativa. Por outro lado, também pode condicionar o atendimento a uma espécie de **retorno social**, deixando de ser um objetivo educacional, além de promover o atendimento exclusivamente para aquelas pessoas que apresentam

habilidades valorizadas pela sociedade ocidental, deixando de lado as habilidades em áreas menos apreciadas. Sob esta perspectiva, as crianças com AH/SD seriam atendidas de forma diferenciada não porque suas necessidades são diferentes, mas porque esse investimento seria devolvido à sociedade na forma de *produtos* que permitiriam o aprimoramento da civilização.

Os dois tipos de comportamento de superdotação, que, segundo Renzulli (1986), são igualmente importantes e entre os quais normalmente há uma interação são o *acadêmico* e o *produtivo-criativo*.

### **2.3.1 O fantasma acadêmico**

A superdotação acadêmica, segundo Renzulli (1986), é o tipo mais facilmente identificado por testes de QI ou outros testes que mensurem habilidades cognitivas, que são as mais valorizadas na escola tradicional, sendo que essas habilidades medidas nos testes são as que geralmente permanecem estáveis, ao longo da vida da pessoa. É lógico deduzir, portanto, que a superdotação acadêmica existe em diferentes graus. Os alunos que a apresentam geralmente são aqueles que costumam ter notas ou conceitos altos na avaliação escolar e, em consequência, tendem a ter uma melhor adaptação ao ritmo da sala de aula; geralmente representam de 3 e 5% de qualquer população.

Quase toda a literatura e as pesquisas sobre AH/SD se concentram neste tipo de aluno, freqüentemente referido como *superdotado intelectual* (TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998; BENITO MATE, 1996, 1999; PRIETO SÁNCHEZ, 1997; MARTÍN BRAVO, 1997; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000, entre outros).

Renzulli (1986) destaca algumas das características mais específicas das pessoas que apresentam este tipo de comportamento de superdotação:

- apresentam competências mais analíticas do que criativas ou práticas, especialmente nas habilidades lingüística e lógico-matemática;
- tendem a enfatizar mais a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento; a aquisição, armazenamento e recuperação de informações;
- costumam ter notas altas na escola;
- são consumidores de conhecimento.

### **2.3.2 O Gasparzinho produtivo-criativo**

A superdotação produtivo-criativa, segundo Renzulli (1986), é a que se manifesta naqueles aspectos da atividade humana e do envolvimento onde se dá maior importância a materiais e/ou produtos originais elaborados propositadamente para ter um impacto sobre um ou



mais públicos-alvo. É enfatizada no uso e na aplicação das informações, conteúdo e processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e direcionada para um problema real. A pessoa com AH/SD do tipo produtivo-criativo usa o *modus operandis* de um pesquisador de primeira classe, coloca as suas habilidades para trabalhar nos problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para ela e que podem ser levados progressivamente a níveis apropriadamente desafiadores da atividade investigativa.

Renzulli (1986, p. 5) refere que:

*[...] foram as pessoas criativas e produtivas do mundo, os produtores e não os consumidores de conhecimento que reconstruíram o pensamento em todas as áreas de esforço humano, as que se tornaram reconhecidas como indivíduos “verdadeiramente superdotados”. A História não lembra as pessoas que meramente tiveram bons escores nos testes de QI e/ou aprenderam bem suas lições.*

Renzulli (1999b, p. 5) cunhou o termo “*superdotação produtivo-criativa*” após verificar, em suas pesquisas, numerosos casos de pessoas que tinham um desempenho incomum e que não teriam sido identificadas confiando-se apenas nos testes de habilidades cognitivas.

Witty (1975, p. 42) já alertava, em 1975, que:

*Durante o período de crescente interesse no aluno superdotado, tornou-se evidente que os testes de inteligência não permitiriam identificar com sucesso os alunos que tivessem um elevado potencial para a expressão criativa. Este fato foi há muito tempo apontado por este autor quando indicava que os testes de inteligência normalmente não traziam à luz a resposta imaginativa, original ou única.*

Wechsler (1998, p. 162) comenta que:

*[...] é bastante claro que as medidas usuais de inteligência não poderão identificar os superdotados criativos, que são, justamente, penalizados por darem respostas diferentes daquelas que seriam consideradas como “certas” nos testes.*

Como já foi afirmado em outra oportunidade (PÉREZ, 2003a), os testes tradicionais não conseguem avaliar este tipo de AH/SD totalmente porque a característica primordial que estes alunos apresentam é o elevado nível de criatividade, que não pode ser avaliado por instrumentos padronizados. Nos próprios testes de criatividade que têm sido desenvolvidos, há dificuldades para identificar **níveis** de criatividade, visto que, como afirma Witty (1975, p. 43), “*tornou-se claro que a criatividade não é um traço geral e que um indivíduo que é criativo em uma área, não necessariamente o será em outra*”.

Após uma pesquisa realizada com um grande número de alunos em muitas escolas de diversas cidades norte-americanas, Witty (1975) afirma que a maioria dos alunos selecionados não o teria sido se tivesse sido adotado o critério de elevado QI. Ele sustentava que (p. 43):

*Devido a tais achados, este autor sugeriu que se procurassem não apenas os alunos com elevada habilidade verbal, mas também aqueles promissores em Matemática e Ciências, Escrita, Artes, Música, Teatro, habilidade mecânica e Liderança social.*

Renzulli (1999b, p. 5) também enfatiza que “*as pessoas altamente criativas e produtivas têm picos e depressões nas produções de alto nível*”, o que é um outro fator que inviabiliza a identificação quantitativa deste tipo de aluno, pois, no momento da avaliação, se o aluno

estiver num momento de latência da criatividade, ele não demonstrará um desempenho destacado, não sendo, portanto, considerado como um aluno com Altas Habilidades/superdotação.

Wechsler (1998, p. 163) também afirma que “*o talento que não é estimulado ou que é reprimido leva o indivíduo a se conformar com as normas, não rendendo ou não produzindo, portanto, de acordo com seu potencial*”.

Uma outra característica que Renzulli (1999b, p. 5) aponta é que “[...] *a superdotação produtivo-criativa tende a ser contextual ou específica a um domínio*”, o que também dificulta a sua identificação, visto que esse campo ou domínio pode não ser visível para os professores, na escola, ou mesmo para pais menos atentos às manifestações de seus filhos.

A este respeito, é importante trazer a afirmação de Vygotsky (1998, p. 8), na sua definição de genialidade, na qual refere que “[...] *ao igual que o talento, é difícil que seja global e multifacética; em geral, trata-se de um desenvolvimento exorbitante, mais ou menos unilateral, da atividade criativa em determinada esfera*”.

Muitas vezes, identificam-se alunos talentosos entre aqueles que desenham, cantam, dançam, representam muito bem ou têm destacado desempenho nos esportes, mas estes desempenhos não são associados às Altas Habilidades/superdotação, assim como, por outro lado, a criatividade também é geralmente vinculada às atividades artísticas, apenas, não se compreendendo a fundamental importância desta dimensão para um cientista, por exemplo.

Geralmente, os alunos mais criativos não são bem-quistos e nem desejados pelos professores, porque geralmente não se aproximam do modelo de **bom aluno** que se tem. Numa pesquisa realizada por Alencar e Rodrigues, em 1978, com 230 professores de escolas públicas rurais e urbanas, Alencar (1995, p. 92- 93) relata terem constatado que:

*[...] 95% de todos os professores gostariam que os seus alunos fossem obedientes, sinceros, silenciosos, trabalhadores, populares e bem-aceitos pelos colegas. Características relacionadas à criatividade como independência de pensamento, independência de julgamento, curiosidade, intuição, absorção nas tarefas que realiza não foram consideradas características importantes de serem encorajadas pelo professor em sala de aula.*

Por outro lado, o aluno com AH/SD produtivo-criativo usa mais o pensamento divergente, associado à criatividade, e isto dificulta sua adaptação ao ritmo da sala de aula e a sua avaliação, que geralmente privilegia as respostas do tipo convergente.

Isto traz preocupação não somente quanto à falta de identificação do aluno com AH/SD produtivo-criativo, mas, fundamentalmente, quanto às conseqüências que esta omissão pode acarretar, como refere Torrance (1976, p. 100):

*Apesar de terem muitas idéias excelentes, essas crianças adquirem prontamente a reputação de ter idéias tolas, malucas ou maldosas. É difícil determinar que efeito*

*essa depreciação de suas idéias tem sobre o desenvolvimento de sua personalidade, assim como sobre o futuro desenvolvimento de seus talentos criativos.*

Uma outra dificuldade para identificar os alunos com AH/SD produtivo-criativos é que a grande maioria das atividades pedagógicas é desenvolvida mediante métodos dedutivos, enquanto estes alunos utilizam mais o método indutivo, sendo prejudicados no seu desempenho, e chegando, muitas vezes, a terem rendimento escolar muito baixo e até serem reprovados.

Witty (1975, p. 44) destaca que num estudo realizado por Goertzel com 400 pessoas reconhecidas como ‘*eminentes*’, “*os autores concluíram que ‘três de cada cinco das quatrocentas tiveram sérios problemas na escola’*”.

Numa pesquisa realizada por Wechsler (1998) para identificar crianças com AH/SD criativas, utilizando o Modelo das Portas Giratórias, proposto por Renzulli e Reis em 1985, que atendeu crianças de 8 a 11 anos recomendadas através de diversos critérios, a autora constatou que (p. 166) “*essas crianças que demonstravam alto poder de concentração nas atividades do ‘Clube de Talentos’, tinham tido, diversas vezes, problemas disciplinares nas salas de aula*”.

Provavelmente, como já foi afirmado (PÉREZ, 2003a), pela falta de informações e por apresentarem comportamentos que fogem do estereótipo de aluno com AH/SD que a sociedade tem, na escola, os alunos com AH/SD produtivo-criativos dificilmente são identificados como Pessoas com Altas habilidades/superdotação. Como, geralmente, seus interesses não são contemplados pelo currículo do ensino regular, a tendência à dispersão; a falta de **rendimento**; o desempenho, muitas vezes, aquém do da média de alunos em algumas disciplinas; e a falta de elementos que permitam avaliar suas habilidades; “*muitas vezes, fazem que eles sejam encaminhados aos serviços de orientação educacional já rotulados como alunos **dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, com déficit de atenção ou desvios de comportamento***”.

Nestes últimos anos, muitas das consultas de pais e professores à AGAAHSD, da qual esta pesquisadora participa, estão relacionadas a alunos assim ‘*diagnosticados*’, que já estão sob tratamento psicológico ou psiquiátrico, inclusive sendo medicados para remediar ‘*patologias*’, e, muitas vezes, uma segunda opinião não as detecta.

## 2.4 DOS MITOS E CRENÇAS: SOBRE COMO ASSOMBRAR FANTASMAS<sup>2</sup>

### 2.4.1 Era uma vez, um castelo mal-assombrado...

Muitas das dificuldades que enfrentam as PAHs têm a sua origem nos mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias dessas pessoas, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos, e até da própria desinformação sobre as AH/SD.

Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas. Mahoney (1998, p. 223) refere que “*as pessoas que não sentem sua superdotação como válida, podem sofrer desde problemas de autoestima até de baixo auto-conceito*”, o que se reflete na raridade de adultos que admitem ter indicadores de Altas Habilidades/superdotação, muito frequentemente negando-os, e na escassez de estudos que abordem o tema de PAHs adultas.

Quando se pergunta, em palestras e seminários, quem, dentre o público, **conhece alguma pessoa ou tem algum familiar com Altas Habilidades/superdotação**, as mãos que se levantam são muito poucas, e ainda menos (na grande maioria dos casos, nenhuma) quando a pergunta é **quem de vocês é uma pessoa com Altas Habilidades/superdotação?**, o que parece estar relacionado a uma ‘*representação negativa*’ da PAH, entre outras razões.

### 2.4.2 De onde vêm as assombrações?

Historicamente, os mitos (do grego *mýthos*, ‘fábula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender, e têm sua raiz no ‘*medo ao novo*’ que todo ser humano enfrenta.

O sentimento de amor/ódio em relação às PAHs se vislumbrava no Renascimento, quando os ‘*gênios*’ eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para eles. Assim como quem apresenta uma ‘*deficiência*’ é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente ‘*vantagem*’ é alvo de inveja e agressão. O primeiro é privado de manifestar suas potencialidades, em detrimento de sua ‘*desvantagem*’, enquanto que, ao segundo é negada a existência de suas reais potencialidades, adotando-se uma posição reducionista, de outorgar toda a ajuda ‘*àquele que não tem nada*’, considerando que ‘*aquele que tem, não necessita de nada*’. A PAH é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser até questionada.

Gardner (1997, p. 2) explica que:

---

<sup>2</sup> Este capítulo provém do artigo publicado na Revista Cadernos de Educação Especial (2003), ao qual foram acrescentadas algumas reflexões e alterações.

*A maior parte das sociedades, de uma maneira ou de outra, reconhece os talentosos em seu meio, dando-lhes oportunidades de realizar seu potencial – estabelecendo programas especiais tanto para educá-los como para permitir a sobrevivência do mais apto. Nas sociedades democráticas, contudo, sentimo-nos extremamente constrangidos com o conceito de elite, quer baseado no mérito, quer no conceito do “inato”. Em particular, desdenhamos aqueles com talento intelectual – por exemplo, gastando incomparavelmente mais recursos naqueles com problemas de aprendizagem do que com aqueles que têm habilidades incomuns.*

Juntamente com a dificuldade de aceitar a diversidade e entender a singularidade como um direito individual, os mitos e crenças que pairam sobre as PAHs são responsáveis pela sua **transparência** nas políticas públicas, no discurso oficial; nas publicações sobre Educação e, especialmente, sobre Educação Especial, e nos serviços de atendimento aos ANEE.

### **2.4.3 As causas das assombrações**

Acereda Extremiana (2000, p. 115 - 116) aponta quatro possíveis causas dos mitos e crenças populares que também podem ser encontradas no nosso meio: a falta de universalização do próprio termo, que provoca confusões e distorções; o desconhecimento de suas características, que fazem que algumas pessoas pensem que o desempenho superior seria, de alguma maneira, compensado por traços físicos ou de personalidade ‘inferiores’; a confusão com outros termos como gênio, criança-prodígio, criança precoce, hiperativo, já referida anteriormente e a atitude de rejeição e prevenção de algumas pessoas frente às PAHs.

### **2.4.4 Uma classificação das assombrações**

Diversos autores têm apontado as assombrações – os mitos e crenças gerados a partir das causas acima enumeradas – que aqui foram agrupadas em sete categorias:

- a) mitos sobre constituição, que vinculam as características da PAH a possíveis origens ou a características físicas ou de personalidade;
- b) mitos sobre distribuição, que adjudicam distribuições particulares das AH/SD na população;
- c) mitos sobre identificação, que buscam justificar a omissão desta necessidade;
- d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito;
- e) mitos sobre desempenho, que repassam, às PAHs, expectativas e responsabilidades descabidas e irrealis;
- f) mitos sobre conseqüências, que atribuem às PAHs resultados que dependem de características de ordem psicológica ou de personalidade; e
- g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de um atendimento eficiente para esta população.

A melhor maneira de detectar e enfrentar estas assombrações é descrever e analisar cada

uma destas categorias e os mitos nelas incluídos (entre parênteses, estão referidos alguns dos autores que os mencionam).

## 2.4.5 (Re)conhecendo as assombrações

### 2.4.5.1 Mitos sobre constituição

Os mitos sobre constituição especulam sobre possíveis origens das AH/SD e características inatas destas pessoas. Fundamentam-se no antagonismo entre as teorias geneticistas ou inatistas e as ambientalistas; na designação de determinados comportamentos que não são propriamente uma consequência das AH/SD, mas do entorno do sujeito, e que podem afetar qualquer pessoa; nos rancores, ciúmes e preconceitos originados nos sentimentos que mobiliza a percepção da diferença como ‘vantagem’ (ou desvantagem) ou como ‘ameaça’.

1) **As Altas Habilidades/Superdotação são uma característica exclusivamente genética** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). A idéia de que as AH/SD devem-se exclusivamente a fatores biológicos é defendida pelas chamadas teorias geneticistas ou inatistas, lideradas principalmente pelos seguidores de Galton e suas pesquisas sobre hereditariedade. Gardner (2000) estima que a carga hereditária esteja entre 30 e 70%, porém, calcular este índice implicaria a observação *in vivo* de um cérebro funcionando, o que é, por enquanto, totalmente inviável. Observações de profissionais da equipe do CEDEPAH/FADERS também indicam a existência de parentes diretos com AH/SD em até três gerações anteriores à da PAH observada, mas a influência do ambiente no desenvolvimento das AH/SD é hoje amplamente aceita pela maioria dos pesquisadores da área.

2) **As Altas habilidades/superdotação são uma característica que depende exclusivamente do estímulo ambiental** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Em contraposição ao mito anterior, a idéia das AH/SD como resultado exclusivo do estímulo, do esforço e do trabalho duro, ou seja, do ambiente, é defendida pelas teorias comportamentalistas. As pesquisas mostram que ambos aspectos são importantes, já que, só a predisposição genética para as AH/SD, sem oportunidades para desenvolvê-las não garante a manifestação do comportamento de superdotação, assim como a estimulação e os ambientes favoráveis ao desenvolvimento das inteligências também não resultam na manifestação de AH/SD sem que haja uma elevada capacidade acima da média e um elevado índice de criatividade, como define Renzulli (1986). O próprio Vygotsky (1998, p. 11) afirmava que “*a genialidade constitui, portanto, um verdadeiro nó de problemas: biológicos, psicológicos e sociais que ainda estão longe de ser resolvidos pela ciência com a devida plenitude e clareza*”, o que, logicamente, também se aplica às Altas Habilidades/superdotação.

3) **Pais organizadores (condutores)** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). É bastante difundida a crença de que as PAHs são produto de pais organizadores que conduziram e regraram suas vidas, levando-as a um desempenho excepcional. Acereda Extremiana (2000) afirma que o que tem se constatado é que geralmente são as próprias crianças que levam seus pais a enriquecer o ambiente e não ao contrário. Não obstante, há famílias que supervalorizam as crianças com AH/SD, exigindo delas, expondo-as e responsabilizando-as excessivamente, o que pode acarretar graves problemas emocionais.

4) **A criança com Altas Habilidades/Superdotação é egoísta e solitária** (WINNER, 1998; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000). O egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que podem ou não estar presentes nas PAHs e dependem de fatores como a educação familiar, suas próprias habilidades interpessoais e até do contexto em que elas vivem. A preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em crianças com AH/SD, pode decorrer de seus interesses frequentemente diferentes aos do seu grupo etário e de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, podem inviabilizar ou dificultar o trabalho em grupo, mas não da preferência por um isolamento mórbido. Também não são raras as crianças com habilidades de liderança, com uma interação social extremamente desenvolvida e grande preocupação com a injustiça e problemas sociais como a pobreza, por exemplo, que inclusive costumam se envolver em projetos sociais e atividades comunitárias.

5) **A criança com Altas Habilidades/Superdotação é ‘metida’, ‘sabichona’, ‘exibida’, ‘nerd’, ‘CDF’** (WINNER, 1998; PRIETO SANCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000). A avidez de conhecimentos ou saberes, geralmente não aprofundados na sala de aula, e o elevado grau de curiosidade, levam estes alunos a possuir um acervo de informações bem superior ao dos colegas e inclusive dos próprios professores. Quando se discutem temas de seu interesse, costumam apresentar informações enriquecidas com dados obtidos em outras fontes ou, pelo contrário, indagar insaciavelmente, o que geralmente incomoda e/ou atrapalha o ritmo da aula. Perante esses comportamentos, vistos negativamente pelo grupo ou pelo professor, são ridicularizados com epítetos deste tipo.

6) **As crianças com Altas Habilidades/Superdotação são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos** (ALENCAR; FLEITH, 2001; HALLAHAN & KAUFFMAN, 1994, apud ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996). Este mito está baseado no estereótipo tradicional de PAH, comumente veiculado pela mídia – uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável. Assim como nas demais pessoas, as características físicas ou de personalidade variam de uma

para outra, são de ordem genética ou decorrentes de condições ambientais, e não se pode estabelecer qualquer associação específica com as Altas Habilidades/superdotação.

#### 2.4.5.2 *Mitos sobre a distribuição*

Estes mitos referem as AH/SD como uma característica com incidência maior ou exclusiva em determinadas parcelas da população (classes privilegiadas, homens); quase inexistente na população geral ou, então, como uma característica que pode ser manipulada. Geralmente, respondem a visões ideológicas que buscam *'encaixar'* a existência ou não existência das AH/SD nos seus paradigmas.

**1) Todos temos Altas Habilidades/superdotação, basta estimulá-las e poderemos 'fabricar' uma criança com Altas Habilidades/Superdotação** (GERSON e CARRACEDO, 1996). Esta concepção tem sido reivindicada por aqueles que defendem *'a igualdade'* entre os cidadãos, e tem sido fomentada por publicações do tipo *'Aumente a inteligência do seu filho'* ou *'Faça do seu filho um gênio'*, que recomendam fórmulas para *'criar'* PAHs (ACEREDA EXTREMIANA, 2000). Entretanto, a estimulação cognitiva indicada nestes livros pode fazer que qualquer criança tenha um desempenho melhor, mas não desautorizam os achados fundamentados da Genética e não *'produzem'* comportamentos de superdotação em crianças que não apresentem tais indicadores. Segundo Tannenbaum, (apud BECKER, 1997, p. 48), *"sem o requisito do recurso interno na criança, nenhuma quantidade ou tipo de criação pode fazer diferença entre a mediocridade e a excelência"*, pelo que, se uma criança com indicadores de AH/SD e outra que não os possua receberem os mesmos estímulos cognitivos, não se criarão estes indicadores na que não os tinha, embora possa haver *'desempenhos'* diferenciados e até superiores aos observados antes da estimulação em ambas crianças.

**2) A incidência das Altas Habilidades/Superdotação na população é muito pequena** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000). As estimativas e índices do número de PAHs dependem da definição de AH/SD adotada, como já foi referido. Quando a concepção adotada tem a abrangência devida, considerando todas as inteligências, a incidência na população alcança índices muito superiores aos que comumente se pensa haver quando se vincula o conceito de AH/SD à idéia de genialidade (ver p. 48). Mesmo nos Estados Unidos, onde a identificação é quase sistemática, Webb, Meckstroth e Tolan (1982) referem que *"Uma pesquisa nacional, resumida no Relatório Marland (1972), revelou que 57,5% dos administradores de escolas dos Estados Unidos acreditavam que eles não tinham alunos superdotados"*. No Estudo de Prevalência da ABSD-RS (2001) o índice encontrado na Região Metropolitana de Porto Alegre foi de 7,78%.

**3) Existem mais homens do que mulheres com Altas Habilidades/superdotação.** Esta i-



déia, tendenciosamente androgênica, corresponde, mormente, a estereótipos e condicionantes culturais. Segundo García Colmenares ( 1997, p. 117), “*as revisões atuais acerca das diferenças cognitivas evidenciam que a variabilidade intersexos é inferior à intra-sexos*”. Baldwin (1995, apud BENITO MATE, 1999, p. 33) também afirma que os “*alunos superdotados existem em populações especiais em proporções similares à população geral*”, incluindo-se, aqui, as crianças provenientes de classes socioculturalmente desfavorecidas, as crianças com deficiência, as crianças com baixo rendimento e as mulheres. A ausência de modelos femininos bem-sucedidos em áreas de domínio tradicionalmente masculino, a falta de motivação para o sucesso entre mulheres, as maiores dificuldades de identificação (já que elas preferem ocultar seus talentos), o maior índice de baixa auto-estima feminino e a prevalência de incentivos maiores para o desempenho dos homens levam a identificar mais e, conseqüentemente, a buscar mais o atendimento para os indivíduos do sexo masculino. No estudo da ABSD-RS (2001), a relação de gênero entre os alunos com indicadores de AH/SD foi favorável ao sexo feminino (56,1% eram meninas e 45,9%, meninos, enquanto, no universo da amostra, estes índices foram de 50,3% e 49,7%, respectivamente).

4) **As PAHs provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.** A OMS estabelece claramente que a estimativa de 3,5 a 5% de *superdotados* refere-se a qualquer população, independente de raça, cultura ou proveniência sócio-econômica. Como afirma Renzulli (apud BARBE e RENZULLI, 1975, p. 412):

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

O Estudo de Prevalência da ABSD-RS (2001) não apresentou diferenças significativas quanto à proveniência sócio-econômica em relação à população em geral (IBGE) - mais de 40% dos entrevistados provêm de famílias com renda inferior a cinco salários mínimos; porém, a média de moradores por residência nos alunos selecionados foi de 4,4, enquanto que, no Censo 2000 do IBGE, era de 3,4, para o Estado do Rio Grande do Sul, o que reduziria a renda *per capita* consideravelmente. Obviamente, há maior visibilidade das PAHs entre as classes mais favorecidas, pelo acesso a uma variedade de oportunidades de desenvolvimento das AH/SD, e um ofuscamento, nas classes mais desprivilegiadas, pela falta de oportunidades. Como aponta Delou (2001), em meio à crise do ensino público em que prevalece o fracasso escolar, o alto desempenho é esperado apenas dos alunos de classes médias, tomando-se o fracasso como norma para os alunos de classes desprivilegiadas.

No nosso País, onde sequer o aluno com AH/SD do tipo acadêmico é, muitas vezes, identificado, este pré-conceito ainda está fortemente arraigado, e as AH/SD ainda estão muito vinculadas às notas que o aluno obtém na escola e à classe social à qual pertence. Wechsler (1998, p. 163- 164) comprova na prática esta crença:

*Os estagiários de psicologia desta autora, quando chegam às escolas e comunicam aos professores que gostariam de observar os superdotados nas suas salas de aula recebem respostas tais como ‘Eu não tenho superdotados na sala, minha filha. Aqui são alunos pobrezinhos, com notas baixas. [...] Entretanto, quando observamos diretamente as salas de aula, constatamos a existência de vários talentos e não, necessariamente, de indivíduos que tiram notas altas.’*

#### 2.4.5.3 Mitos sobre a identificação

Estes mitos trazem à tona a discussão sobre vantagens ou desvantagens da ‘rotulação’ e colocam em tela a discussão sobre a identidade da PAH.

**1) A identificação fomenta a rotulação.** A rotulação não teria as ‘prováveis conseqüências negativas’ que hoje se lhe adjudicam se fosse aceita a singularidade das pessoas como um direito. Os próprios mitos e crenças em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma ‘discriminação’ dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser ‘melhores’ que o resto da sociedade. A mesma rotulação decorrente da identificação das PPDs não causa o mesmo resultado, porque o sentimento que ela mobiliza é diferente ao que provoca a PAH. É corriqueiro ouvir dizer que a PPD ‘precisa’ ser identificada para saber o tipo de ‘ajuda’ que ela necessita, mas que a PAH não ‘precisa’ desta identificação.

**2) A identificação fomenta atitudes negativas na PAH** (ALENCAR e FLEITH, 2001). A idéia de que a identificação fomenta atitudes de vaidade, menosprezo e sentimentos de superioridade não tem fundamento, porque essas são características encontradas em qualquer pessoa – com AH/SD ou não – e refletem traços de personalidade, ensinamentos e princípios que a criança aprende na sua família, entre seus pares e até na própria escola e comunidade. Antes de tudo, é necessário perceber que todos os cidadãos são diferentes e têm o direito de sê-lo; isto não implica privilégios maiores, mas sim necessidades diferenciadas.

**3) Não se deve identificar a PAH.** Muitas vezes, este mito se apóia em preconceitos político-ideológicos: se ‘todos somos iguais’, não se devem fazer diferenças entre as pessoas. Silverman (1998, p. 205) comenta que:

*Ninguém imagina que o retardo mental afete somente a velocidade de aprendizagem, mas muitos acreditam que os superdotados são como qualquer outra pessoa, exceto que aprendem mais rápido. Ninguém sugere que as crianças que apresentam atraso no desenvolvimento são ‘primeiro crianças’, e que seu atraso é irrelevante. Porém, os familiares das crianças que apresentam um avanço no desenvolvimento freqüentemente são advertidas a lembrar que seus filhos são ‘primeiro crianças’, como se a superdotação fosse algo tangencial às decisões dos pais.*

A identificação da PAH é indispensável para conhecer suas necessidades e buscar formas de atendê-la, e precede a discussão de políticas públicas que a contemplem, já que somente assim podem discernir-se as estratégias de atendimento que devem ser implementadas e estruturar os recursos que terão que ser disponibilizados para esse fim.

**4) Não se deve comunicar à criança que ela tem Altas Habilidades/Superdotação** (ALENCAR e FLEITH, 2001). Negar à criança o direito de confirmar algo que ela já sabe fere os direitos humanos e principalmente o compromisso com a verdade, ensinamento básico para qualquer criança. As crianças com AH/SD freqüentemente manifestam seu sentimento de diferença com seus pares; “*são diferentes às outras e sabem disto*” (ACEREDA EXTREMIANA, 2000, p. 124), talvez sem compreender exatamente essa diferença, mas sim como algo que, muitas vezes, lhes incomoda ou causa mal-estar. Muitas crianças verbalizam esta condição; percebem as diferenças de ritmo de aprendizagem, interesses e desempenho em relação a seus colegas. Adolescentes e adultos têm consciência mais explícita desta diferença, mas não sempre como algo positivo. Especialmente quando a escola e a sociedade não reconhecem as AH/SD, a família passa a ser o ‘*porto seguro*’ da criança, na qual ‘*ser diferente*’ é admitido e compreendido, permitindo que ela desenvolva sua auto-estima para enfrentar um ambiente externo hostil à diversidade, que pode questionar suas características diferenciadas como algo que, em nome da ‘*igualdade*’, ela não deveria ter. Se a família ou a escola oculta as características que a criança percebe, ela pode pensar que há algo de errado com ela ou que, parafraseando Maturana (2001, p. 31), “*ela é o que não deve ser ou não é o que deve ser*”.

#### 2.4.5.4 Mitos sobre níveis ou graus de inteligência

Este grupo de assombrações está ancorado num feitiço criado pelo pensamento positivista que, durante muito tempo, ofuscou uma boa parte da sociedade e inclusive renomados pesquisadores: a idéia de que a inteligência pode ser quantificada e traduzida em um número ou coeficiente, que infelizmente, ainda permeia as concepções de alguns estudiosos atuais.

**1) A PAH é apenas aquela que tem um QI excepcional** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Como já foi colocado, os escores nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos de AH/SD pela parcialidade na gama de habilidades avaliadas por esses testes e pelo modelo de homem para o qual foram idealizados. Modernell (1992, apud KRUSZIELSKI, L., s.d.) comenta que um brilhante exemplo de AH/SD como Garrincha quase foi cortado da Seleção Brasileira de futebol, porque o teste de QI aplicado o classificava como ‘*débil mental*’. Renzulli (1986) refere que pessoas como Cervantes, Copérnico, Rembrandt, Lavoisier, Bach e Lincoln, entre outros, não teriam sido considerados superdotados se fosse considerado apenas o escore mínimo de 130 nos testes de QI.

**2) Criança talentosa, mas não com Altas Habilidades/Superdotação** (COSTA, 1999; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Como já foi explicitado anteriormente, este mito é produto de confusões na terminologia (ver 2.2.3.1 - Para evitar confusões) e da hierarquizações dos saberes, que GARDNER (2000) e Renzulli (1986, 2004), entre outros, refutam. Acompanhamentos feitos pelo CEDEPAH/FADERS parecem indicar que os agrupamentos definidos por Renzulli (1986) como componentes do comportamento de superdotação – capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – estão presentes com intensidade, frequência e duração comparável em qualquer uma das áreas de AH/SD.

**3) As crianças inteligentes também são criativas, na mesma proporção** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996; WINNER, 1998). Para se manifestar, a criatividade exige um comportamento inteligente, mas os graus de ambas não guardam proporcionalidade, conforme constatado nas diversas pesquisas que já foram discutidas anteriormente (Ver 2.2.2 - Criatividade e 2.3.2 - O Gasparzinho produtivo-criativo).

#### 2.4.5.5 *Mitos sobre desempenho*

Talvez estes sejam os fantasmas mais assustadores para as PAHs e uma das maiores causas do não reconhecimento delas na escola, especialmente nas que atendem famílias de baixa renda, nas quais as expectativas de sucesso baseadas no desempenho acadêmico, muitas vezes, são os maiores prognósticos de fracasso escolar.

**1) A criança com Altas Habilidades/Superdotação se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano - Superdotação Global** (ALENCAR e FLEITH, 2001; WINNER, 1998, ACEREDA EXTREMIANA, 2000). Espera-se que a PAH tenha um desempenho parecido em todos os aspectos da sua vida, o que gera expectativas irreais quanto a ela. As crianças com AH/SD podem apresentar assincronismo evolutivo, que Terrasier (apud ACEREDA EXTREMIANA, 2000; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000) define como a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor e que pode ser classificado em dois níveis de funcionamento – interno e externo:

O *assincronismo em nível de funcionamento interno* pode desdobrar-se em:

- *Assincronismo afetivo-intelectual*, que é o desequilíbrio entre as esferas afetiva e cognitiva, em relação às etapas de desenvolvimento padrão das crianças e adolescentes. As crianças com AH/SD podem demonstrar um nível de desenvolvimento intelectual, global ou parcial superior ao nível de desenvolvimento emocional ou social.
- *Assincronismo intelectual-psicomotor*, que é o desequilíbrio entre o nível intelectual e o desenvolvimento psicomotor, como, por exemplo, entre a aprendizagem da lei-

tura, que pode acontecer quase que ‘*naturalmente*’ e a capacidade psicomotora para a escrita, que demanda um desenvolvimento físico anterior para concretizá-la.

- Assincronismo da linguagem e do raciocínio, que pode verificar-se, por exemplo, em algumas crianças que compreendem a Matemática rapidamente, mas, quando solicitadas a explicar o tema, revelam uma linguagem muito pobre e não conseguem demonstrar a sua compreensão.

O **Assincronismo em nível de funcionamento externo** também é subdividido em:

- assincronismo criança-escola ou assincronismo escolar-social, característico na criança que domina maior número de informações e cujo ritmo de aprendizagem é superior ao de seus colegas; e
- assincronismo nas relações familiares ou assincronismo familiar, que é o desequilíbrio intelectual e afetivo que manifestam algumas crianças com AH/SD e que pode produzir confusão na família, visto que os interesses incomuns para sua faixa etária deixam os pais perplexos e incapazes de compreender o convívio de condutas infantis e raciocínios ‘*adultos*’.

Na escola, quando estes alunos apresentam qualquer indício de imaturidade, falta de atenção ou de adaptação, descarta-se a possibilidade de terem AH/SD e a própria família não consegue compreender o assincronismo. Os alunos com AH/SD que não se adaptam facilmente à rotina escolar, que podem apresentar avaliações médias ou até deficitárias, muitas vezes, não são indicados como tais por serem considerados imaturos.

**2) A criança com Altas Habilidades/Superdotação se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas - é o aluno nota 10 em tudo** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Este mito privilegia o desempenho acadêmico, esquecendo outras áreas que a escola não contempla e que podem ser as áreas de destaque do aluno com AH/SD. Quando não apresenta boas notas, ele e/ou sua família é questionado/a quanto a esta ‘*discrepância*’. Como não se imagina que um aluno com AH/SD possa ter baixo rendimento ou dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, a sua condição é colocada em dúvida. Atualmente, pesquisadores como Baum, Renzulli e Hébert (1995) e Mahoney (1999), por exemplo, têm-se debruçado no estudo de alunos com AH/SD e baixo rendimento (*underachievers*), pela frequência com que esta situação é verificada. Este mito se apóia na imagem do ‘*aluno ideal*’, geralmente o modelo perseguido na escola tradicional, e revela a realidade de um aluno que se destaca em uma ou mais áreas específicas, mas não em todas, e um método tradicional, que avalia o aluno quantitativa e não qualitativamente, exigindo-lhe um desempenho parelho em todas as disciplinas como requisito para a aprovação.

#### 2.4.5.6 Mitos sobre conseqüências

Estes mitos são aqueles que adjudicam determinadas conseqüências ao comportamento de superdotação às quais as PAHs estariam fadadas, contribuindo para a sua estigmatização.

**1) A PAH desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996). Esta assombração nasce da constatação de períodos de instabilidade mental ou psicoses em muitos artistas, músicos e cientistas, mas não se deve esquecer que as realizações deles ocorreram *‘apesar de’* e não *‘em conseqüência’* de seus problemas emocionais. As doenças mentais, quando observadas, não têm sido um resultado direto das AH/SD, mas como conseqüência de fatores familiares ou psicológico não saudáveis, que podem afetar qualquer pessoa. Uma das origens desta teoria foi o livro de Lombroso (1896) intitulado *Insanidade do gênio*, no qual ele utilizava como sinônimos, indiscriminadamente, os termos *anormal, morboso, doente, superdotado, gênio*, etc., concluindo que o *gênio* resultava de uma degeneração psicológica, sintoma de caráter hereditário de uma variedade epileptóide, associada também a uma moral insana. Muitos filmes com protagonistas que personificam PAHs e que, ao mesmo tempo, manifestam comportamentos psicológicos ou sociais problemáticos, como é o caso de *Gênio Indomável* e *Mente Brilhante*, também contribuíram para reforçar esta idéia no imaginário popular. As AH/SD também têm sido associadas à depressão e à propensão ao suicídio. Blumen Pardo (1994, p. 19) relata que “[...] nas décadas passadas, o índice de suicídios entre crianças excepcionais aumentou em 250% [...]” e que “[...] boa parte das tentativas de suicídio ocorre entre jovens muito criativos, com grande desempenho acadêmico e que frequentam as melhores instituições educativas [...]”, o que indica que são necessárias pesquisas mais aprofundadas para verificar se este índice está relacionado exclusivamente às AH/SD ou a outros fatores que podem afetar os adolescentes, em geral.

**2) O QI se mantém estável durante toda a vida** (GERSON e CARRACEDO, 1996). Além de reafirmar-se como não sendo o indicador mais adequado para avaliar as AH/SD de uma pessoa, o QI, por ser resultado de testes aplicados por seres humanos (por isso falíveis e parciais), em diferentes momentos e situações de vida de uma pessoa (portanto sujeitos a influências internas e externas), pode variar em diferentes épocas da vida, razão pela qual é necessário observar a frequência e intensidade dos indicadores por um período relativamente amplo.

**3) Crianças com Altas Habilidades/Superdotação serão adultos eminentes** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998). Para chegar à notoriedade que este mito vaticina é necessário que o adulto faça ou represente uma mudança significativa para a sociedade ou grupo, num determinado campo do saber ou do fazer. Geralmente,

isto exige anos de dedicação e esforço na mesma área, elevada criatividade, depende do apoio e estímulo recebidos, de traços de personalidade, da concorrência no campo, e, fundamentalmente, das oportunidades que a pessoa teve. Não é, assim, tão freqüente e, com certeza, não ocorre com todas as PAHs, mas só com algumas.

**4) Tudo é fácil para a PAH** (COSTA, 1999; ACEREDA EXTREMIANA, 2000). Esta afirmação pressupõe uma pessoa que não tem que fazer esforços nem procurar soluções, num ambiente totalmente favorável. Por apresentarem maior facilidade apenas em algumas áreas, às vezes, as PAHs podem chegar a ter até maior dificuldade para atender às expectativas nas áreas que não são as de destaque ou de seu interesse e inclusive, muitas vezes, mesmo nas áreas que dominam, também têm que trabalhar muito duro para poder obter sucesso.

**5) As crianças com Altas Habilidades/Superdotação se auto-educam, não precisam de ninguém** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON e CARRACEDO, 1996). Este mito está sustentado por aquele que caracteriza a PAH como um ser *'supra-humano'*. Como bem coloca Havighurst (apud NOVAES, 1979, p. 133), *"a primeira coisa que temos que reconhecer sobre uma criança superdotada é que ela é um ser humano"* que é, primeiro, criança, depois, adolescente e, por fim, adulto, e que este processo de desenvolvimento deve ser balizado e apoiado por seus cuidadores. Partindo do pressuposto de que *'ninguém nasce sabendo'*, há de se compreender que, embora aprenda mais rápido ou diferentemente a seus pares, a criança com AH/SD terá que aprender, como as demais e, assim, precisa da família, da escola e da sociedade para assimilar os hábitos (de higiene, organização, entre outros), competências, saberes e fazeres necessários para ser um cidadão.

#### 2.4.5.7 Mitos sobre o atendimento

A pouca divulgação de experiências de atendimento inclusivas, o pouco conhecimento de alternativas viáveis para países sub-desenvolvidos ou em desenvolvimento, aliados ao desconhecimento das necessidades das PAHs e aos mitos descritos anteriormente têm levado a outras assombrações que impedem a implantação de políticas públicas e estratégias educacionais para as PAHs.

**1) As crianças com Altas Habilidades/Superdotação não precisam de atendimento educacional especial** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000). Nos países desenvolvidos, onde o ensino é de boa qualidade, quando a criança apresenta AH/SD nas áreas linguísticas ou lógico-matemáticas, assume-se que ela está suficientemente atendida no âmbito da escola. Nesses contextos, a criança com AH/SD artísticas, ou corporal-cinestésicas geralmente as desenvolve em atividades extraclasse como academias de dança, escolas de arte, música, esportes, entre outras. Mesmo assim, VanTassel-Baska (2003, p. 14) questiona a seleção para os programas

educacionais para alunos com AH/SD “A tomada de decisões ainda é feita com um olho no oportunismo e não na reflexão sobre os méritos de cada criança, com um olho na procura de alunos ‘bem equilibrados’, em lugar de aqueles que apresentam ‘picos’”. Em países como o nosso, onde o ensino regular não dá conta sequer das crianças ditas ‘normais’, a Educação Especial se faz necessária tanto para as crianças com AH/SD nas áreas privilegiadas pela escola, quanto nas demais áreas que geralmente não fazem parte do currículo (como a musical, por exemplo). Uma outra questão é que, quando se adota uma visão reducionista, o aluno com AH/SD não é considerado aluno com necessidades educacionais especiais, apesar das disposições legais, e, então, se esquece que a Educação Especial deve incluí-lo ou, o que ainda é pior. Como já foi lembrado (PÉREZ, 2002, s. p.):

*O fato de o aluno com Altas Habilidades já estar “inserido” na escola e “aparentemente” atendido por ela é um dos fatores que impedem visualizar a necessidade de sua inclusão. É por este motivo que a permanência bem-sucedida aparece como diferencial importante deste paradigma. Para muitos alunos com necessidades educativas especiais, o simples acesso à escola, ou seja, poder freqüentá-la, representa o primeiro passo no processo inclusivo. Para o aluno com Altas Habilidades, na maioria das vezes, a freqüência à escola já está garantida, mas ainda é necessário superar uma etapa anterior que leva ao verdadeiro acesso e que é a (re)construção de sua identidade para depois, então, podermos pensar em formas de garantir a sua permanência - e bem-sucedida.*

A este respeito, Vieira (2000, p. 50) comenta que:

*O portador de Altas Habilidades, apesar de estar inserido no ensino regular, também encontra dificuldades para ser incluído no sistema educacional, assim como a pessoa portadora de deficiência. Não existe um perfil único que possa definir esses alunos que apresentam características próprias na sua interação com o mundo, representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos.*

**2) O atendimento especial fomenta a criação de uma elite (ACEREDA EXTREMIANA, 2000).** Este mito vem da idéia de atendimento segregado utilizado em alguns países, especialmente para desenvolver habilidades específicas nas áreas acadêmicas. Sob o paradigma da inclusão, atendimento especial significa integração social de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais e exige serviços educacionais diferenciados. A idéia de igualdade, erroneamente traduzida como atendimento idêntico para todos, já era criticada por Pinto (1933, p. 4 – 5 e 24), no século passado (em original da época):

*Escola-única não é escola uniforme, com instrução igual para todas as crianças. O seu princípio essencial é o de oferecer as mesmas oportunidades, como ponto de partida, para o preparo indispensável às conquistas dos bens da vida. O que ella pretende é apagar quaesquer privilegios de raça, de fortuna, de credos politicos o outros. Contudo, ella não apagará nunca as diferenças naturaes de capacidade, para o nivelamento das quaes a educação se mostra impotente. ‘O ideal da democracia – como lembra Kaseff – não está na mediana cultura amplamente diffundida, na aurea mediocritas generalisada, incompatível com a idéa de progresso, de que aquelle ideal deve ser culminante expressão, mas está em assegurar a todas as capacidades, indistintamente, as mesmas possibilidades de attingirem ao desenvolvimento maximo de que sejam susceptiveis, franqueando aos filhos do povo a escola em todos os seus graus, antes privilegio da burguezia. Eis*



*como a escola dos eleitos da fortuna e dos nobres pelo sangue veio a tornar-se a escola unica do povo, a escola comum de todas as classes sociaes'.[...]  
A verdadeira igualdade está em 'deixar a todo individuo a liberdade de desenvolver-se' ou, como diz Stern, o 'postulado da igualdade só pode consistir em offerecer a todos os homens a mesma possibilidade de desenvolver-se de accordo com os seus dotes pessoases'.*

Dispensar a Educação Especial como modalidade da Educação só será possível quando forem acrescentados os adjetivos de qualidade e pública à já tradicional *Educação para Todos* reivindicada pelas nações do mundo e quando se compreenda, como afirma Martínez Domínguez (1999, p. 85), “*desde o enfoque da diversidade entende-se que a função educativa da escola é a socialização nos princípios democráticos do direito à igualdade de oportunidades, o respeito das diferenças e o direito à liberdade de escolher sem receber tratamento discriminatório*”.

**3) Crianças com Altas Habilidades/Superdotação devem ir a escolas especiais.** A mesma falta de sustentação do mito anterior se aplica a esta crença. Seres sociais têm que conviver com, compreender e respeitar as diferenças. Escolas ou classes especiais somente acarretarão uma visão parcial do mundo e dificuldades para lidar com a diversidade, além de serem meios favoráveis para exacerbar comportamentos competitivos e individualistas. Atender a diversidade não pode, de forma alguma, significar segregar os diferentes, mas, como colocam Martínez e DOMINGUEZ (1999, p. 84), “*enquanto no enfoque diferencial, são as pessoas diferentes as que se adaptam a uma educação única, no da diversidade, é a educação a que se diversifica para dar respostas a todas as pessoas*”.

**4) A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com Altas Habilidades/superdotação.** Este tipo de atendimento, bastante utilizado em países desenvolvidos, está previsto na legislação brasileira como alternativa de atendimento pedagógico. É uma das mais ‘*baratas*’, em termos financeiros, mas pode ser uma das mais ‘*caras*’, em termos humanos. Como já foi mencionado, o assincronismo é bastante comum na criança com Altas Habilidades/superdotação; inseri-la num grupo com idade cronológica mais avançada implica sujeitá-la a exigências emocionais e sociais diferentes das suas, à possível rejeição do novo grupo, por ela ser ‘*menor*’, e do seu próprio grupo etário, por ela ter sido ‘*adiantada*’ para um grupo que está, supostamente, mais avançado. Por outro lado, se for considerado apenas o desenvolvimento cognitivo como critério para a aceleração, pode ocorrer que ‘*pular*’ uma série não seja suficiente e um novo ‘*pulo*’ tenha que ser considerado, o que acentua ainda mais as dificuldades acima expostas. Alencar e Fleith (2001, p. 130) enumeram vantagens e desvantagens das diferentes formas de aceleração freqüentemente utilizadas, apresentando diversas modalidades que podem ser adotadas. Porém, o sistema educacional ainda não está

preparado para atender os alunos com AH/SD, menos ainda numa modalidade que exige cuidados dobrados. Se a aceleração for considerada como alternativa, não somente deveria ser cuidadosamente acompanhada por uma equipe multidisciplinar, mas também levar em conta o desejo de aceleração do aluno, da família, e do professor que estará recebendo ele, assim como a possibilidade de reversão deste processo, caso a criança não se adapte à nova situação. Esta última alternativa não está prevista na legislação brasileira.

**5) Não se deve incentivar o agrupamento de crianças com Altas Habilidades/superdotação.** Se bem o agrupamento permanente de PAHs pode ser prejudicial, porque incentiva a segregação e o fortalecimento de traços de personalidade e/ou atitudes negativas, o ser humano tende a agrupar-se, trocar idéias e buscar ‘*espelhos*’ entre seus ‘*semelhantes*’. Por isso, o agrupamento eventual é importante para poder conhecer outros ‘*iguais*’ e construir e reforçar a sua identidade. Alencar e Fleith (2001) também levantam vantagens e desvantagens sobre esta modalidade.

Todos estes mitos e crenças populares têm prejudicado não só a identificação da PAH, mas também a construção de sua identidade e a sua real inclusão nas legislações, pelo menos educacionais, nas quais ainda aparecem, em sua grande maioria, de forma tangencial, como será discutido a seguir.

## **2.5 SOBRE COMO ENCONTRAR E CONTAR OS FANTASMINHAS**

Embora se encontrem, na literatura, alguns trabalhos sobre identificação e distribuição de alunos com Altas Habilidades/superdotação, grande parte deles utiliza como critérios os resultados obtidos em testes de QI.

Hallahan e Kauffman (apud ACEREDA EXTREMIANA, 2000, p. 117) afirmam que a incidência de pessoas com AH/SD na população depende da definição adotada e pode variar entre 1% e mais de 20%.

Como já foi referido anteriormente, a estimativa da OMS é de 3,5 a 5% da população geral, com base em testes tradicionais de QI.

No Rio Grande do Sul, o único levantamento conhecido é o Estudo de Prevalência da ABSD-RS (2001), e é esse o motivo de utilizá-lo como referência para esta pesquisa.

Conforme consta do Relatório Final desse Estudo (ABSD-RS, 2001, p. 5), o seu objetivo foi “*avaliar a prevalência de alunos portadores de Altas Habilidades, nas sétimas e oitavas séries do ensino regular, com vistas a subsidiar políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de Altas Habilidades*” em escolas da rede pública e privada dos municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre.

A equipe envolvida na definição dos parâmetros conceituais, segundo o mesmo Relatório, incluiu a empresa contratada para executar o Estudo, membros do Conselho Técnico da AGAAHSD e três consultoras especializadas na área de Altas habilidades/superdotação, que estabeleceram a opção teórica para definir os critérios de caracterização destas pessoas, com base na *Concepção de Superdotação dos Três Anéis* de Joseph Renzulli (1986) e na *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner (1983).

Três questionários estruturados – para alunos, pais e professores - com questões avaliativas de comportamento; questões objetivas, similares aos testes; e perguntas sobre as características sócio-econômicas e familiares e sobre o contexto escolar foram elaborados para investigar, no segmento **alunos**, a percepção de si mesmos sobre suas habilidades e a mensuração objetiva das habilidades; no segmento **pais**, a percepção deles e as características sócio-econômicas e culturais, e, no segmento **professores**, a sua percepção sobre as características de aprendizagem, raciocínio e comportamento dos alunos.

Os questionários foram aplicados a 1054 alunos de 384 escolas, em 21 municípios da RMPA (2 a 3 entrevistados por escola sorteada), distribuídos proporcionalmente em cada cidade, que constituíram a amostra representativa do universo de alunos, numa primeira etapa e, numa segunda etapa, aos 111 alunos selecionados como potenciais alunos com Altas Habilidades/superdotação, seus pais e professores.

O tamanho da amostra considerou um erro amostral de 3% e um intervalo de confiança de 95%, e o resultado do Estudo encontrou 82 alunos com indicadores de AH/SD - 46 meninas e 36 meninos, com idades entre 12 e 14 anos - sendo 38 alunos da sétima série e 44 alunos da oitava série.

Para a seleção dos alunos da amostra daquele Estudo, adotaram-se, como critérios, as variáveis *série de estudo*, *idade* e *sexo*. Foram entrevistados alunos de sétimas e oitavas séries, na proporção de 52,3% e 47,7%, respectivamente, sendo 50,3% do sexo feminino e 49,7% do sexo masculino, com idades entre 11 e 15 anos.

Um dos critérios discutidos exaustivamente foi a *fonte primária dos dados*. Nos poucos estudos deste tipo encontrados na literatura, as fontes primárias eram o aluno, os pais, os professores e/ou os pares do aluno, ou combinações destas. Considerando a subjetividade que pode incidir na identificação mediante a escolha de uma única fonte, decidiu-se que a fonte primária de dados mais adequada para aquele Estudo deveriam ser os próprios alunos. Esta decisão foi considerada a melhor porque “*os alunos reúnem informações em maior volume e em maior qualidade sobre suas próprias experiências*” e por existirem “*pais que acompanham pouco a vida dos filhos e de professores que não prestam atenção em comportamentos*

*individuais*” (ABSD-RS, 2001, p. 6). Ao mesmo tempo, os instrumentos utilizados com os pais e os professores permitiriam ter um certo controle da possível subjetividade do aluno.

Um outro critério discutido foi a *faixa etária* que seria selecionada para as entrevistas. A escolha da faixa etária de 11 a 15 anos foi determinada porque nesta idade, o adolescente já tem uma retrospectiva de sua vida e pode avaliar suas características melhor que uma criança com menos idade. Outro fator considerado para esta escolha foi o vocabulário e a capacidade de compreensão nesta faixa etária, que facilita a aplicação dos instrumentos. Uma criança menor exigiria explicações mais detalhadas para garantir a compreensão das perguntas.

As sétimas e oitavas foram as séries escolhidas, pela correspondência cronológica com a faixa etária selecionada.

Este Estudo encontrou um índice de **7,78%** de alunos com indicadores de AH/SD nas escolas públicas e privadas da Região Metropolitana de Porto Alegre.

A razão do índice de alunos com indicadores de AH/SD encontrado por este Estudo de Prevalência ser mais elevado que a estimativa da OMS (3,5 a 5%), explica-se, justamente, pela opção teórica que definiu os critérios adotados para a caracterização da PAH, baseados na Concepção de Superdotação dos Três Anéis, de Renzulli (1986).

Neste estudo foram consideradas as características de aprendizagem, motivacionais e comportamentais, de criatividade, de liderança, artísticas e esportivas, as capacidades de planejamento, comunicação, observação, abstração e inter-relacionamento lógico de conteúdos, além dos diferentes tipos de inteligência inicialmente definidos por Gardner (1983, 2000) como: lógico-matemática, lingüística, corporal-cinestésica<sup>3</sup>, espacial, naturalística, musical, interpessoal e intrapessoal. As referências para a mensuração foram a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade, que são os três grupamentos de traços que permitem definir o comportamento de superdotação, proposto por Renzulli (1986).

## **2.6 PARA ENTENDER MELHOR AS PALAVRAS**

Devido à especificidade do tema e ao reduzido acesso à literatura em língua portuguesa sobre Altas Habilidades/superdotação, assim como à não universalidade de conceitos, parece importante relembrar os termos utilizados neste trabalho que podem não ser de conhecimento do leitor ou que podem gerar ambigüidade quanto ao conceito que encerram. Como os

---

<sup>3</sup> Embora na edição em língua portuguesa de *Inteligência, um conceito reformulado* (2000), o termo utilizado para esta inteligência seja '*físico-cinestésica*', prefere-se utilizar a tradução que consta em *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas* (1993), por considerá-la mais adequada para a expressão original (*Frames of Mind*, 1983) '*bodily-kinesthetic intelligence*'.

conceitos já foram fundamentados anteriormente, neste mesmo capítulo, serão apenas recortados para fácil referência e serão tecidos alguns comentários adicionais, quando necessário.

### **2.6.1 Altas Habilidades/Superdotação**

*O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (RENZULLI, 1986, p. 11- 12).*

### **2.6.2 Pessoa com Altas habilidades/Superdotação ou PAH (Fantasminha)**

*As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (RENZULLI, 1986, p. 11- 12).*

É utilizada a sigla PAH (Pessoa com Altas Habilidades), embora a sigla comumente utilizada em documentos oficiais e na literatura em português seja PPAH (Pessoa Portadora de Altas Habilidades). Prefere-se usar a primeira, à falta de outro melhor, porque se entende, como Carvalho (2000) o faz, no caso da deficiência, que a expressão *pessoa portadora* destaca a pessoa que **carrega** (porta ou possui), neste caso, as Altas Habilidades/superdotação, tornando-a responsável solitária por sua condição e isentando a sociedade de sua responsabilidade de prever e prover seu atendimento integral. Desta forma, voltando às considerações que a autora (2000, p. 37) faz para a deficiência, as AH/SD deixam de ser, utilizando a imagem da Psicologia da Forma, a **figura**, para passar a ser o **fundo** “*de um contexto no qual a sociedade tem o principal papel, seja na promoção das necessidades especiais de determinadas pessoas ou grupos, seja na satisfação dessas necessidades*”.

### **2.6.3 Pessoa com Altas habilidades/Superdotação do tipo acadêmico (fantasminha acadêmico)**

Segundo Renzulli (1999b, p. 4):

*A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem da escola tradicional que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. As pesquisas têm mostrado uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de obter notas altas na escola.*

### **2.6.4 Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo (Gasparzinho)**

Com base nas observações de Renzulli (1979, 1986, 2004) entende-se por pessoa com AH/SD do tipo produtivo-criativo, como já foi destacado anteriormente (PÉREZ, 2000, p. 3-4) aquela que:

[...] coloca suas habilidades a serviço da criatividade, trabalhando nos problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para ele. A Pessoa com Altas Habilidades produtivo-criativa geralmente destaca-se por ser mais questionadora; extremamente imaginativa e inventiva e dispersiva, quando a tarefa não lhe interessa, não apreciando a rotina e tendo modos originais de abordar e resolver os problemas, pelo que muitas vezes tem baixo desempenho e falta de motivação. Os testes tradicionais de QI não conseguem avaliar este tipo de superdotação totalmente porque a característica principal destes alunos é o elevado nível de criatividade, que não pode ser avaliado por instrumentos padronizados. Ele usa mais o pensamento divergente e isto dificulta sua adaptação em sala de aula e sua avaliação que, quando feita dentro dos padrões tradicionais de ensino, geralmente não consegue perceber aptidões que atendam às expectativas da escola.

### 2.6.5 Indicador

Este termo é utilizado conforme o define Meirieu (1998, p. 187), “**Indicador:** comportamento observável a partir do qual se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade”.

O termo **indicadores de Altas Habilidades/Superdotação** admite que a pessoa que os apresenta, num determinado momento possa, numa observação mais prolongada, vir a não apresentar mais estes indicadores. Fundamentalmente, o *contrário-também-verdadeiro* parece ser um dos motivos ocultos da dificuldade de identificação, especialmente dos alunos com AH/SD produtivo-criativos, e um dos que comprova a necessidade de extrema atenção aos indicadores, visto que a falta de oportunidades para a manifestação das AH/SD pode ser um fator importante da *transparência* destes alunos.



3 COMO TORNAR **GASPARZINHO** VISÍVEL? A METODOLOGIA  
DA INVESTIGAÇÃO

### 3.1 O CAMINHO DA PROCURA: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa é quanti-qualitativa, mais do tipo estudo de caso, por haver utilizado instrumentos quantitativos (apenas para a definição dos sujeitos). Está situada no paradigma naturalístico ou construtivista, visto que os resultados que se pretende obter dela buscam compreender a realidade, mediante uma atitude de observação e interpretação da pesquisadora, conforme Stake (1998), no ambiente natural, trabalhando no “*contexto da descoberta*”, já que o problema a investigar não tem sido suficientemente aprofundado, sem excluir, como afirma Alves (1991, p. 57), “*incursões no ‘contexto da verificação’, na medida em que estudos podem ser planejados para investigar se relações observadas em outros contextos ou através de outras metodologias se confirmam*”.

O próprio problema proposto nesta pesquisa justifica a maior filiação ao paradigma qualitativo, já que seria inadmissível trabalhar à luz do paradigma tradicional, sobre uma tipologia que descarta os métodos quantitativos de avaliação das Altas Habilidades/super-dotação e que tem por finalidade, justamente, ampliar o conceito de *superdotação* tradicional, fundamentado nos escores obtidos em testes padronizados de QI (quantitativos), propondo uma concepção de *Altas Habilidades/Superdotação* que avalia não o *quanto*, mas o *como* e que contempla inteligências que não são mensuráveis.

Todo o Referencial Teórico básico adotado, incluindo autores como Gardner (1983, 1999, 2000) e Renzulli (1978, 1979, 1986, 1999b, 2002, 2004), é intencionalmente eleito, dentre diversas teorias de inteligência e Altas Habilidades/superdotação, e se diferencia por defender uma abordagem qualitativa, holística e não-quantitativa.

É importante esclarecer que a escolha intencional do referencial teórico, embora Alves (1991, p. 58) destaca que Lincoln e Guba comentaram que “*preferam que a teorização emerja da análise dos dados*”, justifica-se exatamente pela filiação desta pesquisadora a um dos paradigmas dentro da área das Altas Habilidades/superdotação, dentre várias abordagens até conflitantes, pelo que esta definição prévia torna-se necessária. Portanto, compartilho das considerações de autores como Marshall e Rossman e Miles e Huberman (apud ALVES, 1991, p. 58) de que a “*adoção de um esquema conceitual é de grande utilidade na identificação de aspectos e relações significativas entre os eventos observados*”, já que “*permite destacar a priori dimensões e categorias iniciais de análise, ou mesmo relações esperadas*”, como acontece neste caso.

Reforçando ainda o que afirmam Lüdke e André (1986, p. 4), os fatos não se revelam ao pesquisador gratuita e diretamente e:



*[...] nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.*

Entendo, como o faz Leal (2002, p. 233), que “*pesquisa significa busca de respostas, de soluções*”, como também já foi manifestado claramente na introdução deste trabalho e, portanto, reiterando a posição da autora,:

*[...] nenhum pesquisador empreende essa busca às cegas; muito pelo contrário, seu pensamento e suas decisões são guiados, ao longo de todo o processo de pesquisa, pelo referencial teórico ou quadro de referência que elaborou.*

Stake (1998, p. 20), referendando Fred Erickson, refere a “*ênfase na interpretação*” como a característica mais distintiva da investigação qualitativa.

É exatamente isto o que se pretende fazer ao tentar precisar as características adjudicadas por Joseph Renzulli ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativo, partindo, como refere Leal (2002, p. 231- 233), da interpretação e, fundamentalmente, da compreensão das características dos participantes, à luz dos conhecimentos – fatos brutos, fatos construídos, conceitos e teorias e dos valores, “*representações mentais do que é bom, desejável ou ideal*” desta pesquisadora.

Por ser uma pesquisa cujos participantes não podem ser identificados *naturalmente*, e que comumente não são detectados em sala de aula ou, quando o são, ficam à mercê de diversos estereótipos ou mitos que diluem ou ocultam sua identidade, foi necessário, usar “*referenciais conceituais pré-determinados e instrumentação pré-estruturada*”, segundo Alves (1991, p. 57), incluindo instrumentos e procedimentos quantitativos, que serviram de base para a definição dos participantes.

Santos Filho (1997, p. 51) salienta que estes métodos (quantitativos) “[...] *não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem nas contradições epistemológicas*”. O autor (p. 52) defende a unicidade dos dois paradigmas, ressaltando que, na prática de pesquisa, é possível “[...] *superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais [...] valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unicidade dos contrários e triangulação*”.

Alves (1991, p. 57) refere que:

*Tradicionalmente, três tipos de situação são apontados como a origem de problemas de pesquisa: (a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistências entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas e observações feitas na prática cotidiana; e (c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática.*

Neste sentido, esta Dissertação busca contribuir para preencher as lacunas no conhecimento existente, representadas pela *extrema escassez de pesquisas na área de Altas habilidades/superdotação*, particularmente no Brasil, que demanda urgentemente estudos desta na-

tureza, que possam alicerçar o atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/superdotação, e, mais especialmente aos do tipo produtivo-criativo.

Quanto às inconsistências entre certas teorias e a prática cotidiana e entre os resultados de certas pesquisas e as observações na prática sobre o aluno com Altas Habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo, elas derivam de concepções ortodoxas e ultrapassadas das Altas Habilidades/superdotação, que também contribuem para a *transparência* destes alunos e para a conseqüente precariedade de atendimento, fundamentalmente quando os modelos teóricos adotados não têm sido validados para a realidade brasileira e são simplesmente transpostos sem qualquer rigor científico ou, ao menos, sem a devida verificação no *nosso* meio.

Salienta-se aqui a posição de Joseph Renzulli (1999b, p. 9), principal contribuinte do Marco Referencial deste trabalho, quanto à necessidade de investigar o problema:

*Certamente precisamos de mais pesquisas que tratem dos traços que contribuem tanto para a superdotação acadêmica quanto para a superdotação produtivo-criativa, a interação entre as duas e, talvez, o que ainda é mais importante, essa “coisa” inexplicável e de difícil compreensão que é deixada de lado na produtividade humana, depois que tudo já foi explicado!*

Lembrando Stake (1998), foi adotado o **Estudo de Caso**, que serve justamente para delimitar e aprofundar um caso, nesta pesquisa, claramente delimitado às pessoas que apresentam características de Altas Habilidades/superdotação, dentre as quais se pretendeu detalhar melhor as características daquelas que Renzulli (1986) define como produtivo-criativas, que podem ajudar a distingui-las mais claramente das que apresentam características acadêmicas e das que não têm prevalência de um tipo ou outro.

O processo desenvolvido nesta pesquisa reflete o pensamento de Bogdan e Biklen (1998), quando referem que o estudo de caso pode ser representado pela imagem de um funil, no qual o pesquisador começa, na parte mais larga dele, fazendo o reconhecimento dos locais e pessoas que poderão ser as fontes de dados, encontrando o local específico no qual a pesquisa será desenvolvida, coletando os dados e decidindo quem entrevistar e o quê explorar em profundidade. À medida que suas decisões vão estreitando o foco do trabalho, o pesquisador vai formulando perguntas, definindo locais, sujeitos, temas, indo da exploração mais ampla para uma coleta e análise de dados mais direcionada.

Pelo fato de se tratar de uma realidade que, embora já conhecida, ainda não o é no nível de profundidade e especificidade aqui proposto, e pela intenção de descrever pormenorizadamente a realidade investigada, tentando levantar dela problemas para outros estudos similares que se pretende desenvolver futuramente, o nível adjudicado a este estudo é o **exploratório-descritivo**, segundo Selltitz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975) ou, segundo Moraes (apud ENGERS, 1994), **compreensivo**, pois se utilizou a análise indutiva, assumindo a subjetividade

desta pesquisadora que, como manifesta Engers (2000, p. 138), “*ocupa papel importante no processo da pesquisa, pois a [...] bagagem cultural [do pesquisador] e suas habilidades pessoais orientam enriquecendo ou limitando a produção do conhecimento*”.

Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975, p. 59) afirmam que o objetivo específico dos estudos exploratórios é “*familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir uma compreensão deste, freqüentemente para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses [...]*”. Colocam os mesmos autores (p. 60) que:

*[...] um estudo exploratório poder ter outras funções: aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situação de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais.*

Esta pesquisa cumpre muitas destas outras **possíveis funções**, visto que os resultados permitirão desvendar características até agora não especificadas, no nosso meio, que poderão servir de base para esta e outros pesquisadores, professores e profissionais da área, para elaborar critérios para identificar o aluno com AH/SD produtivo-criativo em sala de aula e em outras *situações da vida real*, para a elaboração de conceitos e, especialmente, para a proposta de um atendimento educacional efetivo a estes alunos, por se tratar de uma parcela da população dos alunos com AH/SD que precisa de estratégias educacionais ainda mais diferenciadas.

Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975, p. 61) também justificam a escolha desta abordagem quando afirmam que “*no caso de problemas em que o conhecimento é muito reduzido, geralmente o estudo exploratório é o mais recomendado*”, situação esta que se reflete no estado da pesquisa na área de AH/SD, particularmente no foco desta Dissertação.

Como o problema desta pesquisa é precisar as características dos alunos com AH/SD produtivo-criativos, justifica-se a utilização combinada de um estudo descritivo, cujos objetivos específicos, segundo Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975, p. 59) são “[...] *apresentar precisamente as características de uma situação, um grupo ou um indivíduo específico (com ou sem hipóteses específicas iniciais a respeito da natureza de tais características)*” e “*verificar a freqüência com que algo ocorre ou com que está ligado a alguma outra coisa (geralmente, mas não sempre, com uma hipótese inicial específica) [...]*”. Os autores salientam (p. 77) que “*os estudos descritivos não se limitam a apenas um método de coleta de dados. Podem empregar quaisquer um, ou todos os métodos que serão apresentados nos capítulos posteriores*”, fazendo referência a observações, questionários, entrevistas, métodos projetivos e outros métodos indiretos.

Talvez seja importante esclarecer que, embora o estudo tenha um nível exploratório-descritivo que contém elementos do paradigma positivista, e considerando que ele não formulou hipóteses, mas pretendeu compreender a realidade encontrada (ao invés de inferir ou apenas descrevê-la) à luz do conhecimento tácito da pesquisadora e do referencial teórico escolhido, utiliza-se o termo no sentido de um estudo compreensivo, conforme defendido por Moraes (apud ENGERS, 1994, p. 106), quando afirma que:

*Alguns autores entendem e denominam os estudos sem hipóteses de exploratórios. Entendemos que isto traz o viés positivista e preferimos denominá-los estudos compreensivos, sendo então concebidos como um fim tão válido quanto a testagem de hipóteses e não um estágio preparatório para tais estudos.*

Como nesta pesquisa foi necessário iniciar com dados e instrumentos quantitativos para passar aos qualitativos, seguiu-se o conselho de Alves (1991, p. 61), tentando diferenciar o tratamento dado a cada um deles e descrevendo separadamente estes dois momentos, ainda que, na análise final dos resultados, não pudesse ter se deixado de **ir e vir** constantemente na busca das informações obtidas em ambas instâncias.

### **3.2 O TEMA DA PROCURA, SUA CONTEXTUALIZAÇÃO E PORQUÊS**

O Tema desta pesquisa versa sobre as **características específicas de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos das sétimas séries de duas escolas de Porto Alegre.**

Para entender a relevância do tema que, para Marshall e Rossman (apud ALVES, 1991, p. 58), “*pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas*”, é necessário, primeiramente, lembrar o contexto educacional em que os alunos com AH/SD e, mais especificamente, os alunos com AH/SD produtivo-criativos, estão inseridos (ou não): uma realidade que, como já ficou registrado, é afetada pelo desconhecimento e a carência de pesquisas acadêmicas, a imprecisão da legislação e a omissão ou descaso nas políticas públicas e, conseqüentemente no atendimento educacional.

Não somente o desconhecimento sobre o tema é muito grande, mas o número de PAH também é bem maior do que comumente se imagina e pouco ou nada tem sido feito para compreender esta realidade e propor um atendimento adequado para estas pessoas.

Se for aplicado o valor médio da estimativa de superdotados da OMS às matrículas levantadas pelo último Censo Escolar Brasileiro disponível no momento (2002), os alunos com AH/SD matriculados nas escolas públicas e privadas somariam 2.333.412 brasileiros e 115.100 gaúchos, num universo de mais de 8 milhões de brasileiros com Altas Habilidades/superdotação.

Mesmo considerando o limite inferior das estimativas da OMS, o número de PAHs no mundo (aproximadamente 210 milhões) ultrapassaria de longe a população total do Brasil, sendo que, segundo este mesmo índice, teríamos, no nosso País, quase seis milhões de brasileiros com Altas Habilidades/superdotação. Nos países do terceiro mundo, mesmo considerando as estimativas mais conservadoras, o número de PAH é muito superior ao número de analfabetos, que são alvo de justa e extrema preocupação por parte dos governos.

O Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos de 2002 (2002 EFA Global Monitoring Report) da UNESCO (2002) calcula, para o Brasil, um índice de analfabetismo de 2% (cerca de 3.500.000 de pessoas), índice inferior ao de PAHs no País. Entretanto, os esforços para erradicar o índice de analfabetismo - no Brasil e no mundo - são muitíssimo maiores que aqueles destinados a atender a população de PAHs que, na maioria das vezes, passam despercebidas pelas escolas ou chamam a atenção pelos comportamentos *diferentes*.

Da mesma forma, se considerarmos que, para a OMS, o índice de *pessoas com deficiência* (PPDs) é de 10% (incluindo aqui as diferentes áreas de deficiência), os esforços e ações desenvolvidos para atendê-las são infinitamente superiores aos destinados ao atendimento das PAHs, que, sozinhas, totalizariam um percentual entre 35 e 50% de todas as áreas de **deficiência** somadas, considerando as estimativas da mesma OMS.

Apenas no Rio Grande do Sul, extrapolando o índice obtido pelo Estudo de Prevalência para a Região Metropolitana de Porto Alegre (ABSD-RS, 2001) – de 7,78%– ao total de matrículas do Estado, segundo o Censo acima, os alunos com AH/SD seriam 210.700, dentre uma população geral de aproximadamente 800.000 gaúchos com estas características.

Na legislação educacional, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) estabelece, com clareza, que esta população deve ser atendida pela Educação Especial. O dispositivo determina prazos curtos e médios (alguns deles já vencidos) para o levantamento estatístico, formação de professores, oferta de cursos de nível médio e superior e de habilitação específica, estruturação da infraestrutura física, político-administrativa e pedagógica e implantação de serviços para o seu atendimento multidisciplinar. Neste dispositivo legal, a implantação de programas de atendimento para os alunos com AH/SD nas áreas artística, intelectual ou psicomotora é uma exigência que deveria ter sido implementada até janeiro de 2002, mas isto não tem acontecido na maioria dos estados brasileiros.

No que se refere à informação da sociedade, à formação de professores e ao atendimento em si, as medidas previstas no Plano, como a introdução de conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades educacionais especiais nos cursos profissionais em

áreas relevantes para o atendimento, que já deveriam estar implementadas até janeiro de 2004, ainda são uma quimera, no que se refere às Altas Habilidades/superdotação.

Da mesma forma, o funcionamento, em todos os sistemas de ensino, de um setor responsável pela Educação Especial e a administração de recursos orçamentários específicos, em parceria com outros setores governamentais e organizações da sociedade civil também são apenas expectativas, em relação a esta área. A generalização da oferta de cursos sobre atendimento básico a educandos especiais para professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental; o redimensionamento das salas de recursos e outras alternativas pedagógicas; a ampliação de habilitação específica em níveis de graduação e pós-graduação, com garantia de, pelo menos, um curso de Educação Especial em cada unidade Federal, que têm cinco anos de prazo a partir da promulgação da Lei (2001), também não parecem apresentar perspectivas de concretização, em relação à área.

Embora estas normativas tenham despertado a atenção dos agentes envolvidos para o seu cumprimento, no que se refere aos alunos com deficiência, as metas de generalização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil e fundamental, previstas até janeiro de 2011, dificilmente poderão ser cumpridas, no que se refere às Altas Habilidades/superdotação, se não se constituir um corpo teórico que alicerce os esforços que deverão ser feitos para concretizar as prerrogativas legais.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos com AH/SD passam, como já foi visto, pela falta de identidade, pelos mitos e crenças populares dos quais são objetos, pela precariedade ou inexistência de dados estatísticos sobre esta população, pela escassez de produção científica nesta área e pela sua *transparência* nas políticas educacionais que, por um lado pregam seu atendimento e, por outro, não especificam como ele deveria ser feito. Todos estes fatores estão intrinsecamente relacionados, sendo muitas vezes, uns consequência dos outros.

Especialmente os alunos com AH/SD produtivo-criativos aparecem como um subgrupo ainda mais excluído, devido à falta de informações e à escassíssima investigação científica sobre este tipo de aluno, agravadas por concepções limitadas de AH/SD e outros fatores sociais, culturais e educacionais vigentes na nossa sociedade.

Estes alunos freqüentemente não são percebidos pelo professor, em sala de aula, ou são confundidos com alunos que apresentam outros comportamentos e, inclusive, diferentes patologias, que não o comportamento de AH/SD.

Nas concepções de inteligência que se apóiam em teorias psicométricas, o aluno com AH/SD produtivo-criativo geralmente não é sequer identificado como aluno com AH/SD.

Na sala de aula regular, segundo Vieira (2000, p. 6),:

*O aluno portador de Altas Habilidades do tipo produtivo-criativo é visto como 'mau aluno' e os professores estabelecem relações negativas com ele, tornando a aprendizagem um exercício de fixação mecânica de conceitos e informações esvaziadas de sentido.*

Embora parte desta situação se justifique pelas carências e dificuldades apontados anteriormente em relação à PAH, percebe-se uma problemática ainda mais profunda em relação ao seu sub-grupo *produtivo-criativo*, cuja investigação é eminente.

Certamente há alguns diferenciais dos alunos com AH/SD produtivo-criativos que não são interpretados ou são interpretados como negativos pelo professor da sala de aula regular. Enquanto o aluno com AH/SD acadêmico é identificado (positiva ou negativamente), merecendo estratégias pedagógicas diferenciadas (já que a omissão, o descaso e a rejeição, por exemplo, não deixam de ser estratégias pedagógicas) por parte da escola, o aluno com AH/SD produtivo-criativo, muitas vezes, sequer é identificado como tal, não raramente sendo '*diagnosticado*' como um aluno hiperativo, com déficit de atenção, com distúrbios de aprendizagem ou indisciplinado.

As palavras de Nunes Sobrinho e Naujorks (2001, p. 12), quando se referem à pesquisa em Educação Especial reforçam, então, a relevância do tema escolhido:

*Há um certo descaso na seleção de temas socialmente válidos como objeto de pesquisa na área, conforme apontam resultados dos estudos realizados por Nunes et al. (1999). Predomina a pesquisa descritiva, com ênfase na área da deficiência mental, em detrimento de estudos envolvendo, por exemplo, surdez ou dificuldade auditiva, estimulação essencial, distúrbios emocionais, **Altas Habilidades**, distúrbios de desenvolvimento, deficiência física e problemas de saúde e deficiência visual” [grifos nossos].*

E a afirmação de Renzulli (2002, s. p.), que revela que, mesmo em países mais desenvolvidos, este aluno ainda não é suficientemente compreendido nem atendido, encoraja esta Pesquisa:

*Que certos ingredientes são necessários para a produtividade criativa não é discutível. Porém, os traços específicos, qual a extensão deles e as formas como eles interagem entre si continuarão sendo o terreno para futuras teorias, pesquisas e controvérsias. Precisamos aprender mais sobre todos os aspectos desses traços, mas eu também acredito que as novas pesquisas devem começar a se concentrar nessa **coisa** de difícil compreensão que fica de lado depois que tudo o explicável foi explicado. Essa **coisa** é o verdadeiro mistério do nosso interesse comum no potencial humano, mas também poderia ser a chave para explicar e educar e cuidar do tipo de gênio que tem sido usado para melhorar a humanidade.*

Acredita-se que, ao tentar investigar à temática proposta, esta pesquisa poderá contribuir para o reconhecimento e atendimento dessas pessoas que, muitas vezes, passam despercebidas ao longo da vida, sem ter uma identidade própria, freqüentemente, escondendo seu potencial para não diferir da **regra**, quando adultos.

