

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Luana de André Sant'Ana

**Permissão para ser o que se é:
um estudo sobre altas habilidades/superdotação**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Luana de André Sant'Ana

**Permissão para ser o que se é:
um estudo sobre altas habilidades/superdotação**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação – Psicologia da Educação, sob a orientação da Profª Drª Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

**SÃO PAULO
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA

SANT'ANA, Luana de André. **Pemissão para ser o que se é: um estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação.** São Paulo: 2012, 127p.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Educação: Psicologia da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura:

Local e data:

BANCA EXAMINADORA

FICHA DE APROVAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Luana de André Sant'Ana e aprovada pela comissão julgadora.

Data: ___/___/___

Profª Drª Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Orientadora

Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida
PUC-SP

Profª Drª Christina Menna Barreto Cupertino
UNIP- SP

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos se estendem a todos aqueles que acompanharam e acompanham a minha história de vida, contribuindo para que eu seja quem sou e para que esteja em constante transformação:

Aos meus pais, *Maristela e Guaracy*, que me deram a vida e que me ensinam sobre a arte da convivência, superação, esperança, luta, amor, família, ciclos, companheirismo, limites, apoio, crescimento, valores, ética, moral e que incentivam a ser pesquisadora da vida, curiosa, dedicada, profunda, detalhista;

A minha mãe, *Maristela*, por ter estado presente na qualificação e por me ajudado na tradução do resumo;

Aos meus irmãos, *Fábio, Pedro e Laura Sant'Ana*, em especial ao *Fábio*, por compartilhar tantas histórias de conquistas e sofrimentos, cooperação e crescimento;

Aos meus avós que deram vida aos meus pais e em especial à querida *Vó Nina*, que me ensina formas de comunicação para além da palavra e por ter sido paciente em relação à minha ausência durante a elaboração desta dissertação. Um exemplo de alegria, saúde, superação, criatividade, força, amorosidade;

A Izabel França Lake que, de forma presente e amorosa, desempenhou o papel de segunda mãe na minha infância;

A *Marli André*, tia, madrinha e amiga que tanto me incentivou nos rumos acadêmicos;

A orientadora Dr^a *Mitsuko Aparecida Makino Antunes* com seu brilho no olhar, sede de ideias, atitudes questionadora e afetiva, disponibilidade de aprendizagem e correção meticulosa de meus escritos;

A Prof^a Dr^a *Laurinda Ramalho de Almeida*, acolhedora e amorosa, que me inspirou, apoiou e incentivou durante os estudos no PED - Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP;

A todas as escolas nas quais estudei e aos professores que estiveram em meu caminho contribuindo para que eu pudesse “ser quem se é”. Em especial a *Francisco Moura*, que incentivou a minha adolescência poética;

Aos membros do *NPAZ – Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação* por serem companheiras de jornada;

À duas Marias: *Maria Cecília Marrara* e *Maria Helena de Oliveira* por acompanharem os meus passos durante esses últimos anos com muita proximidade, disponibilidade, compreensão, acolhimento, amorosidade e um agradecimento especial à segunda Maria pela revisão cuidadosa destes escritos;

Aos meus alunos com altas habilidades/superdotação, que me introduziram nesse tema em 2006, me ensinando enquanto brincavam;

Aos meus clientes com altas habilidades/superdotação, que me ensinaram e ensinam sobre a vida humana e a nossa sociedade;

Ao “*Marcos*” querido, pela amizade sincera de tanto anos e por haver me concedido a entrevista norteadora desse trabalho;

À *Drª Erika Landau* por seus ensinamentos e por ter generosamente concedido a entrevista utilizada neste trabalho;

Às minhas mestras e amigas: *Christina Cupertino*, *Renata Ramos* e *Uma Krishnamurty*, que sempre acreditaram no meu potencial, contribuíram com o meu crescimento profissional, pessoal e espiritual, fornecendo oportunidades desafiadoras e estando disponíveis de coração e alma para acolher os meus medos e anseios;

Às psicólogas que me ajudaram e ajudam a conquistar saúde e equilíbrio: *Maria de Lourdes P. Minari*, *Maria Clara Custódio*, *Fernanda Lucia Fonseca*, *Flora Chitose* e *Aidda Pustilnik*;

Aos queridos médicos, amorosos e generosos, que me deram suporte na queda de saúde que tive durante a elaboração desta dissertação: *Dr. Lister de Macedo Leandro*, *Dr. Alex Carvalho Leite* e *Drª Terezinha Salles Machado*;

Aos amigos da equipe de organização e apoio do *Encontro Brasileiro de Danças Circulares... Sagradas* por me ensinarem a dançar a vida de mãos dadas;

Aos amigos do *Vivendas da Praia* por compartilharem comigo uma infância cristalina;

Aos amigos da *Escola Ânima*, em especial a Sonia Pavan, Lílian Favarsi e Cristina Melville por me abrirem oportunidades e acreditarem no meu trabalho;

Aos amigos que participaram da minha trajetória de vida, que contribuíram e contribuem para que possa ser quem sou. Em especial a: Luisa Olinto, Marina Schester, Clarice Nina, Mariana R. da Silva, Henrique Mazieiro, Daniel Brandão, Maria Rita Brandão Machado, Juliana Levy, Alan Zimmerman Peli, Márcio Muniz Ferraz, Taraneh de Paula