### **3.3 OS OBJETIVOS DA PROCURA**

Considerando a necessidade intrínseca desta pesquisa de, não somente contribuir com as investigações na área de Altas Habilidades/superdotação, compreendendo melhor a realidade e auxiliando na construção da identidade das PAHs, mas também tentando ajudar a compreender a maneira como os familiares e professores percebem estas pessoas/alunos e, futuramente, em estudos posteriores, poder sugerir formas de identificar estes alunos e assim qualificar as propostas de políticas educacionais, os objetivos propostos são:

- Verificar se o índice de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas escolas públicas e privadas da Região Metropolitana de Porto Alegre, encontrado no Estudo de Prevalência realizado em 2001, pela Associação Brasileira para Superdotados – seção RS se mantém nas escolas investigadas;
- averiguar a percepção dos professores e responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos) sobre seus alunos/filhos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos;
- averiguar e analisar as características específicas dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo participantes.

### **3.4 QUESTÕES NORTEADORAS DA PROCURA**

As Questões Norteadoras desta pesquisa levam em conta a temática já aprofundada anteriormente e estão delimitadas deste modo:

- a) O índice encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS se mantém nas escolas investigadas?
- b) Quais as percepções dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos pelos seus professores e responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos)?;
- c) Quais as semelhanças e diferenças nas características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas investigadas?; e
- d) Quais as características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo nas escolas investigadas?

### **3.5 OS CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A PROCURA**

Alguns critérios que foram previamente estabelecidos para orientar a seleção dos participantes desta pesquisa estão relacionados com *as fontes para obtenção dos dados*, o tipo de



*instrumentos a serem utilizados*, a *faixa etária* que seria eleita, as *escolas* que participariam da pesquisa e o *período* de execução da pesquisa.

Quanto à escolha das *fontes para obtenção dos dados* deve salientar-se a razão pela qual decidiu-se coletar as informações de três fontes diferentes – alunos, pais e professores. Segundo observações de Jacobs referidas por Coriat (1990, apud Benito Mate, 1996, p. 122):

*Os pais são mais aptos que os professores para identificar os sujeitos precoces. Acrescenta que a opinião segundo a qual os pais tendem a superestimar o valor intelectual de seus filhos não se confirma na sua pesquisa, bem pelo contrário, os pais são mais reservados e mais modestos que os professores.*

Renzulli (1990, p. 1) afirma que:

*A maioria das pessoas concorda com que os escores dos testes e as classificações do professor são fontes primárias de informação, mas que fontes complementares como as nomeações por pais e pares, autoneomeações e avaliações de produtos podem trazer informações que não sempre são visíveis através das fontes primárias. As fontes complementares são especialmente úteis quando observamos alunos não tradicionais, populações diversas e alunos altamente criativo-produtivos que não se enquadram na categoria que eu já tenho descrito como “superdotação acadêmica” (Renzulli, 1986).*

As discussões do grupo que definiu os critérios para o Estudo de Prevalência (ABSD-RS, 2001) foram lembradas nas reflexões para definir alguns dos *instrumentos utilizados* nesta pesquisa.

Três razões levaram a adaptar e utilizar os questionários daquele estudo como parte dos instrumentos para a identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/superdotação.

A primeira delas foi o fato desta pesquisadora ter participado das discussões para o estabelecimento dos parâmetros conceituais para o Estudo de Prevalência, o que garante que os mesmos estão completamente de acordo com os pressupostos teóricos do presente trabalho.

A segunda razão foi que o instrumento de campo utilizado para a identificação dos alunos com indicadores de AH/SD naquele estudo foi elaborado com a assessoria de profissionais que avaliam e acompanham alunos com AH/SD no CEDEPAH, há muitos anos, segundo o referencial teórico que embasa esta pesquisa, tendo completa idoneidade, seriedade e ética aos olhos desta pesquisadora, motivo pelo qual estas qualidades podem ser transferidas aos instrumentos desta pesquisa.

A terceira razão é que o questionário padronizado daquele Estudo de Prevalência, do qual foram adaptados os QSAs, QSPs e QSPrs, já tinha sido validado mediante um primeiro teste piloto, aplicado a dois grupos de cinco alunos cada, sendo “o primeiro composto por pessoas notoriamente portadoras de Altas Habilidades e o segundo composto por estudantes escolhidos aleatoriamente” (ABSD-RS, 2001, p. 17) e mediante um segundo teste piloto, que confirmou a validade das alterações feitas ao instrumento inicial. Este processo dispensava a

revalidação dos instrumentos, visto que esta pesquisa desenvolveu sua investigação em séti-  
mas séries (ou ano-ciclo equivalente) de duas escolas (uma estadual, uma municipal), na cida-  
de de Porto Alegre, um dos municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, campo de  
pesquisa do Estudo de Prevalência da ABSD-RS.

O critério de escolha dos participantes da pesquisa, quanto à *faixa etária*, foi que os  
alunos estivessem cursando a sétima série (ou ano-ciclo equivalente, na escola ciclada), por-  
que a faixa etária típica correspondente, de 13 a 15 anos, permitiria obter um número maior de  
informações relativas à história de vida de cada aluno, que seria menor, em séries anteriores.

Quanto às *instituições escolares* de origem, inicialmente, a presente pesquisa preten-  
dia selecionar os participantes em três escolas, pelo critério de **proximidade geográfica**, de  
forma a refletir diferentes cenários sócio-econômico-culturais da mesma região e a facilitar o  
processo de aplicação de instrumentos, partindo da indicação das Secretarias Municipal e Es-  
tadual de Educação (Pelos motivos que exporemos mais adiante, apenas duas escolas foram  
selecionadas).

O *período* escolhido para a realização da pesquisa também foi um critério de escolha,  
já que, considerando que os professores seriam uma das fontes de dados, a sua coleta seria  
mais prolífera, se realizada ao final do ano letivo, quando os professores teriam convivido por  
mais tempo com seus alunos.

### **3.6 INSTRUMENTOS PARA ENCONTRAR E RECONHECER OS FANTASMINHAS**

Para o primeiro momento, de *identificação dos participantes*, foram utilizados os três  
questionários estruturados acima referidos (QSA, QSP e QSP<sub>r</sub>) e a Ficha de Itens para Obser-  
vação em Sala de Aula (FIOSA), do tipo lista de verificação, adaptada da Ficha de mesmo  
nome utilizada pelo Centro de Desenvolvimento do Talento - CEDET de Lavras, Minas Ge-  
rais (GUENTHER, 2000). Estes instrumentos foram utilizados para obter elementos que per-  
mitissem investigar as Questões Norteadoras a) O índice encontrado no Estudo de Prevalência  
da ABSD-RS se mantém nas escolas investigadas?; e b) Quais as percepções dos alunos com  
indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos pelos seus professores e  
responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos) e parte das questões norteadoras c)  
Quais as semelhanças e diferenças nas características específicas dos participantes com Altas  
Habilidades/Superdotação nas escolas investigadas?; e d) Quais as características específicas  
dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo nas escolas  
investigadas?

O corpo básico dos questionários e da Ficha Complementar para Características Artísticas e Esportivas - Pais (FCCA-E-P) e Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores (FCCEA-PR) que complementam as informações dos alunos nestas áreas o mesmo para as três fontes, apenas com diferenciações na forma de tratamento (tu/seu aluno/seu filho), acrescido de perguntas específicas para cada uma delas (sobre o contexto familiar, sócio-econômico e escolar).

As primeiras perguntas dos questionários estão destinadas a obter dados pessoais dos alunos (segmento alunos), dados socioeconômicos da família (segmento pais) e tempo de conhecimento do aluno pelo professor (segmento professor).

Eles permitem, como já foi comentado, detectar características e aspectos específicos e os diferentes tipos de inteligência, segundo Gardner, tendo por referência para a mensuração os critérios **capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade**. Também permitem verificar a existência de algumas características comumente encontradas em PAHs (idade de aquisição e hábitos de leitura, jogos de mesa, etc.) e as áreas de talento.

Para um maior esclarecimento do leitor, a Tabela 3 apresenta as características e os respectivos números das perguntas que buscam investigá-las nos questionários dos três segmentos, na qual também foram acrescentadas as questões correspondentes da FIP e da FIOSA.

**Tabela 3 – Lista de características e número das perguntas que as investigam nos questionários para os três segmentos**

<i>Características/aspectos</i>	<i>Número da pergunta no questionário</i>		
	<i>para alunos</i>	<i>para pais</i>	<i>para professores</i>
Informações pessoais	1, 2 e FIP	1	-
Dados socioeconômicos	-	2 a 10	-
Tempo de conhecimento do aluno pelo professor			1
Hábitos/Características comuns	3-6, 10.	11-16, 18.	20 da FIOSA
Áreas (ou percepção) de habilidades	7, 39-46 e 49 e FIP	17; 1-7 e 9 e 10 da FCCAE-P	2, 3; FCCEA-PR; e 1-4, 23, 24 da FIOSA
Aprendizagem	8, 11-15, 21, 23, 26, 36	19 - 23, 29, 31, 34, 44	4-9, 15, 17, 20, 29; e 9, 17, 18, 22 da FIOSA
Motivação/envolvimento com a tarefa	16, 17, 20, 22, 47, 48, 51-53	24, 25, 28, 30 e 8, 11-12 da FCCAE-P	10, 11, 14, 16; e 8, 10, 11 da FIOSA
Criatividade	9, 18, 19, 24, 25, 27, 37	26, 27, 32, 33, 35	12, 13, 18, 19, 21; e 6, 12, 13, 25 da FIOSA
Liderança	28, 31, 37	36, 39	22, 25; 14-16, 19; e 26 da FIOSA
Comunicação	29, 30	37, 38	23, 24; e 5, 7 da FIOSA
Planejamento	32-38	40 a 43	26-28

### 3.6.1 *Questionário Segmento Alunos (QSA)*

Este instrumento (Apêndice B), que permite identificar os alunos com indicadores de Altas Habilidades/superdotação, segundo a avaliação deles próprios, contém 47 questões fechadas, de múltipla escolha, e três questões abertas (9, 37 e 38) que investigam características

de criatividade, planejamento e lógica. Foram feitas pequenas alterações no questionário inicial, para melhor adaptar o instrumento aos sujeitos que seriam entrevistados, sem mudanças de conteúdo. Embora não fossem alterações significativas, o questionário foi aplicado a três adolescentes da mesma faixa etária e série dos participantes, antes da aplicação efetiva nas escolas selecionadas, a modo de revalidação.

### **3.6.2 *Questionário Segmento Pais (QSP)***

Este questionário (Apêndice C) inclui 44 questões de múltipla escolha, sendo as 11 primeiras informativas de dados socioeconômicos da família e as restantes as mesmas perguntas do QSA, assim como uma folha complementar para características artísticas e esportivas (FCCA-E-P), com 12 questões, respondida pelos pais quando o QSA revelava a possibilidade de habilidades nestas áreas. Foi respondido por um ou ambos pais de cada aluno (ou familiar mais próximo que convivesse com ele pelo menos por dois anos). As alterações feitas neste questionário foram as mesmas feitas no QSA, além da atualização do salário mínimo nacional (R\$ 240,00, à época da pesquisa), no quesito que investiga os ingressos familiares e o acréscimo de algumas das questões do QSA que não estavam no original. Além de servirem para o cruzamento com os respectivos QSAs e permitir a seleção final dos alunos com indicadores de AH/SD, estes instrumentos permitiram investigar a percepção destes adolescentes por parte dos seus responsáveis. Este questionário também foi aplicado a duas mães de alunos com Altas Habilidades/superdotação, a modo de revalidação.

### **3.6.3 *Questionário Segmento Professores (QSPr)***

Este questionário (Apêndice D), que sofreu as mesmas alterações indicadas nos questionários anteriores, inclui 29 questões, com a primeira indicando o tempo de convivência com o aluno, e uma folha complementar para características esportivas e artísticas (FCCEA-PR) com 47 quesitos em diferentes áreas, para os alunos que apresentaram essa possibilidade a partir das respostas ao QSA. O professor da área de destaque indicada pelo aluno no seu questionário ou o professor que mais conhecesse o aluno, quando a área não estava relacionada a uma disciplina do currículo, respondeu a este questionário, assim como o professor da atividade externa relacionada à área de destaque do aluno, quando disponível.

### **3.6.4 *Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula (FIOSA)***

A Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula (Apêndice E) é uma lista de verificação com 27 questões que investigam a percepção de diferentes características dos alunos

pelo professor, que indicava os dois alunos que melhor se encaixavam nas opções apresentadas e complementava suas observações no espaço deixado abaixo, se assim o desejasse. A Ficha, extraída do livro *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão* (GUENTHER, 2000, p.175- 177), permite detectar características de capacidade e inteligência geral, habilidade verbal, capacidade de pensamento abstrato, criatividade acentuada e/ou habilidade artística, habilidade psicossocial e psicomotora, mediante a nomeação dos alunos de acordo ao comportamento em sala de aula e à posterior interpretação das informações. É conveniente esclarecer que a equipe do CEDET de Lavras (MG), assim como os profissionais de outros estados brasileiros, preferem utilizar o termo **talento** e não **Altas Habilidades/superdotação**, embora o conceito teórico utilizado seja equivalente ao aqui adotado. As alterações feitas em relação à Ficha original são de diagramação, tendo sido inseridos os itens na forma de tabela, para facilitar o preenchimento e a tabulação, e eliminada do corpo do instrumento a segunda folha do formulário original que apresenta os critérios de avaliação da ficha (Apêndice F), que foi reservada para o uso da pesquisadora. Esta ficha permite verificar também se os alunos com indicadores de AH/SD detectados com o QSA são percebidos como tais pelos professores e/ou se são percebidos sob outras características comumente não associadas às Altas Habilidades/superdotação, cumprindo assim com os requisitos para atender o objetivo de investigar a percepção dos professores sobre estes alunos.

Para melhor esclarecimento, a Tabela 4 apresenta as áreas de habilidade identificadas pela Ficha e os números das perguntas correspondentes.

***Tabela 4 – Áreas de Altas Habilidades/Superdotação detectadas pela Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula e número das questões***

ÁREA DE HABILIDADE	QUESTÕES
Capacidade e inteligência geral	4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 21, 22 e 25
Habilidade verbal	1, 5, 7, 18, 22
Pensamento abstrato/habilidade científico-matemática	2, 9, 11, 18, 22
Criatividade acentuada e/ou habilidade artística	3, 8, 10, 13, 17, 25
Habilidade psicossocial	4, 7, 14, 15, 16, 19, 26
Habilidade psicomotora	4, 23 e 24
Outras habilidades especiais	27 e comentários

### ***3.6.5 Entrevista semi-estruturada e Ficha de Informações Pessoais***

Para o segundo momento, de **compreensão qualitativa** propriamente dita, foi utilizado um roteiro para entrevista semi-estruturada (Apêndice H), que foi acompanhado de uma Ficha de Informações Pessoais (Apêndice G) previamente preenchida pelo aluno no momento da entrevista.

As questões da entrevista foram formuladas de forma a encontrar os elementos necessários para responder às Questões Norteadoras c) Quais as semelhanças e diferenças nas ca-

racterísticas específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas investigadas?; e d) Quais as características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo nas escolas investigadas?. Desta forma, tentou-se investigar alguns aspectos que podem ser diferenciais entre os alunos com AH/SD do tipo acadêmico e produtivo-criativo, tais como percepção de si mesmo/a (1, 3, 4 e 23); relações interpessoais com seus pares e percepção do olhar de seus pares sobre ele/a mesmo/a (2, 16, 17 e 18); preferências de atividades, assuntos e matérias no ambiente escolar e fora dele (5, 6 e 11 a 14); estilo de aprendizagem/estudo (7 a 10), forma de solucionar problemas (15) e percepção dos professores e da escola (19 a 22).

Depois de elaborado, o roteiro inicial foi submetido ao processo de *triangulação*, segundo López (1991), também chamado *questionamento por pares*, por Alves (1991), para verificar sua adequação, confirmabilidade e consistência. Uma profissional experiente da área de Altas habilidades/superdotação, também Doutoranda em Educação nesta área, e dois adolescentes com AH/SD fizeram comentários e sugestões, que foram acrescentados ao roteiro final, quando adequados.

No momento da entrevista, o roteiro foi previamente entregue ao aluno para sua leitura e compreensão, para esclarecer possíveis dúvidas e para que servisse como orientação para as respostas, que ora se prenderam à ordem das perguntas, ora não, ora responderam a todas elas, ora não. Esta flexibilidade foi proposital, tanto para o aluno quanto para a pesquisadora, que também formulou perguntas adicionais, quando havia dúvidas sobre algum aspecto ou quando era necessário obter mais informações.

#### 3.6.5.1 Roteiro para a Entrevista

Transcrevemos, a seguir, as questões contidas no roteiro para a entrevista:

- 1) Como te definirias? Por que?
- 2) Como são teus colegas de aula?
- 3) Já tens idéia do que gostarias de ser quando fores mais velho/a? Por que?
- 4) Qual o projeto que mais gostarias de desenvolver? Por que?
- 5) Quais são as atividades de que mais gostas no teu dia-a-dia? Por que?
- 6) Quais são as atividades de que mais gostas na escola? Por que?
- 7) Como aprendes melhor, no teu dia-a-dia? Por que?
- 8) Como aprendes melhor, na escola? Por que?
- 9) Como preferes estudar no teu dia-a-dia? Por que?
- 10) Como preferes estudar na escola? Por que?
- 11) Como preferes te divertir no teu dia-a-dia?
- 12) Como preferes te divertir na escola?
- 13) Quais são o(s) assunto(s)/ matéria(s) prediletos no teu dia-a-dia?
- 14) Qual é(são) teu(s) assunto(s)/ matéria(s) predileta(s) na escola? Por que?
- 15) O que fazes quando não sabes a resposta a uma pergunta ou a solução de um problema?
- 16) Como te sentes na tua turma da escola? Por que?

- 17) Como te sentes na tua turma fora da escola? Por que?
- 18) Gostas de ajudar/ensinar os teus colegas/ amigos? Por que?
- 19) Como são teus professores? Por que?
- 20) Como seria, para ti, o professor ideal? Por que?
- 21) Como é tua escola? Por que?
- 22) Como seria, para ti, a escola ideal? Por que?
- 23) Gostaria que me disseses ou deixasses algo que te represente. O que seria?
- 24) Ainda queres comentar/complementar sobre algo?

### **3.7 À PROCURA DE GASPARZINHO: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

Conforme as recomendações de Alves (1991) já referidas anteriormente (p.92), será mantida a separação entre as duas etapas que foram consideradas para fins de coleta e análise de dados, no primeiro momento, com instrumentos quantitativos, e a terceira etapa, para a coleta e análise de dados, no segundo momento, com instrumentos qualitativos. A análise dos dados seguiu abordagens diferentes, sendo quanti-qualitativa no primeiro momento e qualitativa, no segundo. O processo de coleta de dados foi desenvolvido entre a primeira semana de setembro de 2003 e a primeira semana de janeiro de 2004.

#### **3.7.1 Primeiro momento**

##### **3.7.1.1 Primeira Etapa**

A primeira etapa transcorreu entre a primeira semana de setembro e a última semana de novembro de 2003.

Entre a primeira semana de setembro e a segunda semana de outubro, foi solicitada autorização à AGAAHSD para utilizar os Questionários do seu Estudo de Prevalência como referência para a pesquisa; foram feitas a adaptação e revalidação dos instrumentos e os contatos telefônicos com a SMED e Secretaria Estadual de Educação, para verificar quais os procedimentos a seguir para obter o acesso às instituições. Em princípio, a pesquisa seria desenvolvida em três escolas – uma municipal, uma estadual e uma privada, selecionadas pelo critério de proximidade geográfica.

A SMED indicou uma escola municipal, localizada em um dos maiores bairros da cidade de Porto Alegre, cujos moradores são de classes popular e média-baixa, como sendo representativa daquela rede.

Como a orientação da Secretaria Estadual foi que o contato fosse feito diretamente com a instituição escolar, uma escola estadual foi contatada, mas não concordou em acolher a pesquisa por estar com problemas administrativos naquele momento, pelo que uma segunda escola estadual, do mesmo bairro foi procurada.

O acesso à escola privada foi solicitado mediante um ofício encaminhado ao Diretor da instituição, entregue pessoalmente na Secretaria da escola.

As cartas de apresentação da pesquisa e solicitação de acesso às escolas foram endereçadas aos seus diretores, e entregues pessoalmente na Direção/Secretaria das mesmas, na primeira semana do mês de setembro.

As escolas públicas autorizaram a realização da pesquisa, que foi iniciada na terceira e quarta semanas de outubro.

A escola privada somente respondeu à solicitação, negativamente, na segunda semana do mês de novembro e, embora ainda fosse contatada imediatamente uma segunda escola privada da mesma região, a resposta também foi negativa, visto a proximidade do final do ano letivo e a impossibilidade de realizar uma pesquisa daquele tipo quando os professores estavam envolvidos com provas finais e fechamento de notas dos alunos.

Portanto, pela razão acima explicitada e pela possibilidade de realizar a pesquisa na escola privada no início do ano de 2004 ter sido descartada, já que os professores não teriam tido tempo para conhecer seus alunos, a pesquisa somente foi desenvolvida nas duas escolas públicas, uma municipal e uma estadual.

Antes de aplicar os instrumentos quantitativos, as diretoras das respectivas escolas apresentaram a pesquisadora aos seus corpos docentes, que foram informados dos objetivos e metodologia durante a segunda semana de outubro.

Todos os alunos, pais e professores que responderam aos instrumentos desta pesquisa foram informados sobre os seus objetivos tanto através do Termo de Consentimento Informado (Apêndice A), assinado pelos pais ou responsáveis dos alunos e os professores participantes da pesquisa, quanto através da sua apresentação e orientações no momento de aplicação dos instrumentos às três fontes.

O QSA - **Questionário Segmento Alunos** (Apêndice B) foi aplicado coletivamente em cada turma, nos dias 27 e 28 de outubro, na escola municipal, e no dia 03 de novembro, na escola estadual, ocupando, em média, entre um período de aula e uma hora, entre a apresentação da pesquisa e a aplicação do instrumento, propriamente dita. Nesse período, os professores que ministravam aula se retiraram da sala, permitindo que a pesquisadora desenvolvesse o trabalho com menos interferências externas.

O número de alunos matriculados no início de 2003, na série/ano-ciclo selecionada/o das duas escolas, era de 245 alunos (129 na escola municipal e 116 na escola estadual); porém, o índice de evasão também era muito elevado. Embora não fosse possível constatar o número de alunos que realmente estava freqüentando a escola no período de aplicação, devido à inexistência de um controle deste tipo nas instituições, os alunos que estavam efetivamente freqüentando as aulas que não responderam aos questionários foram pouquíssimos, limitando-



se apenas aos eventuais ausentes no dia, conforme informações dos professores que ministravam aula no momento da aplicação e a consulta das listas de presença de todas as turmas da escola municipal. Portanto, todos os estudantes de todas as sétimas séries (3) da escola estadual e a todos os estudantes das turmas C-20 (5) da escola municipal, presentes no dia da aplicação, responderam ao questionário; os alunos que não estavam presentes foram procurados posteriormente e, a maioria deles também respondeu ao questionário, totalizando 160 alunos, sendo 85 da escola municipal e 75 da escola estadual.

A **Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula - FIOSA** (Apêndice E) foi entregue a todos os professores daquelas turmas, no momento de apresentação da pesquisa; ou seja, durante a segunda semana de outubro; porém, foi preenchida e devolvida, até o final do mês de novembro, por 14 professores das duas escolas (7 de cada uma), sendo que alguns professores não quiseram respondê-la e outros não a responderam para todas as turmas. As FIOSAs devolvidas foram assim distribuídas:

PROFESSORES	ESCOLA ESTADUAL TURMAS			ESCOLA MUNICIPAL/ TURMAS				
	A	B	C	A	B	C	D	E
Ciências	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
Educação Artística/Arte-educação				♦	♦	♦	♦	♦
Educação Física	♦	♦	♦	♦				
Filosofia	-	-	-	♦	♦	♦	♦	♦
Geografia	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
História			♦					
Língua Inglesa	♦							
Matemática	♦		♦	♦	♦	♦	♦	♦
Português	♦			♦				

♦ Devolução - Disciplina não oferecida na escola estadual

Os dados obtidos das 50 questões de múltipla escolha dos 160 QSAs foram tabulados e examinados quantitativamente, por **Análise Estatística Descritiva** (média, moda, mediana, desvio padrão), e apreciados qualitativamente, mediante a leitura integral e individual de todas as respostas a todas as questões.

O primeiro grupo de alunos foi selecionado a partir dos QSAs e das FIOSAs. Os critérios foram diferenciados para as habilidades de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação e planejamento; habilidades esportivas; e habilidades artísticas.

Para as **habilidades de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação e planejamento** foram consideradas as afirmações de Renzulli (1984, 1986) de que as pessoas com AH/SD do tipo produtivo-criativo geralmente se encontram entre os 15 a 20% dos alunos que demonstram um desempenho superior em habilidade geral ou específica em qualquer área. O autor (1986, p. 12) recomenda selecionar um ‘pool de talentos’ que compreenda esta faixa, pois “em primeiro lugar, as pesquisas acima revisadas nos dizem que é neste

*grupo no qual podemos esperar identificar aquelas pessoas que finalmente se engajarão em elevados níveis de produtividade criativa*". Numa pesquisa desenvolvida com 1.162 alunos de 1ª a 6ª séries de 11 escolas rurais, urbanas e suburbanas de Connecticut, Renzulli e Reis (in RENZULLI e REIS, 1986) referem um 'pool de talentos' composto por 15 a 25% da população escolar geral. Por estas razões, decidiu-se adotar como critério a pertinência aos 20% superiores nas respostas ao QSA que investigavam as habilidades nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação e planejamento, adjudicando uma pontuação a cada resposta.

O QSA aponta indicadores de AH/SD nas áreas acima mencionadas geralmente quando as respostas às questões de número 12 a 15 são **Bom** ou **Muito bom** e às questões de números 16 a 36 são **Freqüentemente** ou **Sempre**. As questões que investigam a idade de aquisição e os hábitos de leitura (4 a 6), o raciocínio lógico-matemático (8), o destaque em jogos de mesa (10) e o desempenho escolar (11), também são indicadores de Altas Habilidades/superdotação, embora devam ser analisadas individualmente, pois não podem ser generalizadas a todas as PAHs.

Desta forma, foram adjudicadas as pontuações às possíveis respostas, conforme mostra a Tabela 5.

As respostas às questões abertas do QSAs (9, 37 e 38) foram avaliadas, levando em consideração os critérios de aceitabilidade da resposta (pertinentes ou não), nível de elaboração, planejamento e estratégia e nível de criatividade (e uso do pensamento divergente) e receberam uma pontuação de 0 a 3.

Sendo que o escore máximo possível nas questões acima era 146, adotou-se como ponto de corte o escore de 117, sendo selecionados 17 alunos que tiveram escores superiores a essa pontuação.

Para as questões que investigam as características esportivas no QSA, o critério foi que o aluno tivesse respondido **Sim** às questões que investigavam a **participação em nível nacional** ou **internacional**; a **premiação em nível estadual, nacional** ou **internacional** (questões 39 a 46) porque isto implica uma seleção externa que geralmente considera o desempenho destacado da pessoa; e à dedicação de, como mínimo, **5 a 10 horas por semana** para o treinamento (questão 47), porque denota o envolvimento com a tarefa, e **Não** à questão que pergunta se trocaria essa atividade por outra (questão 48), porque denota um elevado nível de motivação. Quatorze alunos foram selecionados nesta área.

*Tabela 5 – Pontuações adjudicadas às respostas do QSA*

QUESTAO N°	RESPOSTA	Pontos
4	até 2, 3 e 4 anos	4
	5 anos	3
	6 anos	2
	7 anos ou +	1
5	Científicas; políticos, econômicos e sociais; artísticos e culturais; esportes (especializadas); jogos; outra (especializada)	2
	Comportamentais, de personalidades; Outra (não especializada); Não lê	1
6	7 ou +	3
	3 a 6	2
	até 2	1
8	Correta	2
	Incorreta	1
10	Xadrez	2
	Dominó, cartas, damas, outro	1
11	Altas	3
	Médias	2
	Baixas	1
12 -15	Muito bom	4
	Bom	3
	Regular	2
	Ruim	1
16 - 36	Sempre	5
	Freqüentemente	4
	Às vezes	3
	Raramente	2
	Nunca	1

Para as questões que investigam as características artísticas no QSA, o critério foi a indicação de alguma das opções da questão 49; a resposta *Sim* à questão 50; porque isto implica um reconhecimento externo ao desempenho destacado da pessoa; a resposta *Sim* à questão 51; a resposta *Não* à questão 52, que denota o nível de motivação; e a dedicação de, como mínimo, *5 a 10 horas por semana* para o aperfeiçoamento (questão 53), o que denota o envolvimento com a tarefa. Quatorze alunos foram selecionados por este critério.

Portanto, *quarenta e cinco alunos* foram auto-identificados através dos QSAs.

As informações obtidas das 42 Fichas de Itens para Observação em Sala de Aula (Apêndice E), preenchidas para as 8 turmas, por professores de 14 disciplinas, foram transcritas e tabuladas separadamente para cada professor. Posteriormente, aplicando os critérios da *Folha de Interpretação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula* (GUENTHER, 2000, P. 175-177) (Apêndice F), foram selecionados os alunos que reuniam indicadores de capacidade e inteligência geral, talento verbal, capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático, criatividade acentuada e/ou talento artístico, talento psicossocial e/ou talento psicomotor e esses alunos foram acrescentados, e delas também foram extraídas as informações acrescentadas nas observações dos professores ao final da ficha. Estas Fichas também fornecem elementos valiosos sobre a percepção dos participantes pelos professores e,

portanto, serão lembrados, quando pertinente. *Quarenta alunos* foram indicados pelos professores.

A partir da análise dos dados desta primeira etapa, que foi desenvolvida durante todo o mês de novembro, foram selecionados, para a segunda, os alunos que apresentavam indicadores de Altas Habilidades/superdotação, segundo as suas próprias respostas (auto-indicação) e as respostas dos professores às FIOSAs.

Quarenta alunos foram selecionados pelos professores, a partir das respostas às Fichas; 45 foram selecionados por auto-indicação; sendo que das 85 indicações, 13 alunos que se auto-indicaram também foram selecionados pelos professores; 1 aluno indicou habilidades na área esportiva concomitantemente com uma das áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação e planejamento e 3 alunos indicaram habilidades concomitantemente nas áreas esportiva e artística. Portanto, sessenta e oito alunos foram selecionados para participar da segunda etapa da pesquisa.

#### 3.7.1.2 Segunda Etapa

Nesta etapa, foram enviados convites endereçados aos pais dos 68 alunos selecionados na primeira etapa, para comparecerem nas escolas nos dias 01 e 08 de dezembro, para preencherem o **QSP - Questionário Segmento Pais** (Apêndice C). Os convites foram encaminhados com 4 dias de antecedência. Poucos pais compareceram aos encontros marcados (9 da escola municipal e 3 da escola estadual); portanto, os 56 pais ou responsáveis que não compareceram foram contatados por telefone (ou foi enviado novo convite quando não tinham telefone) e novos encontros foram realizados com pequenos grupos de pais ou individualmente, nas escolas ou em suas residências, durante as três primeiras semanas de dezembro. Os QSPs de onze alunos cujas famílias não puderam ser localizadas após diversas tentativas de contato foram enviados através dos alunos, estabelecendo-se um prazo para sua devolução. Dessas onze famílias, 6 não devolveram os questionários, 2 se recusaram a responder, 1 o devolveu bem depois do prazo estabelecido, e foi descartado por ser inviável a sua inclusão no processo. Um aluno foi excluído da pesquisa porque as informações fornecidas por ele foram totalmente divergentes das fornecidas pela mãe e pelo professor, provando excessiva falta de veracidade. Portanto, 58 questionários foram considerados válidos para esta etapa.

Nesta mesma etapa, o **QSPr - Questionário Segmento Professores** (Apêndice D) foi encaminhado ao professor da disciplina indicada por cada um dos 68 selecionados na primeira etapa como sendo sua área de destaque ou ao professor que mais conhecia o aluno (quando a área não se relacionava a nenhuma disciplina escolar) e ao professor de atividade externa na área de destaque, quando disponível. Sessenta e oito questionários foram respondidos pelos

professores das escolas e 6 por professores de atividades externas ou extracurriculares da escola municipal, que oferecia esta opção, entre a primeira e a terceira semana de dezembro.

Os dados desta segunda etapa foram transcritos e tabulados como na primeira etapa e foram analisados comparando-se os três (ou 4) questionários relativos a cada aluno. A princípio, com base na metodologia utilizada no Estudo de Prevalência e nos relatos da experiência do CEDEPAH na identificação de alunos com Altas Habilidades/superdotação, seriam selecionados aqueles alunos que apresentassem coincidência nas respostas das três fontes (alunos, pais e professores) em alguma das áreas analisadas na primeira etapa.

A partir da leitura cuidadosa de todos os questionários, da consideração de observações verbais de pais e professores e das observações desta pesquisadora em momentos fora da sala de aula, verificamos que havia alguns alunos cujos indicadores não eram totalmente identificados por uma das fontes, mas eram claramente apontados pelas outras duas (ou três).

Em alguns casos, perceberam-se, por exemplo, indicadores de AH/SD na área de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação e/ou planejamento não identificados pelos alunos, mas identificados pelos professores. Em outros, os pais pareciam não ter condições de compreender completamente algumas perguntas, cujas respostas indicavam indicadores no QSA e no QSP, mas não no QSP. Também houve casos de alunos que supervalorizavam algumas características, não apontadas como relevantes pelos pais e professores, ou pelo contrário, subvalorizavam algumas características, destacadas pelos pais e professores.

Esta constatação, que poderia indicar auto-estima ou auto-imagem irreal, interpretação equivocada de algumas perguntas, devido ao precário nível de estudo dos pais; e/ou falta de identificação pelos professores de alunos que apresentavam indicadores de AH/SD em áreas não atendidas pela escola, tinha que ser incorporada à análise e considerada para a seleção dos participantes.

Também, possivelmente devido às condições econômicas das famílias destes alunos, a grande maioria deles, mesmo quando apresentava indicadores de Altas Habilidades/superdotação em áreas artísticas ou esportivas, não freqüenta atividades extraclasse, não havendo, portanto, um professor externo que pudesse fornecer informações quanto a estas áreas.

Somado a isto, a professora de Educação Artística da escola estadual recusou-se a responder aos instrumentos, alegando que não achava necessário desenvolver esta pesquisa, o que obstaculizou a obtenção de informações de possíveis alunos com Altas Habilidades/Superdotação nesta área, naquela escola.

O critério para a seleção dos alunos que seriam entrevistados foi a coincidência de pelo menos duas fontes (alunos e pais, alunos e professores ou pais e professores) nas respostas

que apontam indicadores de AH/SD nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação e/ou planejamento, o que pode ser verificado quando a resposta era **Bom** ou **Muito bom** nas questões de número 12 a 15 no QSA e/ou 20 a 23 do QSP e/ou 6 a 9 do QSP e **Freqüentemente** ou **Sempre**, para as questões de número 16 a 36 no QSA e/ou 24 a 44 do QSP e/ou 10 a 29 do QSP.

Para as questões que investigam as características esportivas, o critério foi a coincidência de, pelo menos, duas fontes (alunos e pais, alunos e professores ou pais e professores) nas respostas que indicam AH/SD nessa área que, como na primeira etapa, foram: a **participação em nível nacional** ou **internacional**; a **premição em nível estadual, nacional** ou **internacional** (questões 39 a 46 do QSA, e/ou 1 a 7 da FCCAE-P) e/ou as respostas **Excelente** ou **Muito bom** à maioria das questões específicas em uma das áreas esportivas da FCCEA-PR; a dedicação de, como mínimo, **5 a 10 horas por semana** para o treinamento (questão 47 do QSA e/ou 8 da FCCAE-P).

Para as questões que investigam as características artísticas, o critério foi a coincidência de, pelo menos, duas fontes (alunos e pais, alunos e professores ou pais e professores) nas respostas que indicam AH/SD nessa área, ou seja, como na primeira etapa, a indicação de alguma das opções da questão 49 do QSA e/ou 9 da FCCAE-P; a resposta **Sim** à questão 50 do QSA e/ou 10 da FCCAE-P; a resposta **Sim** à questão 51 do QSA e/ou 11 da FCCAE-P; e a dedicação de, como mínimo, **5 a 10 horas por semana** para o aperfeiçoamento (questão 53 do QSA e/ou 12 da FCCAE-P), além das respostas **Excelente** ou **Muito bom** à maioria das questões específicas em uma das áreas artísticas da FCCEA-PR.

Considerando que seria difícil confirmar os indicadores de AH/SD apenas pelas respostas aos questionários, decidiu-se selecionar propositalmente os alunos que apresentavam indicadores mais claros e realizar a entrevista com todos eles, para poder obter mais dados e tentar, assim, esclarecer estas dúvidas. Desta forma, 23 alunos com indicadores de AH/SD foram selecionados para o segundo momento da pesquisa.

### **3.7.2 Segundo Momento**

#### **3.7.2.1 Terceira Etapa**

Nesta terceira etapa, que ocorreu entre a terceira semana de dezembro de 2003 e a primeira semana de janeiro de 2004, foi realizada a **Entrevista semi-estruturada** com todos os alunos com indicadores de AH/SD selecionados na segunda etapa que se dispuseram a participar.

Dos 23 alunos selecionados, 19 foram entrevistados, já que três alunos não compareceram ao encontro, marcado em pelo menos duas oportunidades e um não quis realizá-la.

As 19 entrevistas, gravadas em fita cassete por esta pesquisadora, tiveram, em média, entre 20 e 25 minutos de duração cada. Quinze delas foram realizadas nas próprias escolas, em salas de aula cedidas para tal fim e quatro foram realizadas nas residências dos alunos, porque os encontros somente conseguiram ser efetivados em horários em que a escola não estava aberta, porém, garantindo-se total privacidade para sua realização.

Antes da realização de cada entrevista, foi solicitado a cada aluno que preenchesse a FIP (Apêndice G) na qual também foi registrada a data de realização, horário de início e fim de cada entrevista e dados de localização da gravação na fita cassete. Também foram feitas anotações relativas a cada entrevista que permitiram registrar impressões da pesquisadora sobre cada aluno. Os dados obtidos destas Fichas foram também tabulados, quando aplicável e serão apresentados no item *Reconhecendo os Fantasminhas* (p. 129) e/ou lembrados, quando pertinente. Com todas estas informações coletadas de cada aluno foram confeccionados sumários de cada participantes, que estão apresentados na descrição dos sujeitos desta pesquisa, no item *Gasparzinhos e Fantasminhas Acadêmicos: os participantes da pesquisa*. (p.112).

As entrevistas permitiram obter dados adicionais sobre características de personalidade, projetos pessoais, preferências e estilos de aprendizagem/estudo na escola e fora dela, formas de solucionar problemas, preferências quanto à diversão dentro e fora da escola, relações interpessoais, entre outros, revelando dados da história de vida de cada um e permitindo identificar 12 alunos com indicadores de Altas Habilidades/superdotação.

Os QSPs dos 12 alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação foram respondidos por 7 mães, 4 pais e uma avó, que cria o neto desde muito pequeno.

Os QSPs desses alunos foram respondidos por 11 professores (3 professores e 8 professoras), que os conheciam, no mínimo, entre 6 e 12 meses, e ministravam as disciplinas de Arte-educação (1), Matemática (3), Ciências (2), Geografia (1), História (1), Português (1) Educação Física (1) e Música (1).

Parece importante esclarecer que esta etapa não encerra o trabalho. Embora não faça parte do processo tradicional de defesa de uma Dissertação de Mestrado, o compromisso como educadora e como pesquisadora levam a incorporar a este trabalho uma última e permanente etapa, a de **socialização do conhecimento**. Acredita-se, como Nunes Sobrinho e Naujorks (2001, p. 9) que “[...] a pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas”.

Portanto, já foram pré-agendados encontros com a direção e o corpo docente das escolas que participaram da pesquisa, para, depois de concluída a presente investigação, relatar os resultados e discutir possíveis estratégias de atendimento aos alunos com AH/SD das duas escolas. Também serão tomadas providências para buscar todas as possibilidades de comunicar os seus resultados, informar e orientar os alunos, pais, e demais interessados, através de reuniões, palestras, apresentações de comunicações em eventos científicos e, se for possível, publicações, assim como o envio de cópias da Dissertação, que permitam contribuir com a área das AH/SD e com a Educação, como um todo.

### **3.8 GASPARZINHOS E FANTASMINHAS ACADÊMICOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS SEUS ESPELHOS**

Visto que a presente pesquisa pretende precisar as características de uma parcela específica dos alunos com indicadores de AH/SD - os produtivo-criativos - os participantes foram intencionalmente selecionados a partir dos doze alunos com indicadores de AH/SD identificados ao final do processo de coleta de dados, com a aplicação dos instrumentos já especificados, da entrevista semi-estruturada, das fichas de dados pessoais e dos depoimentos verbais dos professores e observações fora da sala de aula, além das inferências desta pesquisadora.

Para a análise final dos dados, *seis alunos com AH/SD com características mais acentuadas do tipo produtivo-criativo* foram escolhidos intencionalmente.

Visto que não há validação das características apresentadas por Renzulli para a nossa realidade, tentou-se **contrastá-las** com as informações obtidas de *três alunos com AH/SD com características mais acentuadas do tipo acadêmico*, identificados na mesma pesquisa, para verificar se existem diferenciais que possam constituir características próprias dos primeiros e quais são.

Depois de descrever os Gasparzinhos desta pesquisa, far-se-á uma breve descrição do perfil dos três fantasminhas acadêmicos, que permitiram constatar as semelhanças e/ou diferenças com as características já amplamente relatadas na literatura da área e referidas no item 2.3.1 - *O fantasminha acadêmico*.

Todos os alunos mencionados tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios para preservar sua identidade e manter a ética proposta no Termo de Consentimento Informado.

#### **3.8.1 Os Gasparzinhos: os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características produtivo-criativas mais acentuadas**

A seguir, será apresentado um resumo das informações de cada um dos Gasparzinhos, sujeitos desta pesquisa, e anotações das impressões desta pesquisadora sobre cada um deles.



## GABRIEL

É um rapaz mulato, bem alinhado, magro, alto, bastante tímido, porém muito comunicativo. Se expressa bem, com vocabulário incomum e rico, mas refletindo uma certa dificuldade para encontrar os termos certos, talvez produto do nervosismo durante a entrevista, já que foi reticente a respondê-la e teve que marcá-la em três oportunidades distintas. Numa das datas marcadas para a entrevista, na escola, estava ocorrendo a festa de final de curso da sua turma e tive oportunidade de vê-lo selecionando e colocando as músicas no CD-player e dançando uma música lenta com uma colega, o que fazia muito bem. Nessa oportunidade, perguntei se queria marcar um novo horário para a entrevista, pois retirá-lo da atividade poderia provocar um desconforto e trazer um viés negativo nas respostas, com o que concordou de bom grado.

É líder de sua turma e trabalha como empacotador num grande supermercado da cidade, durante seis horas, no turno da tarde. Seu pai é gari e sua mãe dona de casa, ambos com nível de instrução primário; porém, ele mora com a avó, que é aposentada e analfabeta. Tem dois irmãos e uma irmã, todos mais novos que ele. O ingresso total da família é inferior à faixa de um a cinco salários mínimos. Aprendeu a ler com 5 anos, segundo ele, e com mais de 7 anos, segundo sua avó. As notas na escola são altas. Não costuma ler revistas; mas lê 10 livros por ano, na sua percepção e até 2 livros por ano, segundo a percepção de sua avó. Quer ser um cantor e compositor famoso para ajudar às pessoas a refletir sobre o mundo. Durante a entrevista, referiu maus-tratos de seus pais durante a infância.

Identifica a mãe e o pai, como pessoas com talento na área do canto, o irmão e a avó, na área da música e o irmão e o avô na área da dança.

Na FIP, assinalou como áreas de talento “cantar, desenhar, fazer poemas e jogos” No questionário, marcou as seguintes áreas, por ordem de importância: Matemática, Português, Artes e Esportes. Sua avó também destaca a Matemática, como principal área de talento, a Química, a Física (Educação Física?) e as Artes. O professor de Matemática, que respondeu ao QSP, não respondeu à pergunta que inquiria se o aluno tinha algum talento especial, mas identificou como as áreas de talento observação, comunicação, Matemática e planejamento, em ordem de importância. Os questionários revelaram coincidência nos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas áreas de *aprendizagem*, *motivação*, *criatividade*, *planejamento*, *liderança* e *comunicação*. Houve indicação verbal de alguns professores de que Gabriel poderia ser um aluno com Altas Habilidades/Superdotação antes de aplicar os questionários, já na apresentação da pesquisa.

O questionário que respondeu apresenta alguns erros de concordância, nas questões abertas, e certo descaso para respondê-las. Apresentou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em todas as perguntas objetivas respondidas.

O QSP foi respondido pela avó, que se identificou como ‘*mãe de criação*’ e preenchido por uma segunda pessoa, visto que a mesma não sabe escrever. As respostas apresentaram bastante coerência com o questionário respondido pelo aluno, com exceção de algumas perguntas nas quais talvez se reflita dificuldade de compreensão.

As respostas ao questionário preenchido pelo professor de Matemática, também foram bastante coerentes com as respostas do aluno. Nas FIOSAs, que foram respondidas por cinco professores de sua turma, não reuniu indicadores de Altas Habilidades/superdotação, mas teve 23 menções e foi apontado como um dos dois alunos *melhores nas áreas de arte e educação artística, mais curiosos, interessados e perguntadores, de melhor memória, que aprendem e fixam com facilidade e preocupados com o bem-estar dos outros* pelas professoras de Arte-educação e Ciências; *mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da aula*, pelos professores de Matemática e Arte-educação; *mais persistentes, compromissados, que chegam ao fim do que fazem*, pelas professoras de Arte-educação, Ciências e Geografia; *mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos*, pelas professoras de Arte-educação e Geografia; *mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas*, pelas professoras de Ciências, Arte-educação e Geografia; *mais simpáticos e queridos pelos colegas da turma* pelos professores de Matemática e Geografia; como o aluno *mais ativo, perspicaz e observador* da turma, pelo professor de Filosofia; como um dos dois *que sobressaem em habilidades manuais e motoras* pela professora de Ciências; *que produzem respostas inesperadas e pertinentes*, pelos professores de Ciências e Filosofia, e um dos dois alunos *considerados mais inteligentes*, pela professora de Geografia.

A entrevista foi realizada na escola, no dia seguinte ao dia de encerramento das aulas, por isso, aconteceram várias interrupções por pessoas que entravam na sala e tivemos que trocar de sala para poder dar continuidade à entrevista. Depois de ler o roteiro da entrevista, ele comentou “*Ah, é sobre as emoções*” e perguntou para onde iria o material posteriormente. Eu informei a ele que a entrevista seria transcrita por mim e que os dados resultantes dela seriam utilizados, sem que seu nome fosse revelado, na minha pesquisa de Mestrado. Foi a entrevista mais longa, em termos de tempo, não somente pelas interrupções, que foram várias, mas também pela própria narrativa do aluno, muito minuciosa e detalhada. Revelou uma forte crença religiosa, com referências a Deus e a anjos; extrema preocupação com o bem-estar das pessoas e com a injustiça social e uma narrativa extremamente poética. Em relação à Concepção

dos Três Anéis, de Renzulli, a *capacidade acima da média* e a *criatividade* aparecem bem acentuadas nas habilidades *interpessoal, intrapessoal e lingüística*. Provavelmente também tenha habilidades na área *musical e espacial*, mas não foi possível constatá-las na entrevista, a não ser pelas referências que ele fez à música (ópera, música erudita, pop e hip-hop) e à dança. Também mostrou grande *motivação* no que se refere às suas realizações pessoais e à sua aspiração de ser cantor. Comentou a sua intenção de formar um grupo de *hip-hop* no ano de 2004, o qual já estava organizando com alguns colegas. Manifestou liderança e iniciativa, assim como traços de criatividade, ao sugerir a possibilidade de fazer apresentações de talentos no Brique da Redenção e publicar os poemas dele e de seus colegas.

Provavelmente a *motivação* esteja limitada pela falta de tempo hábil para desenvolver outras atividades, visto que ele vai à escola na parte da manhã e trabalha seis horas à tarde, o que lhe deixa muito pouco tempo para desenvolvê-las. Comentou com entusiasmo as atividades de seu *grupo literário*, formado por ele e mais três colegas, que escrevem poemas individuais e coletivos, contos e fazem suas *críticas* mútuas, do qual também participa Miguel, com quem parece ter um forte vínculo, pelos comentários que fez.

#### **KAREN**

É uma menina branca, de olhos claros, de complexão forte, de pouca estatura. Extrovertida, comunicativa, bem-humorada e simpática e muito respeitosa e se expressa bem, porém com erros de concordância e vícios de linguagem que refletem o meio culturalmente desprivilegiado em que vive.

Trabalha com sua mãe e seu irmão, à tarde e à noite e nos finais de semana, fazendo serviços domésticos numa casa de família. Seu pai, falecido, tinha nível de instrução primário, teve várias profissões, sendo a última de motorista de táxi e foi jogador de futebol; sua mãe é analfabeta e trabalha como doméstica. Tem dois irmãos mais velhos e mora numa casa com um quarto, cozinha e banheiro com sua mãe e um dos seus irmãos. O ingresso total da família é inferior à faixa de um a cinco salários mínimos. Aprendeu a ler com 6 anos, segundo a percepção dela e, com 7 anos ou mais, segundo a percepção da mãe. As notas na escola, segundo ela própria, são altas e, segundo a mãe e o professor de Matemática, que respondeu ao QSP, são médias. Costuma ler revistas sobre assuntos políticos, econômicos e sociais, sobre assuntos artísticos e culturais e sobre esportes, segundo ela, e, segundo a mãe, revistas de caráter religioso. Informa que lê até dois livros por ano, enquanto a mãe diz que ela lê mais de três livros por mês, mencionando os livros da igreja e as revistas que ela traz do trabalho. Ainda não decidiu o que gostaria de ser quando for mais velha, mas referiu que pensava em ser advogada, porque é uma profissão que dá dinheiro e que ela acha legal, porque permite defender os

mais fracos. Não pensa nos esportes como profissão porque acredita que, para isso, é necessário o patrocínio de alguma instituição, o que “*é muito difícil*”.

Identifica um irmão com talento no futebol e um tio que é professor de história.

Na FIP, assinalou como áreas de talento os Esportes. No questionário, marcou as seguintes áreas, por ordem de importância: Matemática, Esportes, Artes e Física (referindo-se a Educação Física). Sua mãe também destaca os Esportes como área de talento. O professor de Matemática, que respondeu ao QSP, não considera que ela tenha algum talento especial, mas assinalou, como áreas de talento, os Esportes, as Artes, a Liderança e a Comunicação, em ordem de importância. Os questionários revelaram coincidência nos indicadores de AH/SD nas áreas de *aprendizagem, criatividade, artística (dança) e esportiva (atletismo)*.

Nas questões abertas, Karen mostrou bastante criatividade, planejamento, organização e sentimentos de solidariedade. Apresenta alguns erros gramaticais na concordância verbal.

O QSP foi preenchido na residência da aluna, porque a mãe trabalhava até muito tarde, todos os dias e o único horário que tinha disponível era no domingo à tarde. As questões respondidas pela mãe apresentaram coerência com o questionário respondido por ela.

As respostas ao questionário preenchido pelo professor de Matemática tiveram menos coerência com as respostas da aluna e da mãe. Nas FIOSAs não reuniu identificadores de AH/SD. Porém, teve 18 indicações, sendo apontada como um dos *dois alunos melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão, mais curiosos, interessados, perguntadores, mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula, mais seguros e confiantes em si mesmos, que produzem respostas inesperadas e pertinentes* pela professora de Ciências; *melhores em atividades extracurriculares*, pelos professores de Ciências e Matemática; *mais críticos com os outros e consigo próprios* e como a aluna *com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos* da turma, pelos professores de Matemática e Educação Física; como a aluna *mais original e criativa, capaz de liderar e passar energia própria para animar o grupo*, além de ter sido apontada como a aluna que *tem outro talento especial*, ao ser assinalada como a *contadora de histórias* da turma pela professora de Português; como um dos alunos *mais simpáticos e queridos pelos colegas*, pela professora de Educação Física; e como um dos alunos *mais verbais, falantes e conversadores, mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados e mais ativos, perspicazes, observadores*, pelo professor de Filosofia.

Como tinha referências do desempenho em Esportes desta aluna, procurei a professora de Educação Física, pedindo que ela preenchesse a FCCEA-PR, onde assinalou desempenho *bom e muito bom no futebol, excelente e muito bom em dança*, complementado com comen-

tários que destacavam *avanços notáveis* nas habilidades motoras, aprimoramento nas qualidades físicas e superação das expectativas quanto à motivação e colaboração com o grupo.

A entrevista foi realizada na residência da aluna, pois, como ela trabalha, o tempo disponível fora do horário escolar não permitiam realizá-la na escola. Decorreu com muita naturalidade e boa disposição, com respostas bem-humoradas, com boa comunicação, porém com muitos vícios de linguagem e erros de concordância no português.

É difícil detectar a área de AH/SD identificada porque ela não pratica Esportes em nenhuma instituição, mas espontaneamente, em espaços comunitários ou na escola. Talvez o fato de ela ter ganhado diversas medalhas de ouro e prata em competições coletivas e individuais fale nesse sentido, mas a avaliação da *capacidade acima da média* e inclusive da *criatividade*, nesta área, só pode ser aferida pelo depoimento dos professores. A motivação para os Esportes é muito elevada, mas as expectativas parecem muito prejudicadas pelo ambiente socioeconômico e cultural que a aluna vive. Em relação à concepção dos Três Anéis de Renzulli, a **capacidade acima da média** foi evidenciada, em relação aos seus pares da mesma idade, na área *corporal-cinestésica* e provavelmente *lingüística*; a **criatividade** também esteve bem presente nas respostas, assim como a **motivação** intrínseca, mas com prejuízo na manifestação do desempenho devido às condições ambientais.

## LAURA

É uma moça negra, de 16 anos de idade, com cabelo comprido, todo amarrado em pequenas tranças, de complexão forte, muito bonita e extremamente extrovertida, comunicativa, muito bem-humorada e simpática. Quando me encontrava, na escola, sempre tinha uma pergunta ou uma indagação para fazer sobre a pesquisa ou outros assuntos, o que revela sua grande curiosidade. Se expressa bem, com vocabulário incomum e rico, mas refletindo vícios de linguagem próprios do seu meio social. Mora próximo do colégio, com mais 8 pessoas numa pequena residência. Seu pai é pedreiro e carpinteiro e tem nível de instrução primário, e sua mãe é dona de casa e analfabeta. Tem uma filha de um ano e cinco meses; duas irmãs mais velhas e duas mais novas. O ingresso total da família é inferior a um salário mínimo. Não tem telefone, computador e nem acesso a Internet. Aprendeu a ler com 7 anos; costuma ler revistas sobre assuntos comportamentais e, segundo ela, sobre assuntos políticos e sociais, e mais de 7 livros por ano. Quer ser dançarina ou professora de dança ou, então, estilista. Ficou retida no ano-ciclo que frequentava devido à gravidez, durante a qual não frequentou a escola. Participa das aulas de dança que o colégio oferece no contra-turno.

Preencheu o questionário com duas canetas de cores diferentes (azul e rosa), com letra bem desenhada e a folha foi *decorada* em algumas partes. Apresenta alguns erros gramaticais

na concordância verbal. Como áreas de talento, marcou as seguintes, por ordem de importância: criatividade, observação, Artes e Esportes. Nas questões abertas manifestou detalhismo e criatividade, além de bom humor.

Na FIP, assinalou como áreas de talento a dança e “*inventar*” e identificou um irmão com talento na dança.

Sua mãe também destaca a Criatividade, como principal área de talento, e a Música.

As notas na escola, segundo ela própria e o professor, são médias. Sua mãe as considera altas. Tive dificuldade para obter o QSP, visto que as duas primeiras áreas de destaque assinaladas pela aluna não eram propriamente *disciplinas* específicas da escola. Dos dois professores que conheciam melhor a aluna, solicitei à professora de Ciências que preenchesse o questionário, mas as respostas não refletiram conhecimento suficiente dela. É pertinente assinalar que, na entrevista, a aluna manifestou ser Ciências a disciplina que mais gosta no colégio, mais especificamente na área de Biologia. A professora de Ciências, que respondeu ao QSP, considera que tem um talento especial, mas não soube identificar a área.

Na procura de questionários de outros alunos respondidos pela professora de Educação Física, que também oferece um projeto de dança, no contra-turno, assisti a um ensaio para a festa de final de ano do colégio e tive oportunidade de observar Laura dançando com muito ritmo e agilidade, aprendendo os passos e as coreografias com extrema facilidade. A professora confirmou verbalmente o talento para a dança.

Os questionários revelaram coincidência nos indicadores nas áreas de **aprendizagem, motivação e criatividade**.

Nas FIOSAs, respondidas por sete professores da sua turma, foi identificada apenas pelo professor de Matemática como um dos dois alunos *mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados* e, pela professora de Português, como *a aluna mais preocupada com o bem-estar dos outros da turma*.

Em relação à concepção dos Três Anéis de Renzulli, durante a entrevista, observei fortes indicadores de **capacidade acima da média** nas áreas *intrapessoal, interpessoal, corporal-cinestésica* e um nível elevado de **criatividade**, embora me pareceu que as expectativas em relação à realização pessoal estão muito influenciadas pela limitação das condições socioeconômicas, pelo que sua **motivação**, no que se refere à persistência na tarefa parece estar prejudicada, no momento.

## **MIGUEL**

É um menino negro, com 15 anos de idade, de complexão esbelta, com o cabelo curto e amarelado, por descoloração, comunicativo e extremamente simpático e carismático. Foi o

aluno que mais chamou a minha atenção no primeiro contato com a turma, pois teve uma atitude extremamente provocativa (mas brincalhona) em todas as oportunidades em que me encontrei com ele na escola. Aparentava ser o protótipo do ‘*rapaz rebelde*’, fazendo *piadinhas* e soltando frases irônicas e de duplo sentido. Entretanto, foi um dos que teve maior empatia comigo; sempre chamava minha atenção quando eu não o via, no pátio ou nos corredores da escola, e me cumprimentava toda vez que me encontrava nas ruas próximas ao colégio. Embora falasse e se expressasse corretamente, tinha muitos vícios de linguagem. Em conversas paralelas com os professores, sempre foi apontado com uma excelente aluno, porém que “*está indo pelo mau caminho*”, “*que anda em más companhias*”, enfim, um aluno em situação de risco social. Entretanto, três professores o identificaram como um dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação do colégio na primeira conversa que tive com eles, antes de iniciar a pesquisa. Os professores atribuem seus *problemas* à família desestruturada e apenas um deles manifestou *apostar* no seu talento. Outros consideram que “*não vale a pena investir mais nele*”. Pelos relatos dos professores, o seu talento na área matemática é extraordinário.

Seu pai é pintor, com nível de instrução primário, e sua mãe, faxineira; o aluno não soube qual era o nível de instrução dela. Ele mora com o pai, tendo sido abandonado pela mãe, segundo relatos dos professores. Tem dois irmãos mais novos e um mais velho, sendo duas irmãs e um irmão. Mora próximo do colégio, com mais 4 pessoas na mesma residência. O ingresso total da família é inferior à faixa de um a cinco salários mínimos. Aprendeu a ler com 7 anos ou mais. As notas na escola são altas, segundo a percepção dele e do professor e entre médias e altas, segundo a do pai. Costuma ler revistas sobre Esportes e de quadrinhos, e mais de 10 livros por ano. Acha que teria condições de ser professor de Matemática.

Não identificou pessoas com Altas Habilidades/Superdotação na família.

Na FIP, assinalou como áreas de talento apenas “*jogos*”, referindo-se aos Esportes. No questionário, marcou as seguintes áreas, por ordem de importância: Matemática, História, Esportes e memória. Seu pai destaca os Esportes, como principal área de talento, seguida da criatividade. O professor de Matemática, que respondeu ao QSP, considera que ele é “*um futuro Einstein*”, com talento(s) especial(ais), tendo identificado Matemática, liderança, comunicação e criatividade como principais áreas, em ordem de importância. Os questionários apresentaram coincidência nos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas áreas de ***aprendizagem e planejamento***.

Nas questões abertas manifestou muito bom humor e ironia. Pude perceber uma certa subvalorização em algumas respostas, o que constatei pelas observações coletadas na entrevista, no preenchimento do questionário pelo pai e nas conversas com professores.

As questões respondidas pelo pai apresentaram algumas incoerências com as respostas dele e do professor. Pelo que pude perceber na entrevista e pela dificuldade de obter o Termo de Compromisso Informado e de marcar um horário para o preenchimento do questionário pelo pai, o tempo de convivência entre pai e filho é muito reduzido, o que pode ter sido o motivo das divergências.

Nas FIOSAs, foi identificado por dois dos cinco professores que responderam estas fichas para sua turma (Matemática e Filosofia), como um aluno com indicadores de *habilidade verbal, capacidade e inteligência geral, pensamento abstrato e/ou científico-matemático e habilidade psicossocial com liderança*, sendo o terceiro aluno mais indicado, juntamente com Jair, e totalizando 30 indicações. Os outros três professores apontaram o aluno como um dos dois *mais verbais, falantes e conversadores* (Geografia, Ciências e Arte-educação); *melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão, mais originais e criativos, mais seguros e confiantes em si mesmos, mais ativo, perspicaz, observador* (Ciências); *o melhor nas áreas de arte e educação artística e mais curioso, interessado, perguntador* (Geografia); *mais simpático e querido pelos colegas* (Ciências e Arte-educação); *com melhor desempenho em Esportes e exercícios físicos* (Ciências), *mais levados, engraçados e arteiros* (Arte-educação e Geografia). Foi indicado por Gabriel (colega da mesma turma), como sendo excelente dançarino e escritor de poemas e de contos. Os dois formam parte de um grupo de quatro alunos que escrevem poemas e compartilham suas experiências, escrevendo poemas individuais e passando para os colegas darem suas opiniões ou mesmo escrevendo poemas coletivos. Gabriel também referiu que ele é extremamente tímido, mas que escreve muito bem. Eles têm diversos projetos juntos, entre eles o de formar um grupo de hip-hop no ano de 2004. Relatou que ele também é excelente escrevendo contos de ciência-ficção.

A entrevista decorreu com boa disposição, porém, Miguel revelou-se uma pessoa extremamente tímida fora do grupo. As respostas foram curtas, com pouco desenvolvimento, sendo que se mostrou muito encabulado. Durante a entrevista, considerando a Concepção dos Três Anéis de Renzulli, observei indicadores de *criatividade e motivação*, porém, a *capacidade acima da média* só pode ser aferida pelos relatos dos professores, do pai e de Gabriel, que indicaram um grande potencial nas áreas *lógico-matemática e lingüística*. Também percebi, em duas ou três oportunidades, muito domínio na área *corporal-cinestésica*, especificamente, na dança. Apesar de manifestar uma motivação muito grande neste sentido, parece que suas expectativas são muito limitadas pelos aspectos ambientais, pois a sua máxima aspiração mais concreta é ser professor de Matemática. A forte identificação com o professor de Matemática, sua área preferida e de maior destaque, e o carinho e admiração mútuos entre aluno e profes-



sor também podem remeter a outras carências que não me sinto em condições de avaliar. É um dos alunos que mais identifico com o tipo produtivo-criativo.

## **PAULO**

É um menino branco, moreno, de complexão média, introvertido, tímido e bastante reservado. Fala corretamente e se expressa com clareza.

Seu pai é padeiro e sua mãe estoquista, ambos com nível de instrução primária. Tem uma irmã mais nova e mora com mais duas pessoas. O ingresso total da família é inferior à faixa de um a cinco salários mínimos. Aprendeu a ler aos 5 anos. As notas na escola, são altas, segundo a percepção dele e da mãe, que respondeu ao QSP e médias, segundo a professora de Arte-educação, que preencheu o QSPr. Costuma ler revistas sobre assuntos científicos, e 9 livros por ano. Quer ser médico.

Apontou um tio com talento em “*desenho em madeira*”, na sua família.

Na FIP, assinalou como áreas de talento Artes, Esportes, Teatro e Dança. No questionário, marcou as seguintes áreas, por ordem de importância: Artes, Português, Matemática e Esportes. Sua mãe destaca História, como principal área de talento, seguida de Física (Educação Física?), Esportes e Criatividade. A professora de Arte-educação afirma que ele tem talento(s) especial(is), tendo identificado Artes, Criatividade, Observação e Abstração como principais áreas, em ordem de importância. Participa das aulas de dança que o colégio oferece no contra-turno. Os questionários revelaram indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas áreas de *aprendizagem, motivação, planejamento, e liderança*.

Nas questões abertas manifestou detalhismo, observação, planejamento e organização. Houve algumas respostas às perguntas do questionário, onde sua percepção mostrou uma certa subvalorização, pelo que pude constatar durante a entrevista e pelas observações coletadas dos questionários preenchidos pela mãe e pela professora.

As respostas da mãe ao questionário foram muito coerentes com as respostas do aluno.

Nas FIOSAs, não reuniu os requisitos para ser considerado um aluno com AH/SD pelas indicações dos professores; porém, foi indicado pela professora de Arte-educação e pelo professor de Filosofia como um dos *dois meninos mais solitários e ignorados da turma* e, pelo professor de Filosofia, como um dos dois *mais capazes de pensar e tirar conclusões*.

A entrevista decorreu com boa disposição, porém, com respostas concisas e bastante curtas. Pude perceber uma grande preocupação com problemas sociais e com a violência. Também constatei um grande interesse por atividades esportivas que pratica, como futebol, dança e judô, pela leitura e pelo desenho. Para se representar, escolheu um desenho que fez com recursos limitados (apenas lápis e uma folha de papel extremamente pequena). O dese-

nho revelou muita habilidade nesta área, domínio da figura humana, movimento e composição, extremo detalhismo e observação. Com certeza esta é uma das suas áreas de destaque, mas, aparentemente os professores não conheciam esse seu talento.

Em relação à concepção dos Três Anéis de Renzulli, observei fortes indicadores de **capacidade acima da média** na área *espacial*, e um nível elevado de **criatividade**, assim como de **motivação**, na entrevista, mas parece haver fatores de personalidade (timidez, ou auto-estima irreal), talvez, que não lhe permitem manifestar seu talento, pelo menos, na escola.

## **RAUL**

É um rapaz mulato, de 15 anos de idade, muito bonito, de complexão esbelta e muito alto, para sua idade. Expressa-se muito bem e sem vícios de linguagem. Foi um dos últimos a entregar o Termo de Consentimento Informado, que dizia estava no caderno, que não tinha levado para a aula. Nas observações mostrava-se um aluno brincalhão, desafiador, e aparentemente *'desinteressado'*; sempre abraçado com uma moça da sua turma, namorando, no horário de recreio. A entrevista foi marcada em quatro oportunidades diferentes, porque sempre *esquecia* dos horários; um pouco reservado, no início, foi perdendo o receio, revelando ser bastante comunicativo, determinado e com atitudes completamente contrárias à imagem que parecia querer transmitir, revelando até um pouco de timidez. Mora com seu pai, que é empilhador de bobinas numa empresa jornalística; sua mãe, que é doméstica (ambos com nível de instrução de ensino fundamental) e com uma irmã mais nova. O ingresso total da família é de cinco a dez salários mínimos; não tem computador em casa, mas tem acesso a computador e Internet fora de casa. Aprendeu a ler com 5 anos, segundo ele, e, com 7 ou mais, segundo o pai; costuma ler revistas sobre assuntos políticos, econômicos e sociais, artísticos e culturais e comportamentais, segundo ele, e também sobre jogos; segundo o pai e lê de três a seis livros por ano. Já ganhou o primeiro lugar em campeonato nacional de futebol de mesa, prêmio estadual em vôlei e municipal, em futebol. Quer ser advogado ou músico, mas ainda não definiu sua prioridade, embora disse que estava juntando dinheiro para estabelecer seu próprio escritório. Atualmente dedica muito tempo ao carnaval, tendo desfilado em lugares de destaque em várias escolas de samba porto-alegrenses, inclusive na comissão de frente de escolas importantes. Por ser o grupo que *'apresenta a escola ao público'*, geralmente com uma coreografia muito rigorosa, que é preparada durante muito tempo, a escolha para integrá-lo já revela o reconhecimento de seu talento na área da dança, do canto e da música.

No QSA, foram detectados indicadores de AH/SD nas áreas esportiva e artística. Nas questões abertas mostrou planejamento e criatividade. Também acrescentou ter *"talento e imaginação para a arte"*, como comentário a uma das questões objetivas.

Na FIP, assinalou comunicação, propaganda e publicidade como áreas de talento. No questionário, marcou as seguintes áreas, por ordem de importância: Artes, Comunicação, Criatividade e Esportes. Identificou a mãe como uma pessoa com talento na Matemática e o tio, como carnavalesco, além de um avô, na mecânica, e amigos, com talentos musicais e teatrais.

Seu pai, que preencheu o QSP, destacou a Comunicação, os Esportes e a Música como áreas de talento e também preencheu a FCCAE-P, referindo as habilidades nos Esportes - que o aluno assinalou - a Música, o Canto e a Dança.

As notas na escola são médias, segundo ele e a professora de História, que respondeu ao QSP, e altas, segundo o pai. A professora de História apontou este aluno como um dos dois que apresentam *outros talentos especiais*, assinalando a *percussão*, como área de destaque e referindo que ele *vive batucando em sala de aula*. Ela apontou que o aluno tem talento(s) especial(ais), e indicou, como área de destaque, por ordem de importância: Esportes, Artes, Planejamento e Observação.

Nos questionários das três fontes, a maior coincidência aparece nos indicadores de AH/SD na área da **aprendizagem**, além de indicadores nas **áreas esportiva e artística**.

Nas FIOSAs não reuniu os requisitos para ser indicado como aluno com AH/SD, embora tenha sido referido especialmente pela professora de História, como um aluno que tem *outros talentos especiais*, recebendo 14 indicações dos professores. Dos cinco professores que responderam a estas fichas para sua turma, o aluno foi apontado como um dos dois alunos *mais levados, engraçados e arteiros e capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo* pelos professores de Educação Física, Ciências e História; como um dos dois *mais originais e criativos e mais simpáticos e queridos pelos colegas*, pela professora de Educação Física; como um dos dois *mais verbais, falantes e conversadores, mais críticos com os outros e consigo próprio e mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados*, pelas professoras de Ciências e História; e *melhores nas áreas de Arte e Educação artística, mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula*, pela professora de História.

Em relação à concepção dos Três Anéis de Renzulli, a **capacidade acima da média** foi evidente, em relação aos seus pares da mesma idade, na área **lingüística, corporal-cinestésica e musical**; a **criatividade** também esteve muito presente nas respostas, assim como a **motivação** e determinação, especialmente quanto a seus desejos e expectativas.

### 3.8.2 *Os fantasminhas acadêmicos: os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características acadêmicas mais acentuadas*

Os três alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação do tipo acadêmico, aqui denominados *fantasminhas acadêmicos*, foram:

**ALINE**, menina branca, de 13 anos de idade, de complexão pequena e estatura média, mora próximo ao colégio. Seu pai é carregador, sua mãe, recepcionista (ambos com nível de instrução de ensino médio) e tem um irmão mais velho. O ingresso total da família é inferior à faixa de um a cinco salários mínimos e mora com mais 5 pessoas na mesma residência; tem computador em casa e acesso à Internet, fora de casa. Aprendeu a ler com 4 anos; costuma ler revistas sobre assuntos políticos, econômicos e sociais e dois livros por ano, segundo ela, e de três a seis livros por ano, segundo o pai. Pratica Artes marciais (taekwondo e hapki-do) e aprende a língua coreana por iniciativa própria. Antes da aplicação dos questionários, no primeiro contato com a escola, a aluna foi identificada como um dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação *da escola* pela vice-diretora e diretora da mesma, pelos colegas e por vários professores, e a professora de História fez referência específica à sua capacidade de elaboração textual, relatando que os textos dela a impressionaram, pois eram “*de nível universitário*”. Na escola, as notas são altas e é líder de turma. Os questionários das três fontes revelaram coincidência nos indicadores de AH/SD nas áreas de **aprendizagem, motivação e planejamento**. De todos os participantes, esta foi um dos dois alunos com maior número de indicações nas FIOSAs (43), sendo identificada por todos os professores que a responderam para esta turma, como uma aluna com **capacidade e inteligência geral, habilidade verbal, pensamento abstrato e científico-matemático e habilidade psicossocial com liderança**. Todos os professores a apontaram como um dos dois alunos que eles *consideram mais inteligentes*. Em relação à concepção dos Três Anéis de Renzulli, a **capacidade acima da média** foi evidenciada, em relação aos seus pares da mesma idade, na área *lingüística e lógico-matemática*; a **criatividade** também esteve bem presente nas respostas, assim como a **motivação**.

**ELENA**, menina branca, 13 anos de idade, de complexão pequena, mora próximo da escola, com seu pai, que é motorista; sua mãe, que é doméstica (ambos com nível de instrução primário) e um irmão mais velho. O ingresso total da família é inferior a um salário mínimo, não possui computador em casa, mas tem acesso a ele na escola. Aprendeu a ler com 5 anos, costuma ler revistas sobre assuntos políticos e sociais, e de 3 a 6 livros por ano. Na escola, tem notas altas e é líder de turma. Em conversas paralelas com os professores, sempre foi apontada como uma excelente aluna. Os questionários das três fontes revelaram maior coincidência de indicadores de AH/SD nas áreas de **aprendizagem, motivação, planejamento, li-**

**derança e comunicação.** De todos os participantes, esta foi um dos dois alunos que tiveram mais indicações dos professores nas FIOSAs (43); foi identificada por quatro dos cinco professores que a responderam para sua turma (Matemática, Arte-educação, Ciências e Filosofia), e a interpretação da ficha a revelou como uma aluna com **habilidade verbal, pensamento abstrato e/ou científico-matemático, capacidade e inteligência geral, criatividade, talento psicomotor e talento psicossocial.** Em relação à concepção dos Três Anéis de Renzulli, foi observada **capacidade acima da média** nas áreas *lingüística* e *interpessoal* e grande preocupação com o bem-estar dos demais em relação a seus pares da mesma idade, demonstrando um bom autoconceito. O nível de **criatividade** poderia ser mais desenvolvido e a **motivação** possivelmente é prejudicada pelo ambiente socioeconômico e cultural.

**JAIR**, menino branco, 12 anos de idade, franzino, mora num pequeno apartamento próximo ao colégio, com seu pai, que tem nível de instrução secundário e está desempregado; sua mãe, que tem nível de instrução primário e é babá; um irmão mais velho e uma irmã mais nova. O ingresso total da família é um pouco superior à faixa de um a cinco salários mínimos, tem computador e acesso a Internet em casa. Segundo a percepção dele, aprendeu a ler com 5 anos, e, com 4, segundo o pai; costuma ler revistas sobre assuntos políticos, econômicos e sociais, artísticos e culturais e sobre Esportes, e de três a seis livros por ano, segundo ele, e 3 por mês, segundo o pai. Segundo o pai, devido ao grande desejo de ingressar na escola, ele foi matriculado em uma escola privada, aos 5 anos para, imediatamente ser transferido para a escola estadual na qual estudava, motivo pelo qual apresenta uma defasagem em relação à faixa etária correspondente à sua série. Na escola tem notas altas. Os questionários das três fontes revelaram indicadores de AH/SD nas áreas de **aprendizagem, motivação, planejamento, liderança e comunicação.** Nas FIOSAs foi identificado pelos cinco professores que a responderam, como um dos dois alunos que eles *consideram o mais inteligente* da turma, e foi o terceiro aluno mais mencionado pelos professores, juntamente com Miguel (30 vezes); a sua interpretação revelou **capacidade e inteligência geral, pensamento abstrato e científico-matemático e criatividade.** Em relação à concepção dos Três Anéis de Renzulli, foi evidenciada a **capacidade acima da média** em relação aos seus pares da mesma idade na área *lingüística e lógico-matemática*; com alguns traços de **criatividade**, porém bastante contidos. A **motivação** não apareceu de forma muito clara, mas provavelmente, isto tenha acontecido pela timidez e auto-estima irreal constatadas na entrevista, já que os relatos do pai e de um outro aluno também entrevistado referiram o contrário.

### 3.9 SOBRE AS FORMAS DE ESCUTAR, LER E OLHAR O QUE OS GASPARZINHOS TÊM A DIZER

Os dados da entrevista foram submetidos à **Análise de Conteúdo**, segundo a abordagem de Bardin (2002), para quem este “conjunto de técnicas de análise das comunicações” utiliza “procedimentos sistemáticos e objetivos” e pode ser aplicado a códigos “lingüísticos”, “icônicos” ou a “outros códigos semióticos portadores de significação”, fundamentais para desvendar as características específicas dos Gasparzinhos e confirmar ou não as dos fantasminhas acadêmicos entrevistados.

Na primeira etapa, que a autora refere como **pré-análise**, foi realizada a **leitura flutuante** das seis entrevistas dos Gasparzinhos transcritas na íntegra, que permitiu um contato mais cuidadoso com os dados fornecidos por elas e a sua relação com os dados obtidos dos instrumentos quantitativos, das anotações de observações desta pesquisadora e dos comentários verbais de pais e professores. Também foram transcritas na íntegra e lidas cuidadosamente as entrevistas dos fantasminhas acadêmicos. Embora as características deste tipo de aluno já tenham sido objeto de estudo de numerosos autores, era necessário verificá-las no contexto observado e nos alunos entrevistados para ter certeza de que os possíveis contrastes que permitiriam delinear as características dos Gasparzinhos, objeto desta pesquisa seriam apropriados. Engers (1987, p. 106 e 109) refere este momento como:

[...] a **impregnação dos conteúdos** [grifos nossos], caracterizando-se essa atividade de um ‘ir e vir’ entre a leitura das entrevistas e a dos aspectos teóricos analisados, para poder compreender os conteúdos latentes das entrevistas, dos significados e dos significantes dos discursos e, assim, poder compreender as percepções dos entrevistados.

Desta forma, foi constituído o **corpus** que seria submetido à análise, considerando-se, para isso, as **regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência** e buscando-se, na leitura e releitura, os elementos que permitiriam atender às questões norteadoras da pesquisa, assinalando possíveis recortes.

Na segunda etapa, que Bardin (2002) denomina **exploração do material**, a releitura buscou, como observa Engers (1987) “*demarcar aspectos relevantes das falas de cada um dos participantes*”. Para isto, cada entrevistado recebeu um nome fictício e os trechos destacados das entrevistas foram assinalados de forma a poderem ser identificados depois de retirados do seu contexto. Como as características específicas dos Gasparzinhos nesta pesquisa deveriam delinear-se a partir desta análise, esta etapa orientará este processo, identificando os elementos próprios manifestados pelos participantes.

Como a entrevista foi elaborada de forma a induzir a **presença** de alguns **temas** pré-estabelecidos, estes **temas** foram considerados como **unidades de registro**, constituindo uma

das regras do recorte. Como no momento da entrevista, o roteiro foi entregue previamente ao/à entrevistado/a para sua leitura, apenas como referência, ou seja, o/a entrevistado/a não foi orientado/a a responder às questões necessariamente na ordem em que estavam apresentadas, mas a procurar inclui-las em suas falas, os temas apareceram em momentos diferentes da entrevista e foram procurados e recortados os trechos que faziam referência a eles. Também foram recortados como unidades de registro, os trechos que referiam temas significativos que não haviam sido previstos nas questões do roteiro, por considerar-se que eram *núcleos de sentido* que poderiam ser importantes para a caracterização dos Gasparzinhos e que contribuiriam para responder às questões de pesquisa.

Além da *presença* dos temas, também foram consideradas, para a enumeração, a *ausência* e a *frequência*, já que o objetivo desta pesquisa é precisar as *características* dos Gasparzinhos, o que necessariamente exige detectar a existência (ou não) de traços comuns a estas pessoas.

Uma vez feitos os recortes e identificados para posterior referência, as fitas foram escutadas novamente para verificar a adequação das unidades de registro e os trechos recortados foram reunidos num documento único para serem classificados em categorias.

Para a *categorização*, as unidades de registro foram agrupadas em função do critério semântico, ou seja, de categorias temáticas, como define Bardin (2002). A autora refere dois processos inversos de categorização, um no qual o sistema de categorias existe previamente e no qual se distribuem as unidades de registro à medida que vão sendo encontradas, e outro, no qual o sistema de categorias não está pré-estabelecido, mas resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Para a análise em tela, utilizamos um procedimento que combina os dois processos, visto que algumas categorias podiam ser determinadas a partir do agrupamento das próprias questões do roteiro da entrevista, com a consequente classificação das unidades de registro correspondentes a cada uma, e outras foram surgindo da semelhança ou dessemelhança de temas resultantes das unidades de registro recortadas.

Para a determinação das categorias foram consideradas as qualidades recomendadas por Bardin (2002): a *exclusão mútua*, a *homogeneidade*, a *pertinência*, a *objetividade e fidelidade* e a *produtividade*.

Bardin (2002) refere como última etapa da técnica de análise de conteúdo o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, quando os resultados brutos tornam-se significativos e válidos e passam a ser confrontados e embasados no referencial teórico proposto e a ser objeto de inferências e interpretações que venham a fundamentar os objetivos da pesquisa. Embora o referencial teórico desta pesquisa fosse propositalmente escolhido, em virtude da fi-

liação conceitual desta pesquisadora, por se tratar de um tema ainda não explorado suficientemente e com escassa produção bibliográfica, foi necessário procurar novos parceiros intelectuais em áreas, às vezes, inesperadas para compreender melhor o que o material analisado estava *falando*. Isto só trouxe agradáveis descobertas e propiciou um crescimento ainda maior, ao perceber que os achados desta pesquisa podem incentivar novas investigações e alargar ainda mais a multi e interdisciplinaridade que contribuirá para o reconhecimento e para a efetiva inclusão das pessoas com Altas Habilidades/superdotação.





#### **4 RECONHECENDO OS FANTASMINHAS**

Como já referimos anteriormente, os dados quantitativos, obtidos dos QSAs, QSPs e QSPrs permitem responder às questões de pesquisa a) O índice encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS se mantém nas escolas investigadas? e b) Quais as percepções dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos pelos seus professores e responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos)?, assim como parte das questões norteadoras c) Quais as semelhanças e diferenças nas características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas investigadas?; e d) Quais as características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo nas escolas investigadas?

#### **4.1 QUEM SÃO, ONDE ESTÃO?**

##### **4.1.1 Todos os fantasminhas identificados nesta pesquisa**

Para poder contextualizar os participantes desta pesquisa, apresentam-se alguns dados dos 12 alunos com indicadores de AH/SD identificados no processo de seleção, grupo a partir do qual foram escolhidos os Gasparzinhos e os fantasminhas acadêmicos, participantes desta pesquisa. Quando disponíveis, também foram apresentados os dados dos 160 alunos que responderam ao QSA, ou dos 68 alunos para os quais também foram respondidos os QSP e QSPr, de forma a mostrar o contexto geral do qual os participantes provêm.

Os **doze alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação** identificados (6 meninos e 6 meninas) representam **7,5%** do total de alunos que efetivamente freqüentavam a sétima série (ou ano-ciclo equivalente) nas duas escolas pesquisadas (6 da escola municipal e 6 da escola estadual) e que estavam presentes nos dias em que os QSA foram aplicados.

Este índice permite responder à primeira questão de pesquisa, que indaga sobre o índice de alunos com indicadores de Altas Habilidades/superdotação, e permite afirmar que confirma o índice encontrado pelo Estudo de Prevalência da ABSD-RS (ABSD-RS, 2001), visto que a diferença do índice encontrado nesta pesquisa não chega a -4%.

Alguns dados dos alunos que participaram deste processo de identificação, obtidos dos QSAs, QSPs e QSPrs e das FIPs, podem ser verificados na Tabela 6.

A distribuição por **gênero**, que foi de 50% para meninos e 50% para meninas, nos doze alunos identificados, é levemente favorável ao gênero masculino, já que dentre os 160 alunos que responderam ao QSA, 53,1% eram meninas e 46,9% eram meninos.

**Tabela 6 – Perfil dos alunos, nas diferentes etapas de identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/superdotação**

		1ª etapa			2ª etapa			3ª etapa			Alunos identificados			
		Total	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	
Nº Alunos		160	75	85	68 (58)	25 (20)	43 (38)	20 (19)	9 (8)	11	12	6	6	
Gênero	Feminino	85	47	38	41 (33)	18 (14)	23 (19)	11	4	7	6	3	3	
	Masculino	75	29	46	27 (24)	7 (6)	20 (18)	9 (8)	5 (4)	4	6	3	3	
Idade	12	2	2	-	2	2	-	2	2	-	1	1	-	
	13	67	30	37	34 (28)	14 (12)	20 (16)	10	5	5	6	4	2	
	14	41	19	22	16 (13)	5 (3)	11 (10)	3	0	3	1	-	1	
	15	28	14	14	7 (6)	3 (2)	-	4	2	1	1	2	1	1
	16	21	10	11	8	1	7	2 (1)	1	1	1	-	1	
	17	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1	
Idade em que começo a ler	2 anos	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	3 anos	2	0	2	2	0	2	1	0	1	1	0	1	
	4 anos	4	3	1	2	1	1	1	1	0	1	1	0	
	5 anos	17	12	5	4	3	1	4	3	1	4	3	1	
	6 anos	70	40	30	24	13	11	8	4	4	4	2	2	
	7 anos ou mais	66	20	46	26	3	23	6	1	5	2	0	2	
	Não costuma ler	32	6	26	1	0	1	1	0	1	1	0	1	
Tipos de revistas que costuma ler	Científico	14	8	6	3	1	2	3	1	2	2	1	1	
	Polít, econ e sociais	14	7	7	7	2	5	3	1	2	3	1	2	
	Artísticos e culturais	30	12	18	16	5	11	8	3	5	5	2	3	
	Esportes	34	16	18	8	1	7	3	1	2	2	0	2	
	Jogos	29	20	9	7	2	5	4	4	0	1	1	0	
	Comportam, personalid	51	39	12	17	12	5	3	1	2	4	3	1	
	Outra	12	2	10	7	2	5	3	1	2	2	1	1	
	Não costuma ler	32	6	26	1	0	1	1	0	1	1	0	1	
Livros que lê por ano	Até 2	68	36	32	23	8	15	7	4	3	1	1	0	
	De 3 a 6	49	25	24	20	9	11	7	4	3	6	4	2	
	7 ou mais	34	7	27	14	2	12	6	1	5	5	1	4	
	Não respondeu	9	7	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	
Destaque em jogos de mesa	Xadrez	5	2	3	4	2	2	1	1	0	1	1	0	
	Dominó	31	12	19	15	4	11	5	1	5	3	0	3	
	Cartas	87	48	39	32	11	21	9	4	5	5	2	3	
	Damas	36	14	22	17	6	11	7	1	6	4	1	3	
	Outro	12	6	6	6	2	4	4	2	2	4	2	2	
Número de moradores na mesma residência	3 pessoas				8	4	4	2	-	2	1	-	1	
	4 pessoas				16	6	10	8	4	4	5	2	3	
	5 pessoas				12	5	7	3	2	1	3	2	1	
	6 pessoas				13	4	9	5	3	2	2	2		
	7 pessoas				3	1	2	-	-	-				
	8 pessoas ou mais				6	-	6	2	-	2	1		1	
Renda familiar	- de 1 SM (*)				9	-	9	3	-	3	2	-	2	
	1-5 SM				36	11	25	9	2	7	6	2	4	
	5-10 SM				8	6	2	6	5	1	3	3	-	
	10-15 SM				4	3	1	2	2	-	1	1	-	
	15-20 SM				1	-	1	-	-	-			-	
Meios de comunicação em casa	Telefone	Sim			55	19	36	20	9	11	12	6	6	
		Não			3	1	2	-	-	-	-	-	-	
	TV	Sim			55	20	35	19	9	10	11	6	5	
		Não			3	-	3	1	-	1	1	-	1	
	Videocassete	Sim			29	14	15	9	7	2	4	4	-	
		Não			29	6	23	11	2	9	8	2	6	
	TV a cabo	Sim			8	6	1	4	4	-	3	3	-	
		Não			51	14	37	16	5	11	9	3	6	
	Computador	Sim			11	8	3	6	6	-	4	4	-	
		Não			47	12	35	14	3	11	8	2	6	
	Internet	Sim			8	6	2	5	5	-	3	3	-	
		Não			50	14	36	15	4	11	9	3	6	
Acesso fora de casa	Computador	Sim			26	9	17	14	7	7	8	4	4	
		Não			32	11	21	6	2	4	4	2	2	
	Internet	Sim			30	12	18	12	6	6	7	4	3	
Não				28	8	20	8	3	5	5	2	3		
Percepção de algum talento especial pelo professor (**)	Sim			34 (+3)	14 (+1)	20 (+3)	15	7	8	8	5	3		
	Não			15 (+3)	3	12 (+3)	2	0	2	2	0	2		
	Não respondeu			8	3	5	3	2	1	2	1	1		



tinham a leitura adquirida até os seis anos de idade, considerando as duas fontes de informações e, considerando apenas as respostas dos alunos, 10 alunos (83,3%) teriam adquirido a leitura até os seis anos de idade. Os dados obtidos dos 160 alunos que responderam ao QSA, para esta questão, mostram que 1 aluno (0,6%) aprendera a ler com 2 anos; 2 (1,2%) com 3; 4 (2,5%) com 4 anos; 17 (10,6%) com 5 anos; 70 (43,7%), com 6 anos e 66 (41,3%), com 7 anos ou mais. Isto significa que 58,7% dos alunos teriam adquirido a leitura até os seis anos de idade, índice este que, contrastado com o índice obtido das respostas dos 12 alunos identificados (83,3%) reflete uma precocidade na leitura bem acentuada tanto no número total de alunos quanto nas diferentes faixas de idades.

Quanto aos *hábitos de leitura*, em relação a *revistas*, dentre os tipos apontados, os interesses se concentram nas revistas de assuntos *artísticos e culturais* (25%), *comportamentais e de personalidades* (20%), *políticos, econômicos e sociais* (15%), seguidos pelas revistas de assuntos *científicos*, de *esportes* e *outros* (10% cada uma) e de *jogos* (5%), sendo que 5% dos alunos manifestaram que *não costumam ler revistas*. Entre os 160 alunos que responderam ao QSA, o maior interesse se concentra nas revistas sobre assuntos *comportamentais e de personalidades* (23,6%), de *esportes* (15,7%), de assuntos *artísticos e culturais* (13,9%), de *jogos* (13,4%), *científicos* e *políticos, econômicos e sociais* (6,5% cada) e *outras* (5,6%), sendo que 14,8% dos alunos manifestaram que *não costumam ler revistas*.

Quanto à leitura de *livros*, 6 alunos (50%) manifestaram que lêem de *3 a 6 livros por ano* e 5 (41,7%), *7 ou mais livros por ano*, enquanto que 1 aluno (8,3%) manifestou que lia *até dois livros por ano*. Dentre os 160 alunos iniciais, 68 (42,5%) liam *até 2 livros por ano*; 49 (30,6%) liam de *3 a 6 livros por ano*, 32 (20%) manifestaram que *não costumam ler livros* e 12 (7,5%) liam *7 livros ou mais por ano*. Encontram-se, portanto, hábitos de leitura bem mais acentuados no grupo de alunos com indicadores de Altas Habilidades/superdotação.

Em relação aos *jogos de mesa*, os doze alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação manifestaram ter maior destaque nas *cartas* (29,4%), nas *damas* e *outros* (23,5% cada), no *dominó* (17,6%) e no *xadrez* (5,8%). Dentre os 160 alunos que responderam ao QSA, as *cartas* são o jogo onde os alunos têm maior destaque (51%), seguido das *damas* (21%), *dominó* (18,1%), *outros* (7%) e *xadrez* (2,9%).

O perfil socioeconômico dos 12 alunos revelou que o *número de pessoas que morava na mesma residência* deles era de 3 (1 aluno), 4 (5 alunos), 5 (3 alunos), 6 (2 alunos) e 8 ou mais (1 aluno). Nos 58 questionários nos quais esta questão foi respondida, a média de moradores por residência foi de *aproximadamente 5 pessoas*, sendo que a média estimada para o Rio Grande do Sul, segundo o IBGE (ABSD-RS, 2001) é de 3,4 moradores por residência;

portanto, a média entre os alunos selecionados - *aproximadamente 4,8 moradores* - por residência é superior à média do Estado e um pouco inferior à média entre as famílias que responderam a este quesito.

Das famílias dos 12 alunos, considerando os ingressos de todos os membros, 16,7% tinham *renda* total inferior a 1 salário mínimo (R\$ 240,00, na data de aplicação da pesquisa), 50% tinham renda de 1 e 5 salários mínimos, sendo que 25% delas estava na faixa de 5 a 10 salários mínimos e 8,3%, na faixa de 10 a 15 salários mínimos. Dentre as famílias dos 58 alunos que responderam a este quesito, 15,5% tinham renda total inferior a um salário mínimo, 62,1% tinham renda de 1 a 5 salários mínimos, sendo que 13,8% percebiam de 5 a 10 salários mínimos; 6,9% tinham renda na faixa de 10 a 15 salários mínimos e 1,7%, na faixa de 15 a 20 salários mínimos. Isto significa que 66,7% das famílias dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação tinham renda inferior a 5 salários mínimos, enquanto que 77,6% das 58 famílias que responderam a este quesito tinham ingressos nesta mesma faixa.

Dos 12 alunos, 11 (91,7%) tinham televisão; 4 (33,3%) tinham videocassete; 3 (25%), televisão a cabo; 100% tinham telefone (7 fixos e 5 celulares); 4 (33,3%) tinham computador e 3 (25%), acesso à Internet em casa, mas 8 (66,7%) tinham acesso a computador e 7 (58,3%) à Internet fora de casa. Os percentuais apresentados pelos 58 alunos cujos pais responderam aos questionários para estes itens foram de 94,8% (televisão); 50% (videocassete); 13,8% (TV a cabo); 94,8% (telefone); 18,9% (computador); 13,8 (internet); 44,8% (computador fora de casa) e 51,7% (Internet fora de casa), respectivamente, revelando-se bem superiores aos encontrados entre os 12 alunos identificados.

Em relação ao *nível de estudo dos pais ou responsáveis*, 13 (54,1%) tinham nível de ensino fundamental incompleto, sendo 3 (12,5%) analfabetos, 4 (16,7%) tinham nível de ensino médio, e apenas 1 (4,2%) possuía nível superior; sendo que 3 (12,5%) alunos não responderam a esta questão.

Quanto às *profissões* dos pais, mães ou responsáveis, com exceção de um contador e um técnico eletricista, a grande maioria (91,3%) desempenhava profissões não qualificadas ou semiqualficadas.

#### **4.1.2 Os Gasparzinhos**

As características específicas dos Gasparzinhos serão, a seguir analisadas, fazendo um paralelo com as características dos fantasmilhas acadêmicos desta pesquisa e as encontradas na literatura, visto que estas últimas, de alunos '*superdotados intelectuais*', provêm, em sua maioria, de autores europeus e norte-americanos, cujos contextos são substancialmente dife-

rentes do brasileiro e se faz necessário contextualizá-las. Esta contrastação é necessária porque Renzulli não se dedicou, até o momento, a aprofundar as características específicas dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos, apresentando-as nas Escala para Classificar as Características Comportamentais de Alunos Superiores (RENZULLI; SMITH; WHITE; CALLAHAN e HARTMAN, 1976) e, mesmo que o tivesse feito, deve ser considerada a diferença cultural do contexto brasileiro e do contexto desta pesquisa.

Os dados foram agrupados em categorias que reúnem as respostas dos QSAs, QSPs e QSPrs; das FIOSAs e das FIPs.

Os QSPs foram respondidos por 4 pais, 4 mães e uma avó, que cria o neto desde muito pequeno, e os QSPrs desses nove alunos foram respondidos por 3 professores (1 professor e 2 professoras) que ministravam as disciplinas de Ciências, História e Matemática, na escola estadual, e 4 professores (1 professor e 3 professoras), que ministravam as disciplinas de Arte-educação, Ciências, Educação Física, e Matemática na escola municipal, que conheciam os alunos entre 6 e 12 meses e mais de 2 anos.

Embora fossem solicitados a responder os questionários os professores da disciplina apontada pelo aluno como área de destaque em primeiro lugar, o QSPr de um dos alunos (Raul) não foi respondido pelo professor correspondente (Artes) já que a titular da disciplina negou-se a participar da pesquisa; desta forma, foi solicitada a responder o questionário a professora de História, que era a que mais conhecia o aluno. Uma outra aluna, que apontou a Matemática em primeiro lugar e cujo professor respondeu ao questionário também teve indicadores de talento no esporte, porém, como a aluna não desenvolvia esta atividade com um professor externo, também foi solicitado à professora de Educação Física que respondesse à FCCEA-PR. O QSPr de outra aluna (Laura) foi respondido pela professora de Ciências, que era quem conhecia mais a aluna, porque as duas primeiras áreas de destaque que a aluna assinalou não estavam diretamente relacionadas a disciplinas escolares.

As FIOSAs foram respondidas por cinco professores (4 professoras e 1 professor), que ministravam as disciplinas de Ciências, Educação Física, Geografia, História e Matemática, na escola estadual, lembrando que os professores de Língua Inglesa e Português não responderam a FIOSA para a turma dos alunos identificados, assim como a professora de Educação Artística, que não quis participar da pesquisa. Na escola municipal, as FIOSAs foram respondidas por sete professores (5 professoras e 2 professores), que ministravam as disciplinas de Arte-educação, Ciências, Filosofia, Geografia, Matemática (para todos os alunos) e de Educação Física e Português, para uma das turmas.

Primeiramente, os dados dos Questionários serão apresentados em tabelas que sintetizam as informações obtidas nas respostas dos *seis alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características produtivo-criativas mais acentuadas (Gasparzinhos)* e dos *três alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com características acadêmicas mais acentuadas (fantasminhas acadêmicos)*, seus pais e seus professores, quando disponíveis.

Imediatamente, os mesmos serão analisados, fazendo-se as conexões cabíveis com o referencial teórico e as reflexões desta pesquisadora, quando aplicável.

A seguir, serão apresentados os números e percentuais de respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, de seus pais e seus professores, para analisar a percepção de cada fonte em relação a cada categoria. Deve-se esclarecer que se preferiu utilizar o termo *percepção* para referir os conceitos, valores e idéias que os pais e professores associam aos Gasparzinhos, já que, embora as respostas aos questionários reflitam as *opiniões* das três fontes (alunos, pais e professores), outros elementos qualitativos, resultantes de conversas informais, observações pessoais e das entrevistas também ajudaram a compor as constatações que seguem.

Ao final de cada categoria, será apresentada uma tabela com os dados obtidos nas FIOSAs para os Gasparzinhos e os fantasminhas acadêmicos e analisados os dados nelas contidos, encerrando as constatações de cada categoria com reflexões e associações pertinentes a ela, como um todo, quando apropriado.

Também é importante esclarecer que na qualificação das respostas, será utilizada a expressão *resposta positiva* para as respostas *sempre* e *freqüentemente* ou *muito bom* e *bom*, já que as características consideradas indicadores de Altas Habilidades/Superdotação admitem esta variabilidade, e *respostas negativas* para *raramente* e *nunca* ou *regular* e *ruim*.

Na Tabela 7 estão resumidos alguns dados pessoais e socioeconômicos que permitirão analisar as categorias *Informações Pessoais* e *Perfil socioeconômico*.



Tabela 7 – Perfil dos Gasparzinhos e dos fantasmilhas acadêmicos

		Total		Escola Estadual		Escola Municipal		
		FA	G	FA	G	FA	G	
Nº Alunos		3	6	2 (66,7%)	1 (16,7%)	1 (33,3%)	5 (83,3%)	
Gênero	Feminino	2	4	1 (33,3%)	-	1 (33,3%)	2 (33,3%)	
	Masculino	1	2	1 (33,3%)	1 (16,7%)	-	3 (50,0%)	
Idade	12	1		1 (33,3%)				
	13	2	1	1 (33,3%)		1 (33,3%)	1 (16,7%)	
	14		1				1 (16,7%)	
	15		2		1 (16,7%)		1 (16,7%)	
	16		1				1 (16,7%)	
	17		1				1 (16,7%)	
Renda familiar	- de 1 SM	1	1			1 (33,3%)	1 (16,7%)	
	1-5 SM		4				4 (66,7%)	
	5-10 SM	2	1	2 (66,7%)	1 (16,7%)			
Meios de comunicação em casa	Telefone	Sim	3	6	2 (66,7%)	1 (16,7%)	1 (33,3%)	5 (83,3%)
		Não	-	-				
	TV	Sim	3	5	2 (66,7%)	1 (16,7%)	1 (33,3%)	4 (66,7%)
		Não	-	1				1 (16,7%)
	Videocassete	Sim	1	1	1 (33,3%)	1 (16,7%)		
		Não	2	5	1 (33,3%)		1 (33,3%)	5 (83,3%)
	TV a cabo	Sim	1	1	1 (33,3%)	1 (16,7%)		
		Não	2	5	1 (33,3%)		1 (33,3%)	5 (83,3%)
	Computador	Sim	2	-	2 (66,7%)			
		Não	1	6		1 (16,7%)	1 (33,3%)	5 (83,3%)
	Internet	Sim	2	-	2 (66,7%)			
		Não	1	6		1 (16,7%)	1 (33,3%)	5 (83,3%)
Nível de instrução dos pais	Pai	Fundamental	1	6		1 (16,7%)	1 (33,3%)	5 (83,3%)
		Médio	2		2 (66,7%)			
	Mãe	Analfabeta		3				3 (50%)
		Fundamental	2	2	1 (33,3%)	1 (16,7%)	1 (33,3%)	1 (16,7%)
		Médio	1		1 (33,3%)			
	Não sabe		1				1 (16,7%)	
Profissão dos pais/responsáveis	Pai	Carregador	1		1 (33,3%)			
		Desempregado	1		1 (33,3%)			
		Empilhador		1			1 (16,7%)	
		Gari		1				1 (16,7%)
		Motorista	1	1			1 (33,3%)	1 (16,7%)
		Padeiro		1				1 (16,7%)
		Pedr/Carp		1				1 (16,7%)
		Pintor		1				1 (16,7%)
	Mãe/avó	Babá	1		1 (33,3%)			
		Do lar		2				2 (33,3%)
		Doméstica	2	2			2 (66,7)	2 (33,3%)
		Estoquista		1				1 (16,7%)
		Recepcionista	1				1 (33,3%)	
Nº de pessoas que moram na mesma casa	4 pessoas	1	3		1 (16,7%)	1 (33,3%)	2 (33,3%)	
	5 pessoas	1	1	1 (33,3%)			1 (16,7%)	
	6 pessoas	1		1 (33,3%)				
	8 pessoas ou +						1 (16,7%)	
Número de irmãos e ordem de nascimento do/a aluno/a	1	2	2	1 (33,3%)(2º)	1 (16,7%) (1º)	1 (33,3%)(1º)	1 (16,7%) (1º)	
	2	1	1	1 (33,3%)(2º)			1 (16,7%) (3º)	
	3		2				2 (1º e 2º)	
	4		1				1 (16,7%) (3º)	

FA= Fantasmilhas acadêmicos

G = Gasparzinhos

#### 4.1.2.1 Informações pessoais

Em relação ao **gênero**, dos seis **Gasparzinhos** identificados, quatro (66,7%) eram meninos e dois (33,3%), meninas, enquanto que, dos três **fantasmilhas acadêmicos**, dois (66,7%) eram meninas e um (33,3%) menino.

Estes índices mostram uma diferença importante, tanto em relação ao gênero dos 160 alunos que responderam ao QSA, que foi de 46,9%, para meninos e 53,1%, para meninas, quanto em relação ao gênero dos doze alunos com indicadores de AH/SD, que foi de 50% pa-

ra meninas e meninos. A diferença é de 50% mais meninos que meninas, entre os Gasparzinhos, e na proporção inversa, entre os fantasma acadêmicos.

Benito Mate (1999) referindo-se a '*superdotados intelectuais*', menciona que é comum que sejam detectadas *menos meninas* que meninos, especialmente no ensino fundamental e médio, porque as meninas conseguem níveis de desempenho mais elevado até a adolescência, devido a que elas enfrentam maiores obstáculos, como o preconceito dos pais e dos professores (que pode derivar na falta de estímulo), como a discriminação, as atitudes competitivas dos meninos e a escassez de modelos femininos. Benito Mate comenta que chama a sua atenção a grande desproporção de meninas e meninos identificados como *superdotados intelectualmente*, assim como o fato de que as meninas eram levadas para atendimento depois que seus irmãos tinham sido identificados e refere pesquisas que relatam relações tão desproporcionais quanto 10% de meninas para 90% de meninos, por exemplo.

Rose (1999), também analisa a questão do gênero em alunos superdotados não encontrando diferenças no rendimento, mas sim, no reconhecimento, e comenta os achados de Kerr (1985), de que os escores de QI das meninas superdotadas caem na adolescência, pela possível percepção da superdotação como algo indesejável e que geralmente, as meninas 'altamente superdotadas' não recebem reconhecimento de suas realizações.

Explicando a falta de lógica desta situação, Benito Mate (1999, p. 41 – 42) comenta que "*como a população de meninas é menor, as listas de identificação de características de comportamento ou desenvolvimento do superdotado estão baseadas na observação de meninos*", o que desfavorece as meninas.

A autora (199, p. 39) refere que "*normalmente, na avaliação, as meninas costumam ser mais tímidas ou inibidas. A não ser que conheçam a resposta com certeza preferem não responder, têm medo do ridículo*".

Como já foi comentado anteriormente no item **2.2.2.2 - Barreiras para o desenvolvimento da criatividade**, uma das barreiras culturais que afetam o desenvolvimento da criatividade são as expectativas em relação aos papéis sexuais determinados pela sociedade. Em consequência, componentes necessários para desenvolver a criatividade, como independência e originalidade, por exemplo, na nossa sociedade, são mais incentivados nos meninos, enquanto que outros componentes, como a flexibilidade e a sensibilidade a problemas, são mais incentivados nas meninas, o que dificulta a manifestação da criatividade.

Wechsler (1998) refere o medo do sucesso, o sentimento de engano e o complexo de Cinderela como barreiras internas da mulher no desenvolvimento da criatividade. O estudo realizado pela autora com 77 mulheres criativas brasileiras revelou conflitos de personalidade

entre ser passiva e assertiva, entre a curiosidade intelectual e a dúvida quanto a sua originalidade, por exemplo. Algumas diferenças encontradas entre as mulheres criativas brasileiras e as norte-americanas são a maior submissão e dependência à figura masculina, a maior identificação com a mãe do que com o pai e a colocação de sua realização pessoal em último lugar.

A razão pela qual o índice detectado nesta pesquisa não confirmou as afirmações de Benito Mate, em relação aos fantasminhas acadêmicos, pode estar no tipo de instrumentos utilizados, que, ao contrário dos que a autora refere, não são psicométricos, e questionam sobre características em todas as áreas de inteligência, sem que o aluno tivesse que dar uma resposta *correta* e foram enriquecidos pelas entrevistas e observações desta pesquisadora. Aliás, esta foi uma condição que esta pesquisadora enfatizou no momento da aplicação: “*este questionário não tem perguntas certas ou erradas*”, o que pode confirmar as afirmações de Rose mencionadas acima.

Se considerarmos que a população brasileira feminina é majoritária, não haveria razões plausíveis para que o percentual encontrado fosse diferente, mesmo porque, ao serem selecionados apenas 3 alunos, número pequeno e ímpar, um dos dois gêneros teria que ter, forçosamente, um representante a mais.

Quanto ao maior número de meninos entre os Gasparzinhos, na proporção de 66,7% (meninos) para 33,3% (meninas), a razão pode estar nos achados de Wechsler (1998) acima referidos e nas afirmações de Renzulli (1986), de que tanto a criatividade quanto o envolvimento com a tarefa são os anéis mais afetados pelo ambiente e passíveis de incentivo que, sabidamente, na nossa sociedade, é maior para meninos do que para meninas. Acrescente-se a isto que, os Gasparzinhos não são apenas criativos, mas alunos com Altas Habilidades/superdotados, pelo que também estariam submetidos às considerações de Benito Mate (1999) aqui mencionadas, no que se refere aos preconceitos, discriminação e modelos de sucesso para as mulheres, que obstaculizam a manifestação das AH/SD no gênero feminino.

Landau (1990, p. 73) acrescenta que embora não tenha percebido diferenças substanciais entre meninos e meninas superdotados, apesar das meninas ser minoria entre as crianças encaminhadas para atendimento no centro que ela dirige em Israel, “*as meninas, em torno de 12 anos de idade, são menos curiosas que os meninos da mesma faixa etária. O que pode ser explicado pelas mudanças biológicas a que estão sujeitas nessa fase*”. Esta não é uma situação específica das meninas com Altas Habilidades/superdotação, mas dos adolescentes em geral, e as mudanças, mais evidentes nas meninas que nos meninos, podem provocar, como destaca Outeiral (1994, p. 11) “*inclusive, momentos de concretização defensiva do pensamento, o*

*que interfere em seu grau de compreensão através da perda da capacidade de abstração e do pensamento simbólico”.*

Mesmo assim, é importante salientar que o número pequeno de alunos selecionados não permite fazer generalizações (e tampouco é a intenção desta pesquisa); porém, dentre os 12 alunos identificados, 6 foram meninos e 6 meninas, mantendo uma proporção mais semelhante à existente entre os 160 alunos iniciais, o que reforça a nossa suspeita de que o tipo de instrumentos e o tipo de análise contextualizado utilizados para a identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação foram responsáveis pelas diferenças com a seleção por meio de modelos psicométricos e constata as afirmações dos autores que tentam demonstrar que as diferenças de gênero têm sua origem em fatores culturais, como afirmam García Colmenares (1997) e Wechsler (1998), por exemplo.

Em relação às *idades* dos **Gasparzinhos**, um aluno tinha 13 anos; 1 tinha 14; 2 tinham 15, e 2, respectivamente, 16 e 17 anos; portanto, apenas 33,3% estavam dentro da faixa etária esperada e 66,7%, defasados em relação à idade esperada para a série/ano-ciclo. Em relação às idades dos **fantasminhas acadêmicos**, um aluno (33,3%) tinha 12 anos e 2 (66,7%) tinham 13. Percebe-se uma faixa etária mais ampla entre os Gasparzinhos, de 13 a 17 anos, com quatro alunos ‘*atrasados*’ quanto à correspondência idade/série ou ano-ciclo, o que não acontece entre os fantasminhas acadêmicos, onde um dos alunos estava adiantado e 2 estavam dentro da faixa etária correspondente em relação à idade esperada para a série/ano-ciclo. Como não foram solicitadas aos alunos informações mais aprofundadas sobre este quesito, não foi possível constatar a razão da defasagem entre os alunos, que certamente contariam muito sobre este aspecto. O que foi obtido em conversas informais foi que dentre os quatro Gasparzinhos ‘*atrasados*’, uma menina deixou de frequentar a escola durante um ano por ter engravidado; dos outros, não há informações para afirmar se o atraso foi no ingresso à escola ou por retenção ou reprovação. O fantasminha acadêmico ‘*adiantado*’ foi submetido ao processo chamado de aceleração, previsto na legislação brasileira, tendo ingressando na primeira série com 5 anos.

Quanto ao *número de irmãos e ordem de nascimento*, todos os alunos têm irmãos. Dentre os **Gasparzinhos**, 2 (33,3%) têm 1 irmão ou irmã, 1 (16,7%) tem 2, 2 (33,3%) têm 3 e 1 (16,7%) tem 4 irmãos ou irmãs; 3 (50%) são primogênitos, 1 (16,7%) é o/a segundo/a irmão/irmã e 2 (33,3%) são terceiro/a irmão/irmã. Dentre os **fantasminhas acadêmicos**, 2 (66,7%) têm 1 irmão/irmã e 1 (33,3%) tem 2 irmãos/irmãs, sendo que 1 (33,3%) é o primogênito e 2 (66,7%) são o/a segundo/a irmão/irmã.

Num estudo dos antecedentes familiares de 456 superdotados identificados por testes de QI, numa Clínica Psicológica da Delegacia de Educação de Cleveland (EUA), Barbe

(BARBE e RENZULLI, 1975) encontrou que cerca de 25% eram filhos únicos, 29% eram os segundos, na ordem de nascimentos e 9,3% eram os terceiros. O autor refere uma pesquisa de Goddard, com 253 sujeitos, onde metade eram primogênitos e três quartos deles primogênitos ou segundos filhos; uma pesquisa de Cobb e Hollingworth, na qual 57% das crianças superdotadas tinham menos de 2 irmãos, sendo mais da metade eram primogênitos e o estudo de Terman (1940), que encontrou uma média de 3,09 filhos por família entre os superdotados pesquisados. Barbe (p. 114) comenta que “*durante muito tempo, tem sido uma crença popular que a criança superdotada é filho único ou tem, talvez, um irmão*”.

As informações coletadas confirmam, aproximadamente, os dados encontrados por Goddard (BARBE e RENZULLI, 1975) que referem que três quartos dos seus sujeitos eram primogênitos ou segundos filhos e as de Terman, quanto à média de filhos por família, que nesta pesquisa foram 3, mas não os dados relativos a filhos únicos, pois todos os *Gasparzinhos* e os *fantasminhas acadêmicos* tinham irmãos/irmãs, não havendo nenhum filho único. Este dado também é muito relativo, visto que é sabido que o índice de natalidade no Brasil é bem superior ao dos Estados Unidos, além de ter que considerar o pequeno número de participantes, que não permite fazer generalizações.

#### 4.1.2.2 *Perfil socioeconômico*

Nas residências dos 6 *Gasparzinhos* moram entre 3 pessoas e 8 ou mais pessoas, sendo a média aproximada de **4,7 pessoas por moradia**; enquanto que nas dos *fantasminhas acadêmicos*, moram entre 4 e 6 pessoas, sendo a média de **5 pessoas por moradia**. Estas médias são muito semelhantes à encontrada nos 58 questionários que responderam a este quesito (5 pessoas por moradia) e à encontrada entre os 12 alunos identificados, que foi de aproximadamente de 4,8 moradores por residência.

No Estudo de Prevalência da ABSD-RS (2001), o índice médio encontrado foi de 4,4 pessoas por moradia, superior ao da população da RMPA, que no PNAD de 1999, era de 3,2, segundo o IBGE (ABSD-RS, 2001), mas também é importante salientar que a média entre os pares dos alunos identificados também foi mais alta que os índices oficiais, provavelmente pelas condições socioeconômicas e culturais em que estão inseridos. Não se constatam diferenças importantes entre *Gasparzinhos* e *fantasminhas acadêmicos*.

A **renda** total das famílias, considerando todos os ingressos de todos os membros e o salário mínimo de R\$ 240,00, vigente na data de realização da pesquisa, entre os *Gasparzinhos*, era inferior a 1 salário mínimo (1), entre 1 e 5 salários mínimos (4); e de 5 a 10 salários mínimos (1), e, entre os *fantasminhas acadêmicos*, era inferior a 1 salário mínimo (1) e entre 5 e 10 salários mínimos (2). É importante salientar que a pergunta que originou os dados não

inquiria o valor da renda, mas oferecia opções de faixas salariais (menos de 1 salário mínimo, de 1 a 5 salários mínimos, de 5 a 10 salários mínimos, etc.), portanto, só é possível afirmar que **83,3%** das famílias dos Gasparzinhos e **33,3%** das famílias dos fantasminhas acadêmicos *tinham renda inferior a 5 salários mínimos*. Estas médias foram, respectivamente, superior e inferior à média encontrada entre as 58 famílias que responderam a este quesito, que foi de 77,6% e também à média entre os 12 alunos com indicadores de Altas habilidades/superdotação identificados, que foi de 66,7%.

No Estudo de Prevalência da ABSD-RS (2001), as famílias dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com renda inferior a 5 salários mínimos foram de 40,24%, ou seja, os índices encontrados nesta pesquisa também são superior (entre os Gasparzinhos) e inferior (entre os fantasminhas acadêmicos).

Em relação ao *nível de estudo dos pais ou responsáveis*, dentre os *Gasparzinhos*, 3 são analfabetos, 8 possuem nível de ensino fundamental incompleto e 1 não soube responder à questão, ou seja, **83,3%** dos pais ou responsáveis não concluíram o ensino fundamental e, entre os *fantasminhas acadêmicos*, este índice cai para **50%**, enquanto os outros **50%** tinham ensino secundário. Dentre os 12 alunos identificados, os pais ou responsáveis que não concluíram o ensino fundamental foram de 66,7%. Dentro dos limites restritivos de generalização, constata-se que o nível de estudo dos pais dos Gasparzinhos é inferior aos dos pais dos fantasminhas acadêmicos.

Benito Mate (1999) encontrou níveis de estudo elevados entre os pais das famílias de 10 crianças consideradas '*extraordinariamente superdotadas*', porém, o contexto em que a pesquisa desta autora foi realizada (um centro de atendimento privado na Espanha) é absolutamente diferente do contexto desta pesquisa. Visto que a resposta a este quesito somente foi solicitada aos 19 alunos entrevistados não é possível contrastar estes dados com os dos 160 alunos iniciais para verificar se havia ou não diferenças importantes.

As *profissões* das mães dos *Gasparzinhos* eram doméstica ou faxineira (3); estoquista (1) e do lar (2); e, dos pais, padeiro (1), motorista (1), pintor (1), empilhador de bobinas (1), pedreiro e carpinteiro (1), e gari (1), revelando que **100% têm profissões não-qualificadas**. No caso dos *fantasminhas acadêmicos*, as profissões das mães eram: babá (1), doméstica (1) e recepcionista (1) e, dos pais, carregador (1), desempregado (1) e motorista (1), revelando que **100% têm profissões não-qualificadas ou com pouca qualificação**. Embora este quesito também tenha sido objeto de resposta apenas dos 19 alunos entrevistados, lembra-se que 91,3% dos pais dos 12 alunos identificados tinham profissões não qualificadas ou semiqualficadas e, entre os 19 entrevistados, este índice era de 88,9%.

Renzulli (BARBE e RENZULLI, 1975, p. 412) menciona que o estudo de Terman (1925-1959) de crianças superdotadas “*mostrou que, em números reais, o segmento não profissional da população geral tinha mais do dobro de crianças superdotadas que o grupo profissional*”, nos Estados Unidos, onde o contexto, novamente, é completamente diferente ao contexto brasileiro.

Em relação à *posse de eletrodomésticos e equipamentos* que normalmente qualificam os aspectos socioeconômicos da família, dentre os *Gasparzinhos*, 5 (83,3%) tinham televisão; 1 (16,7%) tinha videocassete; 1 (16,7%), televisão a cabo; todos (100%) tinham telefone (2 fixos e 4 celulares); nenhum (0%) deles tinha computador ou acesso à Internet em casa, enquanto que, dentre os *fantasminhas acadêmicos*, todos (100%) tinham televisão; 1 (33,3%) tinha videocassete; 1 (33,3%), televisão a cabo; todos (100%) tinham telefone (2 fixos e 1 celular); 2 (66,7%) deles tinham computador e acesso à Internet em casa; em geral, percentuais iguais ou um pouco superiores aos encontrados entre os 12 alunos identificados e um pouco superiores aos dos 58 alunos cujos pais responderam a este quesito, com exceção do item videocassete, que entre os últimos foi de 50%, como pode ser observado na Tabela 6. Percebe-se que os fantasminha acadêmicos têm maior acesso a estes recursos de comunicação e informação, se comparados com os Gasparzinhos.

#### 4.1.2.3 Hábitos/Características Comuns

Alguns hábitos ou características que são freqüentes nos alunos com Altas Habilidades/Superdotação foram investigados nas questões, conforme Tabela 3, cujas respostas aparecem na Tabela 8.

Quanto ao *acesso fora de casa*, em relação à *Internet*, dos *Gasparzinhos*, 3 (50%) responderam *sim*, sendo que os pais de um concordaram, os de outro disseram *não* e os do outro não responderam e 3 (50%) responderam *não*. Em relação ao acesso a *computador*, 3 alunos (50%) responderam *sim*, sendo que os pais de dois deles concordaram e os do outro não responderam e 3 (50%) responderam *não*. Em geral, quanto ao acesso à Internet, 50% dos *alunos* responderam *sim* e 50%, *não*, enquanto que 33,3% dos *pais* responderam, respectivamente, *sim*, *não* e *não responderam*. Em relação ao acesso a computador, 50% dos *alunos* responderam *sim* e 50%, *não*; enquanto que, dos *pais*, 66,7% responderam *sim*, 16,7%, *não* e 33,3% não responderam.

**Tabela 8 – Respostas dos Gasparzinhos e dos fantasminhas acadêmicos e seus pais às questões que investigam hábitos/características comuns**

ALUNOS			FANTASM ACAD						GASPARZINHOS											
			JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEL		RAUL		LAURA		GABRIEL	
QUESTÃO	RESPOSTAS		ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS
Acesso fora de casa	Internet	Sim	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Não																		
	Computador	Sim	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Não																		
Idade em que aprendeu a ler	3 anos								*											
	4 anos			*	*	*														
	5 anos		*				*	*		*				*					*	
	6 anos						*	*			*				*		*	*		
	7 anos ou mais										*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Tipos de revistas que costuma ler	Científicos			*	*	*			*											
	Polít, econ e sociais		*	*						*				*	*	*				
	Artísticos e culturais			*			*	*		*				*	*	*				
	Esportes									*		*								
	Jogos			*		*								*						
	Comportam, personalid													*		*				
	Outra								*		*	*	*				*			
	Qual?										C	B	B							
	Não costuma ler																	*	*	
Livros que costuma ler por sua conta/ano	Até 2				*														*	
	3 a 6		*		*	*	*			*				*	*					
	7 ou +			*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Quantos (ano)			12					9		40	10+					7+	10		
Jogos de mesa nos quais se destaca	Xadrez				*															
	Dominó							*		*								*		
	Cartas						*				*	*						*		
	Damas		*	*		*			*			*	*		*	*	*	*	*	
	Outro								*	*			*	*	*	*	*	*	*	
	Qual?								E	F				F						

LEGENDAS: B: Gibis; C:Religiosas; E: Tênis de mesa; F: Futebol de mesa

Para os *fantasminhas acadêmicos*, 2 (66,7%) responderam *sim*, sendo que os pais de um deles concordaram e os do outro não responderam; e 1 (33,3%) respondeu que *não*, e seus pais, que *sim*. Em relação ao acesso a *computador*, os 3 (100%) alunos responderam *sim*, sendo que os pais de dois deles concordaram e os do outro não responderam.

Estas divergências entre pais e filhos, que não se percebem entre os alunos da escola estadual, talvez reflitam a falta de conhecimento dos pais e mesmo de alguns alunos, quanto a estes recursos de informática, que a escola municipal disponibiliza para seus alunos.

Quanto à *idade em que aprenderam a ler*, dos *Gasparzinhos*, um (16,7%) respondeu que o fizera aos **3 anos**, enquanto seus pais responderam que o fizera aos **5 anos**; 2 (33,3%) responderam que aprenderam aos **5 anos** e seus pais, aos **7 anos ou mais**; um (16,7%), aos **6 anos**, e seus pais, aos **7 anos ou mais**; e dois (33,33%) responderam que aprenderam a ler aos **7 anos ou mais**, com a concordância de seus pais. De forma geral, as idades em que aprenderam a ler, para os *alunos*, foram 3 anos (16,7%), 5 anos (33,3%), 6 anos (16,7%) e 7 anos ou mais (33,3%). Para os *pais*, as idades foram 5 anos (16,7%) e 7 anos (83,3%). Considerando as informações obtidas dos alunos, 66,7% adquiriram a leitura até os 6 anos de idade, enquanto que, considerando as duas fontes (alunos e pais), este percentual cai para apenas 16,7%.



Entre os *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) respondeu que o fizera aos **4 anos**, com a concordância de seus pais; um (33,3%) respondeu que leu aos **5 anos**; enquanto seus pais informaram que o fizera aos **4 anos**; e um (33,3%) respondeu que aprendera aos **6 anos** e seus pais, aos **5 anos**. De forma geral, as idades em que aprenderam a ler, para os *alunos*, foram 4 anos (33,3%), 5 anos (33,3%) e 6 anos (33,3%), e, para os *pais*, foram 4 anos (66,7%) e 5 anos (33,3%). Considerando as informações das duas fontes (alunos e pais), **100%** dos alunos adquiriram a leitura até os 6 anos de idade. Constata-se que, considerando as informações das duas fontes, a leitura precoce é uma característica mais marcante entre os fantasminhas acadêmicos que entre os Gasparzinhos, embora a percepção destes últimos, independentemente da dos pais também indique prevalência da precocidade.

A leitura precoce, antes do ingresso à escola, aparece em diversas listas de características e é apontada na literatura como própria dos alunos com Altas Habilidades/superdotação, especialmente dos do tipo acadêmico (TERMAN, HOLLINWORTH, apud NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1994, 1999, WINNER, 1999).

Se forem consideradas apenas as respostas dos alunos a esta questão, 66,7% dos Gasparzinhos e 100% dos fantasminhas acadêmicos adquiriram a leitura até os 6 anos de idade, enquanto que, dentre os 160 alunos iniciais, 58,75% afirmaram ter a leitura adquirida antes dos 6 anos de idade, o que mostra um percentual superior à média do contexto. Entretanto, devem ser observadas duas questões importantes.

A primeira é que a média geral dos Gasparzinhos é mais próxima à média geral do contexto do que a média dos fantasminhas acadêmicos, mas se forem consideradas as médias por idade, este panorama muda de forma radical. No contexto geral, 1,2% afirmam ter adquirido a leitura aos 3 anos, 2,5% aos 4, 10,6%, aos 5, 43,7% aos 6, e 41,2% aos 7 anos; enquanto que, entre os Gasparzinhos, os percentuais foram, respectivamente, de 16,7%, 0%, 33,3%, 16,7% e 33,3%, o que reflete uma relação inversa, ou seja, enquanto o percentual de alunos do contexto geral aumenta à medida que a idade aumenta, entre os Gasparzinhos, o percentual de alunos diminui à medida que a idade aumenta. Entre os fantasminhas acadêmicos, os percentuais de alunos, respectivamente às idades foram de 33,3% para cada faixa etária (4, 5 e 6 anos), o que também revela diferenças substanciais em todas as faixas e uma relação inversa. A precocidade da leitura, então, pode ser confirmada tanto para os Gasparzinhos quanto para os fantasminhas acadêmicos.

A segunda questão importante a ser destacada é a divergência quanto à idade de aquisição da leitura entre os pais e seus filhos, visto que 66,7% dos pais dos dois tipos de alunos não concordam com seus filhos. Entre os pais dos Gasparzinhos, os pais que divergem da per-

cepção da idade em relação aos filhos afirmaram que a leitura fora adquirida *depois* da idade percebida pelos filhos, enquanto que os pais dos fantasminhas acadêmicos afirmaram o contrário, ou seja, que seus filhos tinham adquirido a leitura *antes* da idade que declararam.

Provavelmente, devido a que os fantasminhas acadêmicos parecem ter interesses mais voltados para o contexto escolar, os seus pais perceberam a leitura precoce, mas fica a pergunta: os Gasparzinhos realmente aprenderam a ler sem que os pais percebessem esta habilidade, só constatando-a na idade em que a leitura *deveria* ser adquirida?

Em relação aos *tipos de revistas* que estes alunos costumam ler, entre os *Gasparzinhos*, um (16,7%) respondeu *científicos*, e seus pais, *outra*, sem identificar qual; outro (16,7%) respondeu *políticos, econômicos e sociais, artísticos e culturais e Esportes*, e seus pais, *religiosas*; um (16,7%) respondeu que lê revistas de *Esportes* e *gibis*, com a concordância dos pais somente quanto aos *gibis*, dois (33,3%) responderam *políticos, econômicos e sociais, artísticos e culturais e comportamentais, personalidades*, sendo que os pais de um deles concordaram com as duas primeiras escolhas, acrescentando *jogos* e os pais do outro responderam *outra*, sem informar qual; e um (16,7%) respondeu que *não costuma ler* revistas, com a concordância de seus pais. Em geral, os *alunos* assinalaram como tipos de revista preferidos, os políticos, econômicos e sociais e artísticos e culturais (23,1%, cada); de esportes e comportamentais, de personalidades (15,4%, cada); e científicos e gibis (7,7%, cada). Para os *pais*, as preferências dos filhos eram outra (28,6%) sem indicação de qual; e políticos, econômicos e sociais, artísticos e culturais, jogos e gibis (14,3%, cada).

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) respondeu que preferia ler revistas sobre assuntos *científicos*, e seus pais, *científicos* e de *jogos*; um (33,3%) respondeu *outra*, indicando uma revista evangélica, que foi considerada como uma revista sobre assuntos *políticos, econômicos e sociais* pelo tipo de conteúdo que ela apresenta, e seus pais, sobre assuntos *científicos; políticos, econômicos e sociais, artísticos e culturais* e de *jogos*, e um (33,3%) respondeu que lê revistas sobre assuntos *artísticos e culturais* com a concordância de seus pais. Em geral, os *alunos* assinalaram, como tipos de revista preferidos, os científicos, os artísticos e culturais e outro tipo de revistas (33,3%, cada). Para os *pais*, as preferências dos filhos eram revistas sobre assuntos científicos (28,6%), artísticos e culturais e de jogos (28,6%, cada) e políticos, econômicos e sociais (14,2%).

É interessante verificar que o leque de opções de assuntos, entre os *Gasparzinhos* (aproximadamente 2 por aluno), é maior que o dos *fantasminhas acadêmicos*, que foram bem pontuais quanto a suas preferências de leitura de revistas (apenas um assunto), sendo que os

pais dos fantasminhas acadêmicos apontam um número maior de assuntos preferidos que os pais dos Gasparzinhos.

A leitura de revistas sobre assuntos *científicos, artísticos e culturais e políticos, econômicos e sociais* é apontada na literatura como uma preferência característica de alunos com Altas Habilidades/Superdotação do tipo acadêmico, devido ao seu interesse em temas especializados, comuns entre adultos (WINNER, 1999; BENITO MATE, 1994, 1997, 1999). A leitura de revistas sobre *jogos*, no caso de todos os 12 alunos identificados, foi considerada por esta pesquisadora como uma leitura *especializada*, visto que as revistas de jogos que estes alunos lêem são relativas a jogos de estratégia sofisticados como o RPG (Role Playing Games), jogos de computador, Magic, entre outros), que concentram um público muito específico no nosso meio, geralmente adolescentes e adultos jovens, e que exigem um nível elevado de habilidades lingüística, lógico-matemática e de criatividade. Da mesma forma, a leitura de revistas de *esportes*, no caso de um dos Gasparzinhos (Karen), também foi considerada como leitura *especializada*, visto que a área de talento desta aluna é o esporte. A revista assinalada por um dos fantasminhas acadêmicos na categoria *outra*, embora seja uma revista publicada por uma corrente religiosa, pode ser equiparada a uma revista de assuntos políticos, econômicos e sociais, visto que discute todos estes temas.

Desta forma, se for analisado o tipo de revistas que os Gasparzinhos lêem, pode-se afirmar que 60% são revistas que podem ser consideradas especializadas, percentual que, embora elevado, é inferior aos 100% de revistas especializadas que os fantasminhas acadêmicos costumam ler. Porém, quanto à variedade de assuntos, pode-se dizer que os Gasparzinhos manifestam ter uma gama maior de escolhas.

Em relação à *leitura de livros*, entre os *Gasparzinhos*, dois (33,3%) indicaram ler *de 3 a 6 livros por ano*, com a concordância dos pais de um deles, sendo que os pais do outro afirmaram que o filho lê *40 livros por ano*; e 4 (66,7%) manifestaram ler *9, mais de 10, mais de 7 e 10 livros por ano*, com a concordância dos pais de 3 deles, sendo que os pais de um deles indicaram *até 2 livros por ano*. Em geral, os *alunos* indicaram que lêem 7 ou mais livros por ano (66,7%) e de 3 a 6 livros por ano (33,3%). Dentre os pais, as respostas foram 7 ou mais livros por ano (66,7%) e até 2 livros e de 3 a 6 livros por ano (16,7%, cada).

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, dois (66,7%) indicaram ler *de 3 a 6 livros por ano*, com a concordância dos pais de um deles, sendo que os pais do outro afirmaram que o aluno lê *12 livros por ano*; e um (33,3%) indicou ler *até 2 livros*, enquanto seus pais indicaram que lê *de 3 a 6 livros por ano*. Em geral, os *alunos* indicaram que lêem de 3 a 6 livros

por ano (66,7%) e até 2 livros por ano (33,3%). Dentre os pais, as respostas foram de 3 a 6 livros por ano (66,7%), e 7 ou mais livros por ano (33,3%).

A *leitura onívora* é uma característica associada aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e apontada na literatura (REZULLI; SMITH; WHITE; CALLAHAN e HARTMAN, 1976; NOVAES, 1979; WINNER, 1999; BENITO MATE, 1994, 1997 e 1999) como típica dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação do tipo acadêmico.

Novaes (1979, p. 24), comentando os achados de Terman, Hollinworth e outros, refere que a criança superdotada “*aprende, em geral, a ler mais cedo antes de entrar para a escola; costuma ser um de seus passatempos favoritos, apresentando número superior de livros lidos em comparação com as crianças da mesma idade*”.

Embora o número de livros não tenha sido excessivamente grande, deve-se considerar o contexto sócio-econômico e cultural dos alunos identificados, no qual o acesso a este tipo de recurso é limitado. É importante salientar que a biblioteca da escola municipal conta com pouca variedade de livros, sendo, grande parte, livros didáticos e a biblioteca da escola estadual, no momento em que foi feita a pesquisa, estava fechada por falta de um funcionário para atendê-la. Também chama a atenção que o volume de livros que os **Gasparzinhos** declararam ler foi superior ao dos **fantasminhas acadêmicos**, tanto se forem consideradas as respostas dos alunos quanto as dos pais e que, contrastando a resposta considerada como indicador de Altas Habilidades/Superdotação (7 ou mais livros) dos Gasparzinhos (66,7%) com o percentual encontrado entre os 160 alunos iniciais (21,2%) para a mesma resposta, o diferencial é bem significativo. Da mesma forma, o percentual dos fantasminhas acadêmicos que respondeu 3 a 6 livros (66,7%) também é bem superior ao apresentado pelos 160 alunos iniciais (30,6%). Dentro deste contexto geral, então, os índices de leitura de livros dos Gasparzinhos e dos fantasminhas acadêmicos são bem superiores.

Quanto ao tipo de *jogos de mesa nos quais se destacam*, entre os **Gasparzinhos**, um (16,7%) indicou **dominó, damas e tênis de mesa** e seus pais responderam **nenhum**; um (16,7%) indicou **dominó e futebol de mesa**, e seus pais responderam **nenhum**, um (16,7%) indicou **cartas**, concordando com seus pais, que acrescentaram **damas**; um (16,7%) indicou **futebol de mesa** e seus pais responderam **nenhum**; um (16,7%) indicou **damas** e seus pais responderam **nenhum**, e um (16,7%) indicou **dominó, damas e cartas**, e seus pais não responderam à questão. Sintetizando, os **alunos** manifestaram destaque em dominó e damas (27,3%, cada), cartas e futebol de mesa (18,2%, cada) e tênis de mesa (9,1%). Os **pais** destacaram cartas e damas, sendo que a maioria (4 pais) não soube indicar qualquer jogo e (1 pai) não respondeu à questão.

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) indicou *xadrez*, e seus pais, *damas*; um (33,3%), *cartas* e seus pais não responderam; e um (33,3%) *damas*, com a concordância dos pais. Sintetizando, os *alunos* manifestaram destaque em xadrez (33,3%), cartas (33,3%) e damas (33,3%). Os *pais* destacaram damas (66,7%), e 33,3% não responderam à questão.

A constatação que pode ser assinalada neste quesito é a maior variedade de jogos de mesa preferidos entre os Gasparzinhos, em relação aos fantasminhas acadêmicos, que preferiram apenas um jogo cada um.

O xadrez é um dos jogos que a literatura refere como comum entre as PAHs; dos 160 alunos que responderam ao questionário, apenas 5 manifestaram ter destaque no xadrez (2,9%). Dentre os *Gasparzinhos* nenhum destacou este jogo, e entre os *fantasminhas acadêmicos*, 33,3% afirmaram este destaque. Novamente tem que ser lembrado o contexto para explicar estes resultados; visto que o xadrez é um jogo relativamente incomum nesta população e o equipamento é ‘caro’ em relação a outros jogos como o dominó, as damas ou as cartas, por exemplo, que foram alvo de maior destaque. Isto pode ser referendado pelas respostas dos pais; 5 (83,3%) dos pais dos Gasparzinhos e 1 (33,3%) dos pais dos fantasminhas acadêmicos não indicaram nenhum destaque ou não responderam à questão. Um dado curioso que deve ser ressaltado é que, enquanto na maioria dos alunos que participaram da pesquisa (54,4%), as cartas eram o jogo em que os alunos manifestaram maior destaque, entre os Gasparzinhos, este percentual caiu drasticamente para 18,2% e, entre os fantasminhas acadêmicos, para 33,3%.

Quanto às respostas dos pais nas questões relativas aos *hábitos/características comuns*, na Tabela 9, percebe-se que, na questão que investigava sobre o *acesso fora de casa à Internet*, dois dos pais dos Gasparzinhos e um dos pais dos fantasminhas acadêmicos não souberam responder à questão. No caso da questão que investigava o *acesso a computador*, o pai de um dos Gasparzinhos e os pais de um dos fantasminhas acadêmicos não responderam à questão. Também há divergência nos percentuais de *respostas positivas e negativas*, entre os Gasparzinhos e seus pais, o que pode significar um desconhecimento dos últimos do possível acesso que os filhos possam ter a estes recursos. No caso da escola municipal, os alunos têm computador e Internet disponíveis na escola e o acesso também ocorre num centro comunitário que oferece estes recursos à comunidade.

Em relação à *idade em que os alunos começaram a ler*, percebe-se que a maioria dos pais dos Gasparzinhos apontou como idade de aquisição da leitura a idade em que a criança costuma aprender a ler, ou seja, a partir da primeira série do ensino fundamental (7 anos ou mais). Entre os fantasminhas acadêmicos, dois dos pais perceberam a aquisição da leitura an-

tes da faixa etária indicada pelos alunos e um, na mesma idade. Provavelmente, por terem interesses mais voltados para a área acadêmica, a leitura precoce tenha sido detectada mais facilmente pelos seus pais.

**Tabela 9 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasmilhas acadêmicos e de seus pais sobre os hábitos/características comuns**

ALUNOS		Gasparzinhos				Fantasmilhas Academ				
QUESTÃO	RESPOSTAS	ALUNOS		PAIS		ALUNOS		PAIS		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Acesso fora de casa	Internet	Sim	3	50,0%	2	33,3%	2	66,7%	2	66,7%
		Não	3	50,0%	2	33,3%	1	33,3%		
		NR			2	33,3%			1	33,3%
	Computador	Sim	3	50,0%	4	66,7%	3	100,0%	2	66,7%
		Não	3	50,0%	1	16,7%				
		NR			1	16,7%			1	33,3%
Idade em que aprendeu a ler	3 anos	1	16,7%							
	4 anos					1	33,3%	2	66,7%	
	5 anos	2	33,3%	1	16,7%	1	33,3%	1	33,3%	
	6 anos	1	16,7%			1	33,3%			
	7 anos ou mais	2	33,3%	5	83,3%					
Tipos de revistas que costuma ler	Científicos	1	7,7%			1	33,3%	2	28,6%	
	Polít, econ e sociais	3	23,1%	1	12,5%	1	33,3%	1	14,2%	
	Artísticos e culturais	3	23,1%	1	12,5%	1	33,3%	2	28,6%	
	Esportes	2	15,4%							
	Jogos			1	12,5%			2	28,6%	
	Comportam, personalidades	2	15,4%							
	Outra	1	7,7%	4	50,0%					
	Qual?									
Livros que costuma ler por sua conta/ano	Não costuma ler	1	7,7%	1	12,5%					
	Até 2			1	16,7%			1	33,3%	
	3 a 6	2	33,3%	1	16,7%	2	66,7%	2	66,7%	
	7 ou +	4	66,7%	4	66,7%	1	33,3%			
Jogos de mesa nos quais se destaca	Quantos (ano)									
	Xadrez					1	33,3%			
	Dominó	3	27,3%							
	Cartas	2	18,1%	1	50,0%	1	33,3%			
	Damas	3	27,3%	1	50,0%	1	33,3%	2	100,0%	
	Outro	3	27,3%							
Qual?										

Segundo Benito Mate (1999, p. 108) “as crianças superdotadas leitoras precoces aprendem a ler de uma forma incidental, não regrada, e é a curiosidade o que os leva a aprender” e “aprendem a partir de uma leitura funcional: conhecimento de determinados logotipos e anagramas”.

Não se pode esquecer que, dentre os pais dos Gasparzinhos, 3 das mães são analfabetas, uma apresentou muita dificuldade de leitura no preenchimento do questionário e uma também mostrou dificuldade por sua origem estrangeira, sendo que a última não convive com o filho e ele não soube informar o nível de instrução dela; dentre os pais, um é falecido e todos os outros têm nível de instrução de ensino fundamental incompleto, pelo que se pode imaginar que estes adolescentes podem ter adquirido a leitura sem que os pais percebessem e possivelmente não a adquiriram com o auxílio da família.

A percepção dos pais dos Gasparzinhos quanto à *leitura de revistas* é bastante divergente da dos alunos. A maioria indica outro tipo de revistas, sem esclarecer qual, e a categoria *jogos* é acrescentada às escolhas dos alunos, enquanto que as categorias científicos, esportes e comportamentais e de personalidades, assinaladas pelos alunos, não aparecem entre os pais. Entre os pais dos fantasminhas acadêmicos, os pais mencionaram a categoria jogos, não assinalada pelos alunos, referindo mais opções que eles.

Quanto à *leitura de livros*, os pais dos Gasparzinhos concordam, com exceção de dois, no número de livros lidos; o mesmo ocorre no caso dos fantasminhas acadêmicos.

No item *jogos de mesa* somente um dos pais respondeu o tipo de jogos em que seu filho se destacava, quatro responderam *nenhum* e um *não respondeu*, provavelmente porque eles não costumam acompanhar seus filhos nestas atividades, desconhecendo o destaque nelas.

Em síntese, nesta categoria, percebeu-se que, entre os Gasparzinhos, a maior concordância esteve no acesso a computador e no número de livros lidos e, a menor, na questão que investigava o destaque em jogos de mesa. Entre os fantasminhas acadêmicos a maior concordância esteve no acesso a computador e a menor em as demais questões.

Quanto à percepção dos professores, deve-se destacar que, na questão 20 das FIOSAs, que inquiria sobre os dois alunos *mais solitários e ignorados*, um (16,7%) dos *Gasparzinhos* foram indicados por dois professores que as responderam.

Winner (1999, p. 31) refere que as crianças superdotadas “*freqüentemente brincam sozinhas e apreciam solidade, não apenas porque gostam, mas também porque têm poucas pessoas com as quais brincar, com quem partilhar seus interesses*”.

Como já foi referido no item 2.2.2.3 - Características da pessoa criativa, Getzels e Jackson (1963) mencionam que é necessário diferenciar entre solidão saudável e retraimento mórbido, entre preferência por ficar sozinho e isolamento compulsivo, já que a pessoa criativa precisa ter seu ritmo próprio, colocar seus próprios problemas, o que, muitas vezes, é difícil de ocorrer no grupo.

#### 4.1.2.4 Áreas de destaque

As áreas de destaque foram apontadas pelas questões já assinaladas nas Tabela 3; as tabelas 19, 22 e 23 apresentam as respostas dos alunos, seus pais e professores a estas questões e as indicações dos professores nas FIOSAs estão apresentadas na Tabela 12. A apresentação dos dados está separada entre as áreas de destaque, em geral, e a percepção do talento pelos professores; as áreas esportivas e as áreas artísticas.

4.1.2.4.1 Áreas de destaque, em geral, e percepção do talento pelos professores

Tabela 10 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasmilhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam as Áreas de destaque, em geral, e a percepção do talento pelos professores

ALUNOS		FANTASMINHAS ACAD									GASPARZINHOS																				
		JAIR			ALINE			ELENA			PAULO			KAREN			MIGUEL			RAUL			LAURA			GABRIEL					
QUESTÃO	RESPOSTAS	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR			
	O/A professor/a considera que tem algum talento especial?	S			*			*			*			*			*			*			*			*			*		
	N												*									*									
Áreas de talento	1º	1	12	1	7	15	13	1	1	1	9	3	9	1	8	8	1	8	1	9	11	8	12	11	18	1	1	14			
	2º	10	2	15	1	13	7	11	2	10	2	5	12	8		9	3	12	10	11	8	9	14	17		2	4	11			
	3º	11	1	16	14	12	15	8	8	11	1	8	14	9		10	8		11	12	17	13	9			9	5	1			
	4º		13	12	8	11	16	6	12	14	8	12	16	5		11	15		12	8		14	8			8	9	13			

LEGENDAS:

D: Música	1. Matemática	4. Química	7. Biologia	10. Liderança	13. Planejamento	16. Abstração
	2. Português	5. Física	8. Esportes	11. Comunicação	14. Observação	17. Outro
	3. História	6. Geografia	9. Artes	12. Criatividade	15. Memória	18. Não sabe

Os professores perceberam algum *talento especial* em 50% dos *Gasparzinhos*, sendo que um deles não respondeu à pergunta, e em todos (100%) os *fantasmilhas acadêmicos*.

Percebe-se, então, que os professores conseguiram identificar plenamente o(s) talento(s) nos fantasmilhas acadêmicos, não acontecendo o mesmo com os *Gasparzinhos*.

Esta é uma constatação importante que justifica a preocupação desta pesquisa, assim como a escolha metodológica para a identificação, incluindo não apenas a opinião dos professores, mas também a dos próprios alunos e seus pais.

Os três fantasmilhas acadêmicos e dois dos *Gasparzinhos* foram apontados como prováveis alunos com AH/SD em conversas informais com professores e diretores das escolas, sendo que um dos primeiros foi, inclusive, identificado pelos colegas de turma.

Os *Gasparzinhos* reconhecidos pelos professores e diretores apresentam habilidades na área lógico-matemática e lingüística, portanto, nas áreas mais valorizadas pela escola, e notas altas na escola, enquanto que os dois que não tiveram talentos especiais identificados pelos professores têm indicadores de AH/SD preponderantemente na área corporal-cinestésica.

Segundo García Yagüe (1986, apud Benito Mate, 1999, p. 49), “*mais da metade dos superdotados tinham passado despercebidos para seus professores*”.

Benito Mate (1996, p. 121) refere que “*é unânime a opinião de que o corpo docente exclusivamente, não é muito adequado para a identificação, visto que muitas das crianças que ‘seleciona’ não são superdotadas e, curiosamente, muitos superdotados não são levados em conta*”, o que fica confirmado, na identificação de talentos especiais em 34 (58,6%) dos 68



alunos cujos professores responderam a esta questão, nesta pesquisa, mas apenas em 50% dos Gasparzinhos.

Em especial, em relação aos alunos com AH/SD produtivo-criativos ou criativos, vários autores (RENZULLI, 1986, 1999b, WECHSLER, 1998, PÉREZ, 2003c; WITTY, (1975); ALENCAR, 1995, TORRANCE, 1976) referem a falta de identificação e os mitos sobre níveis ou graus de inteligência e sobre desempenho (Ver 2.4.5.4 e 2.4.5.5), principalmente, contribuem para esta invisibilidade.

Wechsler (1998, p. 164) acrescenta um fator que deve ser levado em conta no contexto desta pesquisa: “[...] *as crianças de baixo nível socioeconômico podem, muitas vezes, demonstrar seus talentos em áreas consideradas como não-acadêmicas*”, o que pode explicar número de Gasparzinhos encontrados, que é maior que o de fantasmilhas acadêmicos.

Na questão que investigava as *áreas de talento*, foi solicitado aos alunos, seus pais e professores que elas fossem classificadas por ordem de importância (1ª a 4ª).

Em *primeiro lugar*, entre os *Gasparzinhos*, dois (33,3%) indicaram *Artes*, com a concordância do professor de um deles, sendo que os pais assinalaram *História* e *comunicação* e o outro professor, *Esportes*; três (50%) apontaram a *Matemática*, com a concordância dos pais de um aluno e o do professor de outro, sendo que os pais dos outros dois alunos e o professor de um indicaram os *Esportes* e o professor do outro, a *Observação*; e um (16,7%) indicou a *criatividade*, com os pais respondendo *comunicação* e o professor *não sabe*.

Entre os *fantasmilhas acadêmicos*, dois (66,7%) indicaram *Matemática*, com a concordância dos professores de ambos e dos pais de um deles, sendo que os pais do outro assinalaram *Criatividade*; e um (33,3%) indicou *Biologia*, sendo que seus pais indicaram *Memória* e o professor, *Planejamento*.

Em *segundo lugar*, dois (33,3%) *Gasparzinhos* indicaram *Português*, sendo que os pais de um indicaram *Física* e os do outro, *Química*, e os professores, respectivamente, *criatividade* e *comunicação*; um (16,7%) indicou *Esportes*, seus pais, *nenhuma* e seu professor *Artes*; um (16,7%) apontou *História*, seus pais, *Criatividade* e seu professor *Liderança*; um (16,7%) indicou *Comunicação*, seus pais *Esportes* e seu professor, *Artes*; e um (16,7%) indicou *Observação*, seus pais *Música* e o professor *não indicou qualquer área*.

Entre os *fantasmilhas acadêmicos*, um (33,3%) indicou *Liderança*, sendo que os seus pais indicaram *Português* e o professor, *Memória*; um (33,3%) indicou *Matemática*, seus pais *Planejamento* e seu professor, *Biologia*; e um (33,3%) indicou *Comunicação*, seus pais, *Português* e seu professor *Liderança*.

Em *terceiro lugar*, um *Gasparzinho* (16,7%) indicou *Matemática*, seus pais, *Esportes* e seu professor, *Observação*; três (50%) indicaram *Artes*, com os pais de dois deles e o professor de um não indicando área; o professor de outro, *Liderança*; e os pais do outro indicando *Física* e o seu professor, *Matemática*; um (16,7%) indicou *Esportes*, seus pais não indicaram área e seu professor, *comunicação*, e um (16,7%) indicou *criatividade*, seus pais, *música* e seu professor, *planejamento*.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) indicou *Comunicação*, seus pais, *Matemática* e seu professor, *Abstração*; um (33,3%) indicou *Observação*, seus pais *Criatividade* e o professor *Memória*; e um (33,3%) indicou *Esportes*, com a concordância dos pais e o professor indicando *Comunicação*.

Em *quarto lugar*, quatro (66,7%) *Gasparzinhos* indicaram *Esportes*, com os pais de um indicando *Criatividade* e o professor *Abstração*; os pais de outros dois e o professor de um não indicando área e o outro professor, *Observação*, e os pais de outro indicando *Artes* e o professor *Planejamento*; um (16,7%) indicou *Física* (porém referindo-se à Educação Física), seus pais não indicaram área e seu professor indicou *Comunicação*; e um (16,7%) indicou *Memória*, seus pais não indicaram área e seu professor, *Criatividade*.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) não indicou qualquer área, sendo que seus pais indicaram *Planejamento* e o seu professor *Criatividade*; um (33,3%) indicou *Esportes*, seus pais *Comunicação* e seu professor, *Abstração*; e um (33,3%) indicou *Geografia*, seus pais, *Criatividade* e o professor, *Comunicação*.

Em síntese, os *Gasparzinhos* indicaram como áreas de destaque, em *primeiro lugar*, Matemática (50%), Artes (33,3%) e criatividade (16,7%); em *segundo lugar*, Português (33,3%), Esportes, História, Comunicação e Observação (16,7% cada uma); em *terceiro lugar*, Artes (50%), Matemática, Esportes e Criatividade (16,7% cada); e, em *quarto lugar*, Esportes (66,7%), Memória (16,7%) e Educação Física (16,7%). Os *pais* indicaram, em *primeiro lugar*, Esportes e Comunicação (33,3%, cada), Matemática e História (16,7% cada); em *segundo lugar*, Física, Criatividade, Esportes, Música e Química (16,7% cada), sendo que um (16,7%) não respondeu; em *terceiro lugar*, Esportes, Liderança, Música e Física (16,7%, cada), sendo que dois (33,3%) não responderam; e, em *quarto lugar*, Criatividade e Artes (16,7%, cada), sendo que 3 (50%) não responderam. Os *professores* detectaram, em *primeiro lugar*, Esportes (33,3%), Artes, Matemática e Observação (16,7%), e um (16,7%) não soube qual a área de destaque; em *segundo lugar*, Artes (33,3%), Criatividade, Liderança e Comunicação (16,7% cada) e um (16,7%) não respondeu; em *terceiro lugar*, Observação, Liderança, Comunicação, Planejamento e Matemática (16,7% cada) e um (16,7%) não respondeu e,

em **quarto lugar**, Abstração, Comunicação, Criatividade, Observação e Planejamento e um não respondeu (16,7% cada).

Os **fantasminhas acadêmicos**, em síntese, indicaram como áreas de destaque, em **primeiro lugar**, Matemática (66,7%) e Biologia (33,3%); em **segundo lugar**, Liderança, Matemática e Comunicação (33,3% cada); em **terceiro lugar**, Comunicação, Observação e Esportes (33,3% cada); e, em **quarto lugar**, Esportes e Geografia (33,3%, cada), sendo que um (33,3%) não indicou área de destaque. Os **pais** indicaram, em **primeiro lugar**, Criatividade, Memória e Matemática (33,3%, cada); em **segundo lugar**, Português (66,7%) e Planejamento (33,3%); em **terceiro lugar**, Matemática, Criatividade e Esportes (33,3% cada); e, em **quarto lugar**, Planejamento, Comunicação e Criatividade (33,3% cada). Os **professores** detectaram, em **primeiro lugar**, Matemática (66,7%) e Planejamento (33,3%); em **segundo lugar**, Memória, Biologia e Liderança (33,3% cada); em **terceiro lugar**, Abstração, Memória e Comunicação (33,3%, cada), e, em **quarto lugar**, Criatividade, Abstração e Comunicação (33,3% cada).

Várias considerações podem ser feitas a respeito das Áreas de Talento destacadas.

Primeiramente, tem que ser destacado que, dentre Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos, apenas um fantasminha acadêmico teve total coincidência das três fontes quanto à área de destaque assinalada em primeiro lugar. Embora tenha havido coincidências quanto às disciplinas (mas não quanto à classificação) entre duas das três fontes, a diferença de percepções é bastante díspar.

Uma outra situação que é singular é a frequência de destaque da **Matemática**, especialmente no primeiro lugar, tanto entre os Gasparzinhos (50%) quanto entre os fantasminhas acadêmicos (66,7%). Entre os 160 alunos iniciais, 44,4% mencionaram a matemática em um dos quatro primeiros lugares. Em primeiro lugar, a matemática aparece com um percentual de 29,3%, sendo a segunda área mais assinalada Esportes (20%) e a terceira, Artes (8,7%). Ao analisar os dados por escola, foi constatado que, na escola estadual, a matemática aparecia mencionada, nas quatro posições, por 29,3% dos alunos e, no primeiro lugar, por 17,3% deles. Entretanto, na escola municipal, ela aparecia mencionada, nas quatro posições, por 57,7% dos alunos e, no primeiro lugar, por 40% dos alunos. Esta constatação levou esta pesquisadora a investigar o porquê desta particularidade, descobrindo que quem fazia esta enorme diferença era o professor de Matemática da escola municipal, tema que será discutido com mais profundidade no capítulo 5, já que este professor deu origem a uma subcategoria específica: Alberto: o professor ideal real.

As outras áreas assinaladas em primeiro lugar pelos *Gasparzinhos* (Artes e Criatividade) mostram a diferença de interesses com os *fantasminhas acadêmicos*, entre os quais a outra área mencionada no primeiro lugar foi a Biologia.

**Tabela 11 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das áreas de destaque**

ALUNOS		Gasparzinhos						Fantasminhas Acadêmicos						
QUESTÃO	RESPOSTAS	ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
		O/A professor/a considera que tem algum talento especial?	Sim					3	50,0%					3
	Não					2	33,3%							
	NR					1	16,7%							
ÁREAS DE TALENTO	Matemática	1º	3	50,0%	1	16,7%	1	16,7%	2	66,7%	1	33,3%	1	33,3%
		2º							1	33,3%				
		3º	1	16,7%			1	16,7%			1	33,3%		
	Biologia	1º							1	33,3%				
		2º											1	33,3%
	Artes	1º	2	33,3%			1	16,7%						
		2º					2	33,3%						
		3º	3	50,0%										
		4º			1	16,7%								
	Esportes	1º			2	33,3%	2	33,3%						
		2º	1	16,7%	1	16,7%								
		3º	1	16,7%	1	16,7%			1	33,3%	1	33,3%		
		4º	4	83,3%					1	33,3%				
	Criatividade	1º	1	16,7%							1	33,3%		
		2º			1	16,7%	1	16,7%						
		3º	1	16,7%							1	33,3%		
		4º			1	16,7%	1	16,7%			1	33,3%	1	33,3%
	Memória	1º									1	33,3%	1	33,3%
		2º											1	33,3%
		4º	1	16,7%									1	33,3%
	Planejamento	1º											1	33,3%
		2º									1	33,3%		
		3º					1	16,7%						
		4º					1	16,7%			1	33,3%		
	Liderança	2º					1	16,7%	1	33,3%				
		3º					1	16,7%					1	33,3%
	Português	2º	2	33,3%							2	66,7%		
		1º			2	33,3%								
	Comunicação	1º					1	16,7%	1	33,3%				
		2º	1	16,7%			1	16,7%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%
		3º					1	16,7%			1	33,3%		
		4º					1	16,7%			1	33,3%		
	Abstração	3º											1	33,3%
		4º					1	16,7%					1	33,3%
	Observação	1º					1	16,7%						
		2º	1	16,7%										
		3º					1	16,7%	1	33,3%				
	Geografia	1º											1	33,3%
		2º												
		4º												
História	1º			1	16,7%									
	2º	1	16,7%											
Física	2º			1	16,7%									
	3º			1	16,7%									
	4º	1	16,7%											
Música	2º			1	16,7%									
	3º			1	16,7%									
Química	1º			1	16,7%									
	2º													

Em geral, nas quatro posições, os *Gasparzinhos* destacaram dez áreas: Esportes (25%), Artes (20,8%), Matemática (16,7%), Criatividade e Português (8,3% cada) e História, Comunicação, Observação, Memória e Educação Física (4,2% cada). Entre os *fantasminhas acadêmicos*, sete áreas foram destacadas, nas quatro posições: Matemática (27,2%), Esportes e História (18,2%, cada) e Observação, Biologia, Liderança e Geografia (9,1%, cada). Além

da maior gama de escolhas entre os Gasparzinhos, deve destacar-se como diferença que, nas quatro posições, estes últimos mostraram uma prevalência das áreas vinculadas às inteligências corporal-cinestésica e espacial enquanto que, entre os fantasminhas acadêmicos a prevalência é na inteligência lógico-matemática.

Na FIP, dentre os *Gasparzinhos*, um indicou *canto, desenho, poesia e jogos*, como áreas de talento; um indicou *dança e inventar*; um indicou *comunicação, propaganda e publicidade*; um indicou *Esportes*; um, *Artes, Esportes, teatro e dança* e outro indicou *jogos* (referindo-se aos Esportes).

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, um aluno não indicou área de destaque, apesar de alertado da omissão; um aluno indicou *memória e criatividade*, como áreas de talento; e um indicou “*Colégio (Matemática, História e Educação Física) e Música*”.

Na Tabela 11, como já foi colocado anteriormente, os professores perceberam talento(s) especial (ais) em apenas 50% dos Gasparzinhos e 100% dos fantasminhas acadêmicos.

Quanto às *áreas de destaque*, considerando todas as posições, os pais dos *Gasparzinhos* indicaram os *Esportes* como principal área, assim como os alunos, porém, não na mesma proporção nem na mesma ordem. *Comunicação, Criatividade, Física e Música* foram as áreas seguintes, com a mesma proporção em termos de frequência, enquanto que as áreas seguintes, entre os alunos, foram *Artes* e, depois, *Matemática*.

Para os professores dos Gasparzinhos, as áreas de maior destaque foram *Artes*, porém também não na mesma proporção e nem ordem que os alunos, seguida de *Comunicação e Observação*, também com a mesma divergência quanto a frequência e ordem.

Os pais dos *fantasminhas acadêmicos* assinalaram a *Criatividade* como área de maior destaque, que os alunos não mencionaram, sendo *Matemática* a escolha de maior frequência, seguida por *Matemática, Planejamento, Português e Comunicação*, enquanto que, para os alunos, foram *Comunicação* (na mesma proporção, mas não na mesma ordem) e *Esportes*.

Os professores perceberam como principais áreas de destaque a *Memória* e a *Abstração*, que os alunos não destacaram em nenhuma das posições.

Como se observa na Tabela 12, nas FIOSAs, na questão que solicitava ao professor que indicasse os dois alunos *melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão*, um (16,7%) dos *Gasparzinhos* foi indicado pelos professores de Filosofia e Ciências e outro pela professora de Ciências, totalizando 2 alunos (33,3%); dos *fantasminhas acadêmicos*: um (33,3%) foi indicado pelos professores de Matemática e Ciências; um (33,3%) pelos professores de Geografia, Ciências e História; e um (33,3%) pela professora de História, portanto *todos (100%)* foram indicados por algum professor.

Na questão que solicitava a indicação dos dois alunos *melhores nas áreas de Matemática e Ciências*, um (16,7%) dos *Gasparzinhos* foi apontado pelo professor de Matemática; dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelos professores de Filosofia, Matemática e Ciências; um (33,3%) pela professora de Matemática; e um (33,3%) pelos professores de Geografia, Ciências e História, sendo que todos (100%) tiveram alguma indicação.

**Tabela 12 – Indicações dos professores na Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula – Áreas de destaque**

QUESTÕES	PORTUGUÊS	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTE-EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA
1) Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão			Elena		Elena			
		Miguel			Karen			
				Aline	Miguel			Jair
2) Os melhores nas áreas de matemática e ciências		Elena	Elena		Elena			
			Jair					
			Miguel					
3) Os melhores nas áreas de arte e educação artística				Anne	Anne			
				Miguel	Elena	Elena		Raul
				Jair	Gabriel	Gabriel		
4) Os melhores em atividades extracurriculares:		Miguel	Miguel	Jair	Elena			
			Karen		Aline			Aline
					Karen			
23) Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos			Karen		Elena		Karen	
			Miguel		Miguel		Aline	
24) Que sobressaem em habilidades manuais e motoras				Jair	Elena			
					Gabriel			
					Aline			Aline
27) Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais	Karen							Jair
								Raul

Na questão na qual deviam ser indicados os dois *melhores nas áreas de Arte-educação e Educação Artística*, 3 (50%) dos *Gasparzinhos* foram indicados: um (16,7%) pela professora de Geografia, um (16,7%) pelas professoras de Ciências e Arte-educação e um (16,7%) pela professora de História; enquanto que 2 (66,7%) *fantasminhas acadêmicos* foram apontados: um (33,3%) pela professora de Geografia e um (33,3%) pelas professoras de Ciências e Arte-educação.

Como os *melhores em atividades extracurriculares*, 2 (33,3%) *Gasparzinhos* foram indicados: um (16,7%) pelos professores de Filosofia e Matemática, e um (16,7%) pelos professores de Matemática e Ciências; enquanto que *todos (100%) os fantasminhas acadêmicos* foram indicados: um (33,3%) pela professora de Geografia, um (33,3%) pela professora de Ciências, e um (33,3%) pelas professoras de Ciências e História.

Na questão que solicitava a indicação dos alunos *com melhor desempenho em Esportes e exercícios físicos*, 2 (33,3%) *Gasparzinhos* foram destacados, sendo um (16,7%) pelos professores de Matemática e Ciências e um (16,7%) pelas professoras de Matemática e Edu-

cação Física; enquanto que 2 (66,7%) *fantasminhas acadêmicos* foram indicados: um (33,3%) pela professora de Ciências e um (33,3%) pela professora de Educação Física.

Na questão que solicitava a indicação dos dois alunos *que sobressaem em habilidades manuais e motoras*, um (16,7%) dos *Gasparzinhos* foi indicado pela professora de Geografia; enquanto que *todos (100%) os fantasminhas acadêmicos* foram apontados: um (33,3%) pela professora de Geografia, um (33,3%) pela professora de Ciências e um (33,3%) pelos professores de Ciências e História.

Na questão que perguntava ao professor se *existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais*, 2 (33,3%) *Gasparzinhos* foram indicados: um (16,7%) pela professora de Português, como sendo a ‘*contadora de Histórias*’ da turma, e um (16,7%) pela professora de História, na *percussão*, com o seguinte comentário: “*Raul - Vive ‘batucando’ em sala de aula*”. Apenas um (33,3%) *fantasminha acadêmico* foi indicado pela professora de História, no teclado, comentando que “*está ainda aprendendo, não saberia dizer como manifesta esse talento*”.

Nas áreas de destaque, em geral, 4 (66,7%) *Gasparzinhos* e *todos (100%) os fantasminhas acadêmicos* foram indicados pelos professores, totalizando, respectivamente, 19 (41,3%) e 27 (58,7%) indicações, sendo que as únicas duas áreas em que os *Gasparzinhos* foram majoritários tanto no percentual de alunos indicados quanto no número de indicações, foram *Arte-Educação e Educação Artística* e nas indicações de *talentos especiais*. Na área de *Esportes e exercícios físicos*, apesar de ter o mesmo número de *Gasparzinhos* que de *fantasminhas acadêmicos*, os *Gasparzinhos* foram majoritários em número de indicações.

#### 4.1.2.4.2 Área Esportiva

Como se observa na Tabela 13, dos *Gasparzinhos*, quatro (66,7%) manifestaram ter participado de competições em nível municipal e dois (33,3%) tiveram premiações em nível municipal no *Futebol*; dois (33,3%) participaram de competições municipais e um (16,7%), estaduais, com um (16,7%) obtendo premiação em nível municipal em *Voleibol*. No *basquetebol*, três (50%) participaram em nível municipal e dois (33,3%) obtiveram premiação no mesmo nível; no *Handebol*, três (50%) participaram em competições municipais e dois (33,3%) obtiveram premiação municipal. Um (16,7%) manifestou ter participado de competições e ter obtido premiação em nível municipal em *Tênis* e *Lançamento de Pelota* e um (16,7%) manifestou ter obtido premiação nacional em *Futebol de Mesa*. Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) declarou ter obtido premiação estadual em *futebol* e municipal em *voleibol*.

Nas áreas de destaque, em geral, entre os *Gasparzinhos*, o *Esporte* é assinalado em *primeiro lugar* pelos pais e pelo professor de um deles; pelos pais de um e pelo professor de outro. Em *segundo lugar*, o esporte é destacado por um aluno e os pais de outro; em *terceiro lugar*, por um aluno e os pais de outro e, em *quarto lugar*, por quatro Gasparzinhos. Entre os *fantasminhas acadêmicos*, o *Esporte* aparece mencionado apenas em *terceiro lugar*, por um aluno e seus pais e, em *quarto lugar*, por um aluno.

**Tabela 13 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características esportivas**

ALUNOS			Fantasminhas Acad.			Gasparzinhos															
			JAIR	ALINE	ELENA	PAULO	KAREN	MIGUEL	RAUL	LAURA	GABRIEL										
QUESTÕES			ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	
			Fut	Participação	Municipal							*						*			
Prêmios	Municipal Estadual								*									*	*		
Vol	Participação	Municipal Estadual							*		*										
	Prêmios	Municipal						*		*											
Bas	Participação	Municipal							*		*						*	*			
	Prêmios	Municipal							*		*										
Hand	Participação	Municipal							*		*									*	
	Prêmios	Municipal							*		*										
Outra	Participação	Municipal								*											
	Prêmios	Municipal								*											
		Nacional Qual?																		*	*
FOLHA COMPLEMENTAR DE CARACTERÍSTICAS ESPORTIVAS E ARTÍSTICAS - PROFESSORES																					
FUTEBOL	Análise e raciocínio sobre fatores básicos da regulamentação do jogo		4																		
	Atenção, rapidez de reação, força, agilidade, flexibilidade e resistência		4																		
	Domínio de técnica passe curto, médio e longo		3																		
	Domínio de técnica de passes comuns, bate falta, bola parada, etc		3																		
	Desenvolv e aperfeiçoam de diversas formas de execução do chute		3																		
	Mecânica de chute, batida de bola, cabeceio e cobertura		3																		
	Aprimoram de deslocam defens, quedas, atitudes def. e volta ao ataque		3																		
	Desenvolve estratégias específicas		3																		
Desenvolvimento de mecânica de acionamento técnico e tático		3																			
LEGENDAS:																					
G.T ênis;																					
H. Lançamento de pelota;																					
I. Futebol de mesa.																					
3. Muito bom;																					
4. Excelente																					

O professor que respondeu à FCCEA-PR de um dos Gasparzinhos indicou o desempenho *bom* em dois dos indicadores considerados e *muito bom*, para os outros sete, no *futebol*.

Nas FIPs, quatro (66,7%) *Gasparzinhos* destacaram os *Esportes* como área de talento e nas FIOSAs, na questão que solicitava a indicação dos alunos *com melhor desempenho em Esportes e exercícios físicos*, dois (33,3%) *Gasparzinhos* e dois (66,7%) *fantasminhas acadêmicos* foram indicados como os melhores de sua turma nesta área; porém um dos fantasminhas acadêmicos não destacou participação ou premiação em qualquer atividade esportiva.

É importante lembrar que a Rede Municipal de Ensino promove muitos eventos esportivos, razão pela qual, dos 7 alunos que indicaram participação e premiação em atividades esportivas, seis (85,7%) eram alunos da escola municipal e apenas um (14,3%) pertencia à escola estadual. Dois Gasparzinhos foram identificados como alunos com indicadores de Altas



Habilidades/Superdotação na área corporal-cinestésica, sendo um da escola municipal e outro da escola estadual, mas apenas o professor de um deles respondeu a FCCEA-PR, destacando o excelente desempenho em atletismo.

#### 4.1.2.4.3 Área Artística

**Tabela 14 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasmilhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características artísticas**

ALUNOS		FANTASMINHAS ACAD						GASPARZINHOS											
		JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEI		RAUL		LAURA		GABRIEL	
QUESTÃO	RESPOSTAS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS	ALUNO	PAIS
		PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR
<b>CARACTERÍSTICAS ARTÍSTICAS</b>																			
Alguém já lhe disse ou acha que tem um talento especial em alguma atividade artística?	Desenho/pintura	*		*				*				*		*		*		*	
	Música					*		*						*	*			*	
	Canto							*						*	*			*	
	Escultura																	*	*
	Representação teatral								*									*	*
	Dança							*		*				*	*		*		*
Apresent em espetáculo	Sim							*		*		*		*	*		*		*
	Não	*		*		*													
<b>FOLHA COMPLEMENTAR DE CARACTERÍSTICAS ESPORTIVAS E ARTÍSTICAS - PROFESSORES</b>																			
Dança	Coord mot e senso de ritmo													1					
	Destreza c/mov. restr/amplos													1					
	Usa corpo p/criar/expl													2					

LEGENDAS: 1 - Excelente; 2: Muito bom

Em relação às *características artísticas*, entre os *Gasparzinhos*, um (16,7%) indicou destaque em *desenho/pintura, música, canto, representação teatral e dança*; um (16,7%), na *dança*; um (16,7%) em *desenho/pintura*; um (16,7%) em *desenho/pintura, música e dança*, sendo que seus pais, que foram solicitados a responder à FCCAE-P, coincidiram com seu filho nas escolhas de *música e dança*, acrescentando *canto*; um (16,7%) indicou *desenho/pintura e dança*; e um (16,7%) *desenho/pintura, música, canto, escultura, representação teatral e dança*. Em geral, 5 (83,3%) alunos indicaram desenho/pintura; 3 (50%), música; 2 (33,3%), canto; 1 (16,7%), escultura; 2 (33,3%), representação teatral; e 5 (83,3%), dança. Dos *fantasmilhas acadêmicos*, 2 (66,7%) indicaram destaque no desenho e um (33,3%), na música.

A *apresentação em espetáculo artístico*, que indica o reconhecimento do talento nesta área, foi assinalada por todos (100%) os *Gasparzinhos* e pelo pai que respondeu à FCCAE-P e por nenhum (0%) dos *fantasmilhas acadêmicos*.

O professor que respondeu à FCCEA-PR, para um Gasparzinho, indicou desempenho *excelente* em dois e *muito bom* em um dos requisitos estabelecidos para o bom desempenho na *dança*.

Deve ser lembrado que, na questão que investiga as áreas de destaque, em geral, entre os *Gasparzinhos*, *Artes* foi destacada em *primeiro lugar*, por dois deles, com concordância do professor de um deles; em *segundo lugar*, pelos professores de dois alunos; em *terceiro lugar*, por três alunos e, em *quarto lugar*, pelos pais de um deles. Da mesma forma, a *música* foi assinalada pelos pais de dois alunos, respectivamente, em *segundo* e *terceiro* lugar. Entre os *fantasminhas acadêmicos*, *Artes* não teve menções de quaisquer das três fontes.

Também, nas FIPs, três (50%) *Gasparzinhos* referiram atividades artísticas como *Artes, teatro, dança, desenho, canto* e *poesia* e um (16,7%) referiu *publicidade e propaganda*, atividade que também tem forte vínculo com as Artes.

É importante lembrar que, nas questões da FIOSA que solicitavam a indicação dos *melhores alunos nas áreas de Artes e educação artística*, 3 (50%) *Gasparzinhos* foram destacados, um deles tendo duas indicações e 2 (66,7%) *fantasminhas acadêmicos* foram indicados, com um deles tendo 2 indicações. Na questão que solicitava a indicação *dos melhores em atividades extracurriculares*, 2 (33,3%) *Gasparzinhos* tiveram 2 indicações cada um e os 3 (100%) *fantasminhas acadêmicos* foram apontados, sendo que um deles teve duas indicações. Na questão que pedia a indicação dos *que sobressaem em habilidades manuais e motoras*, 1 (16,7%) *Gasparzinho* e todos (100%) os *fantasminhas acadêmicos* foram indicados, tendo um deles, duas indicações.

Na questão que solicitava que o professor indicasse se existia na sua turma alguma *criança com talentos especiais*, deve ser lembrado, que foram indicados, pela professora de História: um (16,7%) *Gasparzinho* e um (33,3%) *fantasminha acadêmico* na área musical.

Em geral, nesta categoria, pode afirmar-se que os pais dos *Gasparzinhos*, em sua maioria, concordaram com uma ou duas das áreas indicadas pelos alunos, mas em ordem diferente; entre os alunos e os professores, a concordância foi semelhante, mas com índice maior também na ordem das áreas. A concordância entre as questões que investigavam estas áreas e as respostas à FCCAE-P entre os *Gasparzinhos* e seus pais foi quase total.

#### 4.1.2.5 Características de aprendizagem

As características de aprendizagem, investigadas pelas questões indicadas na Tabela 3) incluem perguntas que detectam a auto-percepção e a percepção dos pais e professores do desempenho do aluno em diferentes áreas; do seu comportamento em relação aos mediadores da aprendizagem e de características que promovem a aprendizagem.

A Tabela 15 apresenta as respostas dos *Gasparzinhos*, dos *fantasminhas acadêmicos*, seus pais e professores a estas questões, a Tabela 16 apresenta as percepções das três fontes sobre estas características e a Tabela 17, as indicações dos professores nas FIOSAs.

**Tabela 15 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características de aprendizagem**

ALUNOS		Fantasminhas Academ						Gasparzinhos														
		JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEL		RAUL		LAURA		GABRIEL				
QUESTÕES	RESPOSTAS	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR
		Problema matemático	correta	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
incorreta																						
Notas/conceitos (em geral)	baixas (0 – 4)																					
	médias (5 – 7)									*		*	*			*	*	*	*	*	*	*
	altas (8 – 10)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Notas/conceitos na disciplina	baixas (0 – 4)																					
	médias (5 – 7)									*		*	*			*	*	*	*	*	*	*
	altas (8 – 10)			*		*		*		*		*	*			*	*	*	*	*	*	*
Vocabulário	Muito bom		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Bom									*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Regular	*				*		*		*		*	*			*	*	*	*	*	*	*
	Ruim																					
Memória	Muito bom	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Bom									*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Regular											*			*		*	*	*	*	*	*
	Ruim																					
Capacidade de aprendizagem	Muito bom	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Bom				*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Regular											*				*		*	*	*	*	*
	Ruim																					
Capacidade de observação	Muito bom	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Bom				*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Regular				*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Ruim										*	*	*			*	*	*	*	*	*	*
Perguntas provocativas	Nunca						*								*	*					*	*
	Raramente	*			*	*				*		*		*	*	*					*	*
	As vezes						*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentemente			*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Generalizações	Sempre	*	*	*						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Nunca																*					
	Raramente	*					*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	As vezes				*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Generalizações	Freqüentemente			*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sempre	*	*	*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

No *problema matemático* para o qual se solicitava resposta, *todos (100%)* os *Gasparzinhos* e *todos (100%)* os *fantasminhas acadêmicos* responderam a opção *corretamente*.

Em relação às *notas na escola*, entre os *Gasparzinhos*, houve divergências entre as percepções dos alunos, dos pais e professores. Quatro (66,7%) manifestaram que tinham notas ou conceitos *altos*, porém esta percepção foi confirmada pelos pais e professores de dois e pelos pais de outro deles, sendo médias para o seu professor, enquanto que os pais e os professores do quarto aluno as consideraram médias. Dois (33,3%) informaram ter notas ou conceitos *médios*, confirmados pelos professores, mas não pelos pais, que consideravam que as notas ou conceitos eram altos. Ao todo, 66,7% dos *alunos* consideraram que tinham notas ou conceitos *altos* e 33,3%, médios; dentre os *pais*, 83,3% os consideraram altos e 16,7% médios e, dos *professores*, 66,7% os consideraram médios e 33,3%, altos.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, *todos (100%)* eles, seus pais e professores informaram que tinham notas *altas*, confirmando o que Renzulli (1978, 1986, 2004) refere de que os alunos do tipo acadêmico geralmente têm mais probabilidades de ter notas altas na escola.

Tem que ser salientado que a escola municipal não adota o sistema de notas, e sim de conceitos, pelo que as divergências de percepção que aparecem entre os Gasparzinhos, seus pais e professores poderiam residir neste fato; porém, esta divergência não se manifestou em relação ao fantasma acadêmico que freqüentava a escola municipal e se manifestou em relação ao Gasparzinho que freqüentava a escola estadual, pelo que possivelmente existam diferenças na significação que as notas ou conceitos têm para as diferentes fontes.

Em relação às *notas ou conceitos nas disciplinas* que ministravam, dos *Gasparzinhos*, os professores informaram que eram *médios* para *quatro (66,7%)* e *altos*, para *dois (33,3%)* deles, enquanto que, para os *fantasminhas acadêmicos*, os professores informaram que eram *altos* para os *3 alunos (100%)*.

Em relação a este item, deve-se salientar que, embora, como norma, fossem escolhidos para responder ao QSPR os docentes da área de destaque dos alunos, no caso dos quatro Gasparzinhos cujos professores indicaram que tinham notas médias houve circunstâncias especiais. A professora de Paulo (que indicou e comprovou seu destaque na área artística, entre outras), não conhecia esta habilidade no aluno, fato constatado em conversação informal com ela. Karen apontou como área de maior destaque a Matemática, o que não foi confirmado por este professor, que respondeu ao QSPR, sendo que a maior área de destaque identificada nesta aluna foi a corporal-cinestésica, que foi reconhecida pela professora de Educação Física na FCCEA-PR que respondeu e em conversa informal. Para Raul, que apontou como maior área de destaque Artes, o QSPR foi respondido pela professora de História (que reconheceu o talento deste aluno na área musical) porque a professora de Educação Artística recusou-se a respondê-lo, sendo a primeira professora uma das que mais conhecia o aluno. E, finalmente, no caso de Laura, que indicou como maior área de destaque a Criatividade e como segunda área a Observação, ao não haver uma correspondência direta com uma disciplina escolar, o preenchimento do QSPR foi solicitado à professora de Ciências, que era quem conhecia a aluna há mais tempo.

O *vocabulário* dos *Gasparzinhos*, levando em conta a idade, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos, foi considerado *muito bom* por dois deles (33,3%), com a concordância apenas dos pais de um; os pais do outro aluno e os professores dos dois o consideraram *bom*. Dois (33,3%) consideraram seu vocabulário *bom*, com a concordância dos pais e do professor de um deles, e do professor do outro; os pais deste último consideraram o vocabulário do aluno *muito bom*. Dois (33,3%) consideraram que seu vocabulário era *regular*, porém, os pais de um deles o consideraram *muito bom* e os professores e os pais do outro o consideraram *bom*. Em geral, 33,3% dos *Gasparzinhos* con-

sideraram o vocabulário muito bom, 33,3%, bom e 33,3% regular; dentre os *pais*, 50% o consideraram muito bom e 50%, bom. Entre os *professores*, todos (100%) consideraram que estes alunos tinham um vocabulário bom.

Para os *fantasminhas acadêmicos*, o vocabulário foi considerado *muito bom* por 2 (66,7%), com a concordância dos professores, sendo que os pais de um o consideraram *bom* e os do outro, *regular*. Um (33,3%) considerou seu vocabulário *regular*, enquanto seus pais e o professor o consideraram *muito bom*. Em geral, 66,7% dos *alunos* consideraram o vocabulário muito bom e 33,3% regular; dentre os *pais*, 33,3% o consideraram muito bom, 33,3% bom e 33,3% regular. Entre os *professores*, todos (100%) consideraram que estes alunos tinham um vocabulário muito bom.

Vários autores (RENZULLI; SMITH; WHITE; CALLAHAN e HARTMAN, 1976; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996, 1999; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001) referem o vocabulário extenso e rico como uma característica dos alunos com Altas Habilidades/superdotação. Entretanto, somente 33,3% dos Gasparzinhos consideraram seu vocabulário muito bom e 33,3%, bom, enquanto que o dobro dos fantasminhas acadêmicos teve a mesma resposta. As respostas às questões abertas e às entrevistas permitem assegurar que o vocabulário, conforme a definição da pergunta (considerando a idade, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos) era muito bom, utilizando, inclusive, termos e expressões que não são para nada comuns no contexto social e cultural analisado, com exceção de um aluno que não demonstrou o mesmo nível que os demais Gasparzinhos. Foram percebidos vícios de linguagem em alguns Gasparzinhos, assim como também nos fantasminhas acadêmicos, mas que não desqualificam a extensão e riqueza do vocabulário. Talvez esta diferenciação não tenha ficado muito clara para os entrevistados e por isso as respostas não tenham refletido a percepção desta pesquisadora. Outra possível razão para os índices de 33,3% de respostas *regular*, tanto entre Gasparzinhos quanto entre fantasminhas acadêmicos é a auto-exigência e o perfeccionismo que são traços de personalidade frequentes entre PAHs. Especificamente os dois alunos que manifestaram ter vocabulário *regular*, nas entrevistas, provaram que era *muito bom*. O fantasminha acadêmico que manifestou ter vocabulário *regular* (Jair) mostrou-se extremamente tímido e com uma forte subvalorização de suas habilidades e também reuniu indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na área lingüística. O nível de auto-exigência muito alto também pode ser apontado como uma das razões das respostas negativas dos alunos, visto que as dos pais deles e dos seus professores foram mais positivas.

A *memória* dos *Gasparzinhos*, considerando a quantidade e diversidade de informações, foi *muito boa* por 3 deles (50%), com a concordância dos pais de dois deles; os pais do terceiro e os professores de dois deles a consideraram *boa* e o professor de um aluno, *regular*. Dois alunos (33,3%) e seus professores consideraram sua memória *boa*, enquanto que os seus pais a consideraram *muito boa*. Outro aluno (16,7%) considerou sua memória *regular*, seus pais, *muito boa*, e seu professor, *boa*. Em síntese, 50% dos *alunos* consideraram que tinham memória muito boa, 33%, boa, e 16,7%, regular. Dos *pais*, 83,3% consideraram a memória de seus filhos muito boa e 16,7%, boa. Dentre os *professores*, 83,3% a consideraram boa e 16,7% regular.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, foi considerada *muito boa* por um deles (33,3%), com a concordância do professor, sendo que os pais a consideraram *boa*; e *boa* por dois (66,7%), cujos pais concordaram, sendo que os professores desses dois alunos a consideraram *muito boa*. Em síntese, 33,3% dos *alunos* consideraram que tinham memória muito boa e 66,7%, boa. Todos os *pais* (100%) consideraram a memória de seus filhos boa e todos (100%) os *professores* a consideraram muito boa.

A capacidade de memória também é uma das características destacadas das PAHs por diversos autores (NOVAES, 1979; LANDAU, 1990; BENITO MATE, 1996, 1999; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001). Se bem esta é uma habilidade mais difícil de ser detectada apenas com a aplicação dos instrumentos e da entrevista, há justificativas para acreditar que o aluno e o professor que responderam *regular* a este quesito, entre os *Gasparzinhos*, também estavam subvalorizando esta habilidade. Raul se apresentava na Comissão de Frente de Escolas de Samba e também tinha participado em alas e na bateria, por exemplo. Estas atividades requerem uma memória, no mínimo boa, já que as coreografias, muitas vezes complexas, e a música, não podem dispensar esta capacidade. Karen, além do seu destaque nos esportes, foi apontada como a '*contadora de histórias*' de sua turma, o que também requer uma memória bem desenvolvida. Como bem refere Landau (1990, p. 70), apesar das crianças superdotadas terem uma boa memória, "*podem passar a vida esquecendo ou perdendo coisas*". Essa foi a impressão que esta pesquisadora teve destes dois alunos. Karen referiu, brincando, esta característica, e Raul *esqueceu* de comparecer à entrevista em duas oportunidades.

A *capacidade de aprendizagem* dos *Gasparzinhos*, considerando a rapidez e facilidade de aprender sobre temas de seu interesse, foi *muito boa* para cinco alunos (83,3%), sendo que os pais de três deles concordaram e os de dois a consideraram *boa*; os professores de quatro deles consideraram que a capacidade de aprendizagem era *boa* e o quinto professor a con-

siderou *regular*. Um aluno (16,7%) considerou que sua capacidade de aprendizagem era *boa*, seus pais, *muito boa*, e seu professor, *regular*. Em geral, a capacidade de aprendizagem foi considerada muito boa por 83,3% e boa por 16,7% dos *alunos*, sendo muito boa para 66,7% e boa para 33,3% dos *pais*; e boa para 66,7% e regular para 33,3% dos *professores*. Nos *fantasminhas acadêmicos*, foi considerada *muito boa* por dois alunos (66,7%), com a concordância dos seus professores e os pais de um deles, enquanto que o outro pai a considerou *boa*; e 1 aluno (33,3%) a considerou *boa*, com a concordância dos seus pais, enquanto que o professor a considerou *muito boa*. Em geral, a capacidade de aprendizagem foi considerada muito boa por 66,7% e boa por 33,3% dos *alunos*, sendo boa para 66,7% e muito boa para 33,3% dos *pais*; e muito boa para 100% dos *professores*.

Renzulli; Smith; White; Callahan e Hartman (1976); Novaes (1979); Benito Mate (1996, 1999); Prieto Sánchez e Castejón Costa (2000); Alencar e Fleith (2001), entre outros, listam, entre as características das PAHs, a boa capacidade de aprendizagem. Neste quesito, todos os Gasparzinhos consideraram que tinham uma capacidade de aprendizagem muito boa ou boa, assim como os fantasminhas acadêmicos. As mesmas justificativas apresentadas para o quesito anterior podem ser aplicadas a este, visto que a capacidade de aprendizagem é condição necessária e fundamental para se ter destaque nas atividades que desenvolvem estes alunos. Além disto, todos os alunos, sem exceção, tanto Gasparzinhos quanto fantasminhas acadêmicos, obtiveram indicadores de AH/SD na área de aprendizagem.

A *capacidade de observação* dos *Gasparzinhos*, considerando a atenção aos detalhes e a capacidade de percebê-los, foi considerada *muito boa* por quatro alunos (66,7%), com a concordância de dois dos pais, sendo que os pais dos outros dois a consideraram *boa*, com três dos seus professores considerando-a *boa* e um *regular*. Um aluno (16,7%) considerou sua capacidade de observação *boa*, com a concordância do professor e os pais considerando-a *muito boa*; e o outro (16,7%) a considerou *regular*, com a concordância do seu professor, e seus pais considerando-a *boa*. De maneira geral, a capacidade de observação foi considerada muito boa por 66,7%, e boa e regular por 16,7% dos *alunos*; para os *pais* ela era muito boa para 50% e boa para os outros 50%; e dentre os *professores*, 66,7% a consideraram boa e 33,3%, regular.

Para os *fantasminhas acadêmicos*, foi considerada *boa* por dois alunos (66,7%), cujos pais a consideraram *muito boa* e *regular*, com os professores considerando-a *muito boa*; e *regular* por um aluno (33,3%), cujos pais a consideraram *boa* e seu professor, *muito boa*. De maneira geral, a capacidade de observação foi considerada boa por 66,7%, e regular por 33,3% dos *alunos*; para os *pais* ela era muito boa (33,3%), boa (33,3%) e regular; e 100% os *professores* a consideraram muito boa.

Esta característica, também apontada nas listas de identificação de PAHs por vários autores (RENZULLI; SMITH; WHITE; CALLAHAN e HARTMAN, 1976; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996, 1999; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001) foi subvalorizada por um dos Gasparzinhos e por um dos fantasminhas acadêmicos.

Na entrevista, Karen comentava que sua maneira de aprender, nos esportes, era por observação, o mesmo sendo comentado por Raul, em relação à música. Claramente, estes alunos não utilizam o mesmo tipo de observação nas suas áreas de atuação que na escola, o que fica comprovado pela percepção dos professores, e inclusive pela autopercepção de Karen, que se considera '*dispersiva*' em sala de aula porque '*conversa muito*' e, talvez esta autoimagem a leve a considerar que sua capacidade de observação é regular.

Torrance (1974) comenta que a criança criativa freqüentemente se torna tão preocupada com suas idéias e problemas que fica desatenta e, muitas vezes, é considerada dispersiva.

À questão que perguntava se o aluno *faz perguntas provocativas aos professores e pais*, ou seja, perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressem crítica, inquietude intelectual, entre os *Gasparzinhos*, teve dois alunos (33,3%) que responderam *sempre*, com a concordância dos pais e um dos professores, sendo que o professor do outro respondeu *às vezes*. Dois alunos (33,3%) responderam *às vezes*, sendo que seus professores e os pais de um deles responderam *raramente* e os pais do outro, *freqüentemente*. Um aluno (16,7%) respondeu *raramente*, com a concordância dos pais e o professor respondendo *às vezes* e um aluno (16,7%) respondeu *nunca*, com a concordância de seus pais, sendo que seu professor respondeu *freqüentemente*. Sintetizando, dentre os *alunos*, 33,3% responderam sempre e às vezes; e 16,7%, raramente e nunca. Dentre os *pais*, 33,3%, sempre e raramente; e 16,7%, freqüentemente e nunca; enquanto que, dentre os *professores*, 33,3%, às vezes e raramente; e 16,7%, sempre e freqüentemente. Entre os *fantasminhas acadêmicos*, um aluno (33,3%) respondeu *freqüentemente*, com seus pais e o professor respondendo *raramente*; um aluno (33,3%) respondeu *raramente*, sendo que seu professor e os pais responderam *sempre*; e um aluno (33,3%) respondeu *nunca*, seus pais *às vezes*, e seu professor *freqüentemente*. Sintetizando, dentre os *alunos*, 33,3% responderam freqüentemente, 33,3%, raramente, e 33,3%, nunca. Dentre os *pais*, 33,3%, sempre; 33,3% às vezes e 33,3%, raramente; enquanto que, dentre os *professores*, 33,3% responderam sempre, 33,3%, freqüentemente e 33,3%, raramente.

Esta característica, comum entre as PAHs, segundo Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Novaes (1979); Benito Mate (1996, 1999); Prieto Sánchez e Castejón Costa



(2000) e especialmente entre alunos com Altas Habilidades/Superdotação criativos, conforme Gowan e Torrance (apud ALENCAR e FLEITH, 2001), entre outros, teve pouca coincidência entre as três fontes para todos os alunos. Talvez a formulação da pergunta tenha induzido a pensar na palavra *provocativas* como uma atitude negativa, já que a curiosidade intelectual que ela denota foi percebida por esta pesquisadora em todos os alunos, sem exceção. Ao explicitar esta questão a alguns pais que precisaram de auxílio para preencher os QSPs, a ênfase percebida nas respostas *nunca* ou *raramente* levou a pensar nesta possibilidade. Especialmente dois Gasparzinhos manifestaram, nas entrevistas, que gostavam particularmente de perguntar sobre tudo e de fazer perguntas sobre assuntos que eles já conheciam, como forma de 'brincar' com os professores.

A questão que investigava a *facilidade de fazer generalizações*, entre os *Gasparzinhos*, teve a resposta *sempre* de um aluno (16,7%) e seus pais, sendo a resposta do seu professor *às vezes*; e *freqüentemente* de cinco alunos (83,3%), com a concordância dos pais e professores de dois deles e o professor de outro, sendo que três dos pais responderam *sempre* e o outro professor *raramente*. De forma geral, 83,3% dos *alunos* responderam freqüentemente e 16,7%, sempre; enquanto que, dos *pais*, 66,7% responderam sempre e 33,3%, freqüentemente e, dentre os *professores*, 50% responderam freqüentemente; 33,3%, às vezes, e 16,7%, raramente.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, a questão teve a resposta *freqüentemente* de dois alunos (66,7%), com seus pais respondendo *às vezes*, e seus professores *sempre* e *freqüentemente*; um aluno (33,3%) respondeu *raramente*, e seus pais e professor, *sempre*. De forma geral, 66,7% dos *alunos* responderam freqüentemente e 33,3%, raramente; dos *pais*, 66,7% responderam *às vezes* e 33,3%, sempre e, dentre os *professores*, 66,7% responderam sempre e 33,3%, freqüentemente.

A facilidade para fazer generalizações é uma das características que Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976) listam na sua Escala para Classificar Características Comportamentais de Alunos Superiores.

Em relação às percepções dos pais e professores, quanto às características de aprendizagem, nas respostas dos questionários das três fontes, é significativo o fato de que os três fantasminhas acadêmicos e os dois Gasparzinhos que tiveram concordância das três fontes quanto à obtenção de *notas ou conceitos altos* foram os alunos reconhecidos por professores, diretores e/ou alunos como prováveis portadores de Altas Habilidades/Superdotação antes da aplicação

dos instrumentos. Isto traz à tona a prevalência do mito de que a criança com Altas Habilidades/Superdotação tem que ter boas notas, discutido na página 77.

**Tabela 16 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de aprendizagem**

ALUNOS		Gasparzinhos						Fantasminhas Acadêmicos					
QUES TÕ ES	RESPOSTAS	ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
		Notas/conceitos (em geral)	médias (5 – 7)	2	33,3	1	16,7	4	66,7				
altas (8 – 10)	4		66,7	5	83,3	2	33,3	3	100,0	3	100,0	3	100,0
Notas/conceitos (na disciplina)	médias (5 – 7)						66,7						
	altas (8 – 10)						33,3					3	100,0
Vocabulário	Muito bom	2	33,3	3	50,0			2	66,7	1	33,3	3	100,0
	Bom	2	33,3	3	50,0	6	100,0			1	33,3		
	Regular	2	33,3					1	33,3	1	33,3		
Memória	Muito bom	3	50,0	5	83,3			1	33,3			3	100,0
	Bom	2	33,3	1	16,7	5	83,3	2	66,7	3	100,0		
	Regular	1	16,7			1	16,7						
Capacidade de aprendizagem	Muito bom	5	83,3	4	66,7			2	66,7	1	33,3	3	100,0
	Bom	1	16,7	2	33,3	4	66,7	1	33,3	2	66,7		
	Regular					2	33,3						
Capacidade de observação	Muito bom	4	66,7	3	50,0					1	33,3	3	100,0
	Bom	1	16,7	3	50,0	4	66,7	2	66,7	1	33,3		
	Regular	1	16,7			2	33,3	1	33,3	1	33,3		
Perguntas provocativas	Nunca	1	16,7	1	16,7			1	33,3				
	Raramente	1	16,7	2	33,3	2	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	As vezes	2	33,3			2	33,3			1	33,3		
	Freqüentemente			1	16,7	1	16,7	1	33,3			1	33,3
	Sempre	2	33,3	2	33,3	1	16,7			1	33,3	1	33,3
Generalizações	Raramente					1	16,7	1	33,3				
	As vezes					2	33,3			2	66,7		
	Freqüentemente	5	83,3	2	33,3	3	50,0	2	66,7			1	33,3
	Sempre	1	16,7	4	66,7					1	33,3	2	66,7

Nas questões que investigam as características de *vocabulário*, *memória*, *capacidade de aprendizagem* e de *observação* constatam-se mais respostas *regular* entre os Gasparzinhos que entre seus pais, sendo ainda mais entre os professores. Chamou a atenção a avaliação do pai de um dos fantasminhas acadêmicos, que considerou regular o vocabulário e a capacidade de observação de sua filha, demonstrando extremo nível de exigência, já que Aline teve uma excelente avaliação para estes itens, inclusive extremamente destacados pela professora de História em uma conversa informal, sendo que a Observação foi destacada como a quarta área de maior destaque pelo professor no QSPR.

Dentre os professores, nota-se que as classificações dos Gasparzinhos, em relação a estes quatro quesitos sempre foram inferiores às avaliações dos fantasminhas acadêmicos, sendo que as respostas *regular* concentraram-se, principalmente, nos dois Gasparzinhos cujas áreas de destaque eram a esportiva (Karen) e a artística e esportiva (Raul).

Quanto à questão sobre as *perguntas provocativas*, já foi comentado que provavelmente tenha havido uma interpretação equivocada do adjetivo, visto a grande disparidade de respostas.

Quanto à pergunta sobre a *facilidade de generalização*, enquanto as respostas dos Gasparzinhos e de seus pais se concentram nas opções *sempre e freqüentemente*, as dos professores são um pouco mais negativas, mostrando, também, melhor avaliação deles para os fantasminhas acadêmicos.

Em geral, nesta categoria, excetuando a questão que pode ter sido compreendida erroneamente, a percepção das características de aprendizagem pelos pais dos Gasparzinhos teve maior coincidência com a dos alunos que a dos professores, sendo que a percepção dos professores foi um pouco mais negativa. Esta foi a categoria que teve maior concordância entre as três fontes. Entre os fantasminhas acadêmicos, as percepções foram bastante coincidentes, sendo a percepção dos professores mais positiva que a dos alunos, e a dos pais, a mais negativa, e havendo mais coincidência entre a percepção dos alunos e dos professores.

Nas FIOSAs, como mostra a Tabela 17, na questão que solicitava aos professores que indicassem os alunos de *melhor memória, que aprendem e fixam com facilidade*, dos Gasparzinhos, um aluno (16,7%) foi indicado pelo professor de Matemática e um (16,7%) pelas professoras de Ciências e Arte-educação, totalizando 2 (33,3%) dos 6 Gasparzinhos.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelos professores de Matemática, Ciências e Arte-educação; um (33,3%) pelos professores de Geografia, Ciências, Educação Física e História e um (33,3%) pelos professores de Ciências, Educação Física e História, sendo que todos (100%) tiveram indicação por algum professor.

**Tabela 17 – Indicação dos professores nas Fichas de Itens para Observação em Sala de Aula – Características de aprendizagem**

QUESTÕES	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTE-EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA		
9) De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade		Elena Miguel	Aline	Elena Aline Gabriel Jair	Elena Gabriel	Aline Jair	Aline Jair		
	17) Mais ativos, perspicazes, observadores	Elena Gabriel Karen			Elena	Elena		Jair Aline Aline	
		18) Mais capazes de pensar e tirar conclusões	Paulo Elena Miguel Jair			Elena	Elena		
			22) Que você considera mais inteligentes	Elena Miguel	Gabriel Aline	Jair Aline	Elena Jair Aline		Jair Aline Aline

É importante salientar que os dois Gasparzinhos apontados nas FIOSAs como melhores de sua turma, na área da memória, nos questionários individuais foram indicados como tendo memória 'boa' pelo professor que respondeu ao QSP, enquanto que o fantasminha acadêmico

aqui apontado teve a classificação ‘ *muito boa* ’, o que reflete uma maior valorização do aluno com Altas Habilidades/Superdotação do tipo acadêmico, visto que um dos Gasparzinhos e um dos fantasmilhas acadêmicos, nas FIOSAs, foram indicados pelo mesmo professor.

Na questão que pede para indicar os  *mais ativos, perspicazes e observadores* , 2 (33,3%)  *Gasparzinhos*  foram indicados pelo professor de Filosofia; enquanto que dos  *fantasmilhas acadêmicos* , um (33,3%) foi indicado pelos professores de Filosofia, Ciências e Arte-educação; um (33,3%) pela professora de História, e um (33,3%) pelos professores de Geografia, Educação Física e História, sendo que todos (100%) os alunos foram indicados por algum professor. Da mesma forma que no item anterior, os dois Gasparzinhos tiveram classificada a sua capacidade de observação como  *boa*  ou  *regular* , e os fantasmilhas acadêmicos como  *muito boa* , no QSP, mas nas FIOSAs, aparecem como um dos dois melhores de sua turma neste item.

Na questão que solicita indicar  *os mais capazes de pensar e tirar conclusões* , um (16,7%)  *Gasparzinho*  foi indicado pelo professor de Filosofia e um (16,7%) pelo professor de Matemática, totalizando 33,3%.

Dos  *fantasmilhas acadêmicos* , um (33,3%) foi indicado pelos professores de Matemática, Ciências e Arte-educação; um (33,3%), pela professora de Matemática; e um (33,3%), pela professora de Educação Física, sendo que 100% dos alunos tiveram alguma indicação.

Na questão que pede ao professor para assinalar os dois alunos  *que considera mais inteligentes* , um (16,7%)  *Gasparzinho*  foi indicado pelo professor de Filosofia e um (16,7%), pela professora de Geografia, totalizando 33,3%; dos  *fantasmilhas acadêmicos* , um (33,3%) foi indicado pelos professores de Filosofia e Ciências; um (33,3%), pelos professores de Geografia, Ciências, Educação Física e História; e um (33,3%), pelos professores de Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física e História, sendo que 100% foram indicados por algum professor.

Novamente, é importante lembrar que os dois Gasparzinhos apontados como mais inteligentes de sua turma têm destaque nas habilidades lógico-matemática e lingüística, o que justifica a observação de Gardner (2000, p. 11) de que o conceito de  *pessoa inteligente*  que passou a reger as sociedades ocidentais nos últimos séculos, e que, infelizmente, ainda prevalece nas escolas tradicionais é que “ *inteligente era quem dominava as línguas clássicas e a matemática* ”.

#### 4.1.2.6 Características de motivação/envolvimento com a tarefa

As respostas dos Gasparzinhos, dos fantasmilhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigavam as características de motivação/envolvimento com a tarefa, con-

forme as questões indicadas na Tabela 3, estão especificadas na Tabela 18, as percepções das três fontes, na Tabela 19, e as indicações dos professores nas FIOSAs estão apresentadas na Tabela 20.

A resposta à pergunta que investiga a *preferência por trabalhar independentemente*, entre os *Gasparzinhos*, foi *sempre* de três alunos (50%), seus pais e um dos professores, enquanto que os professores dos outros dois responderam *freqüentemente* e *às vezes*. Um (16,7%) respondeu *freqüentemente*, assim como seu professor, enquanto que seus pais responderam *nunca*, e dois (33,3%) e o professor de um deles responderam *às vezes*, enquanto o outro professor respondeu *raramente* e seus pais *sempre* e *freqüentemente*. De forma geral, 50% dos *alunos* responderam sempre; 33,3%, às vezes; e 16,7%, freqüentemente. Dentre os *pais*, 66,7% responderam sempre e 16,7% freqüentemente e nunca, enquanto que dos *profesores*, 33,3% responderam freqüentemente e às vezes, e 16,7%, sempre e raramente.

**Tabela 18 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasmilhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características de motivação/ envolvimento com a tarefa**

ALUNOS		Fantasmilhas Acad						Gasparzinhos											
		JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEL		RAUL		LAURA		GABRIEL	
QUESTÕES	RESPOSTA	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR
		Preferência por trabalhar independentemente	Nunca																
Raramente																			
As vezes	*		*				*					*		*			*		
Freqüentem				*	*	*			*	*	*		*		*		*	*	*
Interesse por problemas sociais, políticos ou econômicos	Sempre					*				*	*		*		*	*	*	*	*
	Nunca						*											*	
	Raramente	*			*	*				*		*	*		*		*		
	As vezes			*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Autoexigência	Freqüentem			*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sempre	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Nunca						*											*	
	Raramente	*							*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
Persistência	As vezes					*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sempre	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Nunca																		*
Treinamento na atividade esportiva (h/semana)	Até 5 h					*		*			*		*		*		*	*	*
	5 a 10 h									*		*		*		*		*	*
	10 a 20 h									*		*		*		*		*	*
	Mais de 20 h									*		*		*		*		*	*
Trocaria essa atividade?	Sim					*		*		*		*		*		*		*	*
	Não					*		*		*		*		*		*		*	*
	Qual?							JK						L		M		N	
Estudos extraclasse na área	Sim					*		*		*		*		*		*		*	*
	Não	*		*		*		*		*		*		*		*		*	*
Trocaria essa atividade ?	Sim	*		*		*		*		*		*		*		*		*	*
	Não			*		*		*		*		*		*		*		*	*
	Qual?	O												P					
Dedicação à área artística (h/semana)	Até 5 h	*		*		*		*		*		*		*		*		*	*
	5 a 10 h																		
	10 a 20 h													*	*				
	Mais de 20 h													*	*				

LEGENDAS: J: Leitura; K: Desenho; L: Arte; M: Dança; N: Judô; O: Esporte; P: Informática

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, a resposta de um (33,3%) foi *sempre*, sendo que seus pais responderam *às vezes* e o professor, *freqüentemente*; um (33,3%) respondeu *freqüentemente*, assim como seus pais, enquanto que o professor respondeu *nunca*; e um deles (33,3%) e seus pais responderam *às vezes*, enquanto o professor respondeu *freqüentemente*.

De forma geral, 33,3% dos *alunos* responderam sempre, freqüentemente e às vezes. Dentre os *pais*, 66,7% responderam às vezes e 33,3%, freqüentemente; e, dos *professores*, 66,7%, freqüentemente e 33,3% nunca.

A maioria dos Gasparzinhos e dos fantasminhas acadêmicos referiu esta preferência por trabalhar independentemente, que é uma característica que a literatura (RENZULLI; SMITH; WHITE; CALLAHAN e HARTMAN, 1976; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996; DAVID e RIMM, 1994, VANTASSEL-BASKA, 1998 apud ALENCAR e FLEITH, 2001) associa aos alunos com Altas Habilidades/superdotação, especialmente os do tipo acadêmico. Entretanto, a existência de dois Gasparzinhos e um dos fantasminhas acadêmicos que responderam *às vezes* pode ser explicada pelas observações de Wechsler, em seus estudos sobre estilos de aprendizagem com adolescentes (1998, p. 159), que refere que “*outra característica que se apresenta bastante forte no brasileiro é a preferência por estar em grupo, ou trabalhar em grupos, ao invés de fazê-lo individualmente*”, como ocorre entre adolescentes israelenses, por exemplo. Acrescente-se a isto o “*gosto e habilidades por atividades em grupo, sociais*” que é um dos indicadores de superdotação que Torrance (1976, apud Wechsler, 1998, p. 164) recomenda para identificar crianças com AH/SD em classes desprivilegiadas.

É importante destacar que a idade destes alunos e a área de habilidade também requerem consideração, visto que a adolescência faz que algumas preferências sejam deixadas de lado em prol da pertinência ao grupo e o destaque em habilidades interpessoais, também fará que o trabalho independente não sempre seja o preferido.

Como já foi comentado anteriormente, um dos Gasparzinhos (Paulo) foi apontado como o aluno mais solitário da turma por dois professores.

Em relação ao *interesse por problemas sociais, políticos e econômicos*, a resposta de dois *Gasparzinhos* (33,3%) e os pais de um deles foi *sempre*, enquanto que os pais do outro responderam *nunca* e os professores dos dois, *freqüentemente*. Um (16,7%) respondeu *freqüentemente* e seus pais e o professor *às vezes* e três (50%) responderam *raramente*, com a concordância dos pais de um deles, enquanto que os pais dos outros dois responderam *sempre*, dois dos professores, *às vezes* e o outro *freqüentemente*. Sintetizando, dentre os *alunos*, 50% responderam raramente, 33,3% sempre e 16,7%, freqüentemente. Dos *pais*, 50% respon-

deram sempre, 33,3%, e 16,7%, às vezes, raramente e nunca, enquanto que, dentre os *professores*, as respostas se dividiram entre freqüentemente e às vezes (50% cada).

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, a resposta de dois deles (66,7%) e dos pais de um foi *raramente*, enquanto que os pais do outro responderam *sempre* e os professores dos dois, *freqüentemente*. Um deles (33,3%) e seus pais responderam *às vezes* e o professor *freqüentemente*. Sintetizando, dentre os *alunos*, 66,7% responderam raramente e 33,3%, às vezes. Dos *pais*, 33,3% responderam sempre, às vezes e raramente, enquanto que 100% dos *professores* responderam freqüentemente.

Embora as respostas dos alunos não tenham confirmado esta característica associada aos alunos com AH/SD (REZZULLI; SMITH; WHITE; CALLAHAN e HARTMAN, 1976; NOVAES, 1979; WINNER, 1999; ALENCAR e FLEITH, 2001), entende-se que possa ter havido uma compreensão equivocada desta questão, por parte dos alunos e dos pais, visto que esta característica esteve tão presente nas entrevistas, que gerou uma subcategoria pela freqüência com que os entrevistados mencionaram este tipo de preocupação.

Quanto à *exigência consigo mesmo*, dois *Gasparzinhos* (33,3%) e os pais de um deles responderam *sempre*, sendo que os pais do outro responderam *nunca* e, os professores, *freqüentemente* e *às vezes*. Dois (33,3%) responderam *freqüentemente*, enquanto que os pais responderam *sempre* e *raramente*, o professor de um deles *raramente* e o outro, *às vezes*. Um (16,7%) respondeu *às vezes*, seus pais *sempre* e o professor *raramente*, e um (16,7%) respondeu *raramente*, concordando com seu professor, enquanto que seus pais responderam *freqüentemente*. De modo geral, 33,3% dos *alunos* responderam sempre e freqüentemente e 16,7%, às vezes e raramente. Dentre seus *pais*, 50% responderam sempre; e 16,7%, freqüentemente, raramente e nunca, enquanto que, dos *professores*, 50% responderam raramente, 33,3%, às vezes e 16,7%, freqüentemente.

Dois *fantasminhas acadêmicos* (66,7%) e seus professores responderam *sempre*, sendo que os pais de um responderam *freqüentemente* e os do outro, *nunca*; e um (33,3%) respondeu *às vezes*, enquanto que os pais e o professor responderam *sempre*. De modo geral, 66,7% dos *alunos* responderam sempre e 33,3%, às vezes. Dentre seus *pais*, 33,3% responderam sempre, freqüentemente e nunca, enquanto que todos os *professores* (100%) responderam sempre.

Esta característica, também muito associada aos alunos com AH/SD, especialmente do tipo acadêmico, denota a busca do perfeccionismo (REZZULLI; SMITH; WHITE; CALLAHAN e HARTMAN, 1976, 1973; BENITO MATE, 1996; ACEREDA EXTREMIANA,

2000; TUTTLE e BECKER, 1983, apud ALENCAR e FLEITH, 2001), podendo ser, inclusive, uma das razões das respostas negativas dos alunos em outras características.

A questão que investigava a *persistência nas atividades de interesse, buscando a conclusão das tarefas* teve, entre os *Gasparzinhos*, a resposta *sempre* de quatro deles (66,7%), com a concordância dos pais de três, sendo que os pais de um e os professores de dois deles responderam *freqüentemente*, enquanto que os professores de dois responderam *raramente*. Dois (33,3%) responderam *freqüentemente*, com a concordância dos pais e do professor de um deles, enquanto que os pais do outro responderam *sempre* e o professor, *às vezes*. Em geral, 66,7% dos *alunos* responderam sempre e 33,3%, freqüentemente; com concordância absoluta dos *pais* e, dentre os *professores*, 50% responderam freqüentemente, 33,3%, raramente e 16,7%, às vezes.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, a resposta de dois (66,7%) foi *sempre*, com a concordância dos pais e professores de um deles, sendo que os pais do outro responderam *freqüentemente*; um (33,3%) respondeu *freqüentemente* e seus pais e o professor responderam *sempre*. Em geral, 66,7% dos *alunos* responderam sempre e 33,3%, freqüentemente; com concordância absoluta dos *pais* e todos (100%) os *professores* responderam sempre.

Esta característica mencionada por autores como Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Winner (1999); Prieto Sánchez e Castejón Costa (2000); Tuttle e Becker (1983, apud ALENCAR e FLEITH, 2001), por exemplo, foi uma das que obteve maior unanimidade na área da motivação. Os dois *Gasparzinhos* que obtiveram respostas negativas, apenas entre os professores, são alunos que, não somente precisam dessa característica para se destacar em suas respectivas áreas, como têm maior desempenho constatado por premiações em competições esportivas (Karen e Raul) e pelo produto de suas habilidades artísticas (Raul), manifestando claramente a persistência, nas entrevistas. Além disto, o tempo dedicado ao treinamento e aperfeiçoamento nas áreas de destaque fala por si, mostrando que, talvez, os professores avaliem a persistência destes alunos apenas em relação ao desempenho na escola.

Em relação às *horas por semana dedicadas ao treinamento esportivo*, dos *Gasparzinhos*, quatro (66,7%) indicaram que dedicam *até 5 horas por semana*, um (16,7%) de *5 a 10 horas por semana* e um (16,7%) *mais de 20 horas por semana*. A falta de respostas dos pais a esta questão explica-se porque a FCCAE-P foi respondida apenas pelos pais de um dos *Gasparzinhos*, que responderam que ele dedica *até 5 horas por semana*.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) indicou que dedica *até 5 horas por semana* e os outros (66,7%), nenhuma.



Como já foi referido para a questão anterior, Karen, que tem destaque na área esportiva, e Raul, na área artística, foram os que mais tempo dedicavam às suas atividades, compatível com um dos critérios de escolha para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação nestas áreas.

Para Winner (1998, p. 170), “*em média, eles dispõem 13 por cento das suas horas de vigília em sua área de talento, o que significa aproximadamente treze horas por semana*”.

A resposta à questão que investiga se o aluno *trocara a atividade esportiva que pratica por outra* foi respondida *negativamente* por dois *Gasparzinhos* (33,3%), enquanto que os outros quatro (66,7%) responderam que trocariam essa atividade por *leitura e desenho, arte, dança e judô*, respectivamente. Um (33,3%) dos *fantasminhas acadêmicos* respondeu *negativamente*.

À pergunta que inquiria se *estuda música, canto, teatro, dança, etc.*, quatro *Gasparzinhos* (66,7%) responderam que *sim*, e os pais do aluno que responderam à FCCAE-P responderam que *não*, e dois (33,3%), que *não*. Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, dois (66,7%) responderam que *não*, e um (33,3%) que *sim*.

A resposta à questão que investiga se o aluno *trocara a atividade artística de destaque por outra* foi respondida *negativamente* por cinco *Gasparzinhos* (83,3%), enquanto que um (16,7%) respondeu que trocaria essa atividade por *informática*. Entre os *fantasminhas acadêmicos*, foi respondida *negativamente* por dois alunos (66,7%), enquanto que um (33,3%) respondeu que trocaria essa atividade por *esporte*.

É importante salientar que o Gasparzinho que respondeu positivamente a esta questão, que informou que trocaria a atividade artística por Informática, é o que tem Altas Habilidades/Superdotação na área lógico-matemática, o que guarda extrema relação.

Em relação às *horas por semana dedicadas ao aperfeiçoamento da atividade artística*, entre os *Gasparzinhos*, cinco (83,3%) indicaram que dedicam *até 5 horas por semana* e um (16,7%), *de 10 a 20 horas por semana*, com o que concordaram os pais que responderam à FCCAE-P. Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, todos (100%) indicaram que dedicam *até 5 horas por semana*.

Assim como o Gasparzinho que tem destaque na atividade esportiva (Karen), o que tem destaque na área artística (Raul) é o que dedica um volume de tempo considerável a essa atividade, confirmando a persistência e a motivação.

Em geral, nesta categoria, como se observa na Tabela 19, percebe-se maior concordância dos Gasparzinhos com seus pais do que com seus professores, enquanto que, para os fantasminhas acadêmicos, houve maior concordância entre as três fontes. Provavelmente, esta

situação reflita, por um lado, a limitação da percepção destas características no âmbito escolar, sendo que os pais têm um âmbito de observação mais amplo e, principalmente, das atividades extracurriculares, no qual predomina o destaque dos Gasparzinhos. Por outro lado, devem considerar-se aspectos particulares, que influenciam as diferentes percepções, como, por exemplo, a importância que os pais e professores dão à integração no grupo, o que pode levar a alterar suas percepções em relação à preferência por trabalhar sozinho. Já foi apontada, também, a possível causa da variabilidade de respostas entre alunos e pais e os professores na questão que investigava o interesse por problemas sociais, políticos e econômicos, que pode ter ocorrido por uma compreensão equivocada, e que pode ter levado a remeter problemas políticos a problemas de ordem político-ideológico.

**Tabela 19 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasmilhas acadêmicos, seus pais e professores das características de motivação/envolvimento com a tarefa**

ALUNOS		Gasparzinhos						Fantasmilhas Acadêmicos					
		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES	
QUESTÕES	RESPOSTA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Preferência por trabalhar independentemente	Nunca			1	16,7							1	33,3
	Raramente					1	16,7						
	As vezes	2	33,3			2	33,3	1	33,3	2	66,7		
	Freqüentem	1	16,7	1	16,7	2	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7
	Sempre	3	50,0	4	66,7	1	16,7	1	33,3				
Interesse p/problemas sociais, políticos e econ	Raramente	3	50,0	1	16,7			2	66,7	1	33,3		
	As vezes			1	16,7	3	50,0	1	33,3	1	33,3		
	Freqüentem	1	16,7	1	16,7	3	50,0					3	100,0
	Sempre	2	33,3	3	50,0					1	33,3		
Auto-exigência	Nunca			1	16,7					1	33,3		
	Raramente	1	16,7	1	16,7	3	50,0						
	As vezes	1	16,7			2	33,3	1	33,3				
	Freqüentem	2	33,3	1	16,7	1	16,7			1	33,3		
	Sempre	2	33,3	3	50,0			2	66,7	1	33,3	3	100,0
Persistência	Raramente					2	33,3						
	As vezes					1	16,7						
	Freqüentem	2	33,3	2	33,3	3	50,0	1	33,3	1	33,3		
	Sempre	4	66,7	4	66,7			2	66,7	2	66,7	3	100,0
Treinamento na atividade esportiva (h/semana)	Até 5 h	4	66,7	1	16,7			1	33,3				
	5 a 10 h	1	16,7										
	Mais de 20 h	1	16,7										
Trocara essa atividade?	Sim	4	66,7										
	Não	2	33,3					1	33,3				
	Qual?												
Estudos extraclasse na área	Sim	4	66,7										
	Não	2	33,3	1	16,7								
Trocara essa atividade ?	Sim	1	16,7					1	33,3				
	Não	5	83,3					2	66,7				
	Qual?												
Dedicação à área artística (h/semana)	Até 5 h	5	83,3					3	100,0				
	5 a 10 h												
	10 a 20 h	1	16,7										
	Mais de 20 h												

A divergência entre as respostas do Gasparzinho (sim) e as dos seus pais (não), na questão que investigava o estudo extraclasse na área artística, certamente radica no conceito de ‘estudar’, que provavelmente, para os pais, significa estudar formalmente, enquanto que para o aluno, significa dedicar esforço, tempo e empenho para aprofundar-se nessa área.

Como pode ser observado na Tabela 20, na questão que solicitava a indicação dos dois alunos *mais críticos com os outros e consigo próprios*, um dos *Gasparzinhos* (16,7%) foi apontado pelos professores de Matemática e Educação Física e um (16,7%), pelos professores de Ciências e História, totalizando 2 (33,3%) dos 6 alunos. Entretanto, no QSP, para os dois alunos apontados nestas FIOSAs, inclusive pelos professores que responderam ao QSP, a resposta à questão que investigava a auto-exigência foi *raramente*.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi apontado pela professora de Ciências e dois (66,7%), pela professora de Educação Física, sendo que todos (100%) os alunos tiveram alguma indicação, confirmando as respostas obtidas nos QSP e QSP.

**Tabela 20 – Indicações dos Professores na Ficha de Itens para observação em sala de aula – Motivação/Envolvimento com a tarefa**

QUESTÕES	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTE-EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA
8) Mais críticos com os outros e consigo próprios		Karen		Elena		Karen Aline	
				Raul		Jair	Raul
10) Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem		Elena Miguel	Elena Jair	Elena Jair		Jair	Jair
			Gabriel Aline	Gabriel	Gabriel	Aline	Aline
11) Mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos	Miguel	Elena Aline		Elena Aline Jair	Elena Gabriel	Aline	Aline Jair

É interessante observar que, enquanto Karen e Raul obtiveram a resposta *raramente* dos professores na questão que investigava a auto-exigência no QSP, nas FIOSAs, eles tiveram duas indicações cada um neste quesito, sendo, inclusive, dois dos professores os mesmos que responderam ao QSP.

Como os *mais persistentes, compromissados e que chegam ao fim do que fazem*, entre os *Gasparzinhos*, um (16,7%) foi indicado pelo professor de Matemática e um (16,7%) pelas professoras de Geografia, Ciências e Arte-educação, totalizando 2 (33,3%) deles. Os dois Gasparzinhos indicados são os que apresentam Altas Habilidades/Superdotação nas áreas linguística e lógico-matemática que foram identificados como prováveis alunos com Altas Habilidades/Superdotação pelos professores.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelos professores de Matemática, Geografia e Ciências; um (33,3%), pelos professores de Geografia, Ciências, Educação Física e História; e um (33,3%), pelos professores de Geografia, Educação Física e História.

ria, sendo que todos (100%) os fantasminhas acadêmicos foram indicados. As indicações confirmam as respostas ao QSA, QSP e QSPr.

Como os *mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos*, dentre os *Gasparzinhos*, um (16,7%) foi indicado pelo professor de Filosofia e um (16,7%), pela professora de Arte-educação, sendo os dois alunos (33,3%) os mesmos indicados na questão anterior.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelos professores de Matemática, Ciências e Arte-educação; um (33,3%), pelos professores de Matemática, Ciências, Educação Física e História; e um (33,3%), pelos professores de Ciências e História, sendo que todos (100%) foram indicados neste quesito.

#### 4.1.2.7 Características de Criatividade

As respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, de seus pais e professores às questões que investigam as características de Criatividade, conforme indicado na Tabela 3, estão discriminadas na Tabela 21, as percepções das 3 fontes sobre estas características, na Tabela 22 e, na Tabela 23, as indicações dos professores nas FIOSAs.

**Tabela 21 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, pais e professores às questões que investigam características de criatividade**

ALUNOS		Fantasminhas Acad						Gasparzinhos												
		JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEL		RAUL		LAURA		GABRIEL		
QUESTÕES	RESPOSTA	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	
		Curiosidade	Nunca									*								
Raramente																				
As vezes	*						*								*	*		*		
Freqüentem Sempre			*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Idéias propostas vistas como diferentes	Nunca									*										
	Raramente						*					*		*	*	*				
	As vezes	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem Sempre		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Chateado/a com a rotina	Nunca		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Raramente	*							*				*		*		*		*	
	As vezes			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem Sempre						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Raciocínios abstratos	Nunca												*		*					
	Raramente									*					*					
	As vezes	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem Sempre		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Novos e diferentes caminhos para a solução de problemas	Nunca		*									*		*		*		*		
	Raramente	*								*		*		*		*		*		
	As vezes			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem Sempre		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

À pergunta que investiga a *curiosidade do aluno sobre assuntos diferentes dos que interessam a seus colegas*, dentre os *Gasparzinhos*, cinco (83,3%) responderam *sempre*, com a concordância dos pais de um deles, enquanto que os pais de três responderam *freqüente-*

*mente* e os do outro, *às vezes*. Os professores de três deles responderam *freqüentemente*, um respondeu *às vezes* e o outro, *nunca*. Um (16,7%) respondeu *freqüentemente*, seus pais *sempre* e seu professor, *às vezes*. Sintetizando, 83,3% dos *alunos* responderam sempre e 16,7% freqüentemente; 50% dos *pais* responderam freqüentemente; 33,3%, sempre; e 16,7%, às vezes; enquanto que 50% dos *professores* responderam freqüentemente, 33,3% às vezes e 16,7%, nunca.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, dois (66,7%) responderam *às vezes*, os pais e o professor de um deles, *sempre*, e os pais e o professor do outro *freqüentemente*; um aluno (33,3%) e seus pais responderam *freqüentemente*, e o professor, *sempre*. Sintetizando, 66,7% dos *alunos* responderam às vezes e 33,3%, freqüentemente; 66,7% dos *pais* responderam freqüentemente e 33,3%, sempre; enquanto que 66,7% dos *professores* responderam sempre e 33,3%, freqüentemente.

A curiosidade sobre assuntos diferentes aos que interessam a seus colegas é uma característica típica dos alunos com Altas Habilidades/superdotação, apontada por Sisk (1974, apud NOVAES, 1979); Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Novaes (1979); Tuttle e Becker (1983, apud ALENCAR e FLEITH, 2001); Landau (1990); Winner (1999) e Benito Mate (1999), especialmente naqueles que têm traços criativos (RENZULLI, 1977 e CURTIS, DEMOS e TORRANCE, 1978, apud PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000), o que as respostas dos Gasparzinhos e de seus pais parecem confirmar plenamente, embora não totalmente coincidentes com as respostas dos professores, dentre os quais um respondeu *nunca* e outro *às vezes*. Os percentuais que confirmam esta característica entre os Gasparzinhos são superiores aos encontrados entre os fantasminhas acadêmicos, embora os pais e os professores destes últimos também os atribuam a eles.

As respostas à questão que procura saber se *as idéias que o/a aluno/a propõe são vistas como diferentes pelos demais*, entre os *Gasparzinhos*, foram *sempre* de 2 (33,3%), *freqüentemente* de seus pais e *às vezes* de seus professores; *freqüentemente* de dois deles (33,3%), *raramente* de seus pais e um dos professores e *às vezes* do outro professor. Dois deles (33,3%) responderam *às vezes*, seus pais *sempre*, um professor *nunca* e o outro, *freqüentemente*. Em geral, 33,3% dos *alunos* responderam sempre, freqüentemente e às vezes; 33,3% dos *pais* sempre, freqüentemente e raramente; e, dos *professores*, 50% responderam às vezes, e 16,7% freqüentemente, raramente e nunca.

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, as respostas foram *às vezes* de dois (66,7%), seus pais e um dos professores, e *sempre* do outro professor; e *raramente* de um (33,3%), *freqüentemente*, de seus pais e do professor. Em geral, 66,7% dos *alunos* responderam às ve-

zes e 33,3%, raramente; 66,7% dos **pais**, às vezes e 33,3%, freqüentemente; e dos **professores**, 33,3% responderam sempre, freqüentemente e às vezes.

Esta característica, apontada por Renzulli (1977, apud PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000), Novaes (1979), e Alencar e Fleith (2001), entre outros, é produto da originalidade, da fluência de idéias, do pensamento divergente e, muitas vezes, do assincronismo das PAHs. Nos Gasparzinhos, esta característica obteve mais respostas positivas deles e de seus pais do que entre os fantasminhas acadêmicos, que não a consideram tão freqüente. Porém, a opinião dos professores em relação a esta característica foi mais negativa para os Gasparzinhos do que para os fantasminhas acadêmicos. Não é possível afirmar que a escola não promova a manifestação das idéias dos seus alunos, pois o contato desta pesquisadora com a situação diária de sala de aula não foi suficiente como para fazê-lo, mas o nível de heterogeneidade nas respostas dos professores faz que esta incógnita fique pairando no ar.

À pergunta que investiga se *o/a aluno/a fica chateado com as tarefas de rotina*, dois **Gasparzinhos** (33,3%) responderam *sempre*, os pais de um e um dos professores, *às vezes* e os pais de outro, *nunca* e o outro professor, *freqüentemente*; um (16,7%) respondeu *freqüentemente*, seus pais *sempre* e o professor *nunca*; um (16,7%) respondeu *às vezes*, seus pais *nunca* e seu professor *raramente*; um (16,7%) respondeu *raramente*, seus pais *sempre* e o professor *nunca* e um (16,7%) respondeu *nunca*, seus pais *às vezes* e seu professor *freqüentemente*. Em síntese, 33,3% dos **alunos** responderam sempre e 16,7% responderam freqüentemente, às vezes, raramente e nunca. Dos **pais**, 33,3% responderam sempre, às vezes e nunca. Dos **professores**, 33,3% responderam freqüentemente e nunca, e 16,7%, às vezes e raramente.

Dos **fantasminhas acadêmicos**, um (33,3%) respondeu *raramente*, seus pais, *nunca* e o professor, *às vezes*; um (33,3%) e seus pais responderam *às vezes*, e o professor, *nunca*; e um deles (33,3%) e seu professor responderam *nunca* e, seus pais, *às vezes*. Em síntese, 33,3% dos **alunos** responderam raramente, às vezes e nunca; dos **pais**, 66,7% responderam às vezes e 33,3%, nunca; e dos **professores**, 66,7% responderam nunca e 33,3%, às vezes.

O desgosto com a rotina é apontado como característica de alunos com AH/SD, particularmente os altamente criativos, por Gowan e Torrance e Tuttle e Becker (1971 e 1983, apud ALENCAR e FLEITH, 2001); Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Novaes (1979); Benito Mate (1999); Pérez (2001 e 2003a), especialmente porque o ambiente escolar, que tende a utilizar a repetição como método de instrução, torna-se entediante para os alunos que aprendem mais rápido ou que, devido a seu elevado nível de criatividade, necessitam ser desafiados permanentemente. Como já foi referido anteriormente (PÉREZ, 2001), os alunos

com AH/SD do tipo acadêmico se adaptam mais facilmente às rotinas escolares, o que parece ficar claro pelas respostas dos fantasminhas acadêmicos. Porém, entre os Gasparzinhos, houve uma diversidade de respostas, tanto por parte dos alunos quanto das outras fontes. Três deles (Karen, Laura e Gabriel) afirmaram ficar chateados com a rotina, provavelmente por serem os mais impulsivos, espontâneos e/ou emotivos; um deles (Miguel), embora compartilhando das características de personalidade dos três anteriores, manifestou que raramente isto ocorria, provavelmente porque está passando por um momento de sua vida em que precisa de rotinas que lhe tragam segurança, como deixou claro na entrevista. No caso de Raul, a sua resposta (nunca) talvez possa se entender pelo tipo de atividade na qual se destaca, onde o ensaio repetitivo de uma mesma coreografia, por exemplo, é fundamental; entretanto, seus pais e o professor avaliaram esta característica como mais freqüente, certamente levando em conta o comportamento em relação à rotina nos seus contextos (familiar e escolar).

Sobre o *desenvolvimento de raciocínios abstratos*, entre os *Gasparzinhos*, as respostas de dois deles (33,3%) foram *sempre*, com a concordância dos pais e professor de um deles, sendo que os pais e o professor do outro responderam *freqüentemente*; três (50%) responderam *freqüentemente*, os pais de dois deles, *nunca* e os do outro *sempre*, com os professores dos três respondendo, respectivamente, *sempre*, *às vezes* e *raramente*. Um (16,7%) respondeu *às vezes*, seus pais *raramente* e seu professor, *freqüentemente*. Em geral, 50% dos *alunos* responderam freqüentemente; 33,3%, sempre e 16,7%, às vezes; dos *pais*, 33,3% responderam sempre e nunca e 16,7%, freqüentemente e raramente e, dentre os *professores*, 33,3% responderam sempre e freqüentemente e 16,7%, às vezes e raramente.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, a resposta de todos (100%) os alunos e dos pais de um deles foi *às vezes*; sendo que os pais de um e todos os professores responderam *sempre* e os pais do outro não responderam à questão. Em geral, 100% dos *alunos* responderam às vezes; dos *pais*, 33,3% responderam sempre, às vezes e não responderam; e 100% dos *professores* responderam sempre.

O pensamento abstrato é referido como próprio dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Seago (apud NOVAES, 1979); Winner (1999); Benito Mate (1999) e Acereda Extremiana (2000), entre outros, sendo um fator essencial para a manifestação da criatividade, o que fica confirmado pela quase totalidade de respostas positivas entre os Gasparzinhos e a maioria de seus professores. As respostas de seus pais, distribuídas equitativamente entre positivas e negativas, pode refletir a dificuldade de compreensão do conceito. Já entre os fantasminhas acadêmicos, esta

característica não parece estar presente na mesma intensidade, segundo os alunos e seus pais, embora tenha sido absoluto o número de respostas positivas dos professores.

À questão que investigava se *o/a aluno/a descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas*, dois *Gasparzinhos* (33,3%) responderam *sempre*, com a concordância dos seus pais, um dos professores respondendo *às vezes* e outro *raramente*; e quatro (66,7%) responderam *freqüentemente*, com a concordância dos pais e o professor de um deles, sendo que os pais de dois deles e o professor de um responderam *sempre*, os pais de outro responderam *raramente* e os professores de dois deles responderam *às vezes*. Em síntese, 66,7% dos *alunos* responderam freqüentemente e 33,3%, sempre; e 66,7% dos *pais* responderam sempre e 16,7%, freqüentemente e raramente; dos *professores*, 50% responderam às vezes e 16,7%, sempre, freqüentemente e raramente.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) respondeu *raramente*, enquanto que seus pais e o professor respondendo *sempre*; um deles (33,3%) e seu professor responderam *freqüentemente*, e seus pais, *às vezes*; e um (33,3%), *às vezes*; seus pais, *sempre*, e o professor, *freqüentemente*. Em síntese, 33,3% dos *alunos* responderam raramente, às vezes e freqüentemente; 66,7% dos *pais* responderam sempre e 33,3%, às vezes; e 66,7% dos *professores* responderam freqüentemente e 33,3%, sempre.

É importante salientar que esta questão apresentou alguma dificuldade de compreensão entre os pais dos alunos. Por exemplo, enquanto o pai de Aline respondeu *às vezes* a esta pergunta, a resposta de Aline à questão 37, que apresentava um problema hipotético para ser resolvido (Ver Apêndice B) mostra uma solução criativa e diferente de todos os seus colegas: “*Tentaria colocar minha avó e irmã juntas, meu pai e minha mãe em outro e eles pulariam, quando o avião estivesse próximo dum lago, rio eu pularia do avião*”.

Esta é uma característica típica dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo, citada por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Novaes (1979); Martinson (1991, apud ACEREDA EXTREMIANA, 2000) e Torrance (apud ALENCAR e FLEITH, 2001), especialmente pelo uso mais assíduo do pensamento divergente, que lhes permite encontrar diversas soluções para um mesmo problema. A maioria dos *Gasparzinhos*, assim como seus pais, tiveram mais respostas positivas a esta questão que os *fantasminhas acadêmicos*, embora não assim os professores, que tiveram mais respostas negativas para os *Gasparzinhos* e positivas para os *fantasminhas acadêmicos*.

Nesta categoria, conforme a Tabela 22, com exceção das duas questões que obtiveram respostas mais heterogêneas (a que investigava se as idéias propostas eram vistas como diferentes e a que investigava o desgosto com a rotina), a percepção das características pelos pais



dos Gasparzinhos é mais semelhante à percepção dos alunos que esta última e a percepção dos professores. Já entre os fantasminhas acadêmicos, a percepção das características pelos pais, em geral, é mais positiva que entre os alunos, assim como a dos professores.

**Tabela 22 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de criatividade**

ALUNOS		Gasparzinhos						Fantasminhas Acadêmicos					
		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES	
QUESTÕES	RESPOSTA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Curiosidade	Nunca					1	16,7						
	As vezes			1	16,7	2	33,3	2	66,7				
	Freqüentem	1	16,7	3	50,0	3	50,0	1	33,3	2	66,7	1	33,3
	Sempre	5	83,3	2	33,3					1	33,3	2	66,7
Idéias propostas vistas como diferentes	Nunca					1	16,7						
	Raramente			2	33,3	1	16,7	1	33,3				
	As vezes	2	33,3			3	50,0	2	66,7	2	66,7	1	33,3
	Freqüentem	2	33,3	2	33,3	1	16,7			1	33,3	1	33,3
	Sempre	2	33,3	2	33,3							1	33,3
Chateado/a com a rotina	Nunca	1	16,7	2	33,3	2	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7
	Raramente	1	16,7			1	16,7	1	33,3				
	As vezes	1	16,7	2	33,3	1	16,7	1	33,3	2	66,7	1	33,3
	Freqüentem	1	16,7			2	33,3						
	Sempre	2	33,3	2	33,3								
Raciocínios abstratos	Nunca			2	33,3								
	Raramente			1	16,7	1	16,7						
	As vezes	1	16,7			1	16,7	3	100,0	1	33,3		
	Freqüentem	3	50,0	1	16,7	2	33,3						
	Sempre	2	33,3	2	33,3	2	33,3					3	100,0
	Não resp									1	33,3		
Novos e diferentes caminhos para a solução de problemas	Nunca												
	Raramente			1	16,7	1	16,7	1	33,3				
	As vezes					3	50,0	1	33,3	1	33,3		
	Freqüentem	4	66,7	1	16,7	1	16,7	1	33,3			2	66,7
	Sempre	2	33,3	4	66,7	1	16,7			2	66,7	1	33,3

Como mostra a Tabela 23, como alunos *mais curiosos, interessados, perguntadores*, um dos *Gasparzinhos* (16,7%) foi indicado pelos professores de Matemática e Geografia; um (16,7%) pela professora de Ciências e um (16,7%) pelas professoras de Ciências e Arte-educação, totalizando **50%** dos Gasparzinhos, confirmando as respostas aos QSPrs.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, apenas um (33,3%) foi indicado pelos professores de Matemática, Ciências e Arte-educação, totalizando **33,3%** dos alunos.

Na questão que solicitava a indicação dos *mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados*, um dos *Gasparzinhos* (16,7%) foi indicado pelos professores de Ciências e História; um (16,7%) pelo professor de Filosofia e um (16,7%) pelo professor de Matemática, totalizando **50%** deles, enquanto que nenhum (0%) dos *fantasminhas acadêmicos* foi indicado.

**Tabela 23 – Indicações dos professores na Ficha de itens para observação em sala de aula – Características de criatividade**

QUESTÕES	PORTUGUÊS	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTE-EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA
6) Mais curiosos, interessados, perguntadores			Eliana Miguel	Miguel	Eliana Karen Gabriel	Eliana Gabriel		
12) Mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados			Laura		Raul			Raul
13) Mais originais e criativos	Karen	Karen			Miguel Jair		Raul	Jair
25) Que produzem respostas inesperadas e pertinentes		Miguel	Miguel	Anne	Karen Gabriel	Eliana		Aline Jair

É importante ressaltar que dois dos três Gasparzinhos indicados pelos professores neste item têm habilidades na área esportiva e um deles também artísticas e um teve identificada, como área de destaque, a criatividade, além de também apresentar um forte desempenho na dança, todas áreas que, na escola, não são privilegiadas.

Esta característica, que muitas vezes faz que as Altas Habilidades/Superdotação sejam confundidas com distúrbios de conduta ou dificuldades de aprendizagem está relacionada à falta de motivação que a escola promove nestes alunos, já que seus interesses, muitas vezes, não são contemplados pelas atividades escolares. Discutindo a conduta da PAH que tem carência sócio-cultural, Novaes (1979, p. 49) refere que:

*Os professores queixam-se dos comportamentos desatentos, dispersivos, inconsistentes, irritados e impacientes desses alunos, de suas atitudes agressivas, provocativas e de seu desinteresse pela escola, não considerando, porém, o problema da distância cultural existente entre eles e os alunos, que dificultará o processo de expressão e comunicação, uma vez que os códigos lingüísticos são diferentes, condicionados por experiências distantes e meios muito diversos.*

Relacionando esta característica como um indicador do talento criativo, Castejón Costa, Prieto Sánchez e López Martínez ( 2000, p. 80) referem que os alunos com AH/SD, “*embora parece que estão distraídos na sala de aula, sabem o que está ocorrendo*”.

Como **mais originais e criativos**, um dos **Gasparzinhos** (16,7%) foi indicado pela professora de Português, um (16,7%) pela professora de Ciências; e um (16,7%) pela professora de Educação Física, totalizando **50%** alunos. Desses três Gasparzinhos, apenas um obteve maioria de respostas positivas dos professores aos itens que investigavam as características de criatividade no QSP, sendo que, para os outros dois, as respostas foram, em sua maioria, às vezes, raramente e nunca.

Dos **fantasminhas acadêmicos**, um (33,3%) foi indicado pelos professores de Geografia e Ciências; um (33,3%) pela professora de Arte-educação, e um (33,3%) pelos professores

de Ciências e História, sendo que todos (100%) tiveram alguma indicação, coincidindo com as respostas dos professores aos QSPs, que, em sua maioria foram sempre.

Como os *que produzem respostas inesperadas e pertinentes*, um dos *Gasparzinhos* (16,7%) foi indicado pelos professores de Filosofia e Matemática; e dois (33,3%), pela professora de Ciências, totalizando 50% deles.

Deve ser salientado que dentre estes três alunos, dois são os que têm destaque na área lingüística e lógico-matemática (Gabriel e Miguel) e um na área esportiva (Karen), também indicada pelo seu destaque como *‘contadora de histórias’*, o que também denota habilidade na área lingüística. Provavelmente isto mostra que as respostas privilegiadas pelos professores sejam justamente as verbais.

Uma resposta inesperada, por exemplo, foi a que Miguel deu à questão 9 (Ver Apêndice B), que apresentava uma situação hipotética para a qual o aluno deveria dar uma solução: *“Não sei, porque eu não tava lá”*.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, dois foram indicados pela professora de História, totalizando 66,7% deles.

Também deve ser salientado que Karen foi a única indicada nos quatro quesitos relativos à criatividade, sendo apontada pelo professor de Matemática, como um dos dois alunos mais curiosos, *interessados* e perguntadores; pelo professor de Filosofia, como um dos dois alunos mais entediados, *desinteressados*, mas não necessariamente atrasados; pela professora de Ciências como um dos dois alunos que produzem respostas inesperadas e pertinentes, além da professora de Português, que a indicou como um dos dois alunos mais originais e criativos da turma. Raul, que foi indicado como um dos dois alunos mais originais e criativos, pela professora de Educação Física, também teve duas indicações, do professor de Ciências e da professora de História, como um dos dois alunos mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados. Estas contradições revelam uma avaliação dos professores que, provavelmente, esteja baseada apenas no desempenho em suas disciplinas específicas e não no desempenho geral.

#### 4.1.2.8 *Características de liderança*

As características de liderança, investigadas pelas questões detalhadas na Tabela 3, foram respondidas como consta na Tabela 24, as percepções das três fontes estão resumidas na Tabela 25, e os professores indicaram, nas FIOSAs, os alunos apresentados na Tabela 26.

**Tabela 24 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam as características de liderança**

ALUNOS		Fantasminhas Academ						Gasparzinhos															
		JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEL		RAUL		LAURA		GABRIEL					
QUESTÕES	RESPOSTA	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	
		Cap. expressão e convencimento	Nunca																				
Raramente										*					*								
As vezes					*	*								*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Freqüentem	*						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Sempre	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Escolhido para líder	Nunca									*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Raramente	*			*	*							*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	As vezes				*	*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sempre	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

À questão que investiga se *o/a aluno/a sabe se expressar bem e convence os outros com seus argumentos*, dentre os **Gasparzinhos**, três (50%) responderam *sempre*, com a concordância dos pais de dois deles, sendo que um professor respondeu *freqüentemente* e um, *às vezes*, assim como os pais e o professor do outro; um (16,7%) respondeu *freqüentemente*, seus pais *sempre* e seu professor *raramente* e dois (33,3%) responderam *às vezes*, concordando com seus professores, e seus pais responderam *raramente* e *sempre*. Ao todo, 50% dos **alunos** responderam sempre, 33,3%, às vezes e 16,7%, freqüentemente; dentre os **pais**, 66,7% responderam sempre, 16,7%, às vezes e raramente; e, dos **professores**, 66,7% responderam às vezes e 16,7% freqüentemente e raramente.

Dentre os **fantasminhas acadêmicos**, dois (66,7%) responderam *sempre*, com a concordância dos pais de um deles, sendo que um professor respondeu *freqüentemente* e os pais e o professor do outro, *às vezes*; um (33,3%) respondeu *freqüentemente* e seus pais e seu professor *sempre*. Ao todo, 66,7% dos **alunos** responderam sempre e 33,3%, freqüentemente; dentre os **pais**, 66,7% responderam sempre e 33,3%, às vezes; enquanto que, dos **professores**, 33,3% responderam sempre, freqüentemente e às vezes.

Esta característica, fundamental para a liderança, é mencionada por Webb, Meckstroth e Tolan (1982), Novaes (1979); Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Acereda Extremiana (2000) e combina-se com outras características, como, por exemplo, a comunicação, o excelente vocabulário, a capacidade de abstração, a capacidade de síntese e análise, entre outras. Também é importante lembrar que, apesar de que um dos Gasparzinhos e dois dos fantasminhas acadêmicos são líderes de turma e têm habilidades lingüísticas marcantes, tendo demonstrado uma boa capacidade de expressão nas entrevistas, os seus professores responderam *às vezes* a esta questão.

As respostas à questão que investiga se *o/a aluno/a é escolhido/a para funções de líder*, dentre os *Gasparzinhos*, foram *sempre* de dois deles (33,3%), sendo que os pais e o professor de um responderam *às vezes*, os pais do outro, *freqüentemente* e o professor, *nunca*. Um (16,7%) respondeu *freqüentemente*, seus pais *sempre* e o professor não respondeu à questão; um (16,7%) respondeu *raramente*, seus pais *nunca* e seu professor *freqüentemente*; e dois (33,3%) responderam *nunca*, seus pais e um dos professores, *às vezes*, e o professor do outro, *raramente*. Em geral, 33,3% dos *alunos* responderam sempre e nunca e 16,7% responderam freqüentemente e raramente, respectivamente. Dos *pais*, 50% responderam às vezes e 16,7%, sempre, freqüentemente e nunca, enquanto que, dos *professores*, 33,3% responderam às vezes; 16,7%, freqüentemente, raramente e nunca, e 16,7% não responderam.

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, as respostas foram *freqüentemente* de um (33,3%), sendo que os pais e o professor responderam *sempre*; *às vezes* de um (33,3%), sendo que seus pais e o professor responderam *raramente*; e *raramente*, de um (33,3%), sendo que seus pais e o professor responderam *sempre*. Em geral, 33,3% dos *alunos* responderam raramente, às vezes, e freqüentemente. Dos *pais*, 66,7% responderam sempre e 33,3%, raramente, enquanto que, dos *professores*, 66,7% responderam sempre e 33,3%, raramente.

Na questão aberta 37 (Ver Apêndice B), tanto os *Gasparzinhos* quanto os *fantasminhas acadêmicos* tomaram a iniciativa e assumiram a liderança na situação colocada. Três *Gasparzinhos* e um dos *fantasminhas acadêmicos* destinariam os pára-quadras a seus familiares, sacrificando suas vidas para salvar seus parentes, enquanto que três *Gasparzinhos* e dois *fantasminhas acadêmicos* resolveriam a situação sem que ninguém morresse.

A capacidade de liderança é apontada como característica de alunos com Altas Habilidades/Superdotação por Novaes (1979); Tuttle e Becker (1983, apud ALENCAR e FLEITH (2001) e Benito Mate (1999) que, referindo-se ao *superdotado intelectual*, explicita que, mesmo quando não é líder, este aluno costuma ser um modelo para seus colegas.

Landau (1986) refere sua experiência ao entrevistar crianças *superdotadas* e perguntar a elas se são líderes entre seus amigos. A autora (1986, p. 73) refere que as respostas são as mais surpreendentes, comentando que:

*Algumas negam ser líderes porque pensam que nós esperamos que elas sejam 'como os outros'. Algumas dizem que os amigos não os querem como líderes porque elas não são 'fortes', nem bastante esportivas, outras afirmam que não foram feitas para liderar, mas a maioria dessas crianças declara que elas não querem ser líderes.*

É importante comentar que, apesar de ser líder de turma, Aline não foi eleita por seus colegas, mas indicada pela Direção da escola, o que, conjugado com as afirmações de Landau, pode explicar as suas respostas nesta categoria.

As afirmações de Benito Mate e Landau, acima, também se aplicam aos Gasparzinhos. Nas observações em alguns momentos de sala de aula, cinco deles destacaram-se nesta categoria. Miguel mostrava ter uma forte liderança sobre um grupo de alunos de sua turma, sempre fazendo perguntas e colocações aos professores e comentando-as com esse grupo. Gabriel também evidenciou esta característica em uma festa de final de curso, na qual era o disc-jockey, escolhendo as músicas e orientando os colegas que dançavam, e Raul evidenciava a liderança no recreio, com alunos de outras turmas que sempre vinham procurar ele. Karen comentou, na entrevista, que os colegas a procuravam, quando tinham que fazer testes coletivos na disciplina de Educação Física e as respostas se referiam aos esportes em que ela se destacava, e também foi referida pela professora de Educação Física como a aluna que eventualmente a substituiu, pelo seu excepcional desempenho. Laura também comentou que os colegas sempre a indicavam para apresentar os trabalhos de aula, para desenhar e para ser líder de turma e Gabriel referiu que os colegas de trabalho sempre vinham procurá-lo para serem aconselhados por ele.

Entre os fantasmilhas acadêmicos, além de Aline, também deve ser destacada esta característica em Elena, que também é líder de turma.

**Tabela 25 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasmilhas acadêmicos, seus pais e professores das características de liderança**

ALUNOS		Gasparzinhos						Fantasmilhas Acadêmicos					
		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES	
QUESTÕES	RESPOSTA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cap. expressão e convencimento	Nunca												
	Raramente			1	16,7	1	16,7						
	As vezes	2	33,3	1	16,7	4	66,7			1	33,3	1	33,3
	Freqüentem	1	16,7			1	16,7	1	33,3			1	33,3
	Sempre	3	50,0	4	66,7			2	66,7	2	66,7	1	33,3
Escolhido para líder	Nunca	2	33,3	1	16,7	1	16,7						
	Raramente	1	16,7			1	16,7	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	As vezes			3	50,0	2	33,3	1	33,3				
	Freqüentem	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	33,3				
	Sempre	2	33,3	1	16,7					2	66,7	2	66,7
	Não respondeu					1	16,7						

A coincidência entre as respostas dos Gasparzinhos e seus pais, entre os Gasparzinhos e os professores e entre os pais e os professores foi pouca, nesta categoria, como se observa na Tabela 25, o que pode estar fundamentado na falta de oportunidades de conviver nas situações grupais dos alunos por parte dos adultos, situações estas em que é possível constatar esta habilidade e na negação destas características pelos alunos, como já foi apontado, e que pode ficar mais claro observando as respostas relativas aos fantasmilhas acadêmicos, que foram mais coincidentes entre os pais e os professores. No momento da aplicação dos QSPs aos pais, per-

cebeu-se que eles enfatizavam esta habilidade em seus filhos, referindo especialmente uma espécie de manipulação emocional dos alunos para atingir seus objetivos. Esta característica é mencionada por Benito Mate (1996; 1999) entre crianças superdotadas.

**Tabela 26 – Indicações dos professores na Ficha de itens para observação em sala de aula – características de liderança**

QUESTÕES	PORTUGUÊS	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTE-EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA
14) Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas			Elena	Gabriel Aline Jair	Gabriel	Gabriel		Aline
15) Preocupados com o bem-estar dos outros	Laura		Elena	Elena	Gabriel	Elena Gabriel		Aline
16) Mais seguros e confiantes em si mesmos		Miguel	Miguel Aline Jair		Miguel Karen	Elena		Aline Jair
19) Mais simpáticos e queridos pelos colegas		Elena	Gabriel	Gabriel Jair	Miguel	Miguel	Karen Raul	Aline Jair
26) Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo	Karen	Elena	Miguel		Elena Raul		Raul	Aline Raul

Na questão que solicitava a indicação dos dois alunos *mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas*, um *Gasparzinho* (16,7%) foi indicado pelas professoras de Geografia, Ciências e Arte-educação.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) aluno foi indicado pelo professor de Matemática; um (33,3%), pelos professores de Ciências e História; e um (33,3%), pelo professor de Ciências, totalizando 100%.

Nos relatos dos alunos nas entrevistas e nas conversas informais com eles constatou-se esta qualidade no Gasparzinho (Gabriel) e num dos fantasminhas acadêmicos (Elena) apontados nas FIOSAs, mas também em outros três Gasparzinhos (Karen, Paulo e Laura) que não foram mencionados pelos professores, mas informalmente referidos por colegas e professores.

Como alunos *preocupados com o bem-estar dos outros*, um *Gasparzinhos*, (16,7%) foi indicado pela professora de Português e um (16,7%), pelas professoras de Ciências e Arte-educação, totalizando 33,3%.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelos professores de Matemática, Geografia e Arte-educação e um (33,3%) pela professora de História, totalizando 66,7%.

Esta característica mencionada por Benito Mate (1999), Sisk (1974, apud NOVAES, 1979); Navarro Guzmán (1997) e, por Novaes (1979), entre outros, como *sensibilidade inter-*

*peçoal*, esteve muito presente nas entrevistas e, como já foi colocado, gerou uma das subcategorias desta Dissertação que será discutida mais adiante.

Como *mais seguros e confiantes em si mesmos*, um dos *Gasparzinhos* (16,7%) foi indicado pelos professores de Filosofia, Matemática e Ciências e um (16,7%), pela professora de Ciências, sendo **33,3%** o total de indicados.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelas professoras de Matemática e História; um (33,3%), pela professora de Arte-educação e um (33,3%), pelas professoras de Matemática e História, sendo que **100%** foram indicados.

Esta característica é comum aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação desde muito cedo e é mencionada por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976); Benito Mate (1996) e Terman e Oden (apud ALENCAR e FLEITH, 2001).

Na questão que solicita indicar os *mais simpáticos e queridos pelos colegas*, um dos *Gasparzinhos* (16,7%) foi apontado pelos professores de Matemática e Geografia; um (16,7%), pela professora de Ciências e Arte-educação e dois (33,3%), pela professora de Educação Física, totalizando **66,7%**.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um aluno (33,3%) foi apontado pelo professor de Filosofia; um (33,3%), pelas professoras de Matemática e História e um (33,3%), pelas professoras de Geografia e História, totalizando **100%** deles.

Como *capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo*, um dos *Gasparzinhos* (16,7%) foi indicado pela professora de Português; um (16,7%), pelo professor de Matemática e um (16,7%), pelos professores de Ciências, Educação Física e História, totalizando **50%**.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelos professores de Filosofia e Ciências e um (33,3%), pela professora de História, totalizando **66,7%**.

É interessante verificar que, embora sendo líder de sua turma, um dos *Gasparzinhos* (Gabriel) não foi apontado pelos professores, neste quesito.

#### 4.1.2.9 Características de comunicação

As características de comunicação, investigadas pelas questões detalhadas na Tabela 3, terão suas respostas apresentadas na Tabela 27 a seguir, as percepções das três fontes, na Tabela 28, e as indicações dos professores nas FIOSAs, na Tabela 29.



**Tabela 27 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam as características de comunicação**

ALUNOS		Fantasminhas Acad						Gasparzinhos																
		JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEL		RAUL		LAURA		GABRIEL						
QUESTÕES	OPÇÕES DE RESPOSTA	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR		
		Gosto por contar histórias/estórias elaboradas	Nunca																					
Raramente	*					*	*								*	*								
Às vezes					*						*			*			*			*				
Freqüentem				*				*														*		
Sempre			*					*		*	*	*	*	*				*		*		*		*
Sabe e aprecia fazer jogos de palavras, trocadilhos, analogias e metáforas?	Nunca											*												
	Raramente	*				*						*				*								
	Às vezes						*			*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Freqüentem						*	*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	Sempre	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

As respostas à questão que investiga o *gosto do/a aluno/a por contar Histórias/estórias elaboradas* de quatro (66,7%) *Gasparzinhos* foram *sempre*, com a concordância dos pais de um deles e o professor de outro, sendo que os pais de outro e outro professor responderam *às vezes*; os pais e o professor de outro responderam *raramente*, e os pais do quarto responderam *freqüentemente* e o professor, *nunca*. Um aluno (16,7%) respondeu *às vezes*, concordando com seu professor, e seus pais responderam *raramente*, e um (16,7%) respondeu *raramente*, seus pais, *sempre*, e seu professor, *às vezes*. Sintetizando, 66,7% dos *alunos* responderam sempre e 16,7%, às vezes e raramente; 33,3% dos *pais* responderam sempre e raramente, e 16,7%, freqüentemente e às vezes. Dos *professores*, 50% responderam às vezes e 16,7% sempre, raramente e nunca.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, a resposta de um (33,3%) foi *raramente*, com seus pais respondendo *sempre* e o professor, *freqüentemente*; de um (33,3%) foi *às vezes*, com seu professor e seus pais respondendo *raramente*, e um (33,3%) respondeu *freqüentemente*, seus pais, *sempre*, e seu professor, *raramente*. Sintetizando, 33,3% dos *alunos* responderam raramente, às vezes e freqüentemente; 66,7% dos *pais* responderam sempre e 33,3%, raramente. Dos *professores*, 66,7% responderam raramente e 33,3%, freqüentemente.

Esta característica, mencionada por Renzulli; Smith; White; Callahan e Hartman, 1976; Castejón Costa, Prieto Sánchez e López Martinez (2000), é referida pelos *Gasparzinhos* Karen, que foi apontada pela professora de Português como a ‘*Contadora de Histórias*’ da turma, e cuja mãe referiu que ela costuma ir numa creche de uma tia dela para contar histórias às crianças que a freqüentam; por Miguel e Gabriel, que escrevem poemas e histórias num grupo literário; e por Paulo, que também referiu o teatro como área de destaque.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, é referida como freqüente por Elena.

A questão que pergunta *se o/a aluno/a sabe e aprecia fazer jogos de palavras, trocadilhos, analogias e metáforas*, entre os *Gasparzinhos*, teve a resposta *sempre* de dois (33,3%), com seus pais respondendo *freqüentemente* e, seus professores, *às vezes*; um (16,7%) respondeu *freqüentemente*, seus pais *sempre* e seu professor *às vezes*; dois (33,3%) responderam *às vezes*; os pais de um deles *sempre* e o do outro, *nunca*, e o professor de um deles, *raramente* e o do outro não respondeu. Um aluno (16,7%) respondeu *raramente* e seus pais e o professor, *às vezes*. Em suma, 33,3% dos *alunos* responderam sempre e às vezes e 16,7%, freqüentemente e raramente; enquanto que 33,3% dos *pais* responderam sempre e freqüentemente e 16,7% às vezes e nunca e 66,7% dos professores responderam às vezes, 16,7%, raramente e 16,7% não responderam.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, teve a resposta *sempre* de um (33,3%), com seus pais respondendo *raramente* e, seu professor, *às vezes*; um (33,3%) aluno e seus pais responderam *freqüentemente*, enquanto seu professor respondeu *raramente*; um (33,3%) respondeu *raramente*; os pais dele e o professor responderam *sempre*. Em suma, 33,3% dos *alunos* responderam sempre, freqüentemente e raramente; enquanto que os *pais* concordaram; e, dos professores, 33,3% responderam sempre, às vezes, e raramente.

A questão que investiga esta característica, apontada por Renzulli, Smith, White, Hartman e Callahan (1976) foi difícil de ser compreendida entre os pais. Os dois *Gasparzinhos* que pareciam estar mais familiarizados com a escrita literária (Miguel e Gabriel) e outro (Laura), que manifestou esta habilidade na entrevista, assim como dois *fantasminhas acadêmicos*, Aline (que foi referida por uma professora pelo seu destaque na escrita) e Elena (que evidenciou esta aptidão na entrevista) foram os que responderam positivamente.

**Tabela 28 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de comunicação**

ALUNOS		Gasparzinhos						Fantasminhas Acadêmicos					
		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES	
QUESTÕES	RESPOSTA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gosto por contar histórias/estórias elaboradas	Nunca					1	16,7						
	Raramente	1	16,7	2	33,3	1	16,7	1	33,3	1	33,3	2	66,7
	As vezes	1	16,7	1	16,7	3	50,0	1	33,3				
	Freqüentem			1	16,7			1	33,3			1	33,3
	Sempre	4	66,7	2	33,3	1	16,7			2	66,7		
Sabe e aprecia fazer jogos de palavras, trocadilhos, analogias e metáforas?	Nunca			1	16,7								
	Raramente	1	16,7			1	16,7	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	As vezes	2	33,3	1	16,7	4	66,7					1	33,3
	Freqüentem	1	16,7	2	33,3			1	33,3	1	33,3		
	Sempre	2	33,3	2	33,3			1	33,3	1	33,3	1	33,3
	Não resp					1	16,7						

Nesta categoria também aparece pouca concordância entre as respostas dos Gasparzinhos e seus pais, e ainda menos entre os alunos e os professores e os pais e os professores, cujas respostas tendem a ser mais negativas. Entre os fantasminhas acadêmicos também há pouca coincidência, o que talvez possa se explicar pela dificuldade de compreensão da segunda questão.

**Tabela 29 – Indicações dos professores na Ficha de itens para observação em sala de aula – características de comunicação**

QUESTÕES	PORTUGUÊS	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTE-EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA
5) Mais verbais, falantes e conversadores		Miguel Karen	Miguel	Miguel	Miguel Elena Kauri	Miguel	Kauri	Kauri
7) Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula		Miguel Elena	Gabriel Elena	Elena	Karen Elena	Gabriel	Aline	

Como os alunos *mais verbais, falantes e conversadores*, entre os *Gasparzinhos*, um (16,7%) foi indicado pelos professores de Filosofia, Matemática, Geografia, Ciências e Educação Física, um (16,7%), pelo professor de Filosofia, e um pelos professores de Ciências, Educação Física e História, totalizando **50%**; enquanto apenas um (**33,3%**) *fantasminha acadêmico* foi indicado, pela professora de Ciências.

Os três Gasparzinhos apontados pelos professores confirmaram esta característica nas entrevistas e nas observações informais de sala de aula, assim como o fantasminha acadêmico (Elena), que, dos três, mostrou, na entrevista, ser um dos mais desembaraçado nesta área. Sempre que estes alunos foram encontrados fora dos momentos de aplicação de instrumentos, eles estavam conversando com colegas ou mesmo com toda a turma.

Como *mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula*, dos *Gasparzinhos*, um (16,7%) foi indicado pelo professor de Filosofia; um (16,7%), pelos professores de Matemática e Arte-educação e um (16,7%), pela professora de Ciências, totalizando **50%** deles.

Dos *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) foi indicado pelo professor de Filosofia, Matemática, Geografia e Ciências; e um (33,3%), pela professora de Educação Física, totalizando **66,7%**.

Nesta categoria, deve destacar-se que os alunos apontados pelos professores são os mesmos que apresentaram características de liderança: dentre os Gasparzinhos, Gabriel (líder de turma), Miguel, que teve indicadores de talento psicossocial com liderança pela interpreta-

ção das FIOSAs, Karen e Raul e, dentre os *fantasminhas acadêmicos*, Aline e Elena, ambas líderes de turma.

#### 4.1.2.10 Características de planejamento

As características de planejamento, investigadas pelas questões enumeradas na Tabela 3, terão suas respostas apresentadas na Tabela 30 a seguir, e as percepções das três fontes, na Tabela 31. As FIOSAs não incluíam itens especificamente relacionados às características de planejamento.

A pergunta que investiga sobre o *desempenho em jogos de estratégia*, não foi solicitada aos professores, por se tratar de atividade geralmente desenvolvida fora do ambiente escolar. Entre os Gasparzinhos, ela teve a resposta *sempre* de quatro (66,7%) deles, com a concordância dos pais de um deles, sendo que os pais de outro responderam *às vezes*, os de outro *raramente* e os do outro, *nunca*. Um (16,7%) respondeu *frequentemente* e seus pais, *sempre*, e outro (16,7%), *raramente* e seus pais, *nunca*. Em síntese, 66,7% dos *alunos* responderam sempre e 16,7% frequentemente e raramente, enquanto que 33,3% dos *pais* responderam sempre e nunca e 16,7% responderam às vezes e raramente.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, teve a resposta *sempre* de um (33,3%) e *às vezes* de seus pais; e *às vezes* de dois (66,7%), cujos pais responderam *sempre*. Em síntese, 66,7% dos *alunos* responderam às vezes e 33,3% sempre, enquanto que 66,7% dos *pais* responderam sempre e 33,3% responderam às vezes.

O bom desempenho em jogos de estratégia, que Renzulli, Smith, White, Hartman e Callahan (1976) colocam como um dos itens nas suas Escalas, é um indicador de bom nível de planejamento, uma vez que exige a antecipação de vários movimentos, a idealização de estratégias, organização de etapas e definição de prioridades para vencer.

**Tabela 30 – Respostas dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores às questões que investigam características de planejamento**

ALUNOS		Fantasminhas Acad						Gasparzinhos											
		JAIR		ALINE		ELENA		PAULO		KAREN		MIGUEL		RAUL		LAURA		GABRIEL	
QUESTÕES	RESPOSTA	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR	ALUNO	PAIS	PROFESSOR
		Bom desempenho em jogos de estratégia	Nunca																
Raramente																			
As vezes	*				*		*		*				*						*
Freqüentem																			
Estabelece prioridades com facilidade?	Sempre		*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Nunca																		
	Raramente										*				*				
	As vezes						*							*	*	*	*	*	*
Prevê etapas e detalhes para realizar uma atividade?	Freqüentem	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sempre	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Nunca																		
	Raramente	*													*				
Identifica áreas de dificuldade que podem surgir numa atividade?	As vezes				*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sempre	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Nunca																		
Percebe facilmente as relações entre partes e todo?	Raramente																		
	As vezes	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Freqüentem						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sempre	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

A maioria dos *Gasparzinhos* respondeu positivamente a esta questão, enquanto que apenas um dos *fantasminhas acadêmicos* referiu esta habilidade. Esta também foi uma pergunta que despertou muitas dúvidas entre os pais, visto que aparentemente, os alunos não tinham acesso a este tipo de jogo em casa, possivelmente por serem equipamentos caros. Muitos deles, quando solicitavam esclarecimentos sobre esta questão, e ao ser colocados exemplos deste tipo de jogos, nunca tinham visto um deles. Na biblioteca da escola municipal havia alguns jogos à disposição dos alunos (Banco Imobiliário, por exemplo), pelo que, embora sendo de difícil acesso para o contexto da pesquisa, os alunos tinham conhecimento deles.

À pergunta que investigava se o/a aluno/a *sabe estabelecer prioridades com facilidade*, dentre os *Gasparzinhos*, 3 (50%) responderam *sempre*, com a concordância dos pais de dois deles; os pais de outro responderam *freqüentemente*, assim como dois de seus professores, e o outro professor respondeu *raramente*. Dois (33,3%) responderam *freqüentemente*, seus pais, *sempre*, um dos professores *às vezes*, e o outro não respondeu à questão. Um (16,7%) respondeu *às vezes*, com a concordância de seus pais, e o seu professor, *raramente*. Em geral, 50% dos alunos responderam sempre, 33,3%, freqüentemente e 16,7%, às vezes. As respostas dos pais foram sempre (66,7%), e freqüentemente e às vezes (16,7%, cada). Os professores responderam freqüentemente e raramente (33,3%, cada), às vezes (16,7%) e 16,7% não responderam.

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) respondeu *sempre*, com a concordância do professor e seus pais respondendo *freqüentemente*; um (33,3%) respondeu *freqüentemente* com a concordância do professor e seus pais respondendo *sempre*; e um (33,3%) respondeu *às vezes*, e seus pais e o professor, *sempre*. Em geral, 33,3% dos alunos responderam sempre, freqüentemente e às vezes. As respostas dos pais foram sempre (66,7%), e freqüentemente (33,3%). Os professores responderam da mesma forma e na mesma proporção que os pais.

Esta característica, também apontada pelas questões abertas, é um componente do raciocínio lógico e da organização mencionados por Winner (1999); Landau (1990); Renzulli, Smith, White, Hartman e Callahan (1976). As respostas foram quase todas positivas, tanto entre os Gasparzinhos quanto nos fantasminhas acadêmicos, com um elevado grau de concordância entre as fontes. Dois Gasparzinhos (Karen e Raul) obtiveram a resposta *raramente* do professor, entretanto, estes dois alunos, nas questões abertas dos QSAs e nas entrevistas, mostraram um elevado grau de planejamento.

Nas respostas às questões abertas, por exemplo, que requeriam habilidade de planejamento, as respostas destes dois Gasparzinhos mostraram esta capacidade. À questão 37, **Karen** respondeu: “*Primeira coisa ‘caumaria’ eles depois ‘amararia’ um tipo de corda em torno de todos e no pára-quedas eu daria a minha vida pelos meus familiares. E ‘moreria’ por eles*”. **Raul** respondeu à questão 38 com oito etapas de organização da situação, estabelecendo prioridades logicamente, tendo comentado, na entrevista, que já tinha dinheiro poupado para instalar seu escritório de advocacia!

À questão *consegue prever as etapas e os detalhes para a realização de uma atividade*, entre os *Gasparzinhos*, um (16,7%) respondeu *sempre*, sendo que seus pais e o professor responderam *freqüentemente*; dois (33,3%) responderam *freqüentemente*, com a concordância do professor de um deles e os pais respondendo *sempre*, sendo que os pais e o professor do outro responderam *às vezes*. Três (50%) responderam *às vezes*, com a concordância dos pais de um e o professor de outro, sendo que o professor de outro respondeu *raramente*, e os pais dos outros dois e o professor de outro responderam *sempre*. Ao todo, as respostas dos *alunos* foram às vezes (50%), freqüentemente (33,3%) e sempre (16,7%); as dos *pais* foram sempre (50%), às vezes (33,3%) e freqüentemente (16,7%); enquanto que, as dos *professores* foram freqüentemente e às vezes (33,3%) e sempre e raramente (16,7%).

Dentre os *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) respondeu *sempre*, com a concordância do professor e seus pais respondendo *às vezes*; um (33,3%), *freqüentemente*, com seus pais e o professor respondendo *sempre*; e um (33,3%) respondeu *raramente*, com seus pais

respondendo *sempre* e o professor, *freqüentemente*. Ao todo, as respostas dos *alunos* foram sempre, freqüentemente e raramente (33,3%, cada); as dos *pais* foram sempre (66,7%) e às vezes (33,3%); enquanto que, as dos *professores* foram sempre (66,7%) e freqüentemente (33,3%).

Esta característica, entre os Gasparzinhos, teve a maioria das respostas positivas e às vezes, nas três fontes, assim como entre os fantasmilhas acadêmicos. Um Gasparzinho (Raul) teve a resposta *raramente* do professor e, como já foi comentado, mostrou um elevado grau de planejamento, ao responder à questão 38 da seguinte forma: “1) Procurar um rio; 2) Me acalmar; 3) Tentar com fogo; 4) Construiria um caminho; 5) Seguiria o sol; 6) Ficaria longe dos animais; 7) Tentaria voltar; 8) Se não desse em nada dormiria na árvore”. O fantasmilha acadêmico que respondeu *raramente* (Jair, que tinha 12 anos) foi o que demonstrou mais certeza quanto a seu futuro, em termos de planejamento.

As respostas à questão *sabe identificar áreas de dificuldade que podem surgir numa atividade*, entre os *Gasparzinhos*, foram *sempre* para dois (33,3%), com a concordância dos pais de um deles e o seu professor respondendo *às vezes*, e os pais do outro e o seu professor respondendo *freqüentemente*. Dois (33,3%) responderam *freqüentemente*, com a concordância do professor de um deles, sendo que os pais responderam *sempre*, e os pais do outro respondendo *raramente* e seu professor, *às vezes*. Outros dois (33,3%) responderam *às vezes*, com a concordância do professor de um deles e a resposta *sempre* de seus pais, sendo que, para o outro aluno, os pais e o professor responderam *sempre*. Sintetizando, o mesmo número de *alunos* (33,3%) respondeu sempre, freqüentemente e às vezes; enquanto que as respostas dos *pais* foram sempre (66,7%) e freqüentemente e raramente (16,7%) e as dos *professores*, às vezes (50%), freqüentemente (33,3%) e sempre (16,7%).

Entre os *fantasmilhas acadêmicos*, foram *sempre* para um (33,3%), com a concordância do seu professor e seus pais respondendo *às vezes*; um aluno (33,3%) respondeu *às vezes*, com seus pais e o professor respondendo *freqüentemente*; e um (33,3%) respondeu *raramente*, com seus pais respondendo *sempre* e o professor, *freqüentemente*. Sintetizando, 33,3% dos *alunos* responderam sempre, às vezes e raramente; enquanto que as respostas dos *pais* foram sempre, freqüentemente e às vezes, na mesma proporção (33,3%) e as dos *professores*, freqüentemente (66,7%), e sempre (33,3%).

*Paulo*, que respondeu *às vezes* a esta questão e à anterior, por exemplo, na questão 37, teve a seguinte resposta: “Ficaria calmo e dava um ‘paraquedas’ pra minha avó e pra minha mãe que saltariam juntas e meu pai e eu no outro junto com minha irmã já que meu peso com o dela forma o peso de um adulto”.

Esta característica é um dos itens da Escala de Renzulli, Smith, White, Hartman e Calahan (1976) e teve respostas positivas da maioria dos Gasparzinhos, enquanto que apenas um dos fantasminhas acadêmicos a identificou positivamente.

A resposta à questão que investigava a *facilidade de relação entre as partes e o todo*, entre os *Gasparzinhos*, foi *sempre*, de três (50%) deles; os pais de um deles concordaram, enquanto que seu professor respondeu *às vezes*; os pais e o professor de outro responderam *às vezes* e os pais e o professor do outro responderam *freqüentemente*. Dois (33,3%) responderam *freqüentemente*, com a concordância de um dos professores, enquanto que os pais do outro e um dos professores responderam *sempre* e um (16,7%) respondeu *às vezes*, com a concordância do professor, sendo que os seus pais responderam *sempre*. Em síntese, 50% dos *alunos* responderam sempre, 33,3% freqüentemente e 16,7%, às vezes; dos *pais*, 66,7% responderam sempre e 16,7% freqüentemente e às vezes; enquanto que entre os *professores*, 50% responderam às vezes, 33,3%, freqüentemente e 16,7% sempre.

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, um (33,3%) respondeu *sempre*, com a concordância do professor e com seus pais respondendo *às vezes*; a resposta de dois (66,7%) foi *às vezes*, com seus pais e um professor respondendo *sempre* e o outro professor respondendo *freqüentemente*. Em síntese, 66,7% dos *alunos* responderam às vezes e 33,3%, sempre; dos *pais*, 66,7% responderam sempre e 33,3%, às vezes; enquanto que entre os *professores*, 66,7% responderam sempre e 33,3%, freqüentemente.

A maioria dos Gasparzinhos respondeu positivamente a esta questão, enquanto que, entre os fantasminhas acadêmicos, apenas um o fez, o que pode refletir uma auto-exigência elevada, visto que nas entrevistas, estes alunos manifestaram uma preocupação muito grande com a organização e o planejamento. Entre os pais, esta pergunta foi de difícil compreensão.

Como já foi comentado, esta categoria incluiu duas questões (a primeira e a última) que apresentaram maior dificuldade para serem compreendidas pelos pais. Percebe-se que, enquanto as respostas dos Gasparzinhos são mais positivas, as respostas dos pais se concentram mais na opção *às vezes* e as dos professores incluem mais respostas negativas. Ao contrário, os fantasminhas acadêmicos tendem a incluir mais respostas negativas ou *às vezes* que seus pais e todos os professores destes alunos responderam positivamente à presença dessas características.



**Tabela 31 – Percepção dos Gasparzinhos, dos fantasminhas acadêmicos, seus pais e professores das características de planejamento**

ALUNOS		Gasparzinhos						Fantasminhas Acadêmicos					
		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES		ALUNOS		PAIS		PROFESSORES	
QUESTÕES	RESPOSTA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bom desempenho em jogos de estratégia	Nunca			2	33,3								
	Raramente	1	16,7	1	16,7								
	As vezes			1	16,7			2	66,7	1	33,3		
	Freqüentem	1	16,7										
	Sempre	4	66,7	2	33,3			1	33,3	2	66,7		
Estabelece prioridades com facilidade?	Nunca												
	Raramente					2	33,3						
	As vezes	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	33,3				
	Freqüentem	2	33,3	1	16,7	2	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	Sempre	3	50,0	4	66,7			1	33,3	2	66,7	2	66,7
	Não respond					1	16,7						
Prevê etapas e detalhes para realizar uma atividade?	Nunca												
	Raramente					1	16,7	1	33,3				
	As vezes	3	50,0	2	33,3	2	33,3			1	33,3		
	Freqüentem	2	33,3	1	16,7	2	33,3	1	33,3			1	33,3
	Sempre	1	16,7	3	50,0	1	16,7	1	33,3	2	66,7	2	66,7
Identifica áreas de dificuldade que podem surgir numa atividade?	Nunca												
	Raramente			1	16,7			1	33,3				
	As vezes	2	33,3			3	50,0	1	33,3	1	33,3		
	Freqüentem	2	33,3	1	16,7	2	33,3			1	33,3	2	66,7
	Sempre	2	33,3	4	66,7	1	16,7	1	33,3	1	33,3	1	33,3
Percebe facilmente as relações entre partes e todo?	Nunca												
	Raramente												
	As vezes	1	16,7	1	16,7	3	50,0	2	66,7	1	33,3		
	Freqüentem	2	33,3	1	16,7	2	33,3					1	33,3
	Sempre	3	50,0	4	66,7	1	16,7	1	33,3	2	66,7	2	66,7

Em síntese, nesta categoria, a maior coincidência foi entre os Gasparzinhos e seus pais, sendo que a percepção mais positiva foi a dos alunos e a mais negativa, a dos professores. Entre os fantasminhas acadêmicos, a maior coincidência foi entre os pais e os professores, sendo que os professores tiveram a percepção mais positiva e os alunos a mais negativa.



**5 PENSANDO SOBRE O QUE OS GASPARZINHOS DISSERAM**

Antes de iniciar este capítulo, gostaria de esclarecer que, a partir deste momento, não é mais possível continuar esta Dissertação com um sujeito neutro.

Sei que isto é ‘*academicamente incorreto*’.

Talvez seja.

Mas sinto a necessidade de assumir a subjetividade no discurso, escrevendo como pesquisadora-pessoa, esse binômio indissociável que permite fazer todas as inferências que os números frios limitam e às quais os depoimentos dos Gasparzinhos convidam. Buscarei fazer todas as conexões, associações e deduções possíveis com as referências teóricas de alguns daqueles que, antes de mim, dedicaram seus esforços a pesquisar na área das Altas habilidades/superdotação, mas também, colocando em prática o conselho de Renzulli, e usando o pensamento indutivo, tentarei puxar os fios delicados que deixam suas pontas à vista nestes depoimentos e que podem contribuir para que estes Gasparzinhos possam tecer sua identidade.

Neste capítulo analisarei os dados qualitativos, obtidos a partir das entrevistas. Por considerar que os dados das conversas informais com os alunos, os pais, os professores e os colegas dos Gasparzinhos só terão a contribuir para o presente Estudo de Caso, também farei conexões com estas informações quando for aplicável.

Para poder direcionar o trabalho de análise dos resultados, enumerei as categorias e subcategorias na Tabela 32. Algumas delas já estavam previstas quando elaborei o roteiro da entrevista e outras foram surgindo no encantador processo de debulhamento das informações obtidas.

***Tabela 32 – Categorias e subcategorias***

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
1) UM EU DIALÉTICO	Uma alegre quietude em movimento
	Assincronismo e consciência da diferença
	Motivação, persistência e responsabilidade e autoestima negativa: é preciso rever os critérios?
	Gasparzinhos em palavras e imagens
	Uma indecisão bem calculada
2) INTERESSES, DIVERSÃO E PREOCUPAÇÕES	Na escola: mens sano in corpore sano
	No dia-a-dia: mais corpore sano... et ars
	Pensando nos outros
3) ESTILOS DE APRENDIZAGEM, FORMA DE ESTUDAR E SOLUCIONAR PROBLEMAS	Um processo de aprendizagem indutivo, por experimentação e investigação
	A música: estímulo necessário para estudar
	Uma forma divergente de solucionar problemas
4) PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Os colegas
	Os amigos
	A família
	As outras PAHs

5) PERCEPÇÃO DA ESCOLA	Uma escola real deficiente, sem desafios, que não atende os interesses dos alunos A escola ideal: uma escola que cumpre um papel educacional integral
6) PERCEPÇÃO DO PROFESSOR	Um professor real que, às vezes, ensina, mas não educa, e com sinais de mal-estar docente O professor Ideal: um educador humano, flexível, compreensivo, desafiador e criativo Alberto: o professor ideal real

Para que o leitor possa entender melhor a categorização, ao apresentar cada categoria, explicarei as questões que a originaram e as subcategorias geradas a partir dela.

### 5.1 UM EU DIALÉTICO

Esta categoria surgiu da percepção de pares ‘contraditórios’ que caracterizam o eu dialético de Daniels (1998) em alguns depoimentos dos Gasparzinhos, e que estão relacionados a sua autopercepção, que aparece plasmada nas respostas a várias questões da entrevista. Embora, originalmente, apenas as questões 1 (Como te definirias? Por que?), 2 (Como são teus colegas de aula?) e 23 (Gostaria que me disseses ou deixasses algo que te represente. O que seria?) pretendiam investigar a autopercepção do aluno e a percepção que os colegas tinham deles através dos seus olhares, que, em última instância, seriam os próprios espelhos dos Gasparzinhos, refletindo seus valores, conceitos e emoções, também apareceram trechos de respostas a outras questões, como, por exemplo, as de número 3, 4, 5, 6, 11, 16 e 17, que contribuíram para esta categoria e suas subcategorias e foram, portanto, incorporados.

Daniels (1998) afirma que a autopercepção é altamente subjetiva e pessoal e se refere a inúmeros traços e características de personalidade que variam de pessoa para pessoa. A autora (p. 154) afirma que:

*“ela pode ser comunicada ao outro através de alguma forma de representação compartilhada, socialmente construída, simbólica – através do diálogo ou da escrita, de uma avaliação psicológica de uma autobiografia ou talvez de um meio artístico como a pintura, a fotografia, a dança, a escultura ou a música. Porém, o eu de outra pessoa não pode ser diretamente experienciado ou observado. Somente pode ser compreendido por meio desses meios descritivos e pela comunicação compartilhada, através do comportamento da pessoa e da expressão tanto verbal como não-verbal”.*

Desta forma, todas as entrevistas forneceram pistas e particularidades destes alunos, que coincidem com muitas das doze características do eu criativo apontadas por Daniels e Davis (apud DANIELS, 1998, p. 155):

*[...] consciência em relação a sua própria criatividade; independente; gosta de assumir riscos; enérgico; curioso; senso de humor; perceptivo; artístico; original/imaginativo; necessita de privacidade/tempo sozinho; mente aberta e atraído pela complexidade/novidade.*

Csikszentmihalyi (1996, apud DANIELS, 1998) diz que as pessoas criativas combinam tendências de pensamento e de atividade muitas vezes contraditórias e segregadas, na

maioria das pessoas, e que assim como a cor branca reúne todas as tonalidades do espectro de cores, as pessoas criativas conseguem integrar uma ampla gama de possibilidades humanas.

Os traços aparentemente opostos, encontrados entre os Gasparzinhos, aparecem relacionados entre os doze pares que Csikszentmihalyi (1996, apud Daniels, 1998) atribui à estrutura da personalidade criativa e cujas interações foram observadas por Daniels e Davis (1997 e 1992, apud DANIELS, 1998, p. 156):

*Os indivíduos criativos tem grande volume de energia física, mas muitas vezes são quietos e calmos.(p. 58)*

*Os indivíduos criativos tendem a ser expertos, embora também 'naives' ao mesmo tempo.*

*Outra forma de expressar esta dialética é pelos pólos contrastantes de sabedoria e criancice.(p. 59)*

*Um terceiro traço paradoxal se refere à combinação relacionada da atitude de brincadeira e disciplina ou responsabilidade (p. 61)*

*Os indivíduos criativos alternam entre imaginação e fantasia, num extremo, e um sentido arraigado de realidade, no outro.*

*[...] As pessoas criativas parecem abrigar tendências opostas no continuum entre extroversão e introversão.*

*[...] Geralmente, as pessoas criativas são consideradas rebeldes e independentes, entretanto, geralmente são bem-entendidas na tradição e trabalham partindo do tradicional para entrar em novos campos.*

A categoria gerou as seis subcategorias abaixo:

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
1) UM EU DIALÉTICO	Uma alegre quietude em movimento
	Assincronismo e consciência da diferença
	Motivação, persistência e responsabilidade e autoestima negativa: é preciso rever os critérios?
	Gasparzinhos em palavras e imagens
	Uma indecisão bem calculada

### 5.1.1 *Uma alegre quietude em movimento*

Ao mesmo tempo em que manifestavam a preferência por ‘*estar quietos*’ ou ‘*ficar sozinhos*’ ou por fazer determinadas atividades sozinhos, os **Gasparzinhos** falavam ou demonstravam ser brincalhões, alegres e ‘*bagunceiros*’, valorizando as relações interpessoais e o convívio com os colegas, introvertidos e extrovertidos, ao mesmo tempo, como afirma Daniels (1998, p, 156): “*um indivíduo criativo provavelmente seja introspectivo e efusivo, ao mesmo tempo ou em diferentes momentos, e não um ou outro, exclusivamente*”.

**Karen**, que é uma menina muito ativa, enérgica, e conversadeira, segundo ela própria, que parece muito bem integrada ao grupo, participando, inclusive de muitos esportes coletivos; e que, poderia se dizer, é ‘*popular*’ na sua turma, comentava:

— “*Assim, eu gosto de fazer mais as minhas coisas sozinhas, eu vou para um canto e faço [...] mas eu prefiro mais sozinha, fazer as minhas coisas sozinha*”.

Ao mesmo tempo, afirmava: “*Eu era bem bagunceira, também, não posso dizer que eu era um anjinho, eu era bem bagunceira [...] Porque eu fico só conversando, faço as coisas, só que fico conversando... qualquer coisinha, dou uma risada, porque eu acho engraçado [...] sou bem brincalhona*”.

As respostas de Karen, sua mãe e o professor de Matemática ao QSA, QSP, e QSPr foram unânimes quanto à preferência por trabalhar independentemente.

**Miguel**, que, antes da entrevista, sempre deu mostras de ser um ‘típico adolescente rebelde’, extrovertido, desafiador, provocador e questionador, quando estava no grupo, chegou, inclusive, a ter atitudes que, se eu não tivesse sopesado cuidadosamente, teria interpretado como desrespeitosas. Porém, na entrevista, se revelou introvertido e tímido, e definiu-se com a seguinte frase “*Ah, eu sou quieto, né, sora, eu gosto de brincar com meus colegas, me divertir com eles. Quietos!*”. Quando questionado sobre suas atitudes em sala de aula, que ambos sabíamos eram diferentes da que estava demonstrando na entrevista, perguntei a ele:

— *Tu és bem brincalhão na aula, não é? Tu te consideras uma pessoa brincalhona?*

Ao que ele respondeu:

— *Me considero.*

— *E por que tu és assim?*

— *Não sei... eu sou tímido para responder isso.*

— *Mas tu não és tímido na aula...*

— *Não, na aula, não... só com as outras pessoas...*

— *E por que tu não és tímido na aula?*

— *Ah, porque eu já me dou com os colegas, com os professores... É que é mais fácil.*

Na questão que investigava se prefere trabalhar independentemente no QSA, QSP e QSPr, Miguel e seu professor responderam ‘às vezes’ e seu pai, ‘sempre’.

Embora com indicadores bastante claros de AH/SD na área interpessoal, **Gabriel** também referiu a necessidade de uma certa ‘solidão’: “[...] *gosto também... de ficar sozinho, vendo as paisagens, vendo os pássaros voar [...] mas fico mais em casa, não gosto de sair... não gosto de sair de noite...os guris, às vezes, me chamam ‘ah, vamos lá pra dançar’...não gosto, gosto de ficar sozinho em casa, deitado, dormindo...eu sou fechado, não sou muito aberto, assim, sabe?[...] Eu sou também um tipo de ... uma pessoa fechada por dentro, não gosto de falar meus segredos para ninguém*”. E também mostrou certa ambigüidade com essa preferência que revela a importância que têm para ele as relações interpessoais “*se estou sofrendo, eu quero ficar calado, não gosto de demonstrar aquele lado triste, gosto de mostrar o lado ale-*

*gre e não o lado infeliz, o lado humilhante, eu gosto de mostrar para as pessoas o lado... quero mostrar o lado brilhante, o lado feliz, o lado de luz, o lado da bondade, da paz...”.*

As respostas à questão do QSA, QSP e QSP<sub>r</sub> que investigavam a preferência por trabalhar independentemente, foram unânimes das três fontes: ‘sempre’.

De todos eles, **Raul** foi o que mais me surpreendeu ao manifestar que “*Eu me definiria como calmo [...], eu gosto mais de ficar em casa, sou aquele caseiro...*”, porque a imagem que transmitiam suas atitudes em sala de aula e no recreio era totalmente contrária à de uma pessoa introvertida. Quando referiu: “*Eu sou muito quieto, eu subo e não falo nada, não gosto de ficar muito tempo parado*”, tentei entender o que significaria, para ele, ser ‘muito quieto’ e, ao mesmo tempo, não gostar de ‘ficar muito tempo parado’, pelo que perguntei:

— *Como é que é, tu es muito quieto, mas não gostas de ficar muito tempo parado?* Ao que ele respondeu:

— *Não, por exemplo, ah, o pessoal está aí na rua... aí vou ali, dou um tempo, se ninguém fala comigo, eu saio. Eu não gosto de ter a iniciativa da conversa, só de vez em quando...*

Raul também deu uma mostra clara do que seria essa ‘quietude em movimento’ quando refere o significado que tem para ele o Carnaval: “*o que eu tenho de melhor, assim, para mim, é o Carnaval, que é onde deixo a tristeza, assim, sai tudo, aí vem aquela alegria, tem as idéias, vem um pensamento bom*” e ao definir-se, falando de si em terceira pessoa,: “*Ah, o Raul está sempre rindo [...] O Raul...ele está sempre cantando, ele está sempre alegre, ele nunca fica triste*”. As respostas à questão sobre a preferência de trabalhar sozinho também mostram um entendimento diferente da necessidade de afastamento, já que, no QSA, Raul respondeu às vezes, seu pai respondeu *frequentemente*, no QSP e a professora de História, no QSP<sub>r</sub> respondeu *raramente*.

**Paulo** não me surpreendeu ao definir-se como “[Uma pessoa] solitária, não sei”, porque essa também foi a imagem que, pelo menos, dois professores tiveram dele, quando o apontaram, nas FIOSAs, como um dos dois alunos mais solitário e ignorados da sua turma. Entretanto, o desenho que me deu como resposta à questão 23 da entrevista, cheio de detalhes e elementos que ilustram seu profundo conhecimento e envolvimento com a realidade que vive e as respostas a outras questões reflete a diferenciação que Getzels e Jackson (1963) recomendam fazer entre *solidão saudável e retraimento mórbido*, entre *preferência por ficar sozinho* e *isolamento compulsivo*. Apesar de que os professores da escola não conheciam sua habilidade no desenho (nem mesmo a professora de Arte-educação), Paulo foi o Gasparzinho mais ousado, ao representar-se com um desenho e ainda explicá-lo verbalmente, para não dei-

xar dúvidas do que queria representar, uma atitude pouco comum em uma pessoa exclusivamente *'tímida'*. As respostas à questão que investigava a preferência por trabalhar sozinho nos QSA, QSP e QSPr foram *freqüentemente* das três fontes.

**Laura** não se referiu especificamente à preferência por ficar sozinha, na entrevista, mas respondeu *sempre* à questão do QSA que investigava esta característica, assim como sua mãe, no QSP, e falou sobre sua natureza brincalhona por excelência quando explicou sua maneira de se divertir, "*Ahã, porque daí, eu incentivo os outros a se animar também e aí eu me divirto*", e ao explicar como ela se animava: "*Ah, brincando com eles*". Talvez considerando apenas este lado da dualidade, a professora de Ciências respondeu *'às vezes'* ao quesito do QSPr.

Esta necessidade de privacidade e solidão, que parecia aparentemente incongruente com as características de personalidade dos Gasparzinhos que a referiram, e que é explicada por Gardner e Storrs (1993 e 1988, apud DANIELS, 1998) como necessária para alimentar e explorar as idéias criativas, segundo Daniels (1998, p. 156), pode envolver outras atividades "*tais como correr, descansar, ler, caminhar na floresta ou possivelmente até dormir*", como referia Gabriel.

Referindo-se à atitude brincalhona, Torrance (1976, p. 23) afirma: "*Minha suposição é que essas crianças altamente criativas estão aprendendo e pensando quando parecem estar 'brincando' [...] Gostam de aprender e pensar, e isso parece brinquedo e não trabalho*".

Entre os *fantasminhas acadêmicos*, a necessidade de ficar sozinho também apareceu claramente nos depoimentos e no comportamento.

**Jair**, por exemplo, mencionou várias vezes esta necessidade: "*[...] sou um pouco mais quieto, não gosto de ficar conversando, não gosto de gritaria, gosto de ficar mais quieto, dentro de casa. [...] Prefiro estudar num lugar com silêncio, que não fiquem gritando. [...] Às vezes, eu prefiro estudar no meu dia-a-dia, quieto, no meu canto, lendo. Eu não gosto de gritaria, eu já te disse, não... [...] Na escola, igualmente, eu não gosto assim muito de barulho, muito tumulto, gente. [...] E na escola, também, eu prefiro ficar quieto, escrevendo ou desenhando...*". Esta *'solidão'* está entrelaçada na própria autoimagem de Jair que, quando solicitado a indicar o que melhor lhe representaria, disse que seria a palavra *'Quietto'*. Entretanto, esta situação não parece ser confortável para ele, visto que, no QSA, a resposta à questão que investigava a preferência por trabalhar independentemente, a resposta foi *'às vezes'*, assim como a do seu pai, no QSP.

**Aline**, que, como Jair, se mostrava bastante solitária, na escola, também manifestou esta necessidade de afastamento dos seus pares. Suas referências aos colegas de aula, princi-



palmente pela forma e entonação que dava às respostas, estavam carregadas de resignação: “*Eu me defino como uma pessoa paciente, porque um monte de colegas meus vêm, fazem perguntas... fico calma, não brigo com eles*” e da preferência por atividades individuais, “*gosto de me divertir jogando jogo de videogame, olhando TV, olhando livros, desenhando...*”.

Quando chegou a hora de responder à pergunta 17 (Como te sentes na tua turma fora da escola? Por que?) Aline confessou que não tinha amigos fora da escola. Na questão que investigava a preferência por trabalhar independentemente, a resposta ao QSA de Aline e do pai dela, ao QSP foi *frequentemente*; no entanto, a resposta do professor de Ciências ao QSPr foi *nunca*, o que talvez se explique porque, ao ser esta a disciplina de maior destaque da aluna, provavelmente sua interação com os alunos interessados nela seja maior que em outras.

Parece-me, então, que o tipo de afastamento que os Gasparzinhos e os fantasminhas acadêmicos procuram é qualitativamente diferente, embora, e isto deve ser frisado, em nenhum dos dois grupos possa ser caracterizado como o *retraimento mórbido*, ou *isolamento compulsivo* que referem Getzels e Jackson (1963). Em ambos parece ser uma reação a um meio que não lhes é favorável, que não contempla suas necessidades e do qual precisam se afastar, em determinados momentos, mas, enquanto nos Gasparzinhos este afastamento parece ser percebido como algo natural e positivo, nos fantasminhas acadêmicos, este afastamento parece mais relacionado com uma visão negativa da falta de interesses comuns aos de seus pares e de suas diferenças e, como consequência, se reflete em certa dificuldade de estabelecer relações interpessoais com adolescentes da sua mesma idade. O comentário de um dos meninos que também tinha indicadores de Altas Habilidades/superdotação, mas que não foi selecionado como participante nesta pesquisa, e que me permito referir, me dá elementos para embasar esta afirmação. Este menino referiu que Jair só era tímido fora de casa porque quando eles jogavam RPG juntos, ele “*fala até demais*”. Isto mostra que, quando em contato com seus ‘iguais’ a dificuldade de relacionamento interpessoal é superada.

Winner (1999, p. 31) refere que as crianças superdotadas brincam sozinhas e apreciam esta solidão porque têm poucas pessoas com quem partilhar seus interesses e porque “*tais crianças se sentem diferentes das outras e estão cientes de não se enquadrar*”. A mesma autora (1999, p. 168) também comenta que uma das características que diferenciam os alunos com AH/SD é que “*os jovens superdotados dispendem mais tempo sozinhos do que os jovens médios. Embora se sintam mais felizes quando estão com outros (como a maioria das pessoas), eles não se importam de ficar sozinhos tanto quanto a maioria*”.

Falando de ‘*superdotados intelectuais*’, Benito (1997, p. 149) considera que “os meninos e meninas superdotados têm dificuldade de encontrar amizade, visto que na maioria das ocasiões seus interesses não coincidem com as crianças da mesma idade cronológica”.

E, como é sabido que não há um perfil único entre os alunos com Altas Habilidades/superdotação, e por considerar que este tipo de ‘*isolamento*’, nos fantasminhas acadêmicos, também pode ser diferente quando o aluno tem habilidades na área interpessoal, separei o exemplo de **Elena**, que me ajuda a explicar minha suposição, com sua ‘*quietude mais conciliadora com o movimento*’. Por um lado, Elena parecia apreciar os momentos de ‘*solidão*’ “[...] *eu sou muito pensativa. Quando não estou olhando televisão ou coisa assim, eu estou pensando... Até, às vezes, eu fico a noite inteira pensando... quando me acordo... Adoro pensar... no que eu vou fazer, nas coisas que eu queria ter... Adoro pensar, sou uma pessoa muito pensativa*”. Mas, por outro, não dispensava uma boa conversa, embora, poderia se dizer, mais ‘*organizada*’: “*Eu acho que na escola, eu sou uma pessoa comportada! Apesar de, às vezes, assim, no recreio... É que a maioria das vezes, no pátio, no recreio, a gente passa só conversando.[...] Na escola, assim, o que eu gosto mais para me divertir é conversar com os colegas, ou na aula de física, assim...só que não gosto muito de correria, gosto mais de ficar sentada, conversando...o que aconteceu, o que vai acontecer hoje, gosto de falar do amanhã...eu gosto muito de falar dessas coisas...*” Esta conciliação parece ficar clara nas respostas à questão que indagava esta preferência; no QSA, Elena respondeu *sempre*, sua mãe respondeu *às vezes*, no QSP e o professor, *frequentemente*, no QSPr.

Se considerarmos as afirmações de Renzulli (2004) de que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo apresentam altos e baixos na produção criativa, fica ainda mais fácil de associar o afastamento dos Gasparzinhos como os momentos de introspecção que caracterizam o processo criativo.

### **5.1.2 Assincronismo e consciência da diferença**

O assincronismo evolutivo, definido por Terrasier (apud ACEREDA EXTREMIANA, 2000; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000), já explicado anteriormente (p. 76), característica muito comum entre PAHs, também aparece nos depoimentos dos Gasparzinhos.

**Karen** deu uma explicação muito clara do assincronismo afetivo-intelectual com a sua autopercepção, “*a minha pessoa, como eu me definiria, é uma pessoa séria, em alguns motivos, em algumas horas, e alegre, em outras... eu sou uma pessoa infantil, sou uma pessoa adulta e madura, ao mesmo tempo. Tem horas que eu sei me pôr no lugar como eu, né, séria, e têm outras em que eu sou criança*”. Também quando referiu sua escolha profissional – a ad-

vocacia e não os esportes, sua área de habilidade – Karen mostrou o assincronismo nas relações familiares, ao preferir manter a lealdade a sua família, que não poderia proporcionar-lhe oportunidades de treinamento esportivo profissional, já que suas condições econômicas não o permitem, evitando ter que enfrentar um sentimento de culpa se ela exigisse de sua mãe algo que não estava ao alcance dela.

*Laura* não deixou de ser menos explícita quando disse: “*Eu me defino uma pessoa um pouco avançada para minha idade*”, e, ao mesmo tempo, falando de sua preferência quanto à forma de se divertir, na escola, afirmava “*ahã, eu começo a brincar com um, brinco com outro, aí quando vê, eu invento uma brincadeira*”. Deve ser lembrado que *Laura* já tinha uma filha de um ano e meio e, nas oportunidades em que estive em sua casa, pude perceber um comportamento extremamente maduro para sua idade nesta relação.

Embora os outros Gasparzinhos não tivessem verbalizado sua percepção do assincronismo, diretamente, Raul, Gabriel e Paulo revelaram, nas atitudes, nos comportamentos e inclusive nos depoimentos, componentes do assincronismo afetivo-intelectual. Miguel, que referia sua necessidade de ter mais disciplinas e maior complexidade nos conteúdos curriculares, por exemplo, convivia bastante bem com seu assincronismo escolar-social, na área da matemática, ajudando o professor a dar a aula e esclarecer as dúvidas de seus colegas ou procurando-o fora dos horários para solicitar atividades mais avançadas.

Entre dois dos *fantasminhas acadêmicos*, o assincronismo afetivo-intelectual é percebido na consciência de suas diferenças em relação aos colegas e, talvez com uma espécie de ressentimento por ser vistos como alguém diferente.

Quando *Aline* falava de seus colegas, deixava transparecer este sentimento: “*A maioria vem e bate boca comigo, às vezes, porque erram as coisas, têm raiva de mim...*”. Tentando descobrir mais sobre seus sentimentos em relação a essa percepção, perguntei:

— *Por que tu achas que eles têm raiva de ti?* E ela respondeu:

— *Não sei, sabe, eles têm ciúmes...*

Quando perguntei se ela achava que o fato de ela ter Altas Habilidades/Superdotação fazia que os colegas ficassem com inveja dela, ela assentiu com a cabeça, com um olhar triste, tentando se refazer quando indaguei sobre como ela se sentia com isso:

— *Ah, eu me sinto normal, não ligo pro que eles falam...*

Mais adiante, falando de seus colegas, *Aline* voltou a reafirmar “*os meus colegas... eles são quase que normais. Alguns... eles brigam comigo, outros não falam comigo, outros conversam demais, outros gritam, outros querem que eu faça tudo para eles... [...] Na minha turma, eu me sinto bem, desde que meus colegas não fiquem me irritando*”.

**Jair** explicou sua consciência da sua diferença em relação a seus colegas quando relatou: “*Na turma, eu me sinto um pouco deslocado, porque todo mundo fica muito inquieto ou bagunçando, ou conversando e eu sou mais calado*”.

Percebe-se, então, que o assincronismo é menos confortável entre os fantasminhas acadêmicos que entre os Gasparzinhos. Esta melhor convivência dos Gasparzinhos com o assincronismo, especialmente com o afetivo-intelectual, presente em ambos grupos, pode estar relacionada com a *tolerância à ambigüidade* e a *capacidade de lidar com informações conflitantes*, estudados por MacKinnon e Mansfield e Busse (apud ALENCAR, 2001) e por Getzels e Jackson (1963) e atribuídas às pessoas altamente criativas.

### **5.1.3 Motivação, persistência e responsabilidade e auto-estima negativa: é preciso rever os critérios?**

Esta subcategoria que também surgiu dos depoimentos dos Gasparzinhos trouxe reflexões profundas sobre a necessidade de contextualização da Concepção dos Três Anéis.

**Karen** valorizava esta qualidade na sua personalidade quando se definia: “*Sou uma pessoa orgulhosa, responsável, esforçada... Se eu quero uma coisa, eu corro; enquanto não consigo, não paro... porque tem uma coisa, se é para mim, em dois socos já estou de em pé... Se é... Uma vez, quando tive que jogar futebol e tive que ficar bem cedinho, acordada, eu fui a primeira a levantar da cama. Me identifico pelo esforçada, orgulhosa... me identifico, sim*”. Também demonstrava seu comprometimento com a tarefa não somente em palavras, como quando dizia: “[...] *porque para os esportes eu sou muito ambiciosa! Como eu posso dizer, não sei, não sei. É, esforço, eu sou esforçada, mesmo. Só*”, ou quando se referia ao que faria se tivesse as condições ideais: “[...] *e eu pegava e entrava numa escola de Educação Física, de um monte de coisas, tudo o que tiver... que eu seja envolvida na Educação Física... futebol, vôlei, basquete, tênis... tudo o que tiver envolvido no esporte, eu estaria fazendo*”. Na prática, Karen dedicava mais de 20 horas por semana aos esportes, apesar de trabalhar 12 horas por semana, fazendo limpezas, com sua mãe e seu irmão. A persistência também apareceu na resposta ao QSA que investigava esta qualidade à qual Karen respondeu *sempre*, assim como sua mãe, no QSP. O professor de Matemática, que respondeu ao QSP, respondeu *raramente*, provavelmente por não verificar a persistência na sua disciplina, já que a professora de Educação Física referiu esta qualidade nos seus comentários na FCCEA-PR, ao referir, embora não tenha sido solicitada resposta para este quesito, “*no fator motivação, a aluna superou expectativas e colaborou muito com o restante do grupo*”. Porém, quando perguntei a Karen qual seria a profissão que escolheria, Karen disse estar em dúvidas, mas que achava que seria advocacia. E quando indaguei a razão pela qual não escolheria o esporte como profissão, ela respondeu,

“Ah, não sei... É que a profissão, assim, de esporte dá dinheiro, mas, assim mesmo não dá, porque... Ah, tu machuca isso, tu machuca aquilo... e eu também não tenho condições... para começar a carreira... Porque minha mãe é doméstica... e eu estou trabalhando com a minha mãe e meu irmão, também...”. Para ela, para ser uma atleta, “[...] teria que ter a ajuda de uma escola, de uma escolinha, de algum curso... porque se a gente for fazendo e fazendo aqueles cursos e tudo, tu te aperfeiçoa, né...nos esportes... se eu jogo tênis... daí fica aperfeiçoando o tênis, o basquete, o vôlei, mas é um pouquinho de ajuda, né...”.

**Gabriel** também mostrava sua motivação com palavras e fatos. Na escolha da profissão, “Tenho certeza que um dia vou chegar lá, vou ser cantor. [...] mesmo começando por baixo, um dia vou ficar lá em cima, sendo cantor, ajudando as pessoas” e em suas expectativas de sair da situação socioeconômica que hoje vive “assim como está escrito na Bíblia que tudo é possível para aquele que crê; eu estou crendo em Jesus e um dia eu vou chegar lá, lá no topo”. Nas atividades que desenvolvia num grupo que se dedicava a escrever poesias e histórias, formado por mais três colegas da escola, no exíguo tempo que lhe sobrava depois das aulas e de trabalhar como empacotador num supermercado, e no projeto de um grupo de hip-hop sobre o qual comentava “[...] o grupo não está bolado ainda, mas tenho certeza que vai dar certo.” Na questão que investigava a persistência, a resposta de Gabriel ao QSA e a de sua avó ao QSP foram *sempre* e a do professor de Matemática ao QSPr foi *frequentemente*. Também deve ser lembrado que, nas FIOSAs, Gabriel foi indicado como um dos dois alunos mais persistentes, compromissados e que chegam ao fim do que fazem de sua turma por três professores. Entretanto, se for considerado o tempo dedicado às áreas de destaque (até 5 horas por semana), Gabriel não seria identificado como um aluno com Altas Habilidades/superdotação, já que o critério que foi adotado, com base em outras experiências, indicava que estes alunos dedicam de 10 a 20 horas por semana. Mas como poderia Gabriel dispor desse tempo se estudava das 7h30min às 12h30min e trabalhava seis horas, até às 22 horas, num supermercado que fica a 30 minutos de viagem de sua casa? Como ele mesmo disse “às vezes dá cansada, mas... [...] Eu trabalho seis horas. Eu não tenho tempo”.

**Raul** também se referiu à perseverança e à responsabilidade como qualidades próprias dele, quando se definia “[sou] bem perseverante”, e quando falava das suas atividades relacionadas ao Carnaval, “[...] porque daí já tem algo a ver com a minha personalidade, algo de responsabilidade. [...] É... porque tem mais... uma responsabilidade a mais, tem algo a mais para te preocupar e encher aquele vazio, aquele espaço que tem dentro de ti... tem horas, assim, que eu penso, a hora que eu estou na rua poderia estar ensaiando, poderia estar até em casa, dançando, mas não, saio da rua e vou direto para a C (ESCOLA DE SAMBA)”. E mos-

trou uma atitude bastante incomum para um adolescente de 15 anos, quando comentou sobre suas expectativas de instalar seu próprio escritório de advocacia: “[...] *estou vendo, estou começando a juntar um dinheiro, já*”. No entanto, apesar de ele e seu pai terem respondido *sempre* na resposta que investigava a persistência no QSA e no QSP, a professora de História respondeu *raramente* no QSPr.

**Miguel**, o ‘*futuro Einstein*’, como o chamava o professor de Matemática, sabia que as aulas desta disciplina eram muito fáceis, e achava que deveriam ser “*Mais intensas...*”. Sabia que ele é bom na Matemática, que este é um talento que não todo mundo tem e que ele podia desenvolvê-lo mais. Disse que gostaria de ir ao colégio à tarde para resolver problemas matemáticos e: “*Eu queria... outros professores que eu não conhecesse, que soubessem mais do que o Alberto, assim, que fizessem eu aprender mais de Matemática*”. Mas adjudicava sua capacidade lógico-matemática ao professor “*ah, porque ele sabe explicar e eu sei entender, so-ra. Daí fica mais fácil para mim resolver as contas*” e achava que, *talvez*, pudesse ser professor de Matemática. Miguel tinha toda a sua motivação contida entre os horizontes de uma escola que não é suficientemente desafiadora e um ambiente sociocultural e econômico que lhe oferece ‘*tentações*’ com as quais ele mal conseguia relutar para não cair. Também deve ser salientado que Gabriel referiu as habilidades lingüísticas e corporal-cinestésicas de Miguel em sua entrevista, contando que ele também fazia parte do grupo literário e escrevia poemas e histórias de ficção. Este envolvimento não foi referido por Miguel em nenhum momento, na entrevista, mas foi confirmado com uma espécie de ‘*vergonha*’ quando brinquei com ele, numa conversa informal, por ele ter escondido esta habilidade. Da mesma forma, em outra oportunidade, pude constatar, sem que ele me visse, a sua extremamente compenetração, enquanto ensinava uma coreografia de dança a um grupo de colegas. Lembro que a resposta de Miguel (QSA), de seu pai (QSP) e do professor de Matemática (QSPr) à questão que investigava a persistência foi *frequentemente* e que Miguel foi apontado pelo professor de Matemática, na FIOSA, como um dos dois alunos mais persistentes, compromissados e que chegam ao fim do que fazem de sua turma.

**Paulo** distribuía sua motivação entre as áreas esportiva e artística, dedicando 5 horas por semana a cada uma delas: “*Fora da escola, eu faço um monte de coisas fora da escola. Eu pratico esporte, desenho, faço dança, também*”. Sobre o tipo de dança que aprendia, disse: “*Qualquer tipo; aprendendo, qualquer tipo. Até aqui no colégio, frequento um projeto de dança, que eu entrei e, de esportes, tenho aprendido nas lutas lá embaixo, de judô, tenho aprendido lá na polícia...*”. Quando afirmei que ele desenhava muito bem, perguntando se estudava em algum lugar, ele disse, “*Não, faço porque gosto*”, deixando transparecer certa in-

dissociabilidade entre estudo e motivação por prazer. As respostas de Paulo (QSA), de sua mãe (QSP) e da professora de Arte-educação (QSPR) à questão que investigava a persistência foram unânimes: *freqüentemente*.

**Laura**, que também dividia seu tempo entre as atividades na área esportiva e artística (5 horas por semana para cada uma), a escola e uma filha de 1 ano e meio, referiu a dança como uma de suas paixões e pude observar, num ensaio para uma festa da escola, um talento natural que foi confirmado pela professora. Apesar das diversas referências à dança e às suas expectativas de futuro quanto a ela e ao desenho, nos seus depoimentos, já que queria ser estilista e professora de dança, quando perguntei se ela não tinha pensado em fazer dança profissionalmente, ela respondeu “*não sei, eu acho que é difícil, porque para ser professora de dança, tem que estudar muito...*” Pensando que talvez sua negativa estivesse relacionada com o estudo formal, disse a ela que para ser uma boa estilista ou professora de dança ela teria que estudar como para qualquer outra profissão e perguntei se ela não gostava de estudar, ao que ela respondeu: “*Eu gosto*”, deixando no ar o final da resposta, que eu pude completar dias depois. Tomando conhecimento de um projeto de oficinas gratuitas, entreguei a ela um panfleto para que ela pudesse procurar os organizadores. No dia seguinte, ela me contou: “*profe, fui lá, naquele lugar, mas eles me falaram que, na minha idade, eu ia ter que pagar 10 pilas*”. Deduzi que mesmo uma capacidade acima da média e um elevado nível de criatividade como os de Laura não estavam conseguindo a motivação necessária para demonstrar mais claramente o seu potencial. Era difícil desenvolvê-lo com os recursos que seu pai pedreiro trazia para casa e que tinham que ser divididos para sustentar uma família de mais de 8 pessoas, incluindo os cinco netos e as três irmãs de Laura, que a mãe dela ajudava a criar. Na questão que investigava a persistência, a resposta de Laura ao QSA foi *freqüentemente*, a de sua mãe (QSP) foi *sempre* e a da professora de Ciências (QSPR) foi *às vezes*.

Parece-me que os relatos falam por si, quanto a este aspecto, mas ainda lembro as palavras de Asch (1977, p. 21 e 77):

*Se se deseja entender os seres humanos, não é suficiente analisar suas capacidades individuais; é necessário estudar os homens em seu ambiente, isto é, a sociedade, e observar as forças exercidas, sobre eles, pelas condições sociais [...] Há provas de importância fundamental para a teoria da motivação, de que, além das condições internas, o caráter fundamental do ambiente afeta o curso da motivação, de maneira decisiva e de acordo com leis específicas.*

Em quase todos os casos, também devem ser lembradas as considerações de Gardner (1999, p. 299) de que “*É necessária uma constituição forte para seguir sozinho em questões criativas, e as pessoas mais inovadoras às vezes experimentam uma forte necessidade de apoio pessoal, social ou religioso*”.

Os *fantasminhas acadêmicos* não incluíram questões relativas à motivação nos seus depoimentos, mas os indicadores de motivação, nos questionários foram eloqüentes para os três. Jair (QSA), seu pai (QSP) e a professora de Matemática (QSPr) responderam *sempre* à questão que investigava a persistência; Aline (QSA) e o professor de Ciências (QSPr) responderam *sempre*, enquanto que seu pai (QSP) respondeu *freqüentemente* e Elena (QSA) respondeu *freqüentemente* e sua mãe (QSP) e o professor de Matemática (QSPr) responderam *sempre*. Nas FIOSAs, Aline e Elena foram indicadas por três professores e Jair, por quatro deles, como sendo um dos dois alunos *mais persistentes, compromissados e que chegam ao fim do que fazem* de suas turmas. Provavelmente, como os interesses destes alunos se concentram mais na escola, não apareceram depoimentos que mostrassem as situações conflitantes que surgiram entre os Gasparzinhos em relação à motivação.

Nesta subcategoria, tenho que fazer algumas considerações importantes. Em princípio, Renzulli (1986) define que os três grupamentos de traços (capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa) devem estar presentes (concreta ou potencialmente) para que possa ser configurado o comportamento de superdotação. As avaliações práticas realizadas no CEDEPAH, levavam a acreditar que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sempre apresentariam um forte envolvimento com a tarefa nas suas áreas de destaque e os critérios adotados nos QSAs, QSPs e QSPrs desta pesquisa, baseados nos do Estudo de Prevalência da ABS-D-RS (2001) pressupunham que o tempo dedicado ao treinamento ou aperfeiçoamento nas áreas esportivas ou artísticas (mais de 10 horas por semana) e o ‘*estudo*’ ou a ‘*prática*’ fora da escola, por exemplo, entre outros seriam indicadores de AH/SD.

Ao encerrar a primeira etapa de coleta de dados, observei que vários alunos tinham respondido que ‘*estudavam*’ ou ‘*praticavam*’ fora da escola em suas áreas de destaque. Ótimo, a aplicação do QSPr e da FCCEA-PR aos professores externos me forneceria os dados complementares necessários para configurar os indicadores! Mas, quando passei para a segunda etapa de coleta dos dados, e depois de ter preparado os questionários para serem respondidos por estas novas fontes, muitos destes professores não existiam! Esta foi uma das razões pelas quais considerei necessário fazer as entrevistas com todos os 19 selecionados na segunda etapa. As entrevistas e as conversas informais com os alunos me levaram a constatar uma realidade que era diferente à verificada em alunos provenientes de classes um pouco mais favorecidas e que estava determinada pelo contexto ambiental em que estavam inseridos os participantes desta pesquisa. Os indicadores de motivação, persistência e responsabilidade eram fortes, tanto nos depoimentos quanto nos questionários que já foram analisados, mas o comprometimento com a tarefa estava drasticamente afetado pelo ambiente. Dos doze alunos



que apresentaram indicadores de AH/SD, apenas um, com destaque na música, freqüentava aulas particulares e, por ser um dos alunos que apresentavam características mistas dos dois tipos definidos por Renzulli, não foi selecionado para participar da pesquisa.

À medida que adentrava na terceira etapa, fui constatando que os alunos se referiam ao ‘*estudo*’ ou ‘*prática*’ em suas áreas de destaque de forma autodidata ou em um projeto extra-classe de dança em uma das escolas, o que não podia deixar de ser considerado como ‘*comprometimento com a tarefa*’, mas que inviabilizava a confirmação mais explícita dos indicadores nestas áreas, por não existirem fontes externas para fornecer as informações necessárias.

Torrance (1976, p. 133) já apontava para esta característica nas crianças criativas: “[...] *descobrimos que crianças em uma escola de período dividido, dedicavam-se a maior número de atividades de aprendizagem por sua própria conta*”.

Por outro lado, no caso de Gabriel, o fato de trabalhar além de estudar inviabilizava totalmente a dedicação do número de horas que tinha sido estabelecido como ponto de corte.

No caso de Karen, que também trabalhava, a dedicação de 10 a 20 horas por semana ao esporte se entende porque também eram praticados na escola e no recreio, como ela mesma referiu, e, nos finais de semana, quando dedicava todo o tempo disponível a esta atividade.

Talvez deva ser lembrada, aqui, a Hierarquia de Necessidades que Maslow (apud MOSQUERA, J, J, M, e STOBÄUS, C. D., 2001) elaborou e que vincula duas das características presentes nas PAHs: motivação e criatividade, para entender por que a motivação aparece prejudicada nestes alunos. A Hierarquia de Necessidades que aparecem em níveis progressivos supõe que a ordem de superação seria a seguinte: necessidades fisiológicas, de segurança, de pertinência, de amor, de auto-estima e de auto-realização. Os Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos desta pesquisa ainda estão tentando superar as primeiras etapas e, em especial, para Gabriel e Karen, lembraria as observações de Mosquera e Stobäus (2001, p. 103):

*Aqui temos que fazer uma reflexão social muito séria, alguns somos pessoas que provavelmente tiveram muitas vantagens. Para outras pessoas, a problemática mais relevante é sobreviver. Por isto, para uma pessoa que tenha fome ou problemas de moradia, vai ser muito mais difícil ter um bom relacionamento ou nível altamente intelectual, ou ainda auto-realização.*

Ainda lembro as palavras de Maslow (1987, p. 83): “*Tenho a impressão de que o conceito de criatividade e o de pessoa sadia, auto-realizada e plenamente humana estão cada vez mais próximos um do outro e talvez resultem ser o mesmo*”.

Nos casos de Miguel, Laura e Karen, os depoimentos parecem refletir também uma auto-estima negativa e falta de percepção de suas verdadeiras capacidades para atingir seus objetivos. A idéia de que não têm condições ou direito a ‘*sonhar mais alto*’, como no caso de Karen e Laura, ou mesmo a inexistência de uma maior aspiração, como no caso de Miguel,

que, mesmo sabendo de seu potencial, era ser professor de Matemática (sem com isto menosprezar esta profissão), são testemunhos desta auto-imagem negativa. Entre os fantasminhas acadêmicos, também encontrei uma situação semelhante, especialmente nas respostas aos questionários de Jair, que sistematicamente subvalorizava suas habilidades, inclusive as que eram mais evidentes, tanto para seu pai quanto para seus professores, e para mim mesma.

Para García del Cura (2001), a auto-estima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem a respeito de si mesma. Acrescenta que também é a percepção avaliativa sobre si próprio. É um estado, um modo de ser no qual participa a própria pessoa, com idéias que podem ser positivas ou negativas a seu próprio respeito.

Ainda deve ser considerado o lugar que ocupa a auto-estima na Hierarquia de Necessidades de Maslow (1987) já mencionada, e o conceito de baixa auto-estima como uma barreira emocional para o desenvolvimento da criatividade, apontado por Alencar (1993) e já discutido anteriormente (p. 42).

#### **5.1.4 Os Gasparzinhos em palavras e imagens**

Esta subcategoria surgiu das respostas à questão 23 (Gostaria que me disseses ou deixasses algo que te represente. O que seria?) que buscava dar espaço à criatividade dos alunos, permitindo que eles pudessem escolher outros canais de comunicação.

O enorme valor que a habilidade lingüística tem em nossa cultura ficou registrado nas respostas dos **Gasparzinhos**. Alguns se identificaram apenas com uma única palavra, que explicaram com palavras; outros com objetos ou atividades, as que mais gostavam, transmitidas por palavras ou com o humor, em palavras; outros com uma imagem transmitida por palavras; e um com uma imagem de uma palavra. A palavra, ainda teve um entendimento religioso e converteu-se em oração de esperança. Mas sempre houve uma vinculação entre a habilidade lingüística e as habilidades em que os alunos se destacavam.

É importante destacar que quatro Gasparzinhos (Gabriel, Karen, Miguel e Raul) e os três fantasminhas acadêmicos (Elena, Aline e Jair) evidenciaram capacidade acima da média na habilidade lingüística sendo que, nas FIOSAs, Miguel, Karen, Raul e Elena foram apontados como um dos dois alunos *mais verbais, falantes e conversadores* de sus turmas e Miguel, Karen, Elena, Aline e Jair, como um dos dois *melhores de sua turma na área de linguagem, comunicação e expressão*, o que também deve ser considerado para o extensivo uso da palavra nas respostas.

“Amigo, sora. Porque eu sou amigo de todo mundo”, foi a escolha de **Miguel**, que se definiu com este conceito, em palavras e que, nas avaliações das respostas dos professores às FIOSAs, também reuniu indicadores de habilidade psicossocial com liderança.

**Laura**, que esgrimia o humor com maestria, fez uma primeira tentativa, identificando-se com um objeto, que remete à palavra: *uma coisa para lembrar de mim? Acho que... ah, não sei, sora, eu acho que um rádio! [RISOS] Porque eu falo muito! [RISOS]*. Depois, ficando séria, respondeu, explicando com palavras: “Uma das coisas que mais me representam é o desenho e a música. Eu acho que é só isso”. Ficou de me dar um desenho, mas quando voltei na sua casa para buscá-lo, ela me disse que não tinha gostado dele e o tinha rasgado e jogado fora, o que também denota a preocupação com o perfeccionismo, já mencionada.

**Raul**, com as palavras, que dizia não utilizar muito bem, foi categórico na frase com a qual se definiu: “Acho que aquela pessoa quieta, sincera, que gosta das coisas bem feitas e que não se preocupa muito”.

**Karen**, cuja família é evangélica, primeiro lembrou de uma frase “eu gosto daquela frase que diz, “tudo é possível àquele que crê”, e depois, quando insisti em que fosse algo que pertencesse só a ela, explicou, com outra frase, a palavra que a definiria “só minha, eu acho que o **esforço**. A minha palavra que eu gosto é essa aí... um pouco ambiciosa, eu diria”.

**Gabriel**, em sua alma de poeta, encontrou uma longa representação de si mesmo, que explicou detalhadamente, com palavras “uma palavra da Bíblia que fala bem assim: ‘Assim como penséis, assim cederás e assim como faleis, assim se efetuará’. Significa que... quando Jesus falou isso, ele falou que todo mundo tem poder, ele falou que Deus deu poder para todo mundo para subir na vida. Assim como Davi, Davi era um pobre coitado, o guri, de segura, pouca estatura, cuidava de ovelhas... e Deus, ele não vê, aí, se a pessoa é negra ou branca, índia ou mulata, Deus vê o coração. Então, se lembrasse de mim é querer que as pessoas lessem essa palavra ou também, se lembrasse de mim, pegasse, ficasse sentada e olhasse quando a chuva caísse e visse, no chão, aqueles pingos de água subindo e a chuva caindo, aquele barulho de pingos, assim, e os pássaros cantando... ou visse todo aquele pasto verdejante, tudo verde, com a chuva caindo ou também, se lembrasse de mim... Podem ser três coisas: a palavra da Bíblia, a chuva caindo ou também, se lembrasse de mim, a palavra amor, por causa de que quando se fala amor não se fala amor de fazer o ato sexual, não, amor de dar amor para as pessoas. Três coisas que podia se lembrar de mim: a palavra da Bíblia, a chuva caindo e a palavra amor. Só”.



Figura 3 – Resposta de Paulo à questão 23 do Roteiro da Entrevista

E, por último, **Paulo**, que disse identificar-se com uma palavra, que representou graficamente “*ah, tinha que ser um desenho que representasse a liberdade, a palavra liberdade*”.

Perguntei se ele gostaria de fazer o desenho e ele disse que sim; então ofereci uma pequena folha do meu diário de campo, que era o que tinha disponível naquele momento, e perguntei se preferia lápis ou caneta. Escolheu o lápis e foi desenhando (Figura 3), começando pelo boné e descendo até os pés, com todos os detalhes das dobras da roupa, os cadarços dos tênis, as assinaturas das pichações nas paredes quase num único movimento, como um cartunista experimentado. Enquanto desenhava, explicava “*ele tem que ser livre; está parado, mas de braços abertos porque é livre*”.

Os **fantasminhas acadêmicos** também usaram a palavra para se representarem.

**Aline** escolheu um objeto pessoal para se definir, que explicou com palavras: “*Uns óculos. Porque desde meus sete anos que eu uso óculos, eu gosto de usar, me sinto melhor com eles*”. Não pude deixar de pensar no estereotipo que a sociedade tem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação ou, no mínimo, com as pessoas que a sociedade chama de ‘*intelectuais*’. Deve destacar-se que Aline foi a única, dentre os participantes, que se reconheceu conscientemente como uma PAH.

**Elena** encerrou a entrevista explicando as associações que eu poderia fazer para lembrar dela, marcando bem sua diferença com os outros dois fantasminhas acadêmicos e reafirmando suas habilidades nas áreas lingüística e interpessoal “*qualquer coisa. Tu dá uma risada e tu representa a Elena, entendeu? Porque não sou uma pessoa séria, assim, só lá de vez em quando, muito raramente. Se ouvires uma música... música, gosto também de muita música, assim... Não sei se tu escutas, assim... escutar, assim, tipo um pop-rock, CPM-22, essas coisas assim... então tu lembras da Elena, porque eu sou, assim, bem ladeada, assim, gosto de viver a vida como ela é... aproveito cada momento como se fosse o último, entendeu?*

*Aproveito o hoje, não olho muito assim, para o antes, olho para o amanhã, olho assim para essas coisas... então, eu sou uma pessoa carismática, me dou com todo mundo... então, se tu vires uma pessoa rindo, assim, tu podes te lembrar da Elena... assim sou eu, eu gosto de ser assim*”.

**Jair**, cuja entrevista foi a mais curta, reforçou sua preferência pela solidão definindo-se com uma única palavra “*uma palavra: Quietos, porque eu gosto de ficar no meu canto*”.

### 5.1.5 **Uma indecisão ‘bem calculada’**

Embora os adolescentes da idade dos participantes ainda não costumem ter definida sua futura profissão, os Gasparzinhos já tinham suas indecisões ‘bem calculadas’, quando res-

ponderam à questão 3 (Já tens idéia do que gostarias de ser quando fores mais velho/a? Por que?).

**Karen** contou sobre suas dúvidas, quando era mais nova, “*eu já tive idéia de ser um monte de coisas, primeiro eu queria ser professora de piano, depois queria ser professora de física*”, referindo-se à Educação Física. Mas, agora, ela dizia que seu desejo “[...] *era de fazer advocacia... queria ser advogada*”. Como ela considerava que não poderia seguir o esporte como profissão, porque para isso teria que ter condições econômicas para aperfeiçoar-se, ela encontrava, na advocacia, o possível passaporte para superar os obstáculos do ambiente desfavorecido em que vive, defendendo seus princípios de justiça “*ah, não sei, acho que é uma profissão tri legal e... também dá dinheiro... dá dinheiro... e também é bom defender o certo e acusar o errado. Mas tem uns que vão pelos errado, mesmo*”. Apesar disso, não se pode esquecer que a escolha profissional de Karen era circunstancial, pois a sua escolha vocacional seria ser atleta, entretanto, é difícil encontrar pontos de contato entre o Atletismo e o Direito.

As escolhas de **Laura**, vinculadas a seus interesses e áreas de destaque, podem guardar alguma relação no campo artístico onde as duas profissões encontram alguns pontos em comum, “*quando eu for mais velha eu quero ser estilista ou professora de dança. Eu gostaria de ser estilista. Ahã, e a dança, também*”.

**Miguel** respondeu que não tinha idéia sobre sua futura profissão, mas quando lhe perguntei o que ele achava que poderia fazer, vinculado à Matemática, ele respondeu “*eu poderia até ser professor de Matemática*”. A entonação de voz e a expressão do seu rosto quando falou esta frase me mostraram que aquela era a maior aspiração que ele podia imaginar, uma ousadia que talvez ele nunca tivesse se permitido pensar, mas que já treinava quando ajudava seus colegas a entender as dificuldades que a disciplina poderia trazer para seus colegas.

**Paulo** não teve dúvidas “*eu gostaria de ser médico*”, o que não deixa de fazer sentido, visto suas habilidades espaciais e o seu domínio do corpo humano no desenho, mas a Medicina não é tradicionalmente associada ao desenho, ao teatro, aos esportes e à dança, que são seus interesses mais fortes.

A escolha de **Gabriel** também estava mais relacionada com suas áreas de talento, já que a profissão de cantor e compositor exige habilidades nas áreas lingüística, interpessoal e intrapessoal, “*no futuro, eu queria ser cantor*”, além da música, e também estava relacionada à sua grande preocupação com os pessoas e os problemas sociais “*fazendo as minhas letras de música, para as pessoas pensar no futuro do dia de amanhã, pensar nos filhos deles e a minha música é capaz de ajudar um pouco o mundo*”.

**Raul** já tinha sua indecisão bem clara entre a música e a advocacia “*quando eu for mais velho, gostaria de ser um advogado, não sei, estou pensando ainda... ou talvez músico, tudo depende... E com um consultório só meu*”. Embora suas escolhas fossem tão díspares, a sua resolução quanto ao seu futuro já estava sendo providenciada, inclusive financeiramente, com o dinheiro que ele já tinha poupando para instalar seu consultório.

Diferentemente, as escolhas dos **fantasminhas acadêmicos** eram únicas e bem definidas.

De acordo com suas habilidades na área lingüística e lógico-matemática e com seu interesse na Biologia, **Aline** declarou “*eu queria ser veterinária quando eu crescesse, porque eu gosto muito de animais*”.

**Jair** também fez sua escolha segundo suas habilidades na área lingüística e lógico-matemática e seu interesse na Matemática “*quando for mais velho gostaria de ser empresário, uma empresa de transportes, porque eu gosto desse tipo de ramo. Porque eu acho que esse ramo de transportes também parece um ramo seguro...*”.

**Elena**, que como já referi antes, tem habilidades na área lingüística e interpessoal, também foi bem decidida: “*Quando eu crescer, eu queria... eu tenho a finalidade de formar uma banda, quero formar uma banda... Rock, pop-rock. Quero formar uma banda. Isso, para mim, já está idealizado na minha cabeça*”. Quando perguntei a ela se tocava algum instrumento ou cantava, ela disse que não, embora gostasse muito de escutar música e parecia ter um bom conhecimento nesta área. Tentei descobrir qual seria o interesse em formar uma banda sem desempenhar qualquer atividade relacionada à música; talvez fosse viajar, ou, simplesmente, ter sucesso... A resposta foi “*não sei se vai dar certo, mas eu penso muito em formar uma banda, viajar, fazer turismo, fazer viagens pelo mundo todo, assim, com a banda... ter uma casa bem estruturada, viajar naqueles ônibus enormes, com a banda toda. [...] Mas não sei, é muito difícil nessas coisas de música, entrar numa vida socialmente musical, como as emissoras de TV ou rádio, porque é muito difícil porque é muito concorrido hoje em dia... [...] Quem sabe meu destino não é esse, quem sabe eu vou ser uma secretária, vou ser uma doméstica, uma professora, não se sabe o dia de amanhã*”.

São bem evidentes, então, as diferenças entre Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos quanto à futura profissão deles. Embora todos tivessem bem claras as suas opções profissionais futuras, entre os primeiros primavam profissões díspares, embora, de alguma forma, relacionadas com seus interesses, o que reflete a tolerância à ambigüidade constatada em pessoas criativas.

Estas observações confirmam plenamente os achados de Getzels e Jackson (apud BARBE e RENZULLI, 1975), num estudo sobre as aspirações profissionais de 26 adolescentes altamente criativos e 28 adolescentes altamente inteligentes. Os autores relatam diferenças quantitativas com os alunos altamente criativos, indicando um número médio maior de possibilidades profissionais que os altamente inteligentes (1,82 e 3,57), e qualitativas, com os alunos altamente inteligentes, optando por profissões classificadas como mais convencionais que as escolhidas pelos altamente criativos.

Os questionários dos pais dos adolescentes com alta criatividade entrevistados por Getzels e Jackson (apud BARBE e RENZULLI, 1975, p. 106) “*tendiam a mencionar profissões pouco convencionais, como ‘veterinária’ ou ‘apresentador’, combinações insolúveis, como ‘direito ou música’, ‘ensino ou arte’, e tão expressivas quanto ‘literatura’ ou ‘dança’*”. (É importante salientar que a profissão de veterinário, no Brasil, pode ser referida como uma profissão tradicional, mais vinculada à área das Ciências Médicas e não uma profissão não convencional como foi classificada no estudo de Getzels e Jackson).

Como os autores (apud BARBE e RENZULLI, 1975, p. 109) acima também investigaram a influência dos padrões dos professores percebidos pelos alunos e do critério de “sucesso na vida adulta”, a sua conclusão foi que:

*Os alunos com QI elevado tendiam a convergir para significados estereotipados, a perceber o sucesso pessoal de acordo aos padrões convencionais, a evoluir para o modelo fornecido pelos professores, a procurar carreiras que se adequassem ao que era esperado deles. Os altamente criativos tendiam a divergir dos significados estereotipados, a evoluir fora do modelo fornecido pelos professores, a procurar carreiras que não se adequavam ao que era esperado deles.*

Elena foi a única aluna que não se enquadraria nestes achados, embora se considerarmos o critério de ‘sucesso na vida’, talvez esta afirmação perca força, já que, pelos menos popularmente, o sucesso é muito bem exemplificado por artistas populares ou esportistas que surgiram de classes desfavorecidas. A escolha de Paulo, embora uma profissão convencional, no Brasil, pode ser considerada como inconventional no contexto sócio-cultural e econômico dos participantes e inadequada para o tradicionalmente esperado dele, visto que suas áreas de destaque e interesse não incluem qualquer disciplina ligada à Medicina.

## **5.2 INTERESSES DIVERSÃO E PREOCUPAÇÕES**

Esta categoria estava prevista nas respostas às questões 5 (Quais são as atividades de que mais gostas no teu dia-a-dia? Por que?); 6 (Quais são as atividades de que mais gostas na escola? Por que?); 13 (Quais são o(s) assunto(s)/ matéria(s) prediletos no teu dia-a-dia?); e 14 (Qual é(são) teu(s) assunto(s)/ matéria(s) predileta(s) na escola? Por que?), mas, também, como na categoria anterior, trechos de respostas a outras questões resultaram adequados para se-



rem incluídos nesta categoria, como, por exemplo, a questão 4 (Qual o projeto que mais gostarias de desenvolver? Por que?), que revelou uma área de interesse comum a muitos Gasparzinhos: a preocupação social.

As questões originais investigavam as respostas em duas situações (na escola e no dia-a-dia), gerando estas duas subcategorias, às quais foi acrescentada uma terceira, que surgiu das respostas à questão 4 e de trechos de respostas a outras questões.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
2) INTERESSES, DIVERSÃO E PREOCUPAÇÕES	Na escola: <i>mens sana in corpore sano</i>
	No dia-a-dia: mais <i>corpore sano... et ars</i>
	Pensando nos outros

### 5.2.1 Na escola: *mens sana in corpore sano*

**Miguel** relatou que sua matéria preferida era “*Matemática*” e, quando respondeu à questão que indagava sobre sua percepção a respeito da escola, ele também comentou que gostaria de ter mais disciplinas, como “*Biologia, Física e Química*”, o que mostra uma curiosidade intelectual que não é corriqueira entre os adolescentes de sua idade. Como atividade, referiu: “*Na escola gosto de fazer Física, Educação Física*” e diferenciou os assuntos que, para ele, eram interessantes: “*Na escola, os assuntos são as gurias. Sempre na hora da escola, é gurias*”, o que é natural na sua faixa etária. Sua diversão, na escola, era “*Jogar vôlei*”. Estes interesses mostram que suas preferências vão de áreas cognitivas à área corporal-cinestética, justificando o título desta subcategoria.

**Laura** mencionou, primeiro, as disciplinas que não gostava “*só não gosto de Matemática e Português*”, para depois especificar as que gostava, “*eu gosto mais de Ciências. Eu gosto mais do corpo humano. [...] História, também... Filosofia não gosto. Hmmm! É ruim!*”. Quanto às atividades prediletas, Laura respondeu: “*As atividades que eu mais gosto na escola é aula de Dança e Física (referindo-se à Educação Física)*”. E como diversão: “*Eu gosto de dançar [...] Ah, eu prefiro me divertir na escola me animando*”. Todas as suas escolhas têm uma vinculação muito estreita com o corpo e com o movimento, aliás, a História também está muito relacionada ao movimento, mas também remete a um aspecto mais cognitivo.

**Karen** também comentou sobre as disciplinas que gostava e não gostava: “*Educação Física, Matemática... Eu não gosto de Ciências... e eu gosto um pouquinho de Português, mas não é tanto, assim... Eu gosto de Artes, também. [...] Não, eu não posso dizer que eu gosto mais de vôlei ou de tênis, eu gosto mais de todos, né, mas o que eu estou praticando agora é vôlei*”. E, como atividades prediletas: “*Na escola, quando chega o recreio, a Educação Física, eu acho legal!!*”, contando que, durante o recreio, as turmas participavam de jogos de vô-

lei, basquete e futebol. As preferências de Karen também mostraram esta integração entre a área lingüística, necessária para ser a ‘contadora de histórias’ que a professora de Português destacava nela e a área corporal-cinestésica que ocupava o centro de seu interesse.

**Paulo** não incluiu Arte-educação entre suas disciplinas preferidas, embora tenha sido a área que ele marcou como a de principal destaque, no QSA, enumerando, como principais interesses, na escola: “*Português, Matemática, Educação Física, Ciências são as que mais me interessam, no colégio*”. Não referiu outras atividades de interesse, na escola, o que parece reforçar minha suspeita de que, para ele, o desenho não é, propriamente, um objeto de ‘*estudo*’.

Como disciplinas preferidas, **Raul** relatou que: “*Na escola eu desenvolvo bem o Português, a Matemática e... Ciências, eu desenvolvo bem*” e, como atividades prediletas, disse: “*Quando chega o recreio, o intervalo... Artes, que é bom, lá eu desenvolvo desenhos... e Português, porque é sempre bom aprender as palavras mais corretas*”. A sua diversão, na escola está centrada nas habilidades interpessoais: “*O que mais eu procuro é conversar com o pessoal*”.

**Gabriel** não respondeu às questões individualmente, mas foi elaborando sua fala depois de ler todas as questões. Não mencionou as disciplinas da escola que mais gostava, mas referiu que a escola deveria oferecer aulas de dança, canto e música, trazendo seu conceito de educação num sentido mais integral.

É interessante observar que, dos cinco Gasparzinhos que mencionaram suas disciplinas preferidas, quatro mencionaram Matemática ou Ciências. Tanto nas matérias ou atividades prediletas ou como diversão, a Educação Física é uma constante, em quatro deles. Ao analisar a indicação destas disciplinas em cada um deles, me parecem lógicas as relações que levam a pensar no título desta subcategoria. Miguel, cuja principal área de destaque era a Matemática, escolheu Matemática e Ciências (Física, Química e Biologia) como interesses principais; a Educação Física como atividade e os Esportes como diversão; Laura, cuja área principal era a dança, escolheu Ciências (corpo humano) como disciplina favorita “[...] *porque tem coisas que acontecem na gente, no dia-a-dia e aí a gente já sabe, é mais fácil*” e a dança como atividade e diversão. Karen, cuja área de destaque era o atletismo e a dança, escolheu Educação Física e Artes como disciplinas, e Educação Física, como atividade favorita; Raul, cujo destaque maior era a música e a dança, escolheu, além de Matemática e Ciências, Artes e Português, como atividades favoritas.

A respeito destas escolhas, Winner (1998, p. 197) comenta que é desanimador perceber que “[...] *os estudantes superdotados em artes ou música também desconsiderem suas experiências escolares*”.

Torrance (1976, apud Wechsler, 1998) propôs uma lista de características de comportamento que podem indicar crianças superdotadas em ambientes socialmente desfavorecidos. A facilidade na movimentação criativa: dança, representação; o gosto e habilidade nas artes visuais, como a pintura, o desenho e a escultura, entre outros; o gosto e a habilidade em música, dança e ritmo e o gosto e habilidade por atividades sociais foram apontados como possíveis indicadores.

Os *fantasminhas acadêmicos* também preferiam a Matemática, como disciplina. Educação Física também foi referida por dois deles, mas Jair a mencionou como atividade e não como disciplina.

*Aline* tinha quatro disciplinas e/ou assuntos preferidos na escola, que se justificam em sua relação com suas áreas de talento: “*Na escola, também, prefiro Ciências, Matemática, Português, História*”, sendo que três delas também eram as ‘atividades preferidas na escola’ “*O que eu gosto mais na escola é Ciências, Matemática e Português*”. Na escola, a diversão de Aline era: “*Na escola, prefiro mais me divertir na Educação Física, eu jogo futebol com três de meus colegas, eu jogo vôlei com minhas colegas, ali. No recreio fico jogando forca com os guris, lá em cima, na sala*”.

*Jair* explicava suas matérias prediletas e o porquê: “*Minha matéria predileta é Matemática e Ciências. De matemática eu gosto porque desenvolvo; de Ciências porque vai abrindo minha mente. Do corpo humano*”. Quanto às atividades, na escola, ele disse: “*As atividades que eu mais gosto na escola é Educação Artística e Física*”. E como diversão na escola, já mencionei as preferências de Jair: escrever ou desenhar, mas quieto.

*Elena* preferia: “[...] *Matemática. E Educação Física, também que eu gosto, História... são matérias que eu gosto muito... que eu presto muita atenção... presto nas outras, também, mas nessas, principalmente*”. E quando falava das atividades preferidas na escola: “*Na escola eu aprendo tudo, assim, tudo o que o professor ensina, eu aprendo, porque eu gosto de ir à aula*”. Como diversão, Elena referiu que: “*Na escola, assim, o que eu gosto mais para me divertir é conversar com os colegas, ou na aula de física, assim... só que não gosto muito de correria, gosto mais de ficar sentada, conversando... O que aconteceu, o que vai acontecer hoje, gosto de falar do amanhã... Eu gosto muito de falar dessas coisas*”.

Não há diferenças importantes que possam ser destacadas quanto a disciplinas, atividades escolares e formas de diversão preferidas entre Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos, a não ser, talvez, que os fantasminhas acadêmicos incluem, nas formas de diversão, mais aspectos relacionados a atividades intelectuais (forca, escrever) ou que não envolvam o corpo (desenhar, conversar) que os Gasparzinhos.

### 5.2.2 *No dia-a-dia: mais corpore sano... et ars*

**Miguel** contava que, no seu dia-a-dia, seu assunto preferido era, “*eu gosto de falar sobre mim*”, e as atividades: “*Eu gosto de ver TV e da minha namorada. Só*”. Como já comentei anteriormente, Miguel não tinha falado, na entrevista sobre o grupo literário e seu interesse por escrever, o que fiquei sabendo na entrevista de Gabriel, que, falando de Miguel, contava com carinho e admiração: “*Ele sabe dançar, ele sabe fazer poema, ele sabe até fazer um texto de ficção [...] ele gosta de escrever textos de ficção, gosta de escrever textos de super-herói, tipo, como do super-homem*”. Quanto à diversão, Miguel disse: “*Eu prefiro me divertir com meus amigos, com minha namorada e com meu pai*”.

**Laura** falava de suas paixões como assuntos prediletos no seu dia-a-dia: “[...] *Eu prefiro dançar, eu prefiro dançar [...] É dança e desenho, que é o que mais eu gosto de fazer*” e conta que “*Também, eu gosto de me divertir brincando, com todo mundo. [...] E eu gosto de sair, passear*”.

Os assuntos prediletos que **Paulo** mencionava: “*Fora da escola, eu faço um monte de coisas fora da escola. Eu pratico esporte, desenho, faço dança, também*”, e, como atividades do dia-a-dia: “*Jogar futebol*”.

**Karen** referia atividades que também eram sua diversão: “*Eu gosto, quando estou sozinha, que minha mãe e meu irmão saem, eu gosto de ligar o rádio a todo volume e ficar limpando, mas, ao mesmo tempo, dançando... Eu gosto dessa parte, quando chega, porque essa parte é mais tri... [...] Eu também saio com as minhas colegas, para jogar vôlei, eu ando de roller aqui na minha rua... A mãe, às vezes, deixa eu sair com minhas colegas para eu conversar e tudo, as minhas colegas vêm em casa. [...] Vou no Tio João (patrão da sua mãe) tomar banho de piscina, aos sábados*”.

**Gabriel** reiterava uma vez mais seus assuntos preferidos: “*Gosto de ficar sentado, ficar vendo as paisagens, vendo a chuva cair, vendo, também... lendo, tipo, lendo a Bíblia, lendo sobre as pessoas que foram no passado. Também gosto de cantar, escrever música - música romântica, música para dançar. Também gosto de falar, dar conselhos para as pessoas*”, que também são atividades preferidas: “*(gosto de ficar) fazendo poemas... às vezes, cantando, dançando*”. Também falava com um pouco de nostalgia, de um interesse antigo - a música - da poesia e das histórias de ciência ficção. Embora suas falas fossem longas e demoradas, transcreverei alguns trechos que transmitem com clareza estes interesses:

*“No dia-a-dia, eu gosto de ficar com minha avó, quando tenho tempo livre, ficar olhando TV, ou senão escuto uma música, ou senão fico viajando no pensamento, ou senão eu faço... por exemplo... ligo o rádio, numa música bem serena e escuto”.*

Sobre a poesia e a ciência ficção: *“Os que escrevem poemas, que estudavam, era eu, o Miguel, o Gustavo e o Rafael. Cada um pensava num poema. Por exemplo, eu dava um poema no começo e terminava num final perfeito. Às vezes a gente fazia um poema longo, e às vezes a gente não gostava do poema e daí cada um fazia um poema de si mesmo; no dia seguinte trazia o poema e falava para os colegas, para ver se estava tudo bem. Às vezes falávamos um poema para a professora e daí todo mundo começava a aplaudir nosso poema. Era muito legal. [...] Eu gosto de escrever também romântico [...] Também gosto de escrever ficção, tipo, como Matrix, sobre luta”.*

Sua diversão não diferia quanto a interesses: *“O que eu gosto de fazer... se não estou cantando ou fazendo poemas, é ficar pensando o que e queria ser. [...] Às vezes, também se eu estou ficando um pouco triste, o que eu gosto mais de fazer é pegar um caderno ou rabiscar”.*

**Raul** distinguia seu assunto, matéria e atividades prediletas: *“Meu assunto predileto no dia-a-dia é quando conversam sobre música, principalmente o pagode... aí eu já tento entrar na conversa. A matéria eu acho que é Artes, porque eu gosto de desenho, sei desenhar bem [...] É só dançar, não pratico mais nada, além do curso, e só dançar”.* O curso a que se referia era de Informática, do qual ele disse não gostar muito.

Sua diversão também tinha interesses semelhantes: *“Minha diversão no dia-a-dia... Quando não é jogar bola é jogar vôlei, quando não é jogar vôlei é ir para o ensaio, porque... são as únicas coisas que estão me interessando agora nas férias”.*

Entre os **fantasminhas acadêmicos**, embora Aline tenha mencionado os esportes, as atividades de cunho intelectual (ciências, matemática, escrever, jogos de computador) foram priorizadas como atividade ou diversão.

**Aline** voltou a referir sua preferência por disciplinas escolares, no seu dia-a-dia e pelo alvo de sua futura profissão (veterinária) *“Eu gosto mais de Ciências e de Matemática, no meu dia-a-dia... de animais”.* Como atividades, mencionou os esportes: *“O que eu mais gosto no meu dia-a-dia é o esporte que eu pratico, que é taekwondo e hapki-do, uma defesa pessoal”.* Perguntei a Aline qual era a relação que ela via entre as disciplinas que gostava e os esportes, e, então, descobri uma outra área de interesse da qual ainda não tinha falado - a língua coreana: *“O esporte com a Ciência é mais fácil, porque tem a ver com as partes do corpo que a gente usa para dominar o adversário e, de Matemática, a gente usa o equilíbrio, a gente faz*

*alguns cálculos quanto ao ponto da pessoa e, com Português, eu também aprendo a falar outro idioma, além do Português, nos Esportes, porque eu falo coreano*". Como diversão, Aline preferia jogos de videogame, olhar televisão, ler e desenhar.

**Jair** renovou sua preferência por atividades individuais, no seu dia-a-dia: *"Escrever, ler, ou mexer no comp... Ah, ficar no computador ou videogame, assim, coisas que não tenha que falar muito"*. Entretanto, ao referir suas diversões preferidas, Jair mencionou: *"E no meu dia-a-dia, eu prefiro me divertir quieto, no computador, no videogame ou escrever"*. Perguntei a ele que tipo de coisas ele gostava de escrever e ele respondeu: *"Redação. Uma redação da minha opinião"*. Quando fui na casa dele para preencher o QSP, o pai de Jair também mencionou que ele era excelente escrevendo.

*Elena* não respondeu especificamente a esta questão, mas mencionou que *"Na maioria do meu tempo eu passo, assim, olhando televisão, esses canal de música que pega lá em casa, sabe, assim... Eu passo olhando, só olho aquilo, quando estou em casa. Eu não gosto de outra coisa, tipo novela, assim... eu não olho, não sou muito afim..."*.

No dia-a-dia, percebe-se que os **Gasparzinhos** preferem dedicar-se a atividades esportivas e artísticas (dança, música, literatura e canto) e interpessoais (conversar). O corpo tem destaque como instrumento nessas atividades, na dança e nos esportes e geralmente as relações interpessoais estão envolvidas. Esta constatação confirma os achados de Wechsler, Fialho, Wanderley e Trestini (1988, apud Wechsler, 1998, p. 115) numa pesquisa que procurava investigar as características criativas predominantes e a relação com a produtividade em adolescentes brasileiros:

*Encontramos também que a produtividade criativa desses indivíduos estava mais ligada com as áreas sociais, esportivas e artísticas, que são, possivelmente, campos onde eles podem exercer maior capacidade de relacionamento humano e liderança, e também expressar sentimentos de maneira verbal e não-verbal.*

Diferentemente, entre os **fantasminhas acadêmicos**, as atividades são de cunho mais intelectual, mesmo quando são de lazer (jogos de videogame, assistir televisão), embora Aline tenha mencionado uma atividade esportiva, e de caráter mais individual do que nos Gasparzinhos.

### 5.2.3 *Pensando nos outros*

Esta foi uma subcategoria que surgiu das respostas à questão 4 (Qual o projeto que mais gostarias de desenvolver? Por que?), onde uma grande maioria dos Gasparzinhos referiu projetos que envolviam uma preocupação com aspectos sociais, e de algumas respostas às questões 8 (Como aprendes melhor, na escola? Por que?) e 18 (Gostas de ajudar/ensinar os teus colegas/ amigos? Por que?).

**Karen**, ao falar de qual seria o projeto que desenvolveria se tivesse todas as condições, acrescentou ao seu projeto pessoal de aperfeiçoar-se nos esportes, uma preocupação com a melhoria da qualidade de vida de sua família “*Eu pegaria, arrumaria a casa da minha mãe, né? Essa casa aqui, eu fazia uma piscina, botaria meu irmão numa escolinha de futebol, que ele queria*”. Em outro momento, Karen também refletia sua atitude em relação ao conceito de solidariedade, reconhecendo seus pontos fortes e suas fragilidades: “*Bom, na sala de aula, a Tânia, às vezes, na aula de matemática, ela não sabia alguns probleminhas.... daí eu sentava com ela, ou ela sentava comigo, daí eu fazia no meu caderno, ela fazia também, via se dava certo a minha conta com a dela, se ela não entendia eu explicava para ela, ela me explicava algumas coisas, também... E em português eu ia mal, né, daí ela me ajudava e eu ajudava ela... Eu ajudo e eles me ajudam, sabe? Na prova de Educação Física, a gente ficava... na hora do vôlei, todo mundo vinha para mim, na hora de handebol, eu ia para os guris e para as gurias, né... é assim, a gente fica se dividindo... a professora perguntava... “pode ir” (pedir ajuda, né?) ... daí todo mundo vinha no vôlei, para mim, daí eu dava as dicas... daí, depois vinha a hora do futebol e do basquete, também, e eu ia com os guris, porque os guris gostam de jogar futebol. Daí, eu ia lá, pedia as perguntas e tudo, as respostas, daí a gente ficava lá se dividindo, eu dava as respostas para uns, eles me davam as respostas*”. A consciência social também aparece nítida nas falas de Karen, quando, apesar de ela também viver em condições socioeconômicas desprivilegiadas, reconhece a importância da escola oferecer almoço aos alunos, porque “*tem gente que não tem almoço em casa, não tem café*”.

**Miguel** denotava sua solidariedade nas questões relativas ao ensino; não falou de aspectos sociais mais amplos, mas também demonstrou uma preocupação com os colegas que tinham um ritmo de aprendizagem diferente ao dele e o reconhecimento de seu potencial quando respondeu à questão que investigava se gostava de ajudar seus colegas: “*Gosto, porque se eu sei o bastante, eu divido com eles*”. Quando perguntei a ele como percebia a possibilidade de ser professor de Matemática que tinha aventado, ele comentou sua parceria com o professor desta disciplina, que ele tanto estimava e respeitava: “*Eu já ajudo eles. Na aula de matemática, eu já ajudo o Alberto. Eu não dou a resposta, eu digo, olha, é assim que se faz, não é esse número*”.

**Laura** também referiu a solidariedade com os colegas e também demonstrou o reconhecimento de seu potencial: “*Se eles precisam, eu ensino eles... Não custa nada, né, professora! Ajudar! Só mais quando é pra fazer desenhos, eles pedem para mim fazer*”. Quando falou do seu projeto, Laura soltou sua criatividade e seu bom humor na resposta, que também refletia um desejo escondido de salvar o mundo: “*O projeto que eu mais gostaria de desen-*

volver... Assim, pode ser de casa, sora, essas coisas assim, de nave? Eu queria fazer uma nave espacial! [RISOS] Ahã, para quando chegar o dia do fim do mundo, a gente ter para onde ir! [RISOS]”.

**Paulo** mostrou sua preocupação com a injustiça social e com a violência, assim como sua atitude solidária com os mais desfavorecidos: “Projeto contra a fome. Eu gostaria de fazer um projeto que acabasse com a fome, porque conheço um monte de gente que... tem um monte de amigos meus que vive na rua e alguma coisa que eu queria ter... se eu pudesse... seria um jeito de defender os outros, porque eu vejo muita gente apanhando dos caras, aí...é isso o que eu queria fazer”.

**Gabriel** referiu sua preocupação com a injustiça social, com a fome, a violência, a discriminação racial e o consumo de drogas ao longo de toda sua entrevista. A solidariedade e seu desejo de evidenciar e combater esses flagelos é também um dos objetivos, tanto nas histórias e letras de música que escrevia, quanto no grupo de hip-hop que pretendia criar com seus amigos, inclusive com Miguel. Contava: “[...] eu já ajudei muitas pessoas, mesmo sendo criança eu ajudei, ajudei meus colegas, meus coleguinhas, lá, que hoje são todos adolescentes [...] mas, se tem uma briga perto de mim, eu tento ir pra longe, porque eu não gosto de violência... não gosto da violência... às vezes tem que ser, mas eu não gosto da violência”. Falando das letras de música, relatava que elas eram “para as pessoas pensar no futuro do dia de amanhã, pensar nos filhos deles e a minha música é capaz de ajudar um pouco o mundo”. E disse que se sentia satisfeito quando ajudava as pessoas, e o que ele gostava era “fazer uma pessoa feliz, fazer que uma pessoa ganhe presente, fazendo as pessoas ajudar umas às outras”. Tinha consciência da importância de transmitir valores positivos e referiu que: “Se um dia tiver gêmeos, ou um filho, eu vou ensinar a mesma coisa, a ser umas pessoas bondosas, que sempre ajudem as pessoas que não podem ser ajudadas”, colocando o seu projeto profissional a serviço dos outros: “[...] e, quando estiver lá no topo, vou ajudar muitas pessoas”.

Em **Raul** a solidariedade apareceu mais pontualmente, com seus colegas, ele referia que: “todo mundo está aí para se unir, para seguir em frente, quem sabe todo mundo junto, todo mundo quer evoluir um pouco, cada vez mais” e que quando ele via uma pessoa triste, procurava alegrá-la: “ele [referindo-se a ele próprio] não gosta de ver as pessoas, assim, andando de cara fechada, pensamento ruim”.

Os projetos dos **fantasminhas acadêmicos** foram projetos mais individuais, e, embora também apareceram algumas preocupações sociais, este ‘interesse’ não era tão acentuado quanto entre os **Gasparzinhos**.



*Aline* associava seu projeto individual a um objetivo social: “Uma clínica de animais para atender as pessoas que têm animais e não têm dinheiro. Um canil, umas coisas assim”.

*Elena* percebia a discriminação de raça e também contra o homossexualismo, na escola, e reivindicava veementemente a sua eliminação: “porque aqui tem muitas diferenças... uns não se dão com outros... aqui tem o caso da homossexualidade, que tem alguns meninos, assim, que não... [...] Daí há muito preconceito, aqui, contra essa raça, contra esse tipo de gosto. Daí, eu queria que isso mudasse porque acho que cada um tem seu estilo de vida, cada um tem... como quiser ser... se uma pessoa quer ser homossexual, acho que a vida é dele e ninguém tem nada que ver, entendeu... [...] acho que seria melhor se todo mundo, aqui, se respeitasse, acho que aqui há muito dessas coisas nesta escola. [...] Acho que é tudo junto... não gostam dos homossexuais, sabe?”

Benito Mate (1996) afirma que a percepção do entorno social depende, entre outros fatores, da ‘inteligência das pessoas’. Suas investigações levaram a constatar que a ‘maturidade perceptiva’ e a ‘memória visual’ dos superdotados é sempre superior à ‘idade cronológica’ em testes psicométricos, enquanto que isto não ocorre entre pessoas não superdotadas, nas quais elas coincidem. A autora afirma que “estas características têm feito que estes vejam problemas que para os outros passam despercebidos”. A preocupação com questões de cunho social também é apontada por outros autores, como Winner (1999), Renzulli, Smith, White, Hartman e Callahan (1976), Benito (1994, 1996) e Webb, Meckstroth e Tolan (1982).

Embora tenha sido encontrada esta percepção tanto nos *Gasparzinhos* quanto nos *fantasminhas acadêmicos*, acredito que os depoimentos mostram, entre os primeiros, não somente uma percepção mais ampla que eleva a preocupação social a um interesse em si, mas fundamentalmente um desejo de interferir solidariamente.

### **5.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM, FORMAS DE ESTUDAR E DE SOLUCIONAR PROBLEMAS**

Esta categoria surgiu das questões 7 (Como aprendes melhor, no teu dia-a-dia? Por que?), 8 (Como aprendes melhor, na escola? Por que?), 9 (Como preferes estudar no teu dia-a-dia? Por que?), 10 (Como preferes estudar na escola? Por que?), 11 (Como preferes te divertir no teu dia-a-dia?), 12 (Como preferes te divertir na escola?) e 15 (O que fazes quando não sabes a resposta a uma pergunta ou a solução de um problema?). Também foram incorporados trechos de respostas às questões 3, 6 e 14, por exemplo, que incluíam questões relativas a esta categoria.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
3) ESTILOS DE APRENDIZAGEM/ FORMA DE ESTUDAR/ SOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Um processo de aprendizagem indutivo, por experimentação e investigação
	A música: estímulo necessário para estudar
	Uma forma divergente de solucionar problemas

Renzulli (2004, p. 99) refere que “*Os estilos de aprendizagem incluem preferências por diferentes técnicas instrucionais, de ambientes de aprendizagem, de estilo de pensamento e de estilo de expressão*”.

Segundo o mesmo autor (1992, p. 57), “*vários investigadores têm sugerido que uma das áreas de maior importância em que os alunos diferem é seu estilo de aprendizagem*”, e refere diferentes propostas de classificação que podem considerar os tipos psicológicos como a introversão e a extroversão, as variáveis na estrutura do processo de aprendizagem, as preferências de acordo ao grau de concreção/abstração, as características físicas do ambiente de aprendizagem, ou as modalidades sensoriais (visual, auditivo, tátil e cinestésico).

O autor (1992) também refere um instrumento desenvolvido por Renzulli e Smith, em 1978 que classificava os estilos de aprendizagem de acordo com diferentes técnicas instrucionais (Projetos, Recitação, simulação, entre outros) e a análise de Sternberg sobre estilos intelectuais de acordo às preferências de funções (legislativa, executiva e judicial).

Apesar dos diversos tipos de classificações dos estilos de aprendizagem, Renzulli (1992) refere que algumas questões são consensuais. A primeira é que embora possa haver preferências *naturais* de estilos determinadas pelas variáveis de personalidade, eles também dependem da socialização, pelo que alguns estilos podem ser desenvolvidos. A segunda concordância entre os diferentes autores é que há uma complexa interação entre um estilo e outro e entre os diferentes estilos e que os estilos também interagem com as habilidades e os interesses. A terceira é que certos tipos de situações curriculares e ambientais favorecem determinados estilos de aprendizagem; e a quarta é que a estrutura de recompensas nas situações de aprendizagem também influencia o desenvolvimento de determinados tipos de estilo, o que pode fazer, por exemplo, que uma estrutura de ensino muito rígida possa inibir as habilidades necessárias para a produtividade criativa.

Foi por algumas destas razões que questionei aos alunos sobre o estilo de aprendizagem e de estudo na escola e no dia-a-dia, visto que poderia haver diferenças importantes, o que, de fato ocorreu em alguns casos.

### 5.3.1 *Um processo de aprendizagem indutivo, por experimentação e investigação*

Deve ser salientada uma característica observada nos Gasparzinhos, que é própria das PAHs, que é a metacognição, ou seja, o conhecimento de seus processos cognitivos, que parecem ser diferentes, inclusive na situação de aprendizagem da escola e fora dela.

Embora os Gasparzinhos, em sua maioria, no seu dia-a-dia, revelassem um processo de aprendizagem indutivo, por experimentação e investigação, na escola, alguns deles adotavam um processo dedutivo, embora ainda sendo a experimentação, complementar a esse procedimento.

**Karen** referia que, no seu dia-a-dia: *“É assim, se eu fiz e não deu certo, eu tento de novo, tento de novo, peço ajuda para fazer de novo, e, se eu não consigo, peço para alguém me explicar, me ajudar... mas se eu não consigo ainda entender, eu procuro uma solução para aquele problema”*. Perguntei como era seu processo de aprendizagem nos esportes, e ela descreveu, novamente, um processo indutivo: *“Eu acho que eu aprendo vendo... acho que a gente ficar prestando atenção aos movimentos que eles fazem, o jeito que eles jogam... como no tênis, o jeito que eles pegam a raquete, o movimento do braço, da mão, do pulso, tudo... No vôlei, o jeito que dá o saque e tudo... Quando a gente olha uma pessoa jogando, a gente tenta imitar aquela pessoa até a gente conseguir fazer melhor... e também um pouco de ajuda, a pessoa explica ‘faz assim’, ‘melhora isso’, ‘ta errado isso’”* Já, na escola, o processo é dedutivo, mas também se completava com a experimentação: *“Eu acho que escutando o que os professores falam para depois praticar o que eles falam... Porque é assim: faz assim aquela conta, depois a gente faz, para ver se dá certo”*. Lembro que, nas FIOSAs, Karen foi apontada, pela professora de Ciências, como um dos dois alunos mais curiosos, interessados e perguntadores da sua turma, o que também revela uma forma de aprendizagem mais indutiva.

**Laura** também relatava um processo indutivo que parte da experimentação, tanto no seu dia-a-dia: *“Ah, sabe como é que eu aprendo melhor no meu dia-a-dia, sora? Quando eu vejo eles fazer! Ahã, eu aprendo melhor, porque se eles ficam explicando, ali, uma hora explicando, eu fico com sono e não aprendo nada... Aí se eles fazem, eu já sei fazer! Ahã! [...]*, quanto na dança: *“Só vejo uma vez o pessoal fazendo e eu já sei fazer”* e na escola: *“É igual, quando eles fazem [...] Aí eu aprendo melhor quando eles fazem, quando eles mostram” “[...] eles só fazem uma vez e eu já consigo fazer”*.

**Paulo** referia que partia da experimentação somente quando este processo ocorria fora da escola: *“Fora da escola, eu vivendo aquela coisa, eu aprendo melhor”*. Na escola, a forma de aprender era através da conversação: *“Conversando eu aprendo muito melhor, a gente conversa, sabe, numa conversa de aula eu aprendo muito melhor”*.

**Raul** referiu que, na escola, *Algumas coisas são fáceis, já outras, tem que prestar um pouquinho de atenção*". Parece-me que este 'prestar atenção' se refere ao processo dedutivo que é utilizado normalmente na escola tradicional, onde o professor 'explica' e o aluno 'presta atenção', sobre o que ele considerou: *"Não gosto muito de prestar atenção"*. No dia-a-dia, Raul também mostrou utilizar um processo indutivo na sua área de destaque e que também implica a experimentação: *"A música, eu aprendo através...ou dos carnavalescos[...] ou então eu vou em shows, não muitos"*.

**Miguel** relatava que ele preferia aprender de uma forma totalmente indutiva, com ênfase na observação e na investigação. Na escola *"Perguntando, querendo saber"*. Este espírito de investigador também foi reforçado quando Miguel se definiu como pessoa: *"[...] (Gosto) de fazer perguntas para o professor... não da matéria delas... outras perguntas"*. Indaguei que tipo de perguntas ele gostava de fazer, ao que ele respondeu: *"Ah, às vezes eu pergunto como o bebê nasce, mas eu já sei, é só para brincar com elas"*. No seu dia-a-dia, Miguel disse que aprendia: *"Observando as outras pessoas [...] Eu gosto que as pessoas façam perguntas sobre mim que eu não sei responder, mas daí é mais bom porque aí eu já posso aprender. Eu gosto de buscar as respostas às coisas"*. A sua curiosidade intelectual foi destacada nas FIO-SAs, quando os professores de Matemática e Geografia o apontaram como um dos dois alunos mais curiosos, interessados e perguntadores.

**Gabriel** não respondeu a esta pergunta, mas é pertinente lembrar sua menção pelas professoras de Ciências e Arte-educação como um dos dois alunos mais curiosos, interessados e perguntadores de sua turma, o que confirma uma forma de aprendizagem investigativa.

Renzulli (2004, p. 96) se refere a estes dois modelos de aprendizagem, afirmando que:

*O Modelo Dedutivo é aquele com o qual os educadores estão mais familiarizados e é o que tem orientado a esmagadora maioria dos acontecimentos nas salas de aula e em outros lugares nos quais a aprendizagem formal é o objetivo. Simplificando, o modelo dedutivo é aquele cujo objetivo é introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas através do uso de lições determinadas, apresentadas com roteiros pré-estabelecidos para chegar ao que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta certa.[...]*

*O Modelo Indutivo, por outro lado, representa os tipos de aprendizagem que ocorrem fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas que podem ser integrados à aprendizagem escolar com adaptações adequadas. Uma boa forma de entender a diferença entre estes dois tipos de aprendizagem é comparar como ela ocorre em uma sala de aula típica e a forma como alguém poderia aprender novos materiais ou habilidades em situações da vida real.*

Num estudo realizado com 607 adolescentes de escolas públicas e privadas de Brasília, que investigava a relação entre estilos de pensar e criatividade, Wechsler (1998, p. 159) detectou a necessidade de experiências concretas, demonstrada através de depoimentos como

“É importante, para mim vivenciar o que aprendo”, “Gosto de manipular e construir coisas, quando aprendo”. Isto confirma as observações de Torrance (1974, p 15), que afirma:

*Eu acredito que a razão pela qual as crianças altamente criativas frequentemente se tornam crianças difíceis é que não temos querido reconhecer as diferenças fundamentais nas necessidades e formas de aprender entre as crianças – formas que são tão fundamentalmente diferentes quanto as formas pelas quais gatos e cães aprendem. Em sua maioria, os cães aprendem por autoridade. Eles gostam de agradar e responder favoravelmente aos estímulos oferecidos. Os gatos, por outro lado, tendem a aprender criativamente – por exploração, testando os limites, procurando, manipulando e brincando.*

Entre os ***fantasminhas acadêmicos***, a forma de aprendizagem privilegiada era a dedução, processada a partir das aulas expositivas dos professores ou de conhecimentos procurados em livros ou outras fontes.

***Aline*** referia um processo dedutivo, na escola: “*Eu aprendo melhor, na escola, quando o professor começa a explicar melhor. Não é só fazer as atividades do livro, não só isso que ele explica, quando ele faz trabalhos mais aprofundados*”. No dia-a-dia, o processo também é dedutivo: “*Eu aprendo melhor olhando livros, revistas, vendo um pouco de TV, canal educativo, essas coisas, assim*”.

***Jair*** só mencionou que preferia aprender “*Escutando*”, o que também reflete um processo de aprendizagem dedutivo, a partir das lições do professor.

***Elena***, quando mencionou as áreas de interesse, também referiu que ela aprendia tudo o que o professor ensinava, refletindo o mesmo modo de aprendizagem e três professores (Matemática, Ciências e Arte-educação) a destacaram, nas FIOSAs, como um dos dois alunos mais curiosos, interessados e perguntadores de sua turma.

Também devem ser salientados os canais de aprendizagem utilizados. Entre os ***Gasparzinhos***, vemos uma interação entre diferentes canais de entrada do conhecimento: auditivo, visual e cinestésico (Karen), visual e cinestésico (Laura), cinestésico e auditivo (Paulo), auditivo e visual (Raul e Miguel). Entre os ***fantasminhas acadêmicos***, os canais preferenciais são dois: o auditivo e o visual, geralmente os que prevalecem no ensino tradicional da escola.

### ***5.3.2 A música: estímulo necessário para estudar***

Freqüentemente ouço pais de crianças com Altas Habilidades/Superdotação reclamarem porque não compreendem como seus filhos conseguem estudar escutando música ou assistindo televisão. Esta particularidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo é mencionada por Novaes (1979), Benito Mate (1996) e Acereda Extremiana (2000). Particularmente entre os ***Gasparzinhos***, encontrei, nos depoimentos, referências a uma atividade concomitante ao estudo que era comum a alguns deles: a música.

**Karen** comentava sobre a necessidade da música para estudar: *“Porque se estou em casa, sozinha, eu gosto de ter alguma coisa escutando ou olhando, porque é chato estudar e ficar tudo vazio... até o cachorro está quieto!! A gente gosta de um barulhinho às vezes”*.

**Gabriel** também mencionava esta necessidade, inclusive na escola: *“Eu gosto, mesmo, de as professoras pegar um rádio, botar uma música que todo mundo goste e elas começar a explicar com o som bem baixinho. Aí ia ficar muito legal. Com música”*. E comentou que essa foi uma proposta que ele tinha feito aos professores e que foi executada por alguns, que levavam um equipamento de som que ficava tocando baixinho durante a aula: *“Para estudar, tem que ter música na sala. É difícil, né... mas tem alguns professores que deixam”*.

Embora não tenha sido possível constatar o desempenho de Gabriel na área musical, devo destacar a extrema importância que a música tinha para ele, desde muito novo. Entre outros comentários que fez a este respeito e além de sua aspiração profissional (cantor e compositor), ele fez uma longa explanação sobre a música: *“Quando eu era pequeno, eu escutava ópera, eu amava ópera. Minha avó até xingava: ‘Desliga esse rádio, ali, com essa ópera!’.* *Eu escutava ópera desde os 3 anos. [...] gostava daqueles caras cantando. Agora, como eu fui crescendo, não gosto mais, mas, às vezes, dá vontade de tocar uma ópera, ficar lá... [...] Eu não sei, começou há... quando eu era pequeno, eu tinha um radinho, assim... a minha avó me deu o primeiro radinho que eu escutei... Eu não gostava muito daquela música louca...era o tempo de Legião Urbana, mas eu não gostava... [...] e daí eu falei, ‘Oh, vó, vou tirar essa música’. Daí eu botei numa estação bem lá, que ninguém quase escutava, daí fiquei lá e estavam aqueles pianos tocando, aqueles violinos, daí chegou uma coisa e comecei a escutar... escutei, escutei e daí, fui me interessando mais pela ópera. Sabia que tinha um... famoso... como é que se chama, um famoso cantante, Pavarotti, daí, comecei a gostar as músicas dele e daí quando fui crescendo fui gostando mais... daí, fui gostando de música mais serena... um tipo... não era tipo ópera, era tipo violino... [Como não conseguia encontrar a palavra certa, perguntei se era Música Clássica e ele continuou o relato] *É, música clássica. Dava música bem antiga. Agora não gosto mais, agora gosto de hip-hop”*.*

Para **Raul**, estudar era uma atividade desenvolvida *“sozinho, de preferência, porque não dá certo”* mas *“[...] com o rádio bem alto, ligado”*. Porém, ele fazia uma diferença entre a música e os ruídos da sala de aula, que lhe incomodavam: *“Na escola já tem que ter uma certa paciência, por causa dos alunos tudo incomodando, então não dá certo... tem sempre aquela conversa no fundo, aí o pessoal manda ficar quieto e não dá, aí a professora berra... Mmm!”*.

Entre os fantasminhas acadêmicos, **Elena** também mencionava a música, como já referi, mas ela apareceu de uma forma menos visceral que nos Gasparzinhos: “*Daí eu olho essas coisas, assim, de música... Sei as coisas que acontecem com os artistas, internacional, aqui... Só que eu não gosto, assim... sabe essa música...tipo...eu gosto tudo quanto é tipo de música, só que não gosto assim de hip-hop, pagode, porque eu não sou muito afim... desse tipo de músicas de rua, prefiro mais, assim esses... Sertanejo, até que eu gosto um pouquinho, até que eu curto, mas não gosto de pagode, essas coisas assim, não sou muito afim...*”.

### 5.3.3 *Uma forma divergente de solucionar problemas*

**Karen** falava da solução de problemas num processo que iniciava com o uso do pensamento divergente, buscando diferentes alternativas para resolvê-lo: “*Daí eu... Eu paro, penso, fico imaginando um jeito de eu resolver aquilo ali*”, admitindo que, quando não encontra a solução procura ajuda de pessoas mais experientes: “[...] *e, se eu não consigo, eu acho que eu peço ajuda para minha mãe*”.

**Miguel** descrevia o mesmo processo que Karen, “*Ah, eu tento de todas as maneiras achar as respostas, sozinho*”. E, como na escola o pensamento divergente não é valorizado e a resposta tem que ser única, Miguel trocava de estratégia, “*se é um assunto sobre as aulas, eu busco no livro*”. Talvez pelo seu gosto por perguntar permanentemente, que já foi referido no depoimento citado na primeira subcategoria, Miguel tenha sido apontado, nas FIOSAs, pelos professores de Matemática e Filosofia, como um dos dois alunos que produzem respostas inesperadas e pertinentes, fruto do uso do pensamento divergente e, pelo professor de Matemática, como um dos dois mais capazes de pensar e tirar conclusões.

**Laura** me surpreendeu com uma definição praticamente científica do que seria o pensamento divergente: “*Eu procuro induzir*”. Fiquei perplexa com o termo utilizado e, duvidando que ela estivesse entendendo o real significado da palavra *induzir*, pedi a ela que me esclarecesse seu processo, ao que ela me respondeu, com muita naturalidade: “*Eu fico pensando de várias formas, assim... eu fico vendo aquele problema de vários ângulos, até eu chegar numa conclusão*”.

**Raul** mostrou o mesmo processo, e manifestou que lhe era indiferente buscar uma resposta ‘esperada’ (de uma pessoa ou professor mais experiente) ou tentar encontrar uma resposta por si próprio, “*ou pergunto para alguém que saiba, um professor, mais esperto que eu, ou então tento fazer sozinho. Não tenho preconceito*”. “*Vamos supor, uma questão de matemática, eu peço para a professora fazer só o início e aí eu faço o resto*”.

**Paulo** não referiu qual era seu processo para solucionar problemas, mas apenas a tentativa de resolvê-los calmamente e da forma mais rápida possível: “*Eu procuro fazer sempre tudo calmo, sempre achar a solução o mais rápido possível, não, assim, de presa, mas o mais rápido possível para poder me manter livre dos problemas*”. É importante lembrar que, na FIOSA, Paulo foi indicado pelo professor de Filosofia como um dos dois alunos mais capazes de pensar e tirar conclusões.

Embora **Gabriel** não tenha feito referências a esta questão, relembro que, na FIOSA, foi apontado pela professora de Ciências como um dos dois alunos que produzem respostas inesperadas e pertinentes, o que indica o uso do pensamento divergente.

Tardif e Sternberg (1997, p. 435) referem algumas das formas de resolver problemas que os Gasparzinhos citaram:

*[...] as pessoas criativas podem também ser caracterizadas pela forma como elas abordam os problemas (isto é, o estilo); alguns dos estilos de processamento mais mencionados apresentados pelos autores deste livro incluem o uso de amplas categorias e imagens de largo alcance, uma preferência pela comunicação não verbal, a construção de novas estruturas em lugar de utilizar as já existentes, o questionamento das normas e pressupostos no seu campo (perguntando Por que?), a atenção à novidade e às lacunas no conhecimento e o uso do conhecimento que elas têm como base para novas idéias.*

Finke, Ward e Smith (1996, p. 183) definem o pensamento divergente de forma não muito diferente à definição de Laura: “*O pensamento divergente, por outro lado, permite explorar em diferentes direções a partir do problema inicial para descobrir muitas possíveis idéias e combinações de idéias que podem servir como soluções*”.

O uso do pensamento divergente é típico das pessoas criativas, como afirmam Getzels e Jackson (1963), e é a base para a produção divergente, que Guilford (apud BEAUDOT, 1973, p. 252) define como a “*geração da informação a partir de uma informação recebida, onde a ênfase é colocada na variedade e quantidade de produtos a partir da mesma fonte: procura de alternativas lógicas*”.

Os **fantasminhas acadêmicos**, confirmando as referências na literatura (Novaes, 1979; PÉREZ, 2000 e 2003), preferem usar o pensamento convergente.

**Jair** mostrou esta preferência, ao manifestar que “*Quando não acho a solução a um problema, eu prefiro perguntar para alguém, me informar direitinho para poder resolver o problema, para ter a solução do caso*”.

**Elena**, da mesma forma, solucionava os problemas buscando uma alternativa convergente: “*Quando não sei uma resposta eu pergunto para o professor ou tento procurar num livro, dependendo da matéria, se é uma matéria, assim, que a gente está estudando, que é uma pergunta, eu procuro no livro ou pergunto para o professor*”.



Dos três, **Aline** mostrou que também usava o pensamento divergente, além do convergente, o que também é referido na literatura: “*Se eu não sei a solução de um problema, eu procuro um método de novo, tentar entender; se eu não conseguir, peço ajuda para a professora*”.

Esta prioridade ao pensamento convergente pode ser explicada com a definição de Guilford (apud BEAUDOT, 1973, p. 252) de produção convergente: “*geração da informação a partir de uma informação recebida, quando a informação necessária é totalmente determinada pela informação recebida: procura de imperativos lógicos*” e que serve de fundamento ao método dedutivo privilegiado na escola, como já foi comentado por Renzulli (2004).

#### 5.4 PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Esta categoria surgiu das respostas às questões 2 (Como são teus colegas de aula?), 16 (Como te sentes na tua turma da escola? Por que?) e 17 (Como te sentes na tua turma fora da escola? Por que?) e de respostas a outras questões, como, por exemplo, a questão 21 (Como é tua escola? Por que?), que encerraram afirmações que ajudaram a construir as seguintes subcategorias:

4) PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Os colegas
	Os amigos
	A família
	As outras PAHs

Guenther (1997, p. 96 – 97) refere que:

*Está suficientemente comprovado, pelos estudos realizados na abordagem humanista, que o fator mais importante e que influencia todas as áreas de comportamento humano é, sem dúvida, o autoconceito. O que as pessoas fazem em qualquer momento de sua vida é determinado pela maneira como ela se vêem, como se percebem e como percebem a situação em que estão envolvidas. Mesmo considerando que as situações da vida se modificam continuamente, a cada momento, de lugar para lugar, aquilo que as pessoas acreditam sobre si mesmas, isto é, as percepções que têm sobre o que são e como são estão presentes e constituem um fator que determina o comportamento em todas as situações.*

O autoconceito tem, como elementos formadores, segundo Guenther (1997), o ambiente físico, as experiências marcantes, os valores culturais, os outros “significantes”, a família e as instituições educacionais.

Guenther (1997, p. 103 – 104) comenta que o homem é um ser social e:

*é da sua experiência social, ou seja, da sua experiência com outras pessoas, que a maior parte dos conceitos cruciais sobre si mesmo são derivados. As pessoas aprendem que são o que são através da maneira como são tratadas e consideradas pelas pessoas importantes na sua vida.*

A percepção que os participantes têm dos outros, então, é importantíssima para compreender a sua autopercepção, seu autoconceito, já que, como afirma Guenther (1997, p. 120):

*A maneira como a pessoa percebe, considera, interpreta o outro e forma um conceito abrangente do que é o outro, determina a maior parte do conteúdo externo das*

*interações e inter-relações humanas. E, por outro ângulo, a maneira como ela percebe como o outro a considera, interpreta e define, ou seja, a maneira como ela se percebe vista pelos outros, influencia e orienta a configuração do seu próprio autoconceito.*

Nesta categoria, as subcategorias que se perfileram apresentaram as relações interpessoais com os colegas de aula e os amigos, fruto das questões da entrevista, e a família e as outras pessoas com Altas Habilidades/superdotação, que surgiram pela frequência com que foram mencionadas pelos participantes.

#### **5.4.1 Os colegas**

Enquanto à pergunta número 2, **Karen** respondeu que seus colegas eram “*engraçados, chatos, a maioria é chatos, implicantes e, ao mesmo tempo, esforçados*”, quando lhe perguntei como ela se sentia com seus colegas, ela disse “[...] *eu me sinto, assim, confortável, com meus colegas, me sinto legal*”. Mais adiante, ainda, enquanto defendia alguns professores que, segundo ela, gostavam de se aprofundar nas suas matérias, ela reclamava do descaso dos colegas, dizendo que “[...] *tem alunos que também não se ajudam...*”, talvez porque o esforço e a persistência são modelos de comportamento que ela incorporou à sua personalidade e que tenta seguir. A percepção de Karen reflete essa tolerância à ambigüidade que já foi mencionada anteriormente. Os depoimentos revelaram um bom relacionamento social com seus colegas e uma certa cumplicidade em atitudes que não são valorizadas na escola, como conversar, por exemplo: “*Eu acho que, eu o Martim, o Jairo e o Pedro eram os que mais conversavam na sala. Quando a gente não ia, as minhas colegas diziam: “Ah, por que tu não veio? Foi tão chata a aula! [...] [...]...eu gosto de conversar, eu converso, converso, converso em sala de aula. Já ganhei até bilhete por causa disso, né! Porque às vezes, eu mais converso do que faço as coisas*”. Talvez estes depoimentos mostram por que Karen foi apontada, nas FIOSAs, como um dos dois alunos mais verbais, falantes e conversadores da sua turma e como um dos dois alunos mais participantes dentro e fora da aula.

**Miguel** também referia um bom relacionamento com seus colegas, disse que eles eram: “*legais, interessantes, brincalhões*”, aliás, muito semelhantes à imagem que ele buscava transmitir a eles, e revelava a sua habilidade psicossocial com indicadores de liderança, apontada nas FIOSAs pelos professores, quando referia que seu relacionamento era bom: “*porque eu me dou com todo mundo. Eles sabem me compreender e eu compreendo eles*”.

**Laura**, que também teve indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na área interpessoal comentava: “*Meus colegas são legais e são pacientes [...] todo mundo brinca junto e aí eu me divirto! [...] Na minha turma, na sala de aula, eu me sinto um pouco privilegiada, porque eles não se esquecem de mim, sabe, sora, eles estão sempre se lembrando de mim... aí,*

*quando é pra fazer alguma coisa, é sempre eu! Tudo eu! Sempre eu! Meus colegas... quando é para ser líder de turma, é eu, quando é pra mostrar algum trabalho, é eu...aí eu tenho que me acostumar com aquele monte de gente em volta de mim... e não me dá vergonha, sora! Ahã, eu gosto. É que depois, quando a gente faz uma vez, a gente perde a vergonha, né?”.*

**Raul** sentia-se muito bem com seus colegas e comentava sua parceria com eles: “São todos legais [...] Eu me sinto bem com todos, porque está todo mundo ali para aprender”. Ele também foi apontado, nas FIOSAs, como um dos dois alunos *mais verbais, falantes e conversadores* e como um dos dois *mais participantes dentro e fora da turma*. Entretanto, não deixava de mostrar certo desgosto por algumas atitudes, como a de conversar durante a aula, o que o incomodava, assim como brigas e discussões.

**Gabriel** falava dos colegas como se fosse um irmão mais velho, talvez por ser um dos alunos com mais idade da turma, por trabalhar e ter uma experiência de vida mais diversificada. Isto foi o que também observei em algumas oportunidades, na sala de aula e em uma festa de fim de curso; Gabriel parecia ser o protetor das meninas, especialmente. Os professores de Matemática e Arte-educação o consideravam um dos dois alunos mais verbais, falantes e conversadores da turma. Ele também se referia aos aspectos negativos de alguns alunos, afirmando que “[...] tem até alguns colegas que eu conheço que são muito orgulhosos, assim... Eu não fico mais perto dessas pessoas, [...]”, mostrando o respeito que tinha pelos ensinamentos religiosos e morais que sua avó lhe transmitiu e que ele reverenciava desde muito pequeno.

**Paulo** não referiu seus sentimentos em relação aos seus colegas, a não ser por algumas críticas quanto a comportamentos negativos que ele percebia em alguns deles: “[...] só que os alunos não respeitam ela, daí ficam riscando...”. Esta preocupação se refletiu no seu apreço pelo cuidado que tinha ao desenhar, com detalhes minuciosos e ‘limpos’. Lembro que ficou incomodado com um finíssimo risco que não estava a seu gosto no seu desenho e, à falta de borracha, utilizou o enfeite de neopreno de um clipe de papel que eu tinha no meu estojo para apagá-lo. Já referi que dois professores viam Paulo como o menino mais solitário e ignorado da turma, pelo que as relações interpessoais com seus colegas, mesmo temporariamente, não eram destacadas.

Já os depoimentos dos *fantasminhas acadêmicos* revelavam muito mais as críticas em relação a seus colegas. Como já comentei anteriormente, os fantasminhas acadêmicos não tinham o que poderia se dizer ‘um bom relacionamento’ com seus colegas de aula. Com exceção de Elena, que parecia ter alguns momentos de ‘conversa’ com alguns colegas, no recreio, mas mesmo assim, fazendo críticas severas, Aline e Jair mostraram-se reticentes a este tipo de relacionamento, sentindo-se ‘deslocados’ da turma.

**Jair** considerava seus colegas “*um tanto bagunceiros...*”, e reclamava sobre a sua desorganização, o pouco cuidado que eles tinham com a escola, a gritaria que eles faziam.

**Aline** fazia críticas muito semelhantes, questionando o comportamento, a desorganização, a gritaria e, fundamentalmente, alegando que eles cobravam dela, por ser a líder da turma, funções que ela não deveria assumir: “*Alguns colegas me obrigam porque eu sou a líder e tenho que fazer um monte de coisas que eu não tenho que fazer... que eu tenho que dar as respostas das provas para eles...*”.

**Elena**, que parecia ter melhor relacionamento com seus colegas, criticava alguns deles pelo seu descaso: “*Só que tem muitas pessoas aqui na nossa sala que não fazem nada, que não prestam atenção, então... [...] em alguns momentos tem algum probleminha na sala, né, por causa de um aluno que não faz nada, que não presta atenção, que mata aula*”. Também fazia sérias críticas em relação à discriminação e ao desrespeito que ela percebia na sala de aula, deixando muito clara sua posição: “*É que assim, tem muito preconceito na escola: pessoas negras, brancas, homossexuais, pessoas diferentes, ao todo. [...] Então, eu não gosto disso, eu não gosto que as pessoas se metam na vida dos outros, eu não gosto de me meter na vida dos outros, nem gosto que se metam na minha vida. [...] porque não tem como tu viver com essas coisas de preconceito de raça. Tem pessoas que não se respeitam, agora tem pessoas que são educadas, aqui na escola, tem pessoas muito educadas e pessoas legais, com atitudes, agora tem outras que não têm... atitude... são tudo ao contrário, são tudo de ruim*”.

Em geral, os **Gasparzinhos** parecem ser mais condescendentes com as divergências que percebem com seus colegas, talvez por sua maior tolerância à ambigüidade, e parecem não ter dificuldades para conviver com elas, embora eles próprios não se sintam completamente enquadrados nessa diversidade, visto que criticam alguns comportamentos. Os depoimentos dos Gasparzinhos revelam dois aspectos. Por um lado, a valorização das relações interpessoais, na aceitação dos colegas, como nos casos de Raul, Miguel, Laura e Karen; por outro, uma percepção crítica dos aspectos negativos, também presente nas declarações de Karen e Raul, e mais aguçada, nas falas de Gabriel e Paulo. Estas afirmações também revelam valores importantes destes alunos, como o respeito pelo esforço e a perseverança, pela paciência, pela ordem e pelo cuidado, pela harmonia nas relações e o desgosto com a vaidade.

Nos **fantasminhas acadêmicos**, as divergências constituem o motivo principal de suas desavenças com os colegas e o afastamento parece ser a consequência natural de Aline e Jair, enquanto que Elena faz uso de sua inteligência interpessoal para manter os vínculos com seus pares. Os valores que se percebem em suas declarações mostram o respeito pela ordem e a organização (Aline, Jair e Elena) e o repúdio do preconceito e da discriminação (Elena).

Alguns traços apontados por Novaes (1979), entre outros, como a sensibilidade interpessoal e a capacidade aguda de julgamento crítico, o sentimento de desafio diante da imprecisão e da desordem e o espírito crítico podem justificar os depoimentos de Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos, em suas ‘críticas’ ao comportamento dos colegas. Entretanto, considero que a diferença que se pode apontar entre os depoimentos de ambos grupos mostra a imagem que os colegas têm ou que estes alunos pensam que seus colegas têm deles.

Benito Mate (1996, p. 84) refere que:

*Nossa própria imagem é muito influenciada não só pela imagem que os outros têm de nós, mas também pela imagem que nós cremos que eles têm. E esta suposta imagem vai direcionar, em grande parte, o nosso comportamento com os outros.*

Com esta afirmação acredito que é possível explicar a razão pela qual os fantasminhas acadêmicos não têm uma avaliação positiva de seus colegas, já que estes alunos ‘sabem’ ou ‘acreditam’ que seus colegas percebem sua diferença em relação a eles de forma negativa, como fica bem claro nas declarações de Aline e nas entrelinhas das falas de Jair.

Os Gasparzinhos, por não serem reconhecidos como PAHs, ou seja, como diferentes, em sua maioria, identificam-se com seus colegas, embora fazendo críticas ao seu comportamento.

#### **5.4.2 Os amigos**

Os amigos que **Karen** referia nos seus depoimentos eram colegas de aula e de outras turmas da escola. Ela contava que suas amigas visitavam ela e “[...] *a gente fica ouvindo música, comendo coisas... mais é bolacha, refrigerante e essas coisas, ficamos olhando TV, escutando rádio, depois a gente vai na casa dela, joga vôlei, fica conversando. [...] Daí, eu me sinto, assim, confortável, com meus colegas, me sinto legal*”. O entorno social de Karen parece ter como centro a escola; ali estão seus colegas de aula e também seus amigos.

**Miguel** voltava a referir um sentimento mútuo de amizade: “*Ah, me sinto bem, eles me tratam bem e eu trato bem eles*”. Nas oportunidades que o observei em sala de aula e nos recreios, sempre o vi rodeado de meninos e também parecia muito popular entre as meninas. Sempre andava nas ruas adjacentes à escola, com outros meninos mais velhos, e, várias vezes, o encontrei no caminho para o colégio. Uma vez o vi, no horário de aula, com uma turma de cinco ou seis rapazes mais velhos, sentado próximo à entrada do colégio. Alguns professores comentavam sobre as ‘más companhias’ com que Miguel estava envolvido.

**Laura** também contava que tinha poucos amigos fora da escola e relatava sua total sintonia com os colegas-amigos: *Fora da escola, eu me sinto... ah, eu me sinto meio perdida... porque eu não tenho muitos amigos que, assim... Aqui fora eu tenho, sabe, mas eles moram*

*muito longe e eu não gosto muito de ir na casa deles... e, no colégio, eu já encontro todo mundo lá!*”, o que deixava à mostra um entorno de relações também bastante limitado.

**Gabriel** discorria muito sobre seus colegas de trabalho (especialmente as meninas) entre os quais tinha amigos, e sobre o papel de ‘*conselheiro*’ que lhe adjudicavam e que demonstrava gostar de exercer: “*Lá onde que eu trabalho, eu dou conselho para elas. Elas me chamam até de anjo, porque eu dou conselhos para elas. Um dia estou bem... Se eu não estou bem, eu tento ficar longe das pessoas para não magoar elas. Se eu estou feliz, estou abraçando, estou lá dançando, to lá junto das pessoas... Se uma pessoa está triste, eu vou lá para ver como ela está... Se uma pessoa... ‘ah, quero uma idéia’... eu vou lá, penso junto com ela, dou papo, pensar junto... Uma cabeça é só uma, pensar em duas... Ou eu dou uma idéia pra ela*”. Revelava sua preocupação de manter seus amigos felizes, quando dizia: “*Se eu não estou bem, eu tento ficar longe das pessoas para não magoar elas. Se eu estou feliz, ah, estou abraçando, estou lá dançando, to lá junto das pessoas*” e não escondia seu orgulho, quando comentava que: “*Os meus amigos sempre falam que eu tenho uma coisa diferente... os professores também falam, que eu tenho um brilho diferente, que eu tenho um tipo de uma luz diferente, que eu tenho um sorriso, que eu sempre ajudo os meus colegas*”. Devo ainda recordar as referências de Gabriel ao grupo literário, integrado por colegas da escola e a Miguel, que, mesmo sendo um colega de aula, será analisado separadamente, na subcategoria seguinte.

**Raul** mostrava sua flexibilidade quanto às pessoas e sua relação com elas, “*[...] e também gosto de opiniões, se não tiver uma coisa muito bem, eu gosto de opiniões, sou aberto às pessoas [...]* Cada um tem a sua perspectiva... Um é mais revoltado, outro já é mais brincalhão. Por outro lado, também possivelmente por ser um dos mais velhos de sua turma, ele era uma espécie de ‘animador’ do seu grupo, “*[...] se tem uma pessoa triste, ele [FALANDO DE-LE PRÓPRIO] vai lá, ele incomoda essa pessoa e aí a pessoa fica alegre*”. Como já foi apontado num depoimento anterior, ele comentava que não gostava de ver as pessoas andando de cara fechada e que “*[...] pessoas que não têm um modo de viver, um astral assim, para cima, não andam do lado do Raul*”, mostrando uma certa seletividade quanto às suas relações de amizade.

Também em relação a amigos fora da escola, os **fantasminhas acadêmicos**, não relataram laços de amizade, a exceção de Elena.

**Aline** ficou um pouco constrangida quando respondeu à pergunta número 17 (Como te sentes na tua turma fora da escola? Por que?) e hesitou: “*Como assim?*”. Eu expliquei a questão, pensando que não tinha ficado clara: “*Na tua turma fora da escola... tu tens uma turma de amigos fora da escola...*”. A resposta foi: “*Não*”.

**Jair** explicou que se sentia melhor fora da escola, mas também não mencionou amigos, apenas o relacionamento com sua família.

Apenas **Elena** mostrou ter relações de amizade com colegas de turmas mais adiantadas e pessoas mais velhas do seu bairro: “*eu tenho uns amigos das oitavas... então, esses meus amigos, que são das oitavas... tem uns que moram lá perto de casa e a gente sempre se vê, sempre fica junto... daí, também, lá na frente da minha casa também moram outras pessoas, meus amigos também, mas que não estudam no colégio e já são de maioridade*”.

Nos depoimentos de alguns **Gasparzinhos** (Karen, Laura e Miguel) fica evidente que os amigos são seus próprios colegas de aula. Isto me faz refletir na relevância da escola e como é importante considerar o papel que ela tem neste tipo de contexto. Nos depoimentos de Gabriel, percebe-se uma ampliação do círculo de amizade, porém, também não se evidenciaram outros amigos fora do ambiente de trabalho.

Nos **fantasminhas acadêmicos**, com exceção de Elena, cujos amigos são colegas de turmas mais avançadas, talvez a ‘impossibilidade’ de estabelecer vínculos sociais com seus colegas também inviabiliza os vínculos de amizade.

Entretanto, de forma geral, percebe-se que os Gasparzinhos tendem a ter relacionamentos interpessoais mais amplos que os fantasminhas acadêmicos, entre os quais, com base nas entrevistas, eles quase não existem.

### 5.4.3 A família

A preocupação com a família surgiu entre alguns Gasparzinhos, cujos depoimentos re-firo a seguir.

**Karen**, por exemplo, incluía a sua família como alvo de seu projeto pessoal, à qual procuraria oferecer uma melhor qualidade de vida. Sua mãe e seu irmão estavam muito presentes em suas falas, assim como seu pai, já falecido. A mãe era uma pessoa muito significativa, a quem ela recorria, por exemplo, quando não encontrava a solução a um problema “[...] *eu acho que eu peço ajuda para minha mãe, eu chego para ela, converso com ela, pergunto uma solução*”. Na resposta à questão aberta 37, por exemplo, depois de propor uma solução para o problema hipotético, afirma: “[...] *eu daria a minha vida pelos meus familiares. E ‘moreria’ por eles*”.

**Para Miguel**, a figura do seu pai também parece ser muito importante, embora tenha manifestado que ele quase não o vê, porque está sempre trabalhado. A mãe de Miguel não mora com a família e pelos relatos de Miguel, também não tem contato com ele. A título de referência, para o preenchimento do questionário pelo pai, que não pode comparecer à reunião

marcada, só pude conciliar um horário às 7 horas da manhã, depois de telefonar várias vezes para o telefone celular dele, inclusive tarde da noite, sem sucesso. Miguel referiu que ele gostava de se divertir com seu pai. Perguntei o que eles faziam para se divertir, ao que Miguel respondeu: *“Ah, a gente começa a conversar, nós nos entendemos. Ele sabe entender”*.

**Gabriel** contava, com amargura, sobre maus tratos de seus pais: *“Quando eu era criança eu fui muito judiado pelos meus pais... eu apanhava muito deles, quando eu era criança”*. E manifestava um carinho excepcional pela avó que o criou desde muito pequeno e que parece ter transmitido a ele muitos dos valores que ele considerava importantes na sua vida: *“Às vezes eu brigo com a minha avó, mas ela me ensina a não bater boca com ela e eu consigo aprender, por causa que ela me ensinou um monte de coisas [...] Desde criança, ela sempre me ensinou ‘ajuda as pessoas, que elas vão te ajudar um dia’*. A prova de que a avó foi uma boa mãe substituta é a imagem de família que ele tinha e seus planos de futuro neste sentido: *“Agora, eu prometi para mim mesmo, que se um dia eu tivesse filhos... claro que vou ter... eu quero ter gêmeos, porque eu adoro crianças [...] como minha avó ensinou... Desde criança a minha avó me deu bondade e eu vou trazer muita bondade para as pessoas. Minha avó também ajuda muito as pessoas[...]. Um dia eu tenho certeza que ela vai ter a casa própria dela porque eu vou ajudar ela”*.

Na resposta à questão 37, **Laura** também referia com bom humor uma solução na qual se sacrificaria pela sua família: *“Bom já “Q” somos 5, (2) num ‘paraquedas’ (2) no outro e 1 fica. É claro eu!”*. Quando fiz a entrevista com ela, Laura também mostrou carinho e respeito pela sua família, o que pude perceber pelo bom relacionamento que parecia ter com seus pais e com sua filha.

Dos **fantasminhas acadêmicos**, somente **Jair** mencionou a família como uma referência importante em sua vida: *“Fora da escola eu me sinto mais... eu me sinto... eu me sinto bem, porque aqui na escola fica diferente, o ambiente da escola ao de casa. Em casa eu falo mais, me comunico melhor. Com meus pais, com meus irmãos”*.

Estes depoimentos mostram a importância da família, especialmente, para os Gasparzinhos. Webb, Meckstroth e Tolan (1982, s. p.) referem que:

*Esse apoio é particularmente importante para a criança superdotada que se sente fora do ritmo com o mundo que a rodeia. Ela precisa especialmente de um lar que seja um porto seguro para ela recarregar suas baterias e onde as pessoas desse lar possam ajudá-la a compreender, desemaranhar e aceitar (não necessariamente a concordar com) a existência de muitos comportamentos estranhos do nosso mundo externo.*



#### 5.4.4 As outras PAHs

A relação com outros alunos com indicadores de AH/SD foi encontrada nos depoimentos dos Gasparzinhos e dos fantasminhas acadêmicos, assim como entre os outros alunos com indicadores de AH/SD que não foram selecionados como participantes nesta pesquisa, sem que houvesse qualquer pergunta direta ou que induzisse este questionamento.

**Karen**, quando falava de seus amigos, mencionou a relação mais estreita que tinha com Elena, “[...] a Elena, a Marta, eu converso... mas a Elena vem aqui em casa”. Talvez dois dos interesses em comum de Karen e Elena sejam uma das áreas de destaque de ambas – a lingüística – e a música, que as duas referem em seus depoimentos.

**Gabriel** que foi quem me alertou para as atividades que Miguel não reportou na sua entrevista, falava de Miguel como seu amigo e confidente, “*é o que mais falo, no colégio, eu converso com ele e ele fala dos poemas dele para mim ou senão ele fala de qual guria ele está gostando... e até o que é segredo, ninguém fala nada*”. Novamente, a área de destaque comum, a lingüística, e o interesse pela poesia vinculam os dois alunos.

Dos **fantasminhas acadêmicos**, um dos meninos que não foi selecionado como participante desta pesquisa, mas que apresentou indicadores de AH/SD, relatou sua relação mais estreita com **Jair** e inclusive informou dados sobre a sua personalidade que não tinham aparecido nos depoimentos dele.

Estes relacionamentos são particularmente significativos, visto que três dos seis Gasparzinhos e dois dos três fantasminhas acadêmicos mantêm vínculos de amizade entre si ou com outros fantasminhas. Esta frequência, muito elevada, não parece ser uma simples casualidade, mas a ‘*procura de iguais*’ tão referida na literatura sobre pessoas com AH/SD.

Entre as características de liderança, inteligência intra e interpessoal apontadas por Prieto Sánchez e Hervás Avilés (2000, p. 163) para os alunos com AH/SD, estão algumas das que foram detectadas nesta categoria: “*costumam ter apoio dos seus colegas, [...] ser sociáveis, gostam de estar com as pessoas [...] chamam a atenção de seus colegas e dos outros por suas idéias, pelas decisões que tomam e as orientações que seguem*”, como mostram mais claramente os depoimentos de Karen, Laura e Gabriel, por exemplo, “*sempre que não se isolam*”, como Aline e Jair.

Acredito que as diferenças evidenciadas entre os Gasparzinhos, que têm relações interpessoais mais consolidadas, e fantasminhas acadêmicos, que não as preferem, tenham explicação em dois fatores: as áreas de destaque e fatores de personalidade.

Dos cinco Gasparzinhos que mostraram um forte vínculo com colegas e amigos, Gabriel e Laura tinham indicadores de AH/SD na área interpessoal, e Miguel apresentou indica-

dores de talento psicossocial com liderança nas FIOSAs. Karen e Raul, ambos com habilidades na área corporal-cinestésica, desenvolvem atividades em áreas esportivas ou artísticas de caráter coletivo, o que, acredito, fomenta o desenvolvimento de relações interpessoais com seus colegas e amigos. Estes cinco Gasparzinhos têm traços de personalidades muito emocionais, impulsivas e espontâneas. Também deve ser lembrado o que Wechsler (1998) comentava em relação à preferência por estar em grupo dos adolescentes brasileiros e a característica que Torrance (1976, apud Wechsler, 1998) mencionava como diferenciada em crianças com AH/SD de meios desfavorecidos, quanto ao gosto por atividades em grupo, sociais.

Entre os fantasmilhas acadêmicos, Elena apresentou indicadores na área interpessoal e também indicadores de talento psicossocial, nas FIOSAs, o que explica que ela seja a única que mostra vínculos afetivos com amigos, embora sejam amigos mais velhos, como alguns autores referem (BENITO, 1994, 1996, 1999; NOVAES, 1979) e Winner (1999; 32) comenta, em relação aos ‘superdotados intelectuais’ que “*quando elas de fato encontram amigos, usualmente são crianças mais velhas que estão mais próximas a elas em idade mental*”.

Embora Aline também apresentasse indicadores de talento psicossocial com liderança nas FIOSAs, e deva ser destacado que ela é a única que desenvolve uma atividade esportiva sistemática entre os fantasmilhas acadêmicos, suas características de personalidade, assim como as de Jair, revelam uma maior timidez e menor flexibilidade que os Gasparzinhos.

Winner (1998, p. 175) explica que:

*Os introvertidos derivam suas energias de si mesmos, eles preferem baixos níveis de estimulação externa e, assim, freqüentemente evitam ocasiões sociais. Eles não fazem amigos com facilidade, dispõem uma grande quantidade de tempo sozinhos e são menos sintonizados aos valores da cultura dominante. Os extravertidos são a imagem inversa. Já que eles derivam sua energia das outras pessoas, buscam os outros ou fazem amigos com facilidade.*

Em relação à procura de seus verdadeiros pares, com os quais não precisem esconder sua diferença, vários autores (BENITO, 1999; GARDNER, 1999b, por exemplo) referem esta atração que ocorre por pessoas semelhantes. Esta não é uma característica específica das pessoas com AH/SD, mas comum entre todos os seres humanos, que procuramos amigos e grupos cujos membros tenham interesses comuns e onde nos sintamos mais à vontade.

## 5.5 PERCEPÇÃO DA ESCOLA

Esta categoria surgiu das respostas às questões 21 (Como é tua escola? Por que?) e 22 (Como seria, para ti, a escola ideal? Por que?); delas surgiram duas subcategorias:

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
5) PERCEPÇÃO DA ESCOLA	Uma escola real deficiente, sem desafios, que não atende os interesses dos alunos
	A escola ideal: uma escola que cumpre um papel educacional integral

### 5.5.1 *Uma escola real deficiente, sem desafios, que não atende os interesses dos alunos*

**Karen** começou falando da escola com certa condescendência: “Ela é legal, ela ajuda a gente, ensina... tem gente que não tem almoço em casa, não tem café, eles dão café e tudo, né, que é da Prefeitura e tudo...”. Mas logo foi referindo as deficiências, nos aspectos materiais: “[...] mas a nossa escola tinha que ter mais verba para ter mais aprendizagem, porque às vezes, falta o quê? Falta folha, falta giz, falta até quadro, às vezes, falta... falta apagador, falta um monte de coisa... Falta um monte de coisa, mas a minha escola é boa”, e também em relação aos desafios que a escola propõe: “Eu acho que o nosso colégio é fraco nas matérias, nos estudos. Até o X [outro colégio próximo] é mais forte que o nosso, dizem que o X é melhor colégio do que nós, porque o nosso colégio é fraco... Às vezes as crianças, do Morro, elas vão aprender ali só na terceira série, na quarta série. Por que? Porque o colégio é muito fraco! Na primeira série eles só querem pintar! Eles têm que ensinar as letras, tudo, para a criança saber, mas não, Eles vão... lá pela segunda ou terceira série a pessoa vai aprender a ler!”. Karen também se referiu às dificuldades que percebia na escola em relação a sua área de Altas Habilidades/superdotação: “[...] Eu acho que ali tem pouca coisa em materiais de Educação Física, sabe? Bola só tem uma. Tem que ser para as C-20, C-30 e C-10 e, às vezes, se a C-10 está usando, a C-20 não pode [...] Por que? Porque falta material, falta bola de basquete, bola de vôlei, futebol, handebol, tênis. Queixando-se que a escola não oferece aulas de tênis, retruca: [...] Não tem, mas podia ter, né? Falta aquela redinha, na cancha... podia colocar!! Podia ter!”.

**Miguel** evidenciava a falta de desafios ao reafirmar que as atividades da escola eram fáceis, “Muuuuito fáceis!” e que ele gostaria que fossem mais difíceis, “beeem mais!” Embora afirmasse que gostava de sua escola, que não era como as outras, “ah, é divertida, legal. Não é como outras escolas, mas é tri”, quando pedi em que esclarecesse esta afirmação, comentou, “ah, é legal, mas falta coisa [...] Faltaria mais professores, mais matérias”, como Biologia, Física e Química, disciplinas relacionadas à sua área de destaque, a Matemática. Também referiu que gostaria de freqüentar a escola no turno contrário, mas contava que, “ah, mas daí não tem nada para fazer”.

**Laura** reclamava da falta de organização, “a escola é legal, né, professora, mas só tem um problema: é muita criançada... é muito desorganizada... principalmente nos dias de festa... não, de festa, não, de competição, assim, de jogos... é desorganizado... mas é bom!”.

**Gabriel** questionava a falta de disciplinas do seu interesse: “E também gostaria que tivesse aula de canto, mas não tem canto”.

**Raul** reclamava dos aspectos físicos da escola, mais nas suas reflexões sobre a escola ideal, também comentou sobre a deficiência do ensino, “*o estado dela não está legal, mas o pessoal todo sabe se entreter aqui*”.

Os questionamentos dos *fantasminhas acadêmicos* não foram muito diferentes dos dos Gasparzinhos.

**Elena** questionava principalmente os aspectos da comunidade escolar, os preconceitos, a discriminação, a falta de respeito, “*aqui tem muitas diferenças... uns não se dão com outros... Aqui tem o caso da homossexualidade, porque tem alguns meninos, assim, que não... [...] aqui, muitas vezes, não tem respeito*”. Também fala de alunos desmotivados para assistir a aula, para aprender: “[...] *Aqui, essa escola, assim, como vou te dizer... tem muitos alunos que não aprendem, que não gostam, que matam aula*”.

**Aline** chamava a atenção para o estado da escola e o ambiente escolar, “*a minha escola é meio quebrada, tem um monte de pichação, vidros quebrados, gritaria...*”.

**Jair** também se fixava nos aspectos físicos da escola, “*a escola aqui é um pouco suja, depredada, não cuidam... não dá nem para ir no banheiro*”, mas também mencionava a falta de espaços e recursos que poderiam ser do seu interesse: “[...] *não tem sala de computação, não tem um pátio muito... uma quadra, nada...*”.

Além da percepção acurada da situação das escolas e da Educação, como um todo, estes alunos mostraram o que todos os autores, do mundo inteiro, que escreveram e escrevem sobre Altas Habilidades/Superdotação são unânimes em afirmar - que a escola não consegue atender adequadamente estes alunos - como, aliás, pelo menos, no Brasil, também não consegue atender os alunos que não apresentam Altas Habilidades/superdotação.

Winner (1998, p. 187 e 193), falando dos casos apresentados na sua obra, provenientes de escolas norte-americanas, refere que “*cada criança tinha habilidades e desejos que as escolas comuns não podiam acomodar prontamente [...] A falta de desafio nas nossas escolas significa que as nossas crianças não estão desempenhando à altura do seu potencial. Elas estão subempregando*”.

Novaes (1979, p. 49) comenta que:

*Em geral, tratando-se de crianças superdotadas, sabemos que a falta de oportunidades educacionais, a pobreza de estímulos ambientais, a pressão social para atitudes de conformismo, além das dificuldades da escola de reconhecer e desenvolver suas habilidades e das distorcidas expectativas de pais e professores, dificultam, comumente, o desenvolvimento de suas potencialidades, fato que se acentua ainda mais em crianças provindas de baixo nível socioeconômico.*

Mesmo sem, provavelmente, ter modelos de escolas de qualidade, Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos perceberam esta carência sistêmica da escola.

Freeman e Guenther (2000, p. 15 - 16) referem que a criança com AH/SD enfrenta vários problemas decorrentes da ineficiência da escola. Um deles é o tempo de espera, porque:

*[...] está sempre esperando que os outros terminem o que ele já fez, ou que o professor continue com a aula” [...]*

*Essa perda de tempo, por si mesma já um grande problema, leva a outro ainda mais sério, que é enfrentar o aborrecimento, a impaciência, o mal-estar gerado pelo tédio que acompanha períodos de espera. Para se defender dessa situação de tédio, a criança bem-dotada desenvolve mecanismos próprios, que freqüentemente passam despercebidos, ou são mal-interpretados pelo professor.*

*Para preencher este tempo vazio, algumas crianças vão se voltar para si mesmas, alienar-se voluntariamente do que está acontecendo na sala ao seu redor, divagar, distrair-se, deixar passar o tempo, não raro perdendo todo o interesse pelo trabalho escolar, e baixando sua produção ao mínimo necessário para ‘ir levando’. Alguns vão aprender a trabalhar sistematicamente mais devagar do que é capaz, a fim de diminuir o tempo de espera e, conseqüentemente, o tédio. Isso sem falar nos que vão simplesmente preencher o tempo vago com atividades estranhas à tarefa que está sendo desenvolvida, brincadeiras, movimentação sem objetivo, indisciplina e comportamento delinqüente de qualquer natureza, que lhes possa trazer alguma estimulação extra, e assim espantar o tédio.*

Winner (1998, p. 194) reafirma que, na situação de falta de desafio da escola “*estas crianças aprendem que não é necessário fazer esforço para ter sucesso [...] Porque podem ter sucesso sem tentar, elas raramente se esforçam muito em seu trabalho escolar*”.

Kanevsky (1994, apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p. 97) também refere que “*[...] quando constantemente trabalhando com tarefas demasiadamente fáceis, os mais capazes podem tentar criar seus próprios desafios, tal com testar, ou mesmo quebrar regras estabelecidas*”. Esta foi exatamente a impressão que me passou Miguel, nas atitudes negativas relatadas pelos professores em conversas informais e na pouca expectativa que percebi quanto a seu futuro profissional. Freeman e Guenther (2000) referem que esta situação pode levar o aluno a não desenvolver a disciplina necessária para estudar, encontrando dificuldades em séries mais avançadas, quando os desafios podem aumentar.

### **5.5.2 A escola ideal: uma escola que cumpre um papel educacional integral**

**Karen** resumia como seria a sua escola ideal, “*a escola ideal é aquela que tem tudo... vamos dizer assim, uma boa cancha, bons professores, uma boa sala de aula, boas cadeiras, uma boa cozinha, bons funcionários, né? Eu acho que é isso!*”.

**Miguel** pedia mais espaço físico, “[...] *ah, tinha que ser grande!*” Como a escola que ele freqüenta é bastante grande, se comparada com outras escolas públicas, perguntei, um pouco incrédula, se teria que ser maior do que aquela, ao que ele respondeu, mostrando que não era só o espaço físico o que ele reivindicava, mas talvez horizontes mais largos, “*ah, maior, espaçosa [...] Um monte de alunos, um monte de professores, um monte de matérias*”. Miguel também reivindicava mais tempo de aula; eu afirmei que isso implicaria que ele teria

que ir à escola durante períodos mais longos para estudar, e ele reforçou as afirmações de Freeman e Guenther (2000) de que a falta de desafio leva ao tédio e pode desencadear comportamentos negativos, “*daí teria mais tempo... e aí eu não ficava em casa, como eu fico, sem fazer nada... [...] se tivesse trabalho para fazer eu viria!*”. O seu desejo era poder ir à escola a qualquer momento, “[...] *ah, que tivesse trabalho para fazer e viesse na biblioteca, pesquisar livros*”.

A escola ideal de **Laura** supriria as carências culturais a que ela estava sujeita, “*a escola ideal seria com professores que não faltassem, que eles não precisassem reclamar de nada... nem dos banheiros! [RISOS]...e.... que tivesse bastante eventos, assim, para a gente ver, para a gente fazer... Aí seria uma escola ideal!*”.

**Paulo** também reivindicava a função educacional que a escola deveria ter, não apenas nos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, mas também nos aspectos social e cultural, “*seria uma escola onde ensinassem, não estragassem, essa seria uma escola ideal, para mim. Na parte de ensino, uma escola que tivesse mais projetos para os alunos vir sempre o colégio praticar e fazer. [...] Uma coisa que aprendesse, que não saísse na rua e viesse para o colégio. Agora não teria idéia, mas teria um monte de coisas*”.

**Gabriel** reivindicava, na escola, professores que seguissem o modelo do seu professor ideal, do qual falará mais adiante e disciplinas que atendessem seus interesses, “*minha escola... Sendo os professores como Alberto. Se os professores fossem como o Alberto, bah! [...] O que eu acho que deveria ter no colégio seria aula de dança e aula de canto*”.

A principal reivindicação de **Raul** se referia à qualidade do ensino e aos professores, “*ah, vou citar um nome, assim, acho que o X [outra escola estadual], porque o ensino deles lá é bem legal, já tem uma certa descontração nas aulas, então os professores não pegam muito no pé*”.

As reivindicações dos **fantasminhas acadêmicos**, principalmente as de Aline e Jair, se limitaram mais aos aspectos tradicionais da escola: a infra-estrutura e o corpo docente.

Para **Aline** “*a escola ideal seria uma escola que não tivesse tanta pichação, que não fosse tão suja, que as coisas não estivessem quebradas pros alunos darem valor para o que têm, que tivesse mais professores para os alunos não saírem em alguns horários*”.

**Jair** referia que “*a escola ideal seria mais organizada, que os professores viessem e não ficassem faltando, aqui não tem organização, tudo é sujo, manchado, o pátio está todo depredado*”.

**Elena** reclamava uma função educacional completa da escola, da qual a comunidade escolar faz parte, além da melhoria dos aspectos educacionais tradicionais, “*eu acho que a*

*minha escola ideal seria uma escola que os alunos aprendessem... que todo mundo seria igual [...] A escola ideal seria uma escola que todo mundo se ajudasse, que todo mundo fosse igual, que todo mundo se respeitasse [...] então, eu queria que fosse uma escola, assim, que os alunos gostassem de vir a aula, que não queriam matar aula, uma escola que fosse divertida, com cantos, com dança, essas coisas, não uma aula séria, assim, de chegar o professor e botar na matéria no quadro e fazer e explicar, e sim uma aula divertida, que os professores brincassem, assim, que falassem coisas legais, para mim seria uma escola ideal”.*

Como se percebe, a escola ideal dos *Gasparzinhos* cumpre um papel educacional no sentido mais abrangente do termo. Os aspectos que ela deve atender não são apenas aqueles relacionados ao ensino-aprendizagem, mas também aspectos sociais e culturais. Para eles, a escola era mais do que a infra-estrutura física e o corpo docente. Um currículo mais desafiador, interdisciplinar, que contemple os interesses dos alunos se desprende necessariamente das observações dos Gasparzinhos. Embora a opinião de Elena diferisse um pouco da opinião de Aline e Jair, provavelmente por sua maior habilidade interpessoal, que a levava a ter uma compreensão mais flexível do entorno social, as reivindicações de escola ideal para os *fantasminhas acadêmicos* estavam muito mais relacionadas ao ensino-aprendizagem e ao espaço físico onde este processo ocorre.

## **5.6 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR**

Esta categoria surgiu inicialmente das questões 19 (Como são teus professores? Por que?) e 20 (Como seria, para ti, o professor ideal? Por que?), e geraria as duas primeiras subcategorias. Entretanto, na escola municipal, as respostas a estas duas perguntas e partes das respostas a outras questões da entrevista (como as questões 8, 16, 19, por exemplo) apontaram uma terceira subcategoria que foi incorporada às outras. O professor real-ideal surgiu da percepção dos alunos em relação a um professor que parecia ser extremamente especial para eles – o professor de Matemática e que complementa as informações sobre o que seria para eles um professor ideal.

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>6) PERCEPÇÃO DO PROFESSOR</b>	Um professor real que, às vezes, ensina, mas não educa e com sinais de mal-estar docente
	O professor ideal: um educador humano, flexível, compreensivo, desafiador e criativo
	Alberto: o professor ideal real

### 5.6.1 *Um professor real que, às vezes, ensina, mas não educa e com sinais de mal-estar docente*

**Karen** explicou “*ah, os professores ensinam bastante...*” Porém, à medida que falava de outros temas, em outras respostas, foram aparecendo aspectos que eram também importantes para ela, “[...] e aí as professoras se irritam de mim, porque eu fico rindo muito [...] Tem uns professores meus... que, às vezes, eles explicam uma coisa... se o pessoal não entendeu, eles não estão nem aí... eles sentam, falam com um...tu tá falando “Oh, sora...sora...professooooora!””, eles não estão nem aí olhando [...] Já a professora Clarissa, ela explica uma vez, até duas, mas depois já não explica mais. Principalmente a professora Vânia. Ela explicou uma vez, se a pessoa não entendeu ou não escutou, ela não tá nem aí, ela se senta, vira as costas, sai... A professora Cássia, ela explica para a gente, mas também ela se irrita quando a gente fica perguntando a toda hora, né? Se a gente não entender alguma coisa – que é a professora de [...], né... ela fala uma coisa [...] e a gente “Oh, sora, não entendi, escreve pra mim” e ela vai lá e escreve, mas, às vezes, fica nervosa, se irrita... porque quando ela está explicando alguém está conversando, daí a gente não escuta direito”.

**Miguel** mostrou-se um pouco reticente em falar dos professores, talvez porque estava falando para uma ‘professora’, como ele me chamava, então só referiu que “*são divertidos, legais. São bons, inteligentes, sabem ajudar quando nós precisamos*”.

**Laura**, que era bastante crítica e muito sincera e espontânea, reclamava que “[...] quando eles não berram muito... porque quando eles berram muito, a gente não estuda e não entende nada” e complementava: “*Porque no ano passado, eu não consegui passar direito porque a professora não explicava. Só botava no quadro e deu! E se sentava. Aí eu não consigo fazer, né, professora, mais eu tento! [...] Meus professores são legais, né, mas tem um que é muito chato... Ahã, ele se encarna em mim! (Risos) Ele não deixa eu fazer nada!*”.

**Paulo**, sempre bastante reservado, disse que “*alguns professores têm alguns problemas em casa e daí descontam nos alunos, mas também tem uns que são calmos, trabalham*”.

**Raul** questionou os professores com os quais parecia ter mais dificuldade de relacionamento “[...] só por causa dos professores que pegam muito no pé. [...] É que os desenhos da professora [...] é desenho de criança, não dá certo. [...] ela passa desenho no quadro! Aí não dá certo [...] Alguns são legais, só tem uma que ela é chata, mas dá para ir levando ele, ele é legal, mas, de vez em quando, quando ele fica nervoso tem que sair de perto dele”.

**Gabriel** não pareceu ter muitas queixas dos professores, especialmente os que acatavam uma sugestão de dar aula com música, mas falará mais sobre sua concepção de professor ideal.



Os *fantasminhas acadêmicos* não tinham muitos questionamentos para fazer quanto aos professores.

*Aline* não culpava os professores, por eles gritarem, mas os colegas de aula, “*meus professores são legais. Alguns dos meus colegas não gostam deles, principalmente da professora de artes. Só que eu acho uma bobagem, porque eles ficam gritando na sala de aula, ela não consegue ensinar e tem que gritar com eles*”.

*Jair* questionava a seriedade dos professores, mas gostava deles porque deixavam ele ficar quieto no seu canto e não exigiam que ele interagisse, “*meus professores são pouco sérios, mas eu gosto dos meus professores, são legais, não... porque deixam eu ficar quieto no canto, não, não brigam... porque tem pessoas que.... não... fazem a pessoa falar, fazem que interaja*”.

*Elena* não manifestou qualquer dificuldade ou queixa, “[...] *porque os professores ensinam bem, são pessoas legais, ensinam bem [...] eu gosto muito dos professores*”.

Os *Gasparzinhos* questionaram os professores que, segundo eles, gritavam, se irritavam, ficavam nervosos ou ‘descontavam’ nos alunos. De alguma forma, eles estavam trazendo à tona o distanciamento afetivo, a impaciência e a irritabilidade, alguns dos sintomas emocionais de distress apontados por Neves de Jesus (2001) que causam o mal-estar docente, bastante freqüente na nossa realidade. Particularmente as observações de Paulo, que foi destacado como o aluno mais isolado da turma, pode estar refletindo a afirmação de Tricoli (apud LIPP, 2002, p. 97) que refere que o professor agressivo, que costuma gritar para pôr ordem na turma, gera, após algum tempo de convivência, alunos com comportamentos semelhantes ao dele “*ou alunos mais calados, retraídos, com medo de receber um grito (violência verbal) diante de alguma colocação*”.

Também mencionavam aspectos diretamente vinculados ao processo de ensino-aprendizagem quando diziam que não gostavam dos professores que se irritavam com perguntas ou que não explicavam suficientemente, ou ainda que ensinavam por repetição.

Lembramos uma pesquisa de Bloom, referida por Winner (1998, p. 197), na qual esculptores entrevistados por ele “*por exemplo, não encontraram valor algum em suas aulas escolares de artes e freqüentemente as ridicularizaram como tolas*”.

Os *fantasminhas acadêmicos* não tiveram restrições quanto aos professores, porém deixaram transparecer alguns dos aspectos mencionados pelos Gasparzinhos, no que se refere ao mal-estar docente e a um ensino que não incentiva a participação do aluno, se ele assim não quiser. Entretanto, me parece que a percepção mais positiva dos fantasminhas acadêmicos talvez reflita a percepção diferenciada que os professores têm de Gasparzinhos e fantasminhas

acadêmicos, que já se revelou nos questionários e nas conversas informais com os professores. Em primeiro lugar, o fato de que somente os fantasminhas acadêmicos e, dentre os Gasparzinhos, apenas Miguel e Gabriel, que não tiveram muitas restrições quanto aos professores, fossem os únicos identificados como prováveis alunos com Altas Habilidades/Superdotação pelos professores confirma os achados de Alencar e Rodrigues (ALENCAR, 1995) que mostravam que 95% dos professores preferem os alunos obedientes, sinceros, silenciosos, trabalhadores, estudiosos, como os fantasminhas acadêmicos e que não valorizam características relacionadas à criatividade, como a curiosidade, por exemplo, manifestada através de perguntas mais freqüentes em sala de aula.

Getzels e Jackson (1963) também referem a diferença que os professores fazem entre alunos altamente criativos e alunos altamente inteligentes, relatando que os primeiros sempre são desfavorecidos na predileção dos professores. Constatamos que estes achados não seriam referendados se considerássemos as categorias como sendo equivalentes, respectivamente, a Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos, mas sim, se considerarmos o desempenho que estes alunos tinham na sala de aula, lugar de avaliação do professor. Tanto os fantasminhas acadêmicos quanto Miguel e Gabriel tinham notas altas na escola e isto leva a considerá-los alunos melhores que os outros Gasparzinhos.

### **5.6.2 O professor ideal: um educador humano, flexível, compreensivo e desafiador**

**Karen** falava com muito carinho de um professor que parece ter sido significativo para ela, o professor de tênis de um projeto oferecido por uma universidade do qual ela participou: “[...] *ele ensinava bem direitinho: ‘Oh, não é assim, é assim’ ‘Isso está errado, tenta de novo’.* Acho que a persistência do professor em ajudar a gente também ajuda bastante”. Dentre as qualidades que um bom professor deve ter, Karen mencionava que: “[...] *às vezes poderia ser... esforçado. Um professor, assim, que eles... não aquele que fica na aula e deu... eu acho que o professor ideal era aquele que mandava temas, explicava [...] ‘Oh, tema de casa: vai, leva, faz’... se não entendeu, explica de novo. O professor ideal é aquele que senta, explica e se a pessoa não entendeu, ele volta de novo, explica até a pessoa entender. Não é aqueles professores que nem te dá bola... O professor ideal, mesmo... A gente não pode só ficar falando do professor, porque os alunos também não se dão de si... Então, o professor ideal, mesmo é aquele professor que senta, conversa, que ele explica o que a pessoa não entendeu, eu acho que é isso*”. Karen destacava alguns professores que tinham qualidades importantes para ela: “[...] *tem professores que gostam de ir a fundo, né, nas suas matérias, para ajudar os alunos*” e também falava da diretora da escola: “[...] *a diretora é muito legal, ela conversa*

com a gente, sabe? É uma diretora superesforçada, ela vai senta com a mãe, ela conversa, explica o que está acontecendo, ela senta com o aluno, conversa, ela é legal”. Além do professor de Matemática, que ela destacava como um modelo de bom professor, Karen também se referiu à professora de Português: “A professora de português: quando a pessoa não entende, ela faz no quadro, umas três ou quatro vezes para ajudar a gente, né... a professora Estela”.

**Miguel** voltava a comentar a necessidade de maiores desafios, ao referir que o professor ideal seria: “Um que fosse bem difícil. Um que desse atividades bem difíceis para poder pesquisar em livro”.

**Laura** questionava o ensino por repetição, mostrando o quanto era tedioso para ela: “Até não precisam ficar uma hora mostrando”. E depois falava de qualidades humanas que ela considera importantes num bom professor: “Ele não seria só professor nas horas das aulas, eu queria que fosse, assim, professor até na rua, quando a gente se encontrasse, assim... em qualquer lugar... daí seria um professor ideal. Não aqueles que dentro do colégio é uma coisa e depois saem e é outra! [...] Como ensinaria? Com paciência. Ahã!”.

Para **Paulo**, a calma era uma qualidade fundamental: “Seria um professor calmo, que conversasse antes de fazer as coisas, que quando acontecesse alguma coisa... Que fosse um professor calmo”.

**Gabriel** materializava o seu professor ideal no professor de Matemática, “o professor mais ideal que eu queria... O professor ideal, para mim, é como se fosse o professor Alberto. E fez uma analogia com um (bom) capitão: “O capitão ensina os soldados como se livrar dos perigos. Ele é tipo capitão, ele vai lá e ensina nós e o que ele ensinou para nós, a gente tenta usar... Ele ensina a respeitar as pessoas, a educar e tudo”. Também falava com muito respeito dos professores que permitiam o uso da música em sala de aula.

**Raul** não respondeu diretamente a esta pergunta, mas na sua resposta à pergunta que investigava como eram seus professores deixou claro que o professor tinha que ser criativo e controlar seus sintomas de mal-estar. Em outro momento, falando de pessoas da sua área de atuação que, de certa forma, cumpriam a função de professores, ele elogiava, “mas o respeito deles, o respeito que eles têm pelos componentes dos grupos, é muito legal”.

Os **fantasminhas acadêmicos** fizeram as seguintes observações.

**Aline** voltava a ficar do lado dos professores, justificando que eram os colegas que não eram obedientes, “o professor ideal, para mim, seria como a maioria dos professores aqui da escola, que explicam as coisas, conversam, pedem silêncio para os alunos, os alunos não obedecem”. Perguntei a ela qual seria seu método de ensino se ela fosse professora, e ela res-

pondeu: *“Fazer os alunos prestar atenção, dar mais atividades para eles, não deixar eles parados, a não ser pelo tempo deles responderem”*. Parece importante destacar o final desta frase, visto que reflete o sentimento de Aline na sala de aula, que torna a lembrar as afirmações que já mencionamos de Winner (1999) e Freeman e Guenther (2000) no que se refere à falta de desafios e ao tédio dos alunos com Altas Habilidades/superdotação.

**Jair** reclamava seriedade, bom-humor e o enriquecimento das atividades do professor, necessário para saciar sua curiosidade intelectual sobre assuntos não relacionados à escola: *“O professor ideal seria sério, mas também um pouco divertido, que não fique só dando aula, que goste de fazer passeios, levar para fora da aula”*.

Os **Gasparzinhos** apreciam qualidades humanas num bom professor, tais como a persistência e o esforço, a calma, a paciência, a comunicação e o respeito; reivindicam conhecimentos mais aprofundados e desafiadores, interdisciplinares, estratégias pedagógicas mais criativas e relatam experiências com outros professores ou pessoas que representam esta função, fora da escola.

O depoimento de Raul traz à colação as afirmações de Winner (1998, p. 197), que lembra que *“embora as crianças artisticamente superdotadas jamais mencionassem professores de artes como pessoas que lhes ensinaram sobre artes, elas de fato mencionaram artistas adultos que serviram como mentores”*.

Estes depoimentos mostram a maior ênfase dos Gasparzinhos na procura de um educador, de um modelo de ser humano mais do que um professor, reforçando a idéia de Renzulli (1992, p. 65) da importância dos *“[...] papéis significativos que dedicados professores-mentores têm representado no desenvolvimento de pessoas que fizeram contribuições importantes para suas áreas de estudo”*.

Algumas das reivindicações feitas pelos Gasparzinhos estão contempladas no estudo de Chambers (1973, apud RENZULLI, 1992, p. 65) que encontrou que os professores que promoviam a criatividade *“[...] aceitavam pontos de vista não-ortodoxos, recompensavam o pensamento divergente, expressavam entusiasmo pelo ensino, interagem com seus alunos fora da sala de aula e geralmente conduziam suas aulas de forma informal”*.

Em outra pesquisa de Story (RENZULLI, 1992) com seis professores que orientavam alunos superdotados, foram apontadas qualidades que levavam a uma maior aproximação entre alunos e professores, tais como uma interação e motivação verbal freqüente, um maior nível de atividades que promoviam o questionamento, senso de humor, flexibilidade no uso do tempo e do programa. Estes professores passavam mais tempo com os alunos, à medida que isto fosse necessário. De forma geral, Renzulli (1992) concentra-se nos três componentes

principais que constituem o professor ideal para alunos com AH/SD: o conhecimento da disciplina, a técnica instrucional, que deve fomentar a criatividade, e a paixão pela sua disciplina.

Os *fantasminhas acadêmicos*, por sua vez, revelam uma necessidade de maior aprofundamento nos conhecimentos, mais ‘seriedade’ dos professores e mais autoridade’.

Webb, Meckstroth e Tolan (1982) reforçam o sentimento que Aline e Jair me transmitiram com seus depoimentos, de que uma das tarefas que as crianças superdotadas têm que aprender é esperar que os outros as alcancem e contam o relato de uma mulher com AH/SD que comentava sentir-se como uma ‘dama de companhia’, que sempre estava esperando que o próximo nível de ensino atendesse suas expectativas e que, finalmente, desistiu de esperar.

### 5.6.3 *Alberto: o professor ideal real*

Esta subcategoria que surgiu das falas de uma grande parte dos alunos da escola municipal foi tão nítida e tão surpreendente, pelo número de referências e a frequência delas nos depoimentos dos alunos desta escola que foram entrevistados (não apenas dos participantes), que aguçou a minha curiosidade a ponto de sentir a necessidade de dedicar um momento da pesquisa a uma entrevista com este professor em particular.

Além das referências dos alunos nos seus depoimentos, outras duas particularidades que chamaram a minha atenção foi o grande número de acertos nas respostas à questão 8 dos QSAs, que era um pequeno problema matemático, e o grande número de alunos que selecionaram a Matemática entre suas áreas de destaque. Na questão 8, todas as respostas dos 12 alunos identificados foram acertadas enquanto que, no Estudo de Prevalência da ABSD-RS, o percentual de acertos entre os alunos identificados foi de 84,1%. Dos 85 alunos da escola municipal que responderam aos questionários, entre os quais, cabe salientar, havia alunos com deficiência mental incluídos, 90,6% responderam acertadamente à questão, enquanto que dentre os 1054 alunos de escolas públicas e privadas entrevistados no Estudo de Prevalência, o percentual de acertos foi de apenas 48,5%. Na questão que investigava as áreas de destaque, a Matemática também teve um número muito alto de preferências entre os 85 alunos da escola municipal (57,7%), em comparação com os 75 alunos da escola estadual (29,3%) como pode ser verificado no item 4.1.2.4.

Esta diferença tinha que ter um motivo e, ao que tudo indicava, esse motivo chamava-se Alberto, o professor de Matemática das cinco turmas C-20 da escola municipal.

*Karen*, cuja área de destaque estava mais vinculada à Educação Física e escolheu como área de destaque a Matemática, ao falar sobre como ela aprendia melhor, na escola, referiu-se ao professor Alberto, “[...] o professor de Matemática... ele senta; explicou... não en-

tendeu? Ele senta do lado da gente, ele faz uma outra continha, ele mesmo faz, explicando como é que se faz, tudo, depois a gente faz uma outra conta para ver se está certo e daí a gente vai aprendendo, assim”. Quando respondeu à pergunta que questionava sobre os professores, ela diferenciou este professor dos demais “[...]...mas tem outros professores, que se tu pede ajuda, eles terminou de ajudar outro colega, vêm senta, que é o Alberto, né... o Alberto, se tu não entendeu, ele senta do lado, ele conversa, ele explica umas três, quatro vezes, o que precisar para a pessoa entender... Se a pessoa não entendeu, ele chama no quadro, né”.

**Miguel** não tinha dúvidas quanto ao professor que ele mais gostava, “do Alberto”, e explicava, “porque ele tem um jeito, assim, sora...um jeito de ajudar. Se o cara não sabe, ele dá um jeito de ele entender a atividade”.

**Gabriel** comparava o professor Alberto à imagem que ele tinha de um bom pai, “ele é tipo de um pai. Às vezes ele é rabugento, mas ele sabe dar conselho. Às vezes ele é feliz e também, às vezes, ele é tipo educador, ele educa as pessoas... ele quer fazer de nós... como se fossem soldados, ele é o capitão”. E, reiterando a citação de um depoimento dele, expressava seu desejo de que todos os professores deveriam ser como ele, “[...] sendo os professores como Alberto. Se os professores fossem como o Alberto, bah!”. Também comentava algumas atitudes que ele apreciava neste professor e que tinham a ver com o respeito por sua preferência na forma de estudar e pelo estímulo que ele precisava para fazê-lo, “o professor Alberto pegava o rádio assim... às vezes ele não deixava pegar o rádio, mas aí, um dia, quase terminando o ano, nem sei que dia foi, ele pegou o rádio... ah, botamos o rádio, lá, hip-hop, pagode, música lenta, pegou o rádio lá e nós escutamos, dançamos, daí o professor deixou e ficou a festa, até o final da aula”.

Dos **fantasminhas acadêmicos**, **Elena**, a única aluna da escola municipal, também se referiu ao professor Alberto, destacando-o dos demais professores, e à sua disciplina, “[...] eu gosto muito dos professores, também, que ensinam muito bem, principalmente do professor de Matemática, que é um professor bem aplicado, ensina muito bem a matéria e eu gosto muito da matéria dele, Matemática”.

Na entrevista que realizei com o professor Alberto pude perceber muitas das características que os Gasparzinhos exigiam do professor ideal. O professor Alberto era um homem de meia-idade, de estatura pequena, cabelo bem cortado, sempre vestido com um guarda-pó branco; morava próximo da escola, sendo, portanto, um membro da comunidade; sofria de paixão de ensinar, como todo bom professor deveria; era muito exigente em relação aos conteúdos da sua disciplina, revisando os cadernos dos alunos, um a um, fazendo testes para acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos, que corrigia com eles, enquanto resolvia as

questões no quadro; acreditava no potencial dos alunos e os incentivava a fazer sempre mais e melhorar seu desempenho; atendia as dúvidas ou as eventuais demandas de trabalho adicional dos alunos (entre eles Miguel) à tarde, turno oposto ao dos alunos entrevistados; conversava com seus alunos sobre temas do cotidiano, orientando-os em questões da vida diária e regularmente fazia atividades extraclasse com eles, tais como idas ao cinema ou a lanchonetes, por exemplo, que ele custeava com seus recursos pessoais. Devo acrescentar que não encontrei a tranquilidade que reinava nas aulas do professor Alberto em outras disciplinas. Em duas oportunidades em que entrei em salas onde ele estava ministrando aula, sem prévio aviso, não encontrei o professor no primeiro momento; ele estava sentado na sua mesa, rodeado por 10 ou 12 alunos que conversavam calmamente com ele sobre algum tema, enquanto o resto da turma fazia exercícios em silêncio, sentados nas cartelas. Em outra oportunidade em que entrei na sala e havia um murmúrio um pouco maior, perguntei por ele, que não me ouviu por estar explicando algo a 4 ou 5 alunos na sua mesa. Um deles levantou e pediu aos colegas que fizessem silêncio para que ele me ouvisse. Este talvez pareça um comentário banal se não fosse que foi a única vez que vi isto acontecer nas visitas às salas de aula, que foram numerosas.

Embora já tenha feito algumas referências ao tipo de professor ideal dos Gasparzinhos e fantasmilhas acadêmicos, com as correspondentes conexões com a literatura, ainda devo salientar algumas observações que Torrance (1978 apud WEBB; MECKSTROTH e TOLAN, 1982) fez sobre os depoimentos de alunos com AH/SD sobre pessoas que fizeram a diferença para eles, nos quais destacava-se que elas davam incentivos individuais, concentrando-se nas necessidades específicas; incentivavam os alunos a perseguir seus objetivos; valorizavam a importância da cooperação produtiva; dedicavam um tempo específico para compartilhar coisas com a criança; valorizavam as qualidades únicas de cada um; enfim, demonstravam compreensão, comunicação, flexibilidade e aceitação das diferenças.



**6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES QUE PODEM AJUDAR A ENXERGAR MELHOR OS GASPARZINHOS – AGORA E NO FUTURO**



Ao terminar este trabalho, é necessário lembrar os Objetivos e as Questões Norteadoras para poder discutir e tentar concluir sinteticamente sobre o que foi encontrado, após este longo processo. Espero que estas considerações e recomendações possam ajudar a visualizar melhor os Gasparzinhos e tragam contribuições para outros pesquisadores que porventura venham a se embrenhar em investigações semelhantes. Mas, principalmente espero que elas ajudem os professores e pais que convivem com estes alunos a aguçar seus olhares e a se tornarem aquelas pessoas que farão a diferença nas vidas dos Gasparzinhos.

## **6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acredito que os objetivos deste trabalho foram atingidos, trazendo contribuições que poderão ser importantes para futuros estudos. A constatação de que o índice de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação encontrado no Estudo de Prevalência realizado em 2001, pela Associação Brasileira para Superdotados – seção RS (7,78%) se mantém, aproximadamente, nas escolas investigadas (7,5%), primeiro objetivo deste trabalho, permite ter uma visão mais concreta da nossa realidade e, talvez, pensar em estratégias que se adequem mais a ela.

O segundo objetivo, que era averiguar a percepção dos professores e responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos) sobre seus alunos/filhos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos permitiu verificar que a percepção dos Gasparzinhos quanto a suas características é mais semelhante à da de seus pais, e que os professores têm uma percepção mais negativa dessas características, o que mostra a necessidade premente de esclarecer e orientar pais e professores sobre os comportamentos de Altas Habilidades/superdotação, especialmente daqueles alunos do tipo produtivo-criativo, que realmente não são tão valorizados quanto os do tipo acadêmico.

O terceiro objetivo - averiguar e analisar as características específicas dos alunos com AH/SD do tipo produtivo-criativo participantes – permitiu constatar algumas semelhanças e algumas diferenças em relação às características, já sugeridas por Renzulli, detectando-se também outras, que talvez sejam próprias da nossa realidade, como por exemplo, a maior incidência de destaque em áreas esportivas e artísticas, assim como uma grande influência das condições socioeconômicas e culturais sobre o envolvimento com a tarefa e a criatividade.

Para detalhar melhor os achados desta pesquisa, os referirei a cada uma das Questões Norteadoras elaboradas.

A primeira Questão Norteadora, que interrogava se *o índice encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS se mantém nas escolas investigadas*, foi positivamente respondida pelo número de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação detectados (12) ao

final da terceira etapa desta pesquisa, que representam **7,5%** do total de alunos que efetivamente frequentavam a sétima série (ou ano-ciclo equivalente) nas duas escolas pesquisadas (6 da escola municipal e 6 da escola estadual) e que estavam presentes nos dias em que os QSA foram aplicados. Considerando o índice de 7,78% encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS, a diferença não chega a ser – 4%, pelo que se pode assumir que existem entre **2 e 3 alunos com Altas Habilidades/Superdotação por sala de aula**.

A segunda Questão Norteadora indagava ***quais as percepções dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação produtivo-criativos pelos seus professores e responsáveis (pais, mães e/ou familiares mais próximos)***.

Como já esclareci, preferi utilizar o termo ***percepção*** e não ***opinião***, como a metodologia quantitativa requereria, por ter considerado, na análise, elementos qualitativos resultantes de conversas informais e observações pessoais que também ajudaram a compor as constatações que referirei.

Para responder a esta questão, tomei como ponto de partida a análise das respostas aos QSPs, aos QSPrs, e das respostas às FIOSAs, contrastando-as com a autopercepção dos Gasparzinhos, nos QSAs, que foram agrupadas em sete categorias. Como as duas primeiras categorias agrupavam as respostas que forneceram apenas informações pessoais e do perfil socioeconômico das famílias, elas não serão consideradas para fins de percepção. Nas últimas cinco categorias, os questionários foram respondidos pelos Gasparzinhos, seus pais e/ou professores, havendo maior concordância entre as respostas dos Gasparzinhos e as dos seus pais; menor, entre as respostas dos Gasparzinhos e as dos seus professores; e ainda menor, entre as dos pais e as dos professores dos Gasparzinhos.

Destacarei, a seguir, as considerações mais importantes nas cinco categorias.

Na categoria ***HÁBITOS COMUNS***, que inclui apenas as respostas dos alunos e seus pais, a maior concordância esteve nas respostas aos quesitos que indagavam o acesso a computador e o número de livros lidos e, a menor, na questão que investigava o destaque em jogos de mesa. Uma das questões que deve ser salientada, nesta categoria, é a que investigava ***a idade em que o aluno aprendeu a ler***. Para os Gasparzinhos, a aquisição da leitura ocorreu sempre numa idade igual ou inferior à percebida pelos pais, entre os quais, com exceção de uma mãe, foi sempre aos 7 anos ou mais. Considerando o nível de estudo dos pais e o contexto socioeconômico e cultural dessas famílias, é possível que os Gasparzinhos tenham aprendido a ler sem o auxílio dos pais e sem que estes percebessem este fato até a idade em que normalmente a leitura é desenvolvida, ou seja, aos 7 anos ou mais.

Na categoria **ÁREAS DE DESTAQUE**, houve concordância entre Gasparzinhos e pais ou entre Gasparzinhos e professores ou entre pais e professores (com exceção de um deles) nas áreas de **Esportes, Artes, Comunicação e Matemática**, e entre pais e professores, na área de **Criatividade**; poucas, na mesma ordem de hierarquia.

Os professores que responderam ao QSPr perceberam talento(s) especial (ais) apenas em 50% dos Gasparzinhos. Os dois que não foram reconhecidos (um dos professores não respondeu à questão) tinham Altas Habilidades/Superdotação na área corporal-cinestésica e o destaque deles só foi salientado pela professora de Educação Física, na FCCEA-PR e em conversas informais. Entretanto, nas FIOSAs, um destes dois foi indicado como um dos dois melhores nas áreas de linguagem, comunicação e expressão; em atividades extracurriculares; com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos; e como tendo um talento especial; e o que não recebeu resposta do professor nesta questão, no QSPr, nas FIOSAs foi indicado como um dos dois melhores nas áreas de arte e educação artística e que sobressaem em habilidades manuais e motoras. Estas constatações podem refletir que o professor tende a fazer uma avaliação baseada apenas em sua própria disciplina, o que pode ser verificado pelas poucas indicações que o terceiro Gasparzinho, cujas principais áreas de destaque (segundo o aluno e seus pais) não estavam relacionadas com disciplinas escolares, obteve nas FIOSAs: apenas duas, como um dos dois alunos mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados e como um dos dois preocupados com o bem-estar dos outros. Este Gasparzinho obteve concordância nos indicadores de criatividade, motivação e aprendizagem e demonstrou capacidade acima da média na área corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, todas áreas que não estão, pelo menos tradicionalmente, diretamente vinculadas a disciplinas escolares.

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM**, a percepção dos pais dos Gasparzinhos teve maior coincidência com a dos alunos e os professores tiveram a percepção mais negativa dentre as três fontes, dando classificações mais negativas para os Gasparzinhos do que para os fantasminhas acadêmicos, apesar de todos terem obtido concordância das fontes quanto aos indicadores de aprendizagem investigados nos questionários. Nas FIOSAs, por exemplo, os professores identificaram, entre os alunos mais inteligentes e como os que têm melhor memória, além dos três fantasminhas acadêmicos, os dois Gasparzinhos que têm Altas Habilidades/Superdotação nas áreas lingüística e lógico-matemática, o que reforça a idéia da permanência de alguns mitos comentados no Referencial Teórico (item 2.4), que obstaculizam a identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo, especialmente quando a área de destaque não é uma das privilegiadas pela escola.

Uma outra consideração importante, nesta categoria, é que os únicos Gasparzinhos que responderam *regular* a alguma questão das que foram agrupadas nesta categoria (com exceção da questão que apresentou dificuldades de compreensão) foram os três que tinham como uma das áreas de maior destaque a corporal-cinestésica, o que pode levar à idéia de que a capacidade de aprendizagem é vinculada apenas às disciplinas mais valorizadas no contexto educacional, sendo que este conceito pareceria absorvido pelos alunos e refletido em suas respostas.

Isto sugere a necessidade de incluir, tanto nos currículos formais dos cursos de Pedagogia e Educação, quanto nas formações continuadas de professores, não somente conteúdos sobre AH/SD, ainda muito pouco trabalhados, apesar das determinações legais neste sentido, mas também sobre *inteligência(s)* e *criatividade*, que permitam que os docentes ampliem seus conceitos, reconheçam e incentivem suas diversas manifestações, e desenvolvam estratégias pedagógicas destinadas a desenvolver os potenciais em todas as áreas e a promover os diversos tipos de aprendizagem sem hierarquizações positivistas e cartesianas.

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE MOTIVAÇÃO/ENVOLVIMENTO COM A TAREFA**, constatei maior concordância dos Gasparzinhos com seus pais do que com seus professores, sendo a percepção destes últimos a mais negativa, o que provavelmente, resulte do âmbito de observação mais amplo dos pais, principalmente nas atividades extracurriculares, nas quais predomina o destaque dos Gasparzinhos. Na questão que investigava a persistência, por exemplo, os dois Gasparzinhos que obtiveram classificação menor dos professores foram os que tinham maior desempenho demonstrado pelas premiações recebidas em competições esportivas e pelo reconhecimento em atividades artísticas, e dedicavam, por sua própria iniciativa, cerca de 20 horas por semana ao treinamento e aperfeiçoamento nessas áreas, o que demonstra um elevado nível de persistência ao realizarem tarefas, não confirmado na opinião dos professores. Estes mesmos alunos, que responderam *às vezes* e *raramente* à questão que investigava a auto-exigência nos QSAs e tiveram a resposta *raramente* dos professores nos QSPrs, nas FIOSAs, foram apontados como um dos dois alunos mais críticos com os outros e consigo próprios por dois professores cada um, inclusive pelos dois professores que responderam ao QSPrs destes alunos.

Uma outra consideração que deve ser feita nesta categoria refere-se ao conceito de '*estudo*', que, provavelmente, levou a que os Gasparzinhos e seus pais o entendessem e lhe dessem significados diferentes, em vista das divergências encontradas entre as respostas do Gasparzinho (sim) e as do seu pai (não) à questão que investigava o estudo extraclasse na área artística e esportiva. Provavelmente, os Gasparzinhos se referissem a suas atividades autodida-

tas, que lhes permitiam desenvolver e aperfeiçoar suas áreas de destaque, enquanto que, para os pais, o estudo referia-se apenas a um treinamento ou aperfeiçoamento *formal*.

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE** pude verificar a complexidade que este conceito envolve pelas contradições nas avaliações das três fontes e, inclusive, entre as respostas de uma mesma fonte. Em geral, houve maior concordância entre os Gasparzinhos e seus pais, e os professores foram os que avaliaram mais negativamente estas características, sendo os alunos os que a avaliaram mais positivamente.

Por exemplo, Karen, que foi a única indicada nos quatro quesitos relativos à criatividade das FIOSAs, foi apontada como um dos dois alunos mais curiosos, interessados e perguntadores de sua turma e, ao mesmo tempo, como um dos dois mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados. Raul também foi indicado como um dos dois alunos mais originais e criativos, e, ao mesmo tempo, como um dos dois mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados; e Laura, que reuniu indicadores de criatividade, nos questionários, também foi apontada como um dos dois alunos mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados. Como Gardner (2000, p. 145) afirma, a criatividade também se manifesta em uma ou, no máximo, duas áreas; “*não se é criativo ou não criativo em tudo*” e, portanto, estes comportamentos aparentemente contraditórios, presentes no mesmo aluno, que, quando associados a outros traços, revelam características de criatividade, se forem considerados isoladamente, podem levar a avaliações negativas e ao próprio *desconcerto* dos que os identificam.

Lembro, por exemplo, a avaliação de Laura, que, como já comentei, foi o único Gasparzinho que referiu como suas duas áreas de destaque mais importantes a **Criatividade** e a **Observação**, tradicionalmente não vinculadas a disciplinas curriculares, e que, por esta razão, teve o QSPr respondido por uma professora que seria, pelas indicações de outros professores, quem melhor conheceria a aluna. Esta professora expressou este *desconcerto* respondendo sistematicamente *às vezes* a 20 das 29 questões do QSPr e *não sabe* à questão que investigava as áreas de destaque, embora tenha respondido positivamente às quatro questões que investigavam características relacionadas à aprendizagem (vocabulário, memória, capacidade de aprendizagem e observação).

Talvez radique aqui a importância de incluir nas discussões dos Conselhos de Classe, por exemplo, os potenciais dos alunos nas diferentes áreas de saber e fazer, tentando integrar os diferentes olhares dos professores, dos representantes de turma, dos pais e dos supervisores e orientadores educacionais para compor um perfil que não fique limitado apenas à avaliação de fragmentos isolados de cada aluno.

Também observei uma possível supervalorização da habilidade lingüística nas respostas das FIOSAs, ao constatar que dos três Gasparzinhos indicados como um dos dois alunos que produzem respostas inesperadas e pertinentes, dois têm destaque também na área lingüística e um, com destaque principal na área esportiva, também foi indicado pelo seu destaque como ‘*contadora de histórias*’, o que mostra que a **resposta** privilegiada é a verbal ou escrita.

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA**, a pouca coincidência de respostas pode estar associada à falta de oportunidades de observar e mesmo conviver com os alunos em situações grupais por parte dos adultos, situações estas em que seria possível constatar esta e outras habilidades e comportamentos. Entretanto, devo salientar que esta característica, que observei em cinco dos Gasparzinhos tanto nas entrevistas quanto em sala de aula ou em outros momentos ou nos comentários verbais dos professores, foram pouco percebidas pelos pais e professores (no QSPr). Me chamou a atenção que o Gasparzinho que era líder de turma não teve esta característica aferida pelo professor que respondeu ao QSPr, mas obteve sete indicações em três questões das FIOSAs relacionadas a esta característica. Todos os cinco Gasparzinhos nos quais constatei e observei características de liderança tiveram alguma indicação em alguma das questões das FIOSAs relacionadas a esta categoria, mas apenas dois tiveram uma resposta positiva dos professores em uma das duas questões do QSPr.

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO** encontrei pouca concordância entre Gasparzinhos e pais e ainda menos, entre Gasparzinhos e professores e entre os pais e os professores. Devo salientar que todos os alunos indicados nas FIOSAs foram os que evidenciaram características de liderança, o que é justificável, pois a comunicação é uma habilidade fundamental para liderar e, provavelmente, os mesmos fatores que contribuíram para a baixa percepção daquelas características também o foram para estas, embora também deva ser lembrada a dificuldade de compreensão da segunda questão desta categoria.

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE PLANEJAMENTO** devo destacar que houve dificuldades na questão que investigava o *desempenho em jogos de estratégia*, provavelmente pelo desconhecimento deste tipo de jogos por parte dos pais, talvez por serem equipamentos caros e de difícil acesso para as famílias dos Gasparzinhos, e na que investigava a *facilidade de relação entre as partes e o todo*, provavelmente pelo nível de estudo dos pais, para os quais a compreensão deste complexo conceito foi difícil. A maior coincidência, também ocorreu entre os Gasparzinhos e seus pais.

De forma geral, os Gasparzinhos e seus pais tiveram uma percepção mais similar, sendo a percepção dos professores a mais negativa das três.

Não é uma situação incomum, no processo de identificação de alunos com AH/SD, encontrar divergências entre a autopercepção deles, a percepção de seus pais e a percepção de seus professores, seja por falta de conhecimento; pela diferença de valor (supervalorização, desvalorização ou subvalorização) outorgado a algumas características importantes para a identificação; ou ainda pela auto-exigência ou excesso de perfeccionismo dos próprios alunos, como tem sido constatado no trabalho nessa área.

Em relação à percepção dos pais dos Gasparzinhos, nesta pesquisa, um aspecto adicional pode ter contribuído para essas divergências: a falta de compreensão das questões ou a compreensão equivocada de algumas palavras, provavelmente conseqüência do nível de estudo e das carências culturais decorrentes do perfil socioeconômico das famílias. A grande maioria dos pais dos Gasparzinhos (83,3%) não concluiu o ensino fundamental, sendo que 3 das mães que responderam aos questionários se diziam analfabetas. O preenchimento dos mesmos foi feito por mim, em dois dos casos e, no outro, com o auxílio de uma terceira pessoa.

Em algumas questões de difícil compreensão, como as de número 31, 38 e 44 do QSP, por exemplo, mesmo depois de explicar melhor o significado das perguntas, percebi que as respostas dos pais não refletiam total compreensão e o constrangimento natural nesta situação pode ter levado a que alguns deles respondessem mesmo assim. Em alguns casos, algumas palavras utilizadas na formulação das questões também deram lugar a mal-entendidos, como, por exemplo, na questão que indagava se o aluno fazia perguntas provocativas a seus professores e pais. Quando fazia a análise das respostas a esta questão, lembrei das expressões de alguns pais aos quais tive que auxiliar para preencher os questionários, que se apressavam a responder a questão, demonstrando que o adjetivo “*provocativas*” levava eles a pensar num comportamento negativo e não numa atitude que denotava curiosidade intelectual, e isso também pode ter contribuído para as divergências. Um outro exemplo desta situação, que também remete a necessidade de considerar cuidadosamente o contexto em que são aplicados os instrumentos, foi a pergunta que questionava sobre a preferência por trabalhar sozinho. Felizmente, no primeiro grupo em que foi aplicado o QSA, um aluno pediu esclarecimento sobre esta questão, alertando-me para o possível entendimento da palavra ‘*trabalho*’ no sentido de atividade remunerada, porque somente assim pude tomar o cuidado de fazer esta distinção nas aplicações seguintes. E, finalmente, as respostas a algumas questões mostraram um possível desconhecimento das características dos seus filhos, como nas questões que investigavam os comportamentos dos Gasparzinhos em algumas atividades das quais os pais não costumavam participar, situação que também não é completamente atípica em outros contextos sociais.

Em relação à percepção dos professores, os principais obstáculos observados foram a valorização de características consideradas adequadas ou importantes no contexto escolar, ou mesmo dentro da disciplina que o professor que estava respondendo ministrava, e a interferência de alguns dos mitos e crenças analisados no Referencial Teórico, o que levou a privilegiar a identificação dos fantasminhas acadêmicos e a adjudicar percepções negativas às características dos Gasparzinhos que, em sua maioria, demonstravam os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação fora do contexto escolar. Prova disto foi que, no momento inicial da pesquisa, em conversas informais, dentre os 160 alunos das sétimas séries e ano-ciclo equivalente, os professores e/ou diretores identificaram como prováveis alunos com Altas Habilidades/Superdotação os três fantasminhas acadêmicos e apenas dois Gasparzinhos, que eram os que demonstravam um bom desempenho escolar, ou seja, *menos da metade* do total de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação encontrado foi identificado e apenas *um terço* dos Gasparzinhos foi reconhecido. Este fato justifica plenamente a realização da pesquisa, assim como a escolha metodológica para a identificação, incluindo não apenas a opinião dos professores, mas também a dos próprios alunos e seus pais.

Para responder à Questão Norteadora que investigava *quais as semelhanças e diferenças nas características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas investigadas*, me referirei às respostas aos QSAs, aos QSPs, aos QSPrs e às FIOSAs, assim como às semelhanças e diferenças encontradas nas entrevistas, das quais seguem as considerações que me parecem mais relevantes.

Na primeira categoria – **INFORMAÇÕES PESSOAIS** – encontrei uma diferença importante em relação ao *gênero* entre *Gasparzinhos* [quatro (66,7%) meninos e dois (33,3%) meninas] e *fantasminhas acadêmicos* [dois (66,7%) meninas e um (33,3%) menino]. Certamente estes dados não podem ser generalizados, devido ao pequeno número de participantes, mas, principalmente se for considerada a relação encontrada entre os doze alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação identificados nesta pesquisa (seis (50%) meninos e seis (50%) meninas), que confirmam as afirmações de Landau (1986) e refutam as de Benito Mate (1999) já referidas no item 4.1.2.1., eles podem ser explicados por três aspectos.

Em primeiro lugar, as informações adicionais obtidas das conversas informais com as fontes e a concepção mais ampla de Altas Habilidades/Superdotação adotada permitiram aferir aspectos que não ficariam explícitos apenas nos instrumentos, facilitando a identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação tradicionalmente não-detectados.

Em segundo lugar, o tipo de instrumento utilizado, que não exigia uma resposta *correta*, permitiu identificar um maior número de meninas, entre os fantasminhas acadêmicos, já



que não existindo a pressão normalmente colocada em testes, de responder corretamente, as meninas podem ter deixado de '*esconder*' suas habilidades por receio de errar.

Em terceiro lugar, entre os Gasparzinhos, meninas podem ter passado despercebidas, por haver, na nossa cultura, um maior incentivo às condições necessárias para manifestar a criatividade (como a independência e a iniciativa) para os meninos e pela falta de modelos femininos de sucesso, entre outros, que resultam em um menor incentivo ao comprometimento com a tarefa em áreas de habilidades que não sejam tradicionalmente femininas. Embora, hoje em dia, se perceba um avanço significativo nesse sentido, considero que em contextos socioculturais mais desfavorecidos, como foi o caso do desta pesquisa, muitos dos preconceitos e das expectativas de e para as mulheres ainda permanecem com poucas mudanças. Exemplo disso foi o pequeno número de pais que responderam aos QSPs, por exemplo; mesmo tendo deixado os horários à escolha dos respondentes, a maioria foram mães.

Nesta mesma categoria, também devo salientar a diferença encontrada entre as *idades* dos Gasparzinhos (idade média = 15 anos) e as dos fantasminhas acadêmicos (idade média = 12,5 anos), que mostrou uma faixa etária maior entre os primeiros, mas cuja razão (retenção, repetência ou ingresso em idade posterior à convencional) não pude constatar, por esta não ter sido objeto de questionamento. Esta é uma informação que também traria esclarecimentos importantes e que deverá ser indagada em outras pesquisas deste tipo.

O *número de irmãos* e a *ordem de nascimento*, entre os participantes, confirmam os achados de Goddard mencionados por Barbe (BARBE e RENZULLI, 1975), ao mostrar que aproximadamente 3/4 dos participantes eram primogênitos ou segundos filhos (4 Gasparzinhos e todos os fantasminhas acadêmicos, nesta pesquisa), e de Terman (BARBE e RENZULLI, 1975), quanto à *média de filhos por família* (3), com diferenças não quantificáveis entre Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos, devido ao pequeno número de participantes.

Na categoria *PERFIL ECONÔMICO*, o *número de pessoas que residem na mesma casa* é semelhante entre os Gasparzinhos e os fantasminhas acadêmicos (4,7 e 5, respectivamente), próximo à média encontrada no Estudo de Prevalência da ABSD-RS (4,4), mas superior à média da população da RMPA no PNAD de 1999 do IBGE (3,2).

O quesito que investigava a *renda familiar*, considerando as restrições de generalização, mostrou um valor superior entre os fantasminhas acadêmicos (33,3% ganham até 5 salários mínimos) e os Gasparzinhos (83,3% ganham até 5 salários mínimos); o *nível de estudo dos pais ou responsáveis* foi superior entre os fantasminhas acadêmicos (50% não concluíram o ensino fundamental) que entre os Gasparzinhos (83,3% não concluíram o ensino fundamental) e não houve diferença quanto ao tipo de profissão dos pais (100% não-qualificadas ou

pouco qualificadas), sendo que, no que se refere à *posse de eletrodomésticos e equipamentos*, os fantasminhas acadêmicos tinham mais acesso a estes recursos que os Gasparzinhos. Talvez estas diferenças tenham ocorrido porque 2 dos fantasminhas acadêmicos eram alunos da escola estadual e apenas um da escola municipal, sendo que as famílias dos alunos da escola estadual parecem ter condições econômicas levemente mais favoráveis às da escola municipal.

Na categoria **HÁBITOS COMUNS**, a *precocidade da leitura* pode ser confirmada tanto para os Gasparzinhos quanto para os fantasminhas acadêmicos.

Quanto ao *tipo de revistas que preferem ler*, os fantasminhas acadêmicos mostraram mais preferências de assuntos especializados (100%) que os Gasparzinhos (60%); porém, com menor variedade que os últimos.

Chamou-me a atenção que o *volume de livros* que os Gasparzinhos declararam ler (a maioria costuma ler mais de 7 livros por ano) foi superior ao dos fantasminhas acadêmicos (a maioria costuma ler de 3 a 6 livros por ano), visto que, popularmente, é a estes últimos aos quais se tem associado o hábito da leitura onívora.

Na categoria **ÁREAS DE DESTAQUE**, os Gasparzinhos apresentam uma gama maior de áreas (10) que os fantasminhas acadêmicos (7), com predomínio das áreas vinculadas às inteligências corporal-cinestésica e espacial (Esportes e Arte) enquanto que, entre os fantasminhas acadêmicos a predomínio foi na área lógico-matemática (Matemática).

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM**, tanto Gasparzinhos quanto fantasminhas acadêmicos apresentam índices elevados. No quesito *notas ou conceitos*, os fantasminhas acadêmicos apresentam um percentual maior de notas altas (100%, conforme as três fontes) que o dos Gasparzinhos (66,7%, conforme eles próprios e os seus professores e 83,3%, conforme seus pais). Uma consideração importante a ser feita é que em todas as questões desta categoria, os professores tiveram avaliações mais positivas para os fantasminhas acadêmicos que para os Gasparzinhos, também adjudicando um número bem maior de indicações aos fantasminhas acadêmicos que aos Gasparzinhos, nas FIOSAs.

Na categoria **CARACTERÍSTICAS DE MOTIVAÇÃO/ENVOLVIMENTO COM A TAREFA**, a *auto-exigência*, a *persistência nas atividades de interesse*, *buscando a conclusão das tarefas* e a *preferência por trabalhar independentemente* foram equivalentes entre os fantasminhas acadêmicos e os Gasparzinhos, embora esta última característica tenha apresentado alguns diferenciais qualitativos entre Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos, que discutirei mais adiante. Talvez as respostas mais negativas reflitam a busca do perfeccionismo que a literatura refere como própria dos alunos com Altas Habilidades/superdotação, já que em outras respostas, nas quais determinadas características eram evidentes para mim e/ou para

as outras fontes, o mesmo não acontecia na percepção dos alunos. Já o *interesse em problemas sociais, políticos e econômicos*, que será abordado mais adiante, foi mais claro entre os Gasparzinhos do que entre os fantasminhas acadêmicos.

Na categoria *CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE*, os Gasparzinhos mostraram vantagens sobre os fantasminhas acadêmicos, em todas as questões, mesmo nas que investigavam se as *idéias propostas são vistas como diferentes pelos demais* e se *ficam chateados com a rotina*, nas quais tanto uns quanto outros apresentaram um número maior de respostas negativas. Esta constatação, aliás, que difere das afirmações encontradas na literatura, pode estar relacionada a traços de personalidade, atividades desenvolvidas, percepção negativa do que sejam idéias diferentes ou desgosto com a rotina, específicos a este contexto que estudei. Em alguns casos em que tive que ler o questionário para que os pais pudessem responder, por exemplo, observei que a primeira questão gerava uma espécie de desconforto entre alguns pais, que se apressavam em responder negativamente. Acredito que o conceito de “idéias diferentes” pudesse ter uma conotação negativa para eles, por isso o maior número de respostas negativas.

Na categoria *CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA* e na categoria *CARACTERÍSTICAS DE PLANEJAMENTO* também não encontrei diferenças importantes entre fantasminhas acadêmicos e Gasparzinhos.

Na categoria *CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO*, os Gasparzinhos parecem ter mais indicadores que os fantasminhas acadêmicos, e os professores, nas FIOSAs, confirmam estes indicadores, com a maioria de Gasparzinhos apontados.

Na categoria *UM EU DIALÉTICO*, a subcategoria *Uma alegre quietude em movimento* mostra uma diferença na preferência por trabalhar sozinho entre fantasminhas acadêmicos e Gasparzinhos. Embora, em nenhum dos dois grupos, esta predileção possa ser caracterizada como o *retraimento mórbido*, ou o *isolamento compulsivo* que referem Getzels e Jackson (1963), parecendo mais uma reação a um meio que não lhes é favorável, que não contempla suas necessidades e do qual precisam se afastar, em determinados momentos, nos Gasparzinhos este afastamento parece percebido como algo natural e positivo, enquanto que, nos fantasminhas acadêmicos, parece mais relacionado a uma visão negativa da falta de interesses comuns aos de seus pares e de suas diferenças e, como consequência, refletindo-se em certa dificuldade de estabelecer relações interpessoais com adolescentes da sua mesma idade.

Na subcategoria *Assincronismo e consciência da diferença*, tanto os Gasparzinhos quanto os fantasminhas acadêmicos parecem ou demonstram ter consciência do assincronismo e de suas diferenças em relação aos colegas; porém, os Gasparzinhos parecem conviver

mais confortavelmente com esta situação, enquanto dois dos fantasminhas acadêmicos evidenciam uma espécie de ressentimento por ser vistos como alguém diferente, não acontecendo o mesmo com um deles, que tem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na área interpessoal, o que parece ser um diferencial importante.

A subcategoria *Motivação, persistência e responsabilidade e autoestima negativa: é preciso rever os critérios?* mostrou níveis similares de motivação, persistência e responsabilidade entre Gasparzinhos e fantasminhas acadêmicos, mas também mostrou uma possível influência prejudicial da auto-estima negativa no comprometimento com a tarefa e no próprio desempenho nas atividades de maior destaque. Três Gasparzinhos e um dos fantasminhas acadêmicos, em alguns momentos das entrevistas ou nas respostas aos QSAs, demonstraram não ter confiança suficiente em suas próprias habilidades, como Karen e Laura, por exemplo, que não acreditavam ter condições de associar seus talentos a suas futuras profissões; como Miguel, cujas expectativas profissionais estavam muito aquém das habilidades identificadas por todos os professores, ou como Jair, que subvalorizou muitos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação constatados pelos professores e por mim.

Na subcategoria *Uma indecisão bem calculada*, a escolha profissional mostrou decisões únicas entre os fantasminhas acadêmicos, enquanto que, entre os Gasparzinhos, as escolhas foram, em alguns casos, mais de uma e aparentemente contraditórias.

Na categoria *INTERESSES, DIVERSÃO E PREOCUPAÇÕES*, enquanto as preferências dos Gasparzinhos são interdisciplinares, abrangendo as áreas esportivas, artísticas e cognitivas, e, fundamentalmente, envolvendo as relações interpessoais, os fantasminhas acadêmicos tendem a concentrar seus interesses em atividades de caráter intelectual, também como forma de divertimento, embora tenham referido o esporte como ‘atividade’, mas preferindo o caráter individual.

A subcategoria *Pensando nos outros* mostra uma preocupação e uma consciência social muito mais *viscerais* entre os Gasparzinhos que entre os fantasminhas acadêmicos, aliadas a um desejo de interferir solidariamente, também muito mais evidenciado entre os primeiros. Enquanto os fantasminhas acadêmicos consideravam os outros como uma consequência de seus projetos individuais, os Gasparzinhos organizavam seus projetos pessoais ao redor dos outros, ou mesmo, para os outros.

Na categoria *ESTILOS DE APRENDIZAGEM, FORMAS DE ESTUDAR E DE SOLUCIONAR PROBLEMAS* constatee o predomínio do processo dedutivo e do pensamento preferencialmente convergente entre os fantasminhas acadêmicos e de um processo indutivo, com uso preferencial do pensamento divergente entre os Gasparzinhos; porém, na escola,

alguns destes últimos também fazem uso do processo dedutivo, talvez porque, como Renzulli afirma (2004), este seja o modelo privilegiado no ambiente escolar. Também constatei que, à diferença dos fantasminhas acadêmicos, que preferem o canal auditivo e visual, os Gasparzinhos alternam os dois e também utilizam o cinestésico, na aquisição do conhecimento.

A categoria **PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS** mostrou algumas semelhanças e algumas diferenças entre os fantasminhas acadêmicos e os Gasparzinhos. Enquanto ambos grupos são bastante críticos em relação a seus *colegas*, os Gasparzinhos mostram maior flexibilidade que os fantasminhas acadêmicos nas relações com eles. Enquanto a percepção das diferenças parece afastar os fantasminhas de seus colegas, provavelmente porque eles ‘sabem’ ou ‘acreditam’ que seus colegas percebem eles de forma diferente - como ‘mais inteligentes’ ou ‘melhores’, o que geralmente provoca sentimentos de inveja entre as pessoas -, os Gasparzinhos parecem conviver melhor com elas, parecendo não estar sujeitos a essa discriminação, talvez porque suas áreas de destaque não são, em geral, socialmente ‘sobrealvalorizadas’ e por terem maior habilidade interpessoal que os fantasminhas acadêmicos.

Em relação aos *amigos*, os Gasparzinhos parecem desenvolver este tipo de vínculo com os próprios colegas de turma da escola, que parece ser o principal eixo do entorno social deles, enquanto que os fantasminhas acadêmicos referem poucos, ou nenhum amigo fora da escola. A *família* é um outro núcleo de relações interpessoais que parece ser muito importante para os Gasparzinhos, mas não tão relevante para os fantasminhas acadêmicos, a exceção de Jair, que a referiu como o lugar onde ele estabelece suas relações interpessoais.

Uma constatação que surgiu a partir das entrevistas foi a existência de relações de amizade entre três dos seis Gasparzinhos e entre dois dos três fantasminhas acadêmicos entre eles e/ou com outro dos doze fantasminhas identificados nesta pesquisa, o que permite confirmar a procura de iguais referida na literatura (BENITO, 1999; GARDNER, 1999b).

A categoria **PERCEPÇÃO DA ESCOLA** revelou que tanto os Gasparzinhos quanto os fantasminhas acadêmicos freqüentam *uma escola real deficiente, sem desafios, que não atende os interesses dos alunos*. Os Gasparzinhos reivindicam *uma escola ideal, que cumpra um papel educacional integral*, enquanto para os fantasminhas acadêmicos, a escola ideal deveria ser melhor, fundamentalmente em relação ao processo ensino-aprendizagem e à infraestrutura.

A categoria **A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR** mostrou uma atitude mais crítica por parte da maioria dos Gasparzinhos e maior aceitação dos professores pelos fantasminhas acadêmicos. Pude constatar que os alunos que tinham notas ou conceitos altos na escola (os fantasminhas acadêmicos e dois Gasparzinhos) foram os que tiveram menos críticas a fazer, o

que, certamente, está relacionado com os interesses e a valorização mútuos. Os professores valorizam o desempenho destes alunos, na área acadêmica, com notas altas; os alunos sentem seus interesses mais atendidos na escola, em situações acadêmicas, se sentem valorizados pelas notas altas dos docentes e, portanto, não têm muitas críticas a fazer deles. Mesmo assim, tanto uns quanto outros reivindicavam conhecimentos mais aprofundados e desafiadores dos professores, mas os Gasparzinhos apreciavam qualidades humanas como a persistência e o esforço, a calma, a paciência, a comunicação e o respeito e a criatividade nos professores, enquanto os fantasminhas acadêmicos exigiam maior seriedade e ‘autoridade’ deles. Talvez ambos grupos coincidissem, se todos fossem da mesma escola, em que **Alberto: o professor ideal real** reunia muitas de suas reivindicações, mas, dois fantasminhas acadêmicos e um Gasparzinho não eram seus alunos, pelo que somente os alunos da escola municipal concordaram para dar origem a esta última categoria, que mostrou um educador exigente, desafiador, sensível, com autoridade (não autoritário), respeitado e respeitador, vizinho do bairro, com as qualidades humanas que todos eles admiravam num bom professor.

Para responder à Questão Norteadora **d - Quais as características específicas dos participantes com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo nas escolas investigadas?** - vou reportar-me, principalmente, às entrevistas, complementando minhas inferências com os achados nas outras categorias, quando necessário.

Algumas especificidades que constatei entre os Gasparzinhos permeiam e influenciam as características geralmente associadas aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação que apareceram neles e também nos fantasminhas acadêmicos. A **tolerância à ambigüidade**, a **capacidade de lidar com informações conflitantes** e a **flexibilidade**, que autores como McKinnon, Mansfield e Busse (apud ALENCAR, 2001), Getzels e Jackson (1963) e Renzulli (1978) e Alencar (2001), entre outros, definem como próprias das pessoas altamente criativas, e a freqüente **capacidade acima da média nas relações interpessoais**, por exemplo, fazem que características comuns às PAHs adotem nuances diferentes nos Gasparzinhos.

A **precocidade da leitura**, a **preferência por revistas ‘especializadas’** e a **leitura de um volume de livros superior** ao encontrado entre alunos da mesma faixa etária e série ou ano-ciclo, no mesmo contexto socioeconômico e cultural foram características constatadas entre os Gasparzinhos.

Uma característica que parece ser diferenciada nos Gasparzinhos é o predomínio do **destaque em áreas vinculadas às inteligências corporal-cinestésica e espacial** (Esportes e Artes).

As *notas ou conceitos na escola tendem a ser médias*, na maioria, embora tenha sido constatada uma *capacidade de aprendizagem superior à média* em todos os Gasparzinhos, assim como nos fantasmilhas acadêmicos. É claro que deve ser considerado que os professores que responderam aos QSPs foram os de Matemática, Ciências, História e somente uma professora de Arte-educação, enquanto que quatro Gasparzinhos tinham indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em áreas não acadêmicas e dois, também em áreas acadêmicas.

Uma característica que se mostrou específica aos Gasparzinhos é a que chamei de uma *alegre quietude em movimento*. A necessidade de privacidade e solidão, observada com bastante frequência nas PAHs, entre os Gasparzinhos adota uma marca diferencial; é a preferência por uma solidão não tão sozinha, por uma solidão, às vezes, ‘acompanhada’ por música, que não é sofrida nem penosa, mas, pelo contrário, um momento gostoso que lhes permite refletir, pensar, dormir, escrever, estudar, divertir-se, escutar os barulhos do silêncio e, provavelmente, ‘recarregar as baterias’ para voltar ao movimento, às brincadeiras, à animação, à conversa que parece ser-lhes tão grata. Esta preferência por estar/trabalhar sozinhos parece ser uma ponte com o mundo externo que está sempre aberta para ir e vir.

Da mesma forma, os *assincronismos* afetivo-intelectual e escolar-social encontrados entre os Gasparzinhos e a *consciência de suas diferenças* com seus pares não são manifestadas e vistas pelos outros de forma negativa.

A *auto-exigência*, a *persistência* e o *interesse por problemas sociais, políticos e econômicos* também foram características constatadas nos Gasparzinhos, com especial ênfase na última, que, pela sua frequência, deu origem à subcategoria *Pensando nos Outros*.

As características de *CRIATIVIDADE* e de *COMUNICAÇÃO* parecem ser particularmente mais acentuadas nos Gasparzinhos e as características de *LIDERANÇA* e de *PLANEJAMENTO*, comuns às PAHs também foram constatadas.

Também devo salientar, entre os Gasparzinhos, a *interação entre os diferentes canais de entrada do conhecimento*: auditivo, visual e cinestésico e a preferência pelo modelo *indutivo* e pelo *pensamento divergente* na aprendizagem e na solução de problemas. Estas constatações são particularmente importantes, pois também podem ser uma das razões pelas quais a maioria dos Gasparzinhos tem notas médias na escola, visto que o modelo dedutivo e o pensamento convergente geralmente rigem o processo ensino-aprendizagem.

As *relações interpessoais* com colegas, amigos, com a família e com outras PAHs são muito relevantes para os Gasparzinhos. Este aspecto deve ser salientado porque, mesmo sendo muito críticos e apresentando características e comportamentos que geralmente levam a estigmas entre seus pares, com exceção de Paulo, que era mais tímido e retraído, os Gasparzi-

nhos não pareciam ser discriminados por serem alunos com Altas Habilidades/superdotação, entre seus colegas. A extrema valorização das relações interpessoais é também um fator que diferencia as avaliações que a maioria dos Gasparzinhos faz da escola e dos professores.

Uma consideração que me parece extremamente importante resulta da reflexão que tive que fazer após a terceira etapa desta pesquisa, quando foi necessário avaliar o grupamento *Motivação/comprometimento com a tarefa*, para poder identificar os alunos com indicadores de AH/SD. As práticas de identificação de alunos com AH/SD, por serem ainda muito pouco freqüentes, no Rio Grande do Sul, costumam ter como referência contextos socioeconômicos um pouco mais privilegiados que o desta pesquisa, como é o caso de duas dissertações de Mestrado que utilizaram a Concepção dos Três Anéis de Renzulli (1986) como referencial teórico para a identificação dos sujeitos (COSTA, 1999 e VIEIRA, 1999), que partiram de alunos identificados no CEDEPAH da FADERS.

Com base nessas práticas e na própria Concepção dos Três Anéis, uma das formas de constatar a motivação e o envolvimento com a tarefa poderia ser entrevistando os professores das atividades extraclasse desenvolvidas pelos alunos. Como foi verificado na pesquisa, embora alguns participantes referissem ‘estudos’ ou ‘treinamento’ em suas áreas de destaque fora da escola, nenhum deles o fazia formalmente e, portanto, sem que houvesse um professor que pudesse enriquecer as observações que eu tinha feito. Entretanto, os indicadores de motivação nos questionários, o tempo dedicado ao treinamento ou aperfeiçoamento, a persistência, a auto-exigência, e o desempenho comprovado em suas áreas de destaque não poderiam deixar de ser considerados fortes evidências do envolvimento com a tarefa, apesar dos fatores adversos que pareciam afetar este grupamento de características, nos Gasparzinhos, como a falta de tempo real entre os que trabalhavam ou a falta de oportunidades concretas, devido à precariedade das condições econômicas, ou ainda à baixa auto-estima, que não permite acreditar no seu próprio potencial. Renzulli (1986, p. 16) já alertava quanto a “*que certos aspectos dos três grupamentos originais são também fatores casuais*” e que “*muitas pesquisas claramente mostraram que a criatividade e o comprometimento com a tarefa são de fato modificáveis e podem ser influenciados de uma forma muito positiva por tipos de experiências educacionais propositais*”, e as constatações desta pesquisa foram suficientemente claras quanto à validade de suas afirmações.

Das considerações anteriores se depreendem algumas recomendações, ou talvez, sugestões que gostaria de deixar aqui registradas.



## 6.2 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES

Parece-me de fundamental importância sugerir, a todos aqueles envolvidos na educação dos Gasparzinhos, que escutem com muita atenção o que eles têm a dizer. Nas suas palavras, nos seus gestos e nos seus silêncios está a chave para compreendê-los e entender suas necessidades.

Sugeriria, porque ainda há muito por fazer, pesquisas mais aprofundadas, observações e interações mais demoradas, que permitam conhecer melhor as nuances que podem compor o perfil dos Gasparzinhos. Visto que há muitas áreas e combinações de áreas nas quais os Gasparzinhos podem ter comportamentos de Altas Habilidades/superdotação, seria necessário agregar subsídios também de outros campos do saber e do fazer humanos que permitissem melhorar os critérios para identificar o desempenho ou o potencial de desempenho de outros Gasparzinhos para que eles não continuem sendo *fantasmas* nas salas de aula. Não poderia deixar de lembrar a afirmação de Tourón, Peralta e Repáraz (1998, p. 23), de que:

*Somente através da educação, na família e na escola, juntamente com um esforço substancial da criança, o talento emerge, se desenvolve e cresce. A escola deve centrar-se na identificação e desenvolvimento do talento em todas as crianças e adequar-se aos diferentes níveis e áreas de talento, proporcionando o atendimento que responda a suas necessidades.*

Seria importante desenvolver instrumentos com pautas de comportamento e/ou listas de verificação que possam ser aplicados coletivamente pelos próprios professores de sala de aula e, se necessário, complementados com outros instrumentos individuais, que permitam identificar as áreas de talento dos Gasparzinhos, para que, juntamente com outros professores, supervisores, orientadores e/ou o diretor da escola, possam ser pensadas alternativas pedagógicas adequadas para atender todos Gasparzinhos da escola.

Também flexibilizar as estratégias pedagógicas, promovendo tanto o modelo de ensino dedutivo quanto o indutivo, tanto o uso do pensamento convergente quanto o divergente, tanto o uso do canal auditivo, quanto o visual e o cinestésico e valorizar as diferentes inteligências sem hierarquizá-las, são atitudes essenciais para incluir os Gasparzinhos na escola.

Ainda oferecer oportunidades concretas para o desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação dos Gasparzinhos (e de outros alunos com Altas Habilidades/ Superdotação) não significa segregar estes alunos ou desvencilhar-se deles o mais rápido possível. O atendimento inclusivo para estes alunos poderia adotar diferentes modalidades, dependendo dos recursos disponíveis na escola.

Uma sala de recursos (ou mesmo as já existentes), que atenda uma escola ou um grupo de escolas de uma determinada região, com um (ou alguns) professores que cumpra(m) a função de tutor(es), orientando os alunos na procura e aprofundamento de seus interesses é uma

das modalidades. Essas salas de recursos poderiam, inclusive, ser móveis e percorrer as escolas periodicamente, em lugar de estarem sediadas em um local determinado.

Professores itinerantes, devidamente capacitados, poderiam identificar estes alunos, quando ainda não tenham sido detectados, servindo de tutores volantes e estabelecendo as conexões necessárias com os órgãos ou instituições que podem oferecer ou promover o atendimento a esses alunos ou procurando possíveis parceiros na comunidade (clubes de esporte, academias de dança, casas de cultura, museus, laboratórios de universidades, escolas de informática, televisão e rádios educativas, ONGs, bibliotecas, estagiários de cursos de graduação, monitores, etc.).

Oficinas ou cursos que estejam relacionados com as áreas de interesse dos alunos, em escolas ou escolas-pólo ou mesmo em universidades ou outras instituições da sociedade também são formas de atendimento que podem ser estendidas a todos os que estiverem interessados e à comunidade em geral.

Projetos individuais, especiais, interdisciplinares ou de férias podem ser desenvolvidos no horário contrário ao de frequência do aluno e também podem acolher outros colegas interessados nos mesmos assuntos.

Sugeriria, também, que as famílias desses alunos fossem informadas e orientadas quanto às Altas habilidades/superdotação, já seja para reduzir o nível de ansiedade que frequentemente revelam, como para que se envolvam e contribuam na procura de recursos para o atendimento de seus filhos, evitando que suas habilidades sejam abafadas ou, o que é pior, malogrem.

E, finalmente, uma recomendação, que talvez devesse ser a primeira, é a formação permanente, continuada e em serviço dos professores, para que possam reconhecer e atender adequadamente os alunos com Altas Habilidades/superdotação, garantindo que as letras acumuladas em tantos papéis legais deixem de ser signos, apenas, e passem a ter significados.

**7 ALGUNS DOS LIVROS QUE ME FALARAM  
DE FANTASMINHAS E GASPARZINHOS**

- ACEREDA EXTREMIANA, A. *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide, 2000.
- ALENCAR, E. M. L. S. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1986a.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986b.
- \_\_\_\_\_. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Criatividade*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. Programas para Estudantes que se Destacam por um Potencial Superior. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 20. n. 41. p. 173-187, jul./dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; BLUMEN, S. Trends in Gifted Education in South America: The Brazilian and Peruvian Scenario. *Gifted and Talented International*, Williamsburg, v. 17, n 1, p. 7-12, Spring 2002.
- ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANTIPOFF, H. *A educação do bem-dotado*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPES, 1992.
- ARAÚJO, L.; BRAGA, G. *A experiência do Colégio Militar de Porto Alegre*. Porto Alegre, 9 jun. 2003 (material não publicado, enviado a meu pedido como suporte para consulta).
- ASCH, S. *Psicologia Social*. São Paulo: Nacional, 1977.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, Agosto de 2000.
- \_\_\_\_\_. *NBR 10520: Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos*. Rio de Janeiro: ABNT, Julho de 2001.
- \_\_\_\_\_. *NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos - Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, Julho de 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. *Ata de Reunião Externa de 11 de setembro de 1997*. In: Livro de Atas Externas. Porto Alegre, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Altas Habilidades/Superdotação: Manual de Orientações para Pais e Professores*. Porto Alegre: ABSD-RS, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Relatório Final da Pesquisa sobre Portadores de Altas Habilidades – Região Metropolitana de Porto Alegre*. Porto Alegre: ABSD-RS, 2001.
- ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. [Folder institucional]. Porto Alegre [2003]. 2 p.
- BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (Eds.). *Psychology and Education of the Gifted*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUM, S. M.; RENZULLI, J. S.; HÉBERT, T. The Prism Metaphor: A New Paradigm for Reversing Underachievement. Connecticut: *NEAG – Center for Gifted Education and Talented Development*, 1995. Disponível em: < <http://www.gifted.uconn.edu/baumrenz.html> > Acesso em: 16 abr. 2003.
- BEAUDOT, A. *La créativité*. Paris: Dunod, 1973.

- BECKER, M. A. A. *Educação especial: Estímulo ambiental e potencial para Altas Habilidades em pré-escolar*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BENITO MATE, Y. Superdotación: definición, pautas de identificación y educación, para padres y profesores. *Ideacción*, Valladolid, n. 1, p. 10 – 19, Abril 1994.
- \_\_\_\_\_. *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú, 1996.
- \_\_\_\_\_. Trastornos emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados. In: MARTÍN BRAVO, C. (Coord.). *Superdotados: Problemática e Intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1997, p. 141 - 162
- \_\_\_\_\_. *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Intervención e Investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú, 2000.
- BLUMEN PARDO, S. Problemas emocionales en niños talentosos. *Crianza*, n. 9, p. 17-9, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research in education: an introduction to theory and methods*. 3 ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998.
- BOYLE, A. Researchers redefine gifted and talented. A revolutionary thinker in education at Uconn. *Uconn Traditions*, Connecticut, Summer 2003. Disponível em: <<http://alumnimagazine.uconn.edu/smmr2003/smmr03hm.html>> Acesso em: 12 mar. 2004.
- BRASIL. *Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, DF. 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTEJÓN COSTA, J. L.; PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O. Evaluación y Desarrollo de la Creatividad. In: PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (Org.) *Los Superdotados: Esos Alumnos Excepcionales*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2000, p. 77 – 112.
- CHAR, René. *Fureur et mystère*. Paris: Gallimard, 1967.
- COSTA, M. R. N. da. *Altas Habilidades: Mitos e Verdades*. Porto Alegre, 1999. (Artigo inédito)
- CSIKSZENTMIHALY, M. Society, culture, and person: a system view of creativity. In: *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 325 – 339.
- \_\_\_\_\_. *Um estudo sobre o adolescente portador de Altas Habilidades: seu "olhar" sobre si mesmo seu "olhar sobre o "olhar" do outro*. 1999b. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DANIELS, S. A kaleidoscopic view: reflections on the creative self. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, v. 20, n. 3, p. 154 - 158, Feb. 1998.
- DELOU, C. M. C. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DEMO, P. Avaliação Qualitativa: Teoria e Prática. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 9, p. 58-63, Dez. 1995.

ENGERS, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no contexto da universidade: um novo olhar para a realidade da PUCRS, *Educação Brasileira*, Brasília, v. 22. n. 44, p. 131-154, jan./jul. 2000.

FERREIRA, J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. *ANPED*, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 30 mar. 2002.

FINKE, R. A.; WARD, T. B. e SMITH, S. M. *Creative cognition: theory, research and applications*. Cambridge: MIT Press, 1996.

FORD, D. Y. The underrepresentation of minority students in gifted education: problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education*. Charlottesville, v. 32, n. 1, p. 4 – 14, Spring 1998.

FOX, D. J. *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1987.

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

GARCÍA COLMENARES, C. Género y superdotación: las mujeres superdotadas. In: MARTÍN BRAVO, C. (Coord.). *Superdotados: Problemática e Intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1997, p. 117 – 140.

GARCÍA DEL CURA, José M. V. *La autoestima en la escuela, La afectividad, actitudes y valores*. Pamplona: edição do autor, 2001.

GARDNER, H. Giftedness: speculations from a biological perspective. *New Directions for Child Development*, n.17, 47-60, 1982.

\_\_\_\_\_. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Extraordinary Minds: Portraits of 4 exceptional individuals and an examination of our own extraordinariness*. New York: Basic Books, 1997. Disponível em: <[http://www.amazon.com/gp/reader/0465021255/ref=sib\\_dp\\_pt/002-4618099-1178408#reader-page](http://www.amazon.com/gp/reader/0465021255/ref=sib_dp_pt/002-4618099-1178408#reader-page)> Acesso em 12 maio 2004.

\_\_\_\_\_. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Art-med, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Mentes Extraordinárias: Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

\_\_\_\_\_. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

\_\_\_\_\_. *Multiple Intelligences after Twenty Years*. American Educational Research Association, April, 2003. Disponível em: <<http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2003.

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

- GETZELS, J. W.; JACKSON, P. W. *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: John Wiley & Sons, 1963.
- GOWAN, J.; KHATENA, J.; TORRANCE, E.P. *Educating the ablests*. New York: Peacock, 1972.
- GUENTHER, Z. C. *Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista*. Campinas: Mercado de Letras, Lavras: Universidade Federal de Lavras, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUILFORD, J-P. Creativity, *American Psychologist*, v. 5, n. 9, 1950, p. 444-454.
- \_\_\_\_\_. *The structure of the intellect model: its use and implications*. New York: MacGraw-Hill, 1960
- \_\_\_\_\_. *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Way beyond the IQ: guide to improving intelligence and creativity*. Buffalo: Creative Education Foundation, 1977.
- HELLER, K.; MONKS, F. J.; PASSOW, H. A. *International Handbook for Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 1993.
- KERR, B.; COLANGELO, N.; GAETH, J. Gifted adolescents' attitudes towards their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 245 – 247, Spring 1988.
- KRUSZIELSKI, L. Sobre a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. In: *O Estrangeiro*. Disponível em: < [www.geocities.com/bernardorieux/a16.htm](http://www.geocities.com/bernardorieux/a16.htm) > Acesso em: 02 abr., 2003.
- LANDAU, E. *Criatividade e superdotação*. Rio de Janeiro: Eça, 1986.
- \_\_\_\_\_. *El vivir creativo*. Barcelona: Herder, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED, 1990.
- LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. *Contrapontos*, Ano 2, n. 5, p. 227-235, maio/ago. 2002.
- LIPP, M. (Org.). *O stress do professor*. 2 ed. Capinas: Papirus, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. Assessing Giftedness and the Problem of Cultural Development. Tradução Evelyn Rossiter. In: LURIA, A. R. e VYGOTSKY, L. S. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour*. Harvester Wheatsheaf, [1930?]/1992a. 3 p. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch14.htm>> Acesso em 08 mar. 2004.
- \_\_\_\_\_. Retardation and Giftedness. Retarded and Gifted Children. Tradução Evelyn Rossiter. In: LURIA, A. R. e VYGOTSKY, L. S. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour*. Harvester Wheatsheaf, [1930?]/1992b. 6 p. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch13.htm>> Acesso em 08 mar. 2004.
- MAHONEY, A. In search of the Gifted Identity: From Abstract Concept to Workable Counseling Constructs. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, v. 20, n. 3, p. 222 - 230, Feb. 1998.
- \_\_\_\_\_. Giftedness and academic underachievement: What lies beneath. *Advanced Development Journal*, v. 8, January 1999.
- <<http://www.counselingthegifted.com/articles/underachieve.html>> Acesso em: 09 jun 2002

- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. La investigación educativa desde el enfoque da la diversidad. *Revista de Educación*, Archidona (Málaga), n. 25, p. 83 – 99, 1999.
- MASLOW, A. H. *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas, 1982.
- \_\_\_\_\_. *La personalidad creadora*. 3 ed. Barcelona: Kairós, 1987.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MELLO, T. de. *Faz escuro mas eu canto – porque a manhã vai chegar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- MITJÁNS MARTINEZ, A. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOSQUERA, J. J. M. *O professor como pessoa*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser Professor*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 91-107.
- NAVARRO GUZMÁN, J. I. Problemática sobre la identificación y evaluación de niños superdotados. In: MARTÍN BRAVO, C. (Coord.). *Superdotados: Problemática e Intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1997, p. 18 – 48.
- NEVES DE JESUS, S. *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Cadernos do CRIAP, 3 ed. Porto: ASA Editores II, Fev. de 2001
- NOVAES, M. H. *Psicologia da Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Talento e Superdotação*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, s.d.
- NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. (Orgs). *Pesquisa em Educação Especial. O desafio da qualificação*. Bauru: EDUSC, 2001.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- OUTEIRAL, J. O. *Adolescer*: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PÉREZ, S. G. P. B. Criatividade e Altas Habilidades: um desafio para o professor In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 3, 2000. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: FACED, UFRGS, 2000. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com Altas Habilidades. In: Seminário Estadual de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, 1.; SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2002. Vitória. *Anais...* Vitória: UFES/Fórum Permanente de Educação Inclusiva/ABSD-ES/Fundação Ciciliano Abel de Almeida/FINDES-SENAI/ES. 2002, CD-ROM (102-112).
- \_\_\_\_\_. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003a. Cap. 15. p. 237-250.
- \_\_\_\_\_. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificul-



tam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, n. 22, p. 45 - 59, 2003c.

\_\_\_\_\_. Identificação do Aluno com Altas Habilidades: um procedimento necessário para a inclusão. ANPEDSUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 5, 2004. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. CD-ROM.

PÉREZ COBACHO, J.; PRIETO SÁNCHEZ, M. D. *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Murcia: Universidad de Murcia, 1999.

PINTO, Estevão. *O problema da educação dos bem-dotados*. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1933.

PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; HERVÁS AVILÉS, R. M. Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In: PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (Org.) *Los Superdotados: Esos Alumnos Excepcionales*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2000, p. 145 – 178.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence Perspective. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1991, p. 55 –64.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, n. 3, 1978, p. 180 -184, 261.

\_\_\_\_\_. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Chronicle Guidance Professional Service P991*. Moravia: Chronicle Guidance, 1979, p. 1-6.

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

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

\_\_\_\_\_. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness, *Roeper Review*, Bloomfield Hills, MI, v.11, n. 1, p. 19-25, 1988.

\_\_\_\_\_. A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students. Connecticut: *NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development*, 1990, 10 p. Disponível em: <sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart04.html> Acesso em: 12 mar. 2003.

\_\_\_\_\_. A general theory for the development of creative productivity in young people. In: MÖNKES, F. J.; PETERS, W. (Eds). *Talent of the future*. Assen/Maastricht (The Netherlands): Van Gorcum, 1992, p. 50 – 72.

\_\_\_\_\_. The Three-ring conception of giftedness. Connecticut: *NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development*, Storrs, 1998, 25 p. Disponível em: <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html> Acesso em 30 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. The definition of high-end learning. *Neag Center for Gifted Education and Talent Development*, Storrs, 1999a, Disponível em: <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart10.html> Acesso em: 30 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 23, n. 1, p. 3 –54, 1999b.

\_\_\_\_\_. Os módulos de enriquecimento são oportunidades de aprendizagem autêntica para crianças sobredotadas. *Boletim APEPICKA*, Porto (Portugal), n. 6, dez. 2002a.

\_\_\_\_\_. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, v. 84, n. 1, p. 33-58, 2002b. Disponível em: <<http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/expandgt.html> > Acesso em: 08 abr. 2003.

\_\_\_\_\_. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre-RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 45-130, 2004.

\_\_\_\_\_. Parent and Peer Ratings in the Identification Process. Connecticut: *NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development*, s.d., 2 p. Disponível em: <<http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/peeridpr.html>> Acesso em 01 jul. 2003.

\_\_\_\_\_. The Total Talent Portfolio: A Plan for Identifying and Developing Gifts and Talents. Connecticut: *NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development*, s.d., 2 p. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart09.html>> Acesso em: 30 jun. 2003.

RENZULLI, J. S.; DELCOURT, M. A. The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 20 –23, Winter 1986.

RENZULLI, J. S.; HARTMAN, R. K. e CALLAHAN, C. M. Scale for Rating the behavioral characteristics of superior students. In: BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (Eds.). *Psychology and Education of the Gifted*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 264 – 273.

RENZULLI, J. S.; PURCELL, J. H. Gifted education: a look around and a look ahead. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, MI, v.18, n. 3, p. 173 - 178, feb./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. *Total Talent Portfolio. A systematic plan to identify an nurture gifts and talents*. Mansfield Center (Connecticut): Creative Learning Press, 1998.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. A case for a broadened conception of giftedness. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. p. 20 – 22.

\_\_\_\_\_. The secondary Triad model. *Journal for the education of the gifted*, Reston-Virginia, v. 13, n. 1, p. 55 – 77, 1989.

\_\_\_\_\_. (Eds). *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

\_\_\_\_\_. What is schoolwide enrichment? How gifted programs relate to total school improvements. *Gifted Today Magazine*, Fall 2002. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>> Acesso em: 06 mar. 2004.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K. *Scale for Rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

ROSE, L. Gender Issues in Gifted Education. *The National Research Center ob the Gifted and Talented Newsletter*, Storrs -CT, Fall 1999. Disponível em: <<http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/news/spring99/sprng994.html>> Acesso em: 20 Maio, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVATER, F. *O valor de Educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 5. reimp. São Paulo: EDU/EDUSP, 1975.
- SILVA, T. T.. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 9, p. 40-51, Dez. 1995.
- SILVERMAN, L. K. Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, v. 20, n. 3, p. 204 - 210, Feb. 1998.
- STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.
- STERNBERG, R. J. Lies we Live by: misapplication of tests in identifying the gifted. *Gifted Child Quarterly*, v. 26, n. 4, p. 157-161, Fall 1982.
- \_\_\_\_\_. *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1985a.
- \_\_\_\_\_. Cognitive development in gifted and talented. In HOROWITZ, F. D.; O'BRIEN, M. (Eds.). *The gifted and talented*. Washington: American Psychological Association, 1985b, p. 103-135.
- \_\_\_\_\_. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1991, p. 45 - 54.
- \_\_\_\_\_. *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: First Plume Printing, 1997a.
- STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. B. Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, n. 18, 1983, p. 51-57.
- TARDIF, T. Z.; STERNBERG, R. J. What do we know about creativity. In: *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 429 – 440.
- TORRANCE, E. P. *Rewarding creative behavior*. New Jersey: Prentice Hall, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Encouraging creativity in the classroom*. Dubuque, Iowa: Brown, 5 ed., 1974.
- \_\_\_\_\_. *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- \_\_\_\_\_. A comparative longitudinal study of the adult creative achievements of elementary school children identified as highly intelligent and as highly creative. *Creative Child and Adult Quarterly*, n. 6, 1981, p. 71-76.
- TOURÓN, J; PERALTA, F; REPÁRAZ, C. *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA, 1998.
- \_\_\_\_\_. *2002 EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO, 2002.
- VANTASSEL-BASKA, J. Critical issues in the identification and nurturance of promising students from low income backgrounds. *The National Research Center of the Gifted and Talented Newsletter*, Storrs -CT, p. 14 -15, Fall 2003.
- VIEIRA, N. J. W. *Gênio da lâmpada quebrada!/: um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de Altas Habilidades*, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- \_\_\_\_\_. *(Des)Encontros na educação da Pessoa Portadora de Altas Habilidades: um estudo sobre as atitudes dos professores quanto à inclusão desses alunos*. Anteprojeto apresentado ao PPGEDU/UFRGS como requisito do processo de seleção para o Doutorado. Junho de 2000a. (Não publicado)

\_\_\_\_\_. A inclusão dos alunos portadores de Altas Habilidades: a busca de novos tempos educativos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. *Altas Habilidades/Superdotação: Manual de Orientações para Pais e Professores*. Porto Alegre: ABSD-RS, 2000, p. 45 – 52.

\_\_\_\_\_. O encontro da professora do ensino básico com alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível? *Educação*, Porto Alegre-RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 133-151, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Madrid: Akal, Bolsillo, 1982.

\_\_\_\_\_. Ethical Behavior. Tradução de Robert Silverman. In: VYGOTSKY, L. S. *Educational Psychology*, Florida: St. Lucie Press, 1926/1992. cap. 12. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1926/educational-psychology/ch12.htm> > Acesso em: 08 mar. 2004. 19 p.

\_\_\_\_\_. The Problem of Giftedness. Individual Goals of Education. Tradução de Robert Silverman. In: VYGOTSKY, L. S. *Educational Psychology*, Florida: St. Lucie Press, 1926/1992. cap. 17. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1926/educational-psychology/ch17.htm> > Acesso em: 08 mar. 2004. 2 p.

\_\_\_\_\_. *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

\_\_\_\_\_. *Imagination and creativity of the adolescent*. 36. p. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/adolescent/ch12.htm#n6>> Acesso em: 08 mar. 2004

WEBB, J. T.; MECKSTROTH, E. A.; TOLAN, S. S. *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company, 1982.

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

\_\_\_\_\_. Problemática da identificação de superdotados/talentosos. In: SANTOS, O. (Ed.). *Superdotados: Quem são? Onde estão?* São Paulo: Pioneiras, 1988.

\_\_\_\_\_. Learning styles and leisure activities of Brazilian creative adolescents. In: DUNN; MILGRAN (Eds.). *International perspectives on learning styles*. New York: Praeger, 1993.

\_\_\_\_\_. *Criatividade: Descobrimo e Encorajando*. Campinas: Psy, 1998.

WINNER, E. *Crianças Superdotadas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITTY, P. Contributions to the IQ controversy from the study of superior deviates. In: BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (Eds.). *Psychology and Education of the Gifted*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 42 –46.

## 8 APÊNDICES

*Apêndice A – Termos de Consentimento Informado*

**1) Modelo do Termo assinado pelos pais dos alunos**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, portador de carteira de identidade n° \_\_\_\_\_, expedida por \_\_\_\_\_, em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, permito que os dados fornecidos por mim no Questionário para o Segmento Pais e/ou os dados fornecidos por meu/minha filho/a no Questionário para o Segmento Alunos e/ou entrevistas, sejam utilizados para tabulação e análise na pesquisa que está sendo desenvolvida pela Mestranda Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, aluna do Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o objetivo de investigar as características de alunos com Altas Habilidades (superdotados), desde que seja protegida a minha privacidade e a do/a meu(minha) filho(a) através da não identificação como informante.

Porto Alegre, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2003

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

---

**2) Modelo do Termo assinado pelos professores**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, portador de carteira de identidade n° \_\_\_\_\_, expedida por \_\_\_\_\_, em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_, permito que os dados fornecidos por mim no Questionário para o Segmento Professores e/ou Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula e/ou entrevistas, sejam utilizados para tabulação e análise na pesquisa que está sendo desenvolvida pela Mestranda Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, aluna do Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o objetivo de investigar as características de alunos com Altas Habilidades (superdotados), desde que seja protegida a minha privacidade através da não identificação como informante.

Porto Alegre, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2003

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**Apêndice B – Questionário para o Segmento Alunos (QSA)**

**Questionário segmento alunos**

DATA: ____/____/2003.		NÚMERO QUEST: _____	
ESCOLA: _____		TURMA: _____	
NOME: _____			
NOME DO PAI: _____			
NOME DA MÃE: _____			
ENDEREÇO: _____			
BAIRRO: _____		CIDADE: _____	CEP: _____
TELEFONE: _____		E-MAIL: _____@_____	

<b>1. SEXO DO ENTREVISTADO</b>			
1 – Masculino; 2 – Feminino			
<b>2. IDADE</b>			
1 – até 11 anos	3 – 13 anos	5 – 15 anos	
2 – 12 anos	4 – 14 anos	6 – 16 anos ou mais	
<b>3. A QUAIS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO TENS ACESSO FORA DE CASA? 1- Sim; 2 – Não</b>			
1. Internet		2. Computador	
<b>CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM</b>			
<b>4. COM QUANTOS ANOS COMEÇASTE A LER? (Não só o teu nome, mas frases)</b>			
1 – até 2 anos	3 – 4 anos	5 – 6 anos	
2 – 3 anos	4 – 5 anos	6 – 7 anos ou mais	
<b>5. COSTUMAS LER FREQUENTEMENTE REVISTAS? DE QUE TIPO? (Se costumás ler mais de um tipo de revista, indica o mais importante)</b>			
1 – Sim, revistas sobre assuntos científicos (Superinteressante, Galileu)			
2 – Sim, revista sobre assuntos políticos, econômicos e sociais (Veja, Isto É, Época)			
3 – Sim, revista sobre assuntos artísticos e culturais (artes, música, dança, cinema, teatro)			
4 – Sim, revistas sobre Esportes			
5 – Sim, revistas sobre jogos (RPG, jogos eletrônicos, de estratégia)			
6 – Sim, revistas sobre assuntos comportamentais, personalidades (Capricho, Contigo, Caras)			
7- Sim, outra (qual) _____			
8 – Não, não costumo ler revistas			
<b>6. COSTUMAS LER POR CONTA PRÓPRIA LIVROS DE TEU INTERESSE? (Além dos exigidos na escola), QUANTOS POR ANO?</b>			
1 – Sim, até 2 livros por ano; 2 – Sim, de 3 a 6 livros por ano; 3 – Sim, 7 ou mais livros por ano (quantos: _____)			
<b>7. EM QUAIS ÁREAS TENS TALENTOS ESPECIAIS? (marcar até 4 itens, por ordem de importância)</b>			
1 – Matemática	7 – Biologia	13 – Planejamento	1º -
2 – Português	8 – Esportes	14 – Observação	2º -
3 – História	9 – Artes	15 – Memória	3º -
4 – Química	10 – Liderança	16 – Abstração	4º -
5 – Física	11 – Comunicação	17 – Outro _____	
6 – Geografia	12 – Criatividade		
<b>8. SE TENS R\$ 350,00 E GASTAS R\$ 18,00 COM UM CORTE DE CABELO E R\$ 8,00 COM CINEMA, QUANTOS REAIS SOBRAM?</b>			
1 – R\$ 134,00		3 – R\$ 324,00	
2 – R\$ 214,00		4 – R\$ 328,00	

<b>9. UM HOMEM E UMA MULHER SÃO ENCONTRADOS MORTOS COM TIROS NA CABEÇA, EM UM QUARTO, COM PORTAS E JANELAS TOTALMENTE FECHADAS POR DENTRO, SEM SINAL DE ARROMBAMENTO. O HOMEM E A MULHER NÃO ESTAVAM COM ARMAS NAS MÃOS E NÃO HAVIA ARMAS APARENTEMENTE NO QUARTO. O QUE PROVAVELMENTE ACONTECEU?</b>		
Resposta _____		
_____		
_____		
<b>10. TE DESTACAS EM ALGUM TIPO DE JOGO DE MESA? QUAL?</b>		
1 – Xadrez	4 – Damas	
2 – Dominó	5 – Outro Qual? _____	
3 – Cartas		
<b>11. TUAS NOTAS OU CONCEITOS, NA ESCOLA, EM GERAL, SÃO...</b>		
1 – baixas (0 – 4)	2 – médias (5 – 7)	3 – altas (8 – 10)
<b>PARA O ITEM A SEGUIR, MARCA A RESPOSTA CONFORME A ESCALA: 1 – Muito bom; 2 – Bom; 3 – Regular; 4 – Ruim</b>		
<b>12. O teu vocabulário (considerando a variedade de palavras, a precisão do teu vocabulário, a complexidade das palavras que utilizas e a construção dos argumentos) é:</b>		
<b>13. A tua memória (considerando a quantidade e a diversidade de informações) é:</b>		
<b>14. A tua capacidade de aprendizagem (considerando a rapidez e facilidade de apreender sobre temas de teu interesse) é:</b>		
<b>15. A tua capacidade de observação (considerando atenção e capacidade de perceber detalhes) é:</b>		
<b>PARA OS ITENS A SEGUIR, MARCA AS RESPOSTAS CONFORME A ESCALA: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre</b>		
<b>16. Preferes trabalhar independentemente?</b>		
<b>17. Te interessam os problemas sociais, políticos ou econômicos?</b>		
<b>18. Tens grande curiosidade sobre assuntos diferentes dos que interessam a teus colegas?</b>		
<b>19. As idéias que propões são vistas como diferentes pelos demais?</b>		
<b>20. És muito exigente (crítico) contigo mesmo?</b>		
<b>21. Fazes perguntas provocativas aos professores e pais? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões, que expressam crítica, inquietude intelectual)</b>		
<b>22. És persistente nas atividades que te interessam, e buscas</b>		

concluir as tarefas?	
23. Fazes generalizações facilmente? (a partir do conhecimento de alguns elementos consegues elaborar conclusões válidas para totalidades)	
24. Ficas chateado/a com as tarefas de rotina?	
25. Desenvolves raciocínios abstratos? (imaginários, inventivos, fantásticos)	
26. Desenvolves raciocínios independentemente (sem precisar de apoio externo)?	
27. Descobres novos e diferentes caminhos para a solução de problemas?	
28. Sabes te expressar bem e convences os outros com os teus argumentos?	
29. Gostas de contar histórias/estórias elaboradas (enredos desenvolvidos, vários personagens relacionados e acontecimentos encadeados)	
30. Sabes e aprecias fazer jogos de palavras como trocadilhos, analogias e metáforas?	
31. És escolhido pelos teus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador)?	
32. Tens bom desempenho em jogos de estratégia? (Detetive, War, Banco Imobiliário, etc.)	
33. Sabes estabelecer prioridades com facilidade?	
34. Consegues prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	
35. Sabes identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	
36. Percebes facilmente as relações entre partes e todo?	
<b>37. ESTÁS EM UM AVIÃO QUE ESTÁ CAINDO, JUNTO COM A TUA MÃE, TEU PAI, TUA AVÓ E TUA IRMÃ MENOR DE CINCO ANOS DE IDADE. NÃO HÁ MAIS NINGUÉM NO AVIÃO ALÉM DOS TEUS FAMILIARES. DISPÕES APENAS DE DOIS PÁRA-QUEDAS. COMO REAGIRIAS DIANTE DESTA SITUAÇÃO?</b>	
Resposta _____ _____ _____ _____	
<b>38. IMAGINA QUE TE PERDESTES DOS TEUS COLEGAS EM UMA CAMINHADA EM UMA MONTANHA COBERTA POR UMA DENSE FLORESTA, COM ANIMAIS PERIGOSOS. NÃO DISPÕES DE QUAISQUER EQUIPAMENTOS (DE COMUNICAÇÃO, ARMAS). QUAIS SERIAM AS ETAPAS PARA SAIR DESTA SITUAÇÃO?</b>	
1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____ 5) _____ 6) _____ 7) _____ 8) _____	

<b>CARACTERÍSTICAS ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS</b>	
<b>39. JÁ PARTICIPASTE OU GANHASTE PRÊMIOS EM COMPETIÇÕES DE ESPORTES?</b>	
<b>Participaste em nível:</b> 1 – municipal; 2 – estadual; 3 – nacional; 4 – internacional	<b>Ganhaste prêmio em nível:</b> 5 – municipal; 6 – estadual; 7 – nacional; 8 – internacional
40. Futebol	
41. Vôlei	
42. Basquete	
43. Skate	
44. Handebol	
45. Ginástica olímpica	
46. Outra _____	
<b>47. SE SIM, QUANTAS HORAS POR SEMANA DEDICAS AO TREINAMENTO NESTA ÁREA OU ATIVIDADE ESPORTIVA?</b>	
1 – Até 5 horas 2 – 5 a 10 horas	3 – 10 a 20 horas 4 – Mais de 20 horas
<b>48. TROCARIAS A ATIVIDADE ESPORTIVA (FUTEBOL, VÔLEI, BASQUETE, ETC.) POR OUTRA ATIVIDADE? 1. Sim; 2. Não. QUAL E POR QUE?</b>	
_____ _____ _____	
<b>49. ALGUÉM JÁ DISSE, OU TU ACHAS QUE TENS UM TALENTO ESPECIAL EM ALGUMA ATIVIDADE ARTÍSTICA? QUAL DESTAS?</b>	
1 – Desenho/pintura 2 – Música 3 – Canto 4 – Escultura	5 – Representação teatral 6 – Dança 7 – Outra atividade artística. Qual? _____
<b>(SE RESPONDESTES QUE SIM)</b>	
<b>PARA OS ITENS A SEGUIR, MARCA AS RESPOSTAS CONFORME A ESCALA: 1 – Sim; 2 – Não</b>	
50. Já te apresentaste em um espetáculo (exceto apresentação em escola)?	
51. Estudas música, canto, teatro, dança, etc?	
52. Trocarias essa atividade por alguma outra? 1 - Sim; 2 - Não. Qual e por que?	
_____ _____ _____	
<b>53. QUANTAS HORAS POR SEMANA DEDICAS PARA APERFEIÇOAR O TEU TALENTO (MUSICA, CANTO, TEATRO, DANÇA, DESENHO/PINTURA, ESCULTURA, ETC.)?</b>	
1 – Até 5 horas 2 – 5 a 10 horas	3 – 10 a 20 horas 4 – Mais de 20 horas

**POR FAVOR, VERIFICA SE RESPONDESTES A TODAS AS PERGUNTAS. MUITO OBRIGADA!**

Adaptado por Susana G. P. Barrera Pérez, do Questionário Segmento Alunos do Estudo de Prevalência de Alunos com Altas Habilidades (ABSD-RS, 2001).



**Apêndice C – Questionário para o Segmento Pais (QSP)**  
**Questionário segmento Pais**

DATA: ____/____/2003.		NÚMERO QUEST: _____	
ESCOLA: _____		TURMA: _____	
NOME: _____			
NOME DO FILHO/A: _____			
ENDEREÇO: _____			
BAIRRO: _____		CIDADE: _____	
		CEP: _____	
TELEFONE: _____		E-MAIL: _____@_____	

<b>1. PARENTESCO COM O/A ALUNO/A</b>				<b>17. EM QUAIS ÁREAS SEU/SUA FILHO/A TEM TALENTOS ESPECIAIS? (MARCAR ATÉ 4 ITENS, POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA)</b>			
1 – Mãe		9 – Outro _____		1 – Matemática		7 – Biologia	
2 – Pai		(somente aceitável em caso de grande convívio com o aluno)		2 – Português		8 – Esportes	
				3 – História		9 – Artes	
				4 – Química		10 – Liderança	
				5 – Física		11 – Comunicação	
				6 – Geografia		12 – Criatividade	
						13 – Planejamento	
						14 – Observação	
						15 – Memória	
						16 – Abstração	
						17 – Outro _____	
						18 – Não tem	
						1° -	
						2° -	
						3° -	
						4° -	
<b>2. QUAL É O NÚMERO TOTAL DE MORADORES NA RESIDÊNCIA?</b>				<b>18. SEU/SUA FILHO/A SE DESTACA EM ALGUM TIPO DE JOGO DE MESA? QUAL?</b>			
1 – 2 pessoas		3 – 4 pessoas		4 – Damas			
2 – 3 pessoas		4 – 5 pessoas		5 – Outro Qual? _____			
5 – 6 pessoas		6 – 7 pessoas		3 – Cartas			
7 – 8 pessoas		ou mais					
<b>3. QUAL É A RENDA TOTAL DA FAMÍLIA POR MÊS, SOMANDO TODOS OS RENDIMENTOS DE TODOS OS FAMILIARES QUE MORAM NA RESIDÊNCIA? (CONSIDERAR SALÁRIOS, APOSENTADORIAS, ALUGUÉIS, ETC.)</b>				<b>19. AS NOTAS OU CONCEITOS DO/A SEU/SUA FILHO/A NA ESCOLA, EM GERAL, SÃO:</b>			
1 – menos de R\$ 240,00		4 – entre R\$ 2.401,00 e R\$ 3.600,00		1 – baixas (0 – 4)		2 – médias (5 – 7)	
2 – entre R\$ 241,00 e R\$ 1.200,00		5 – entre R\$ 3.601,00 e R\$ 4.800,00		3 – altas (8 – 10)			
3 – entre R\$ 1201,00 e R\$ 2.400,00		6 – mais de R\$ 4.801,00		<b>PARA OS ITENS A SEGUIR, MARQUE AS RESPOSTAS CONFORME A ESCALA: 1 - Muito bom; 2 - Bom; 3 - Regular/médio; 4 - Ruim; 5 - Péssimo</b>			
<b>4. QUAIS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO A FAMÍLIA POSSUI EM CASA? 1- Sim; 2 – Não</b>				<b>20. O vocabulário do/a seu/sua filho/a, para a sua idade (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos), é:</b>			
5. Televisão		6. Telefone		<b>21. A memória do/a seu/sua filho/a (considerando a quantidade e a diversidade de informações) é:</b>			
7. Videocassete		8. Computador		<b>22. A capacidade de aprendizagem do/a seu/sua filho/a (considerando a rapidez e facilidade de apreender sobre temas de seu interesse) é:</b>			
9. TV a cabo		10. Internet		<b>23. A capacidade de observação do/a seu/sua filho/a (considerando atenção e capacidade de perceber detalhes) é:</b>			
<b>11. A QUAIS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO SEU/SUA FILHO/A TEM ACESSO FORA DE CASA? 1- Sim; 2 – Não</b>				<b>PARA OS ITENS A SEGUIR, MARQUE AS RESPOSTAS CONFORME A ESCALA: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre</b>			
12. Internet		13. Computador		<b>24. Seu/sua filho/a prefere trabalhar independentemente?</b>			
<b>14. COM QUANTOS ANOS SEU/SUA FILHO/A APRENDEU A LER? (Não só o próprio nome, mas frases)</b>				<b>25. Seu/sua filho/a interessa-se por problemas sociais, políticos ou econômicos?</b>			
1 – até 2 anos		3 – 4 anos		5 – 6 anos			
2 – 3 anos		4 – 5 anos		6 – 7 anos ou mais			
<b>15. SEU/SUA FILHO/A COSTUMA LER FREQUENTEMENTE REVISTAS? DE QUE TIPO? (Se mais de um tipo, indicar o mais importante)</b>				<b>26. Seu/sua filho/a tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam seus colegas)?</b>			
1 – Sim, sobre assuntos científicos (Superinteressante, jogos eletrônicos, jogos de Galileu, etc.)		4 – Sim, sobre jogos (RPG, estratégia)		<b>27. As idéias que seu/sua filho/a propõe são vistas como diferentes pelos demais?</b>			
2 – Sim, sobre assuntos políticos, econômicos e sociais (Veja, Isto É, Época)		5 – Sim, sobre assuntos portamentais, personalidades (Capricho, Contigo, Caras)		<b>28. Seu/sua filho/a é muito exigente (crítico/a) com ele/a mesmo/a?</b>			
3 – Sim, sobre assuntos artísticos e culturais (artes, música, dança, cinema, teatro)		6 – Sim, outra _____		<b>29. Seu/sua filho/a faz perguntas provocativas aos professores e pais? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)</b>			
		7- Não					
<b>16. SEU/SUA FILHO/A LÊ POR CONTA PRÓPRIA LIVROS DE SEU INTERESSE? (Fora os exigidos na escola) QUANTOS POR ANO?</b>							
1 – Sim, até 2 livros por ano		4 – Não					
2 – Sim, de 3 a 6 livros por ano		5 – Outra _____					
3 – Sim, mais de 6 livros por ano							

30. Seu/sua filho/a é persistente nas atividades de seu interesse, buscando a conclusão das tarefas?		38. Seu/sua filho/a sabe e aprecia fazer jogos de palavras como trocadilhos, analogias e metáforas?	
31. Seu/sua filho/a faz generalizações facilmente? (a partir do conhecimento de alguns elementos consegue elaborar conclusões válidas para totalidades)		39. Seu/sua filho/a é escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)?	
32. Seu/sua filho/a fica chateado/a com as tarefas de rotina?		40. Seu/sua filho/a tem bom desempenho em jogos de estratégia? (Detetive, War, Banco Imobiliário, etc.)	
33. Seu/sua filho/a desenvolve raciocínios abstratos?		41. Seu/sua filho/a sabe estabelecer prioridades com facilidade?	
34. Seu/sua aluno/a desenvolve raciocínios independentemente (sem precisar de apoio externo)?		42. Seu/sua filho/a consegue prever as etapas e os detalhes para a realização de uma atividade?	
35. Seu/sua filho/a descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas?		43. Seu/sua filho/a sabe identificar áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	
36. Seu/sua filho/a sabe se expressar bem e convence os outros com seus argumentos?		44. Seu/sua aluno/a percebe facilmente as relações entre partes e todo?	
37. Seu/sua filho/a gosta de contar histórias/estórias elaboradas (enredos desenvolvidos, vários personagens relacionados e acontecimentos encadeados)			

**POR FAVOR, VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODAS AS PERGUNTAS. MUITO OBRIGADA!**

Adaptado por Susana G. P. Barrera Pérez, do Questionário Segmento Alunos do Estudo de Prevalência de Alunos com Altas Habilidades (ABSD-RS, 2001).

### *Folha complementar para características artísticas e esportivas - PAIS*

#### **CARACTERÍSTICAS ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS**

<b>SEU/SUA FILHO/A JÁ PARTICIPOU OU GANHOU PRÊMIOS EM COMPETIÇÕES ESPORTIVAS?</b>		
<b>PARTICIPOU EM NÍVEL:</b> 1 - municipal; 2 - estadual; 3 - nacional; 4 - internacional		<b>GANHOU PRÊMIO EM NÍVEL:</b> 5 - municipal; 6 - estadual; 7 - nacional; 8 - internacional
1. Futebol		
2. Vôlei		
3. Basquete		
4. Skate		
5. Handebol		
6. Ginástica olímpica		
7. Outra _____		
<b>8. (SE SIM) QUANTAS HORAS POR SEMANA SEU/SUA FILHO/A DEDICA AO TREINAMENTO PARA APERFEIÇOAR A ATIVIDADE ESPORTIVA?</b>		
1 - Até 5 horas 2 - 5 a 10 horas	3 - 10 a 20 horas 4 - Mais de 20 horas	
<b>9. SEU/SUA FILHO(A) TEM UM TALENTO ESPECIAL EM ALGUMA ATIVIDADE ARTÍSTICA? QUAL?</b>		
1 - Desenho/pintura 2 - Música 3 - Canto	4 - Escultura 5 - Representação teatral 6 - Dança	7 - Outra atividade artística. Qual? _____ 8 - Não

*(SE RESPONDEU Sim)*

<b>PARA OS ITENS A SEGUIR, MARQUE AS RESPOSTAS CONFORME A ESCALA:</b> 1 - Sim; 2 - Não		
10. Seu/sua filho/a já se apresentou em um espetáculo (exceto apresentação em escola)?		
11. Seu/sua filho/a estuda música, canto, teatro, dança, desenho ou escultura?		
<b>12. QUANTAS HORAS POR SEMANA SEU/SUA FILHO/A DEDICA PARA APERFEIÇOAR O SEU TALENTO EM MUSICA, CANTO, TEATRO, DANÇA, DESENHO/PINTURA OU ESCULTURA?</b>		
1 - Até 5 horas 2 - 5 a 10 horas	3 - 10 a 20 horas 4 - Mais de 20 horas	

## Apêndice D – Questionário para o Segmento Professores (QSPr)

## QUESTIONÁRIO SEGMENTO PROFESSORES

DATA: ____/____/2003.	NÚMERO QUEST: _____
ESCOLA: _____	TURMA: _____
NOME DO ENTREVISTADO: _____	
NOME DO ALUNO: _____	
PROFESSOR DE (DISCIPLINA): _____	
FORMAÇÃO: _____	
ENDEREÇO: _____	
BAIRRO: _____	CIDADE: _____ CEP: _____
TELEFONE: _____	E-MAIL: _____@_____

<b>1. HÁ QUANTO TEMPO CONHECE O(A) ALUNO/A?</b>			
1 – Até 2 meses	4 – Mais de 6 meses até um ano		
2 – Mais de 2 meses até 4 meses	5 – Mais de um ano até dois anos		
3 – Mais de 4 meses até 6 meses	6 – Mais de dois anos		
<b>2. VOCÊ CONSIDERA QUE ESTE/A ALUNO/A TEM TALENTOS ESPECIAIS E SE DESTACA DOS DEMAIS?</b>			
1 – Sim	2 – Não		
<b>3. EM QUAIS ÁREAS ESTE/A ALUNO/A TEM TALENTOS ESPECIAIS?</b>			
1 – Matemática	7 – Biologia	13 – Planejamento	1º
2 – Português	8 – Esportes	14 – Observação	2º
3 – História	9 – Artes	15 – Memória	3º
4 – Química	10 – Liderança	16 – Abstração	4º
5 – Física	11 – Comunicação	17 – Outro _____	
6 – Geografia	12 – Criatividade	18 – Não sabe	
<b>4. AS NOTAS OU CONCEITOS DO/A SEU/SUA ALUNO/A NA SUA MATÉRIA, EM GERAL, SÃO:</b>			
1 – baixas (0 – 4)	2 – médias (5 – 7)	3 – altas (8 – 10)	
<b>5. AS NOTAS OU CONCEITOS, DO/A SEU/SUA ALUNO/A NA ESCOLA, EM GERAL, SÃO:</b>			
1 – baixas (0 – 4)	2 – médias (5 – 7)	3 – altas (8 – 10)	
<b>PARA OS ITENS A SEGUIR, MARQUE AS RESPOSTAS CONFORME A ESCALA: 1 - Muito bom; 2 – Bom; 3 - Regular/médio; 4 – Ruim; 5 – Péssimo</b>			
6. O vocabulário do/a seu/sua aluno/a, para sua idade, (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos) é:			
7. A memória do/a seu/sua aluno/a (considerando a quantidade e a diversidade de informações) é:			
8. A capacidade de aprendizagem do/a seu/sua aluno/a (considerando a rapidez e facilidade de apreender sobre temas de seu interesse) é:			
9. A capacidade de observação do/a seu/sua aluno/a (considerando atenção e capacidade de perceber detalhes) é:			
<b>PARA OS ITENS A SEGUIR, MARQUE AS RESPOSTAS CONFORME A ESCALA: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre</b>			
10. Seu/sua aluno/a prefere trabalhar independentemente?			
11. Seu/sua aluno/a interessa-se por problemas sociais, políticos ou econômicos?			
12. Seu/sua aluno/a tem grande curiosidade sobre assuntos in-comuns (diferentes dos que interessam seus colegas)?			
13. As idéias que seu/sua aluno/a propõe são vistas como diferentes pelos demais?			
14. Seu/sua aluno/a é muito exigente (crítico/a) com ele/a mesmo/a?			
15. Seu/sua aluno/a faz perguntas provocativas aos professores? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)			
16. Seu/sua aluno/a é persistente nas atividades de seu interesse, buscando a conclusão das tarefas?			
17. Seu/sua aluno/a faz generalizações facilmente? (a partir do conhecimento de alguns elementos consegue elaborar conclusões válidas para totalidades)			
18. Seu/sua aluno/a fica chateado com as tarefas de rotina?			
19. Seu/sua aluno/a desenvolve raciocínios abstratos?			
20. Seu/sua aluno/a desenvolve raciocínios independentemente (sem precisar de apoio externo)?			
21. Seu/sua aluno/a descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas?			
22. Seu/sua aluno/a sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?			
23. Seu/sua aluno/a gosta de contar histórias/estórias elaboradas (enredos desenvolvidos, vários personagens relacionados e acontecimentos encadeados)			
24. Seu/sua aluno/a sabe e aprecia fazer jogos de palavras como trocadilhos, analogias e metáforas?			
25. Seu/sua aluno/a é escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, representante de turma, coordenador/a de atividades)?			
26. Seu/sua filho/a sabe estabelecer prioridades com facilidade?			
27. Seu/sua aluno/a consegue prever as etapas e os detalhes para a realização de uma atividade?			
28. Seu/sua aluno/a sabe identificar áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?			
29. Seu/sua aluno/a percebe facilmente as relações entre partes e todo?			

**Por favor, verifique se respondeu a todas as perguntas. Muito obrigada!**

Adaptado por Susana G. P. Barrera Pérez, do Questionário Segmento Alunos do Estudo de Prevalência de Alunos com Altas Habilidades (ABSD-RS, 2001)

## *Folha complementar para características esportivas e artísticas - PROFESSORES*

### **NATAÇÃO**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?				
1- Excelente	2- Muito Bom	3 - Bom	4- Regular	5 - Ruim
1. Desenvolve as atitudes psicomotoras em todo os segmentos corporais?				
2. Domina os fatores de resistência nas formas gerais e específicas?				
3. Domina os fatores de estrutura muscular e flexibilidade específica dos nados?				
4. Desenvolve a força muscular específica e generalizada de nadador?				
5. Desenvolve as técnicas de sair, virar e chegar de cada um dos quatro nados?				
6. Apresenta forma física para competições?				
7. Apresenta estrutura emocional para competições?				

### **VOLEIBOL**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?				
1-Excelente	2-Muito Bom	3-Bom	4-Regular	5-Ruim
1. Analisa, mentaliza e raciocina sobre os fatores básicos da regulamentação do jogo?				
2. Exercita-se em habilidades de atenção, rapidez de reação, força, agilidade, flexibilidade e resistência?				
3. Domina as técnicas do passe baixo, médio e alto nas diversas formas de receber e passar a bola?				
4. Domina as técnicas dos passes comuns (de frente e de costas), manchetes, deslocamento variados e distância e velocidade, desenvolvendo a acuidade, precisão e reflexos de movimentos?				
5. Desenvolve e aperfeiçoa as diversas formas de execução do saque?				
6. Exercita-se na mecânica do salto, aliado à técnica da batida na bola, nas mais diversas situações, acompanhadas de técnicas e mecânica do bloqueio e cobertura?				
7. Aprimora os descolamentos defensivos, seguidos de quedas, atitudes defensivas e volta à postura de defesa e ataque?				
8. Desenvolve as estratégias específicas?				
9. Desenvolve a mecânica de acionamento técnico e tático?				

### **FUTEBOL**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?				
1-Excelente	2-Muito Bom	3-Bom	4-Regular	5-Ruim
1. Analisa, mentaliza e raciocina sobre os fatores básicos da regulamentação do jogo?				
2. Exercita-se em habilidades de atenção, rapidez de reação, força, agilidade, flexibilidade e resistência?				
3. Domina as técnicas do passe curto, médio e longo nas diversas formas de receber e passar a bola?				
4. Domina as técnicas dos passes comuns (de frente e de costas), bate falta, bola parada e cabeceio, deslocamento variados, distância e velocidade, desenvolvendo a acuidade, precisão e reflexos de movimentos?				
5. Desenvolve e aperfeiçoa as diversas formas de execução do chute?				
6. Exercita-se na mecânica do chute, aliada à técnica da batida na bola, nas mais diversas situações, acompanhadas de técnicas e mecânica de cabeceio e cobertura?				
7. Aprimora os deslocamentos defensivos, seguidos de quedas, atitudes defensivas e volta à postura básica de defesa e ataque?				
8. Desenvolve as estratégias específicas?				
9. Desenvolve a mecânica de acionamento técnico e tático?				

### **DANÇA**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?				
1-Excelente	2-Muito Bom	3-Bom	4-Regular	5-Ruim
1. Coordenação motora e senso de ritmo?				
2. Destreza nos trabalhos realizados com movimentos motores restritos ou amplos?				

3. Usa o corpo para criar e explorar uma história?	
--	--

**ATLETISMO**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?					
1-Excelente	2-Muito Bom	3-Bom	4-Regular	5-Ruim	
1.	Forma uma "imagem mental" (interiorização) do impulso retilíneo de lançamento, qualquer que seja a atitude de partida?				
2.	Conscientiza-se da importância da relação entre a amplitude da preparação e a eficiência do impulso?				
3.	Identifica constantemente a ligação entre o deslocamento retilíneo e o impulso final?				
4.	Desenvolve uma atitude favorável a um bom deslocamento de todo o corpo?				

**MÚSICA**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?					
1-Excelente	2-Muito Bom	3-Bom	4-Regular	5-Ruim	
1.	Cria músicas diferentes?				
2.	Cria "jingles"?				
3.	Improvisa com voz e/ou instrumentos sonoros em conjunto?				
4.	Mantém um conjunto instrumental para interpretação musical?				
5.	Conhece a divisão histórica da música e as variações dos estilos musicais?				

**TEATRO**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?					
1-Excelente	2-Muito Bom	3-Bom	4-Regular	5-Ruim	
1.	Improvisa diálogos dramáticos a partir de situações cotidianas?				
2.	Redige diálogos dramáticos a partir de situações cotidianas?				
3.	Faz improvisações em torno de personagens de textos teatrais?				
4.	Interpreta textos a partir do tema e de estilo?				
5.	Desenvolve a linguagem gestual e fisionômica?				

**DESENHO/ PINTURA**

PARA OS SEGUINTE ASPECTOS, COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO SEU ALUNO?					
1-Excelente	2-Muito Bom	3-Bom	4-Regular	5-Ruim	
1.	Percebe e produz imagens mentais, pensa através de imagens e visualiza detalhes?				
2.	Gosta de rabiscar, desenhar, pintar, esculpir ou reproduzir objetos em formas visíveis?				
3.	Cria representação concreta ou visual da informação?				
4.	Faz caricaturas, cartazes espirituosos, capas elaboradas de trabalhos?				
5.	Percebe tanto padrões óbvios quanto padrões sutis das obras de arte?				

*Apêndice E – Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula***FICHA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2003.

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

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

1) Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão:	
2) Os melhores nas áreas de matemática e ciências:	
3) Os melhores nas áreas de arte e educação artística:	
4) Os melhores em atividades extracurriculares:	
5) Mais verbais, falantes e conversadores:	
6) Mais curiosos, interessados, perguntadores:	
7) Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula:	
8) Mais críticos com os outros e consigo próprios:	
9) De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade:	
10) Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem:	
11) Mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos:	
12) Mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados:	
13) Mais originais e criativos:	
14) Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas:	
15) Preocupados com o bem-estar dos outros:	
16) Mais seguros e confiantes em si mesmos:	
17) Mais ativos, perspicazes, observadores:	
18) Mais capazes de pensar e tirar conclusões:	
19) Mais simpáticos e queridos pelos colegas:	
20) Mais solitários e ignorados:	

21) Mais levados, engraçados, "arteiros":	
22) Que você considera mais inteligentes:	
23) Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos:	
24) Que sobressaem em habilidades manuais e motoras:	
25) Que produzem respostas inesperadas e pertinentes:	
26) Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo:	
27) Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quais?	

Como manifestam seu talento estes dois últimos alunos?

---



---



---



---

Comentários e observações que deseje fazer:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Muito obrigada pela sua contribuição para esta pesquisa!**

Adaptada por Susana G. P. Barrera Pérez, da ficha utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG) e extraída do livro "Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão" (GUENTHER, 2000, p.175-177).

*Apêndice F – Folha para interpretação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula*

**Folha para interpretação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula<sup>4</sup>**

- **Capacidade e inteligência geral** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 6 vezes nos itens 4, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22, 25, ou 4 vezes nos itens 9, 11, 13, 17, 18, 22, 25);
- **Talento verbal** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 3 vezes nos itens 1, 5, 7, 18, 22);
- **Capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 3 vezes nos itens 2, 9, 11, 18, 22);
- **Criatividade acentuada e/ou talento artístico** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 3, 8, 10, 13, 17, 25, ou 3, incluindo os itens 3 e 13);
- **Talento psicossocial** (o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 4, 7, 14, 15, 16, 19, 26); Quando a criança foi indicada nos itens 4, 7, 14, 15, 16 e 26; isto indica talento psicossocial com liderança)
- **Talento psicomotor** (o nome da criança deve estar citado nos itens 4, 23 e 24).

---

<sup>4</sup> Adaptada da ficha utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG) e extraída do livro “Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão” (GUENTHER, 2000, p.175-177).



*Apêndice G – Ficha de Informações Pessoais***FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_@ com.br

Área(s) de talento: \_\_\_\_\_

Quantos irmãos tens: \_\_\_\_ Mulheres: \_\_\_\_ Homens: \_\_\_\_ Mais velhos: \_\_\_\_ Mais novos: \_\_\_\_

Grau de instrução da mãe: Primário  Secundário  Técnico/Normal  Superior Grau de instrução do pai: Primário  Secundário  Técnico/Normal  Superior 

Profissão da mãe? \_\_\_\_\_

Profissão do pai? \_\_\_\_\_

Pessoas com talentos na família/área:

Mãe:  Área: \_\_\_\_\_Pai:  Área: \_\_\_\_\_Irmã(o)  Área: \_\_\_\_\_Irmã(o)  Área: \_\_\_\_\_Tio:  Área: \_\_\_\_\_Tia:  Área: \_\_\_\_\_Tio:  Área: \_\_\_\_\_Tia:  Área: \_\_\_\_\_Avó:  Área: \_\_\_\_\_Avô:  Área: \_\_\_\_\_

Outra(s) pessoa(s) importante(s) na tua vida: \_\_\_\_\_

 Área: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2003. Hora início: \_\_\_\_\_ fim: \_\_\_\_\_

Fita Nº \_\_\_\_\_ Lado: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ Fim: \_\_\_\_\_

*Apêndice H – Roteiro para Entrevista***ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

- 1) Como te definirias? Por que?
- 2) Como são teus colegas de aula?
- 3) Já tens idéia do que gostarias de ser quando fores mais velho/a? Por que?
- 4) Qual o projeto que mais gostarias de desenvolver? Por que?
- 5) Quais são as atividades de que mais gostas no teu dia-a-dia? Por que?
- 6) Quais são as atividades de que mais gostas na escola? Por que?
- 7) Como aprendes melhor, no teu dia-a-dia? Por que?
- 8) Como aprendes melhor, na escola? Por que?
- 9) Como preferes estudar no teu dia-a-dia? Por que?
- 10) Como preferes estudar na escola? Por que?
- 11) Como preferes te divertir no teu dia-a-dia?
- 12) Como preferes te divertir na escola?
- 13) Quais são o(s) assunto(s)/ matéria(s) prediletos no teu dia-a-dia?
- 14) Qual é(são) teu(s) assunto(s)/ matéria(s) predileta(s) na escola? Por que?
- 15) O que fazes quando não sabes a resposta a uma pergunta ou a solução de um problema?
- 16) Como te sentes na tua turma da escola? Por que?
- 17) Como te sentes na tua turma fora da escola? Por que?
- 18) Gostas de ajudar/ensinar os teus colegas/ amigos? Por que?
- 19) Como são teus professores? Por que?
- 20) Como seria, para ti, o professor ideal? Por que?
- 21) Como é tua escola? Por que?
- 22) Como seria, para ti, a escola ideal? Por que?
- 23) Gostaria que me disseses ou deixasses algo que te represente. O que seria?
- 24) Ainda queres comentar/ complementar sobre algo?

Observações:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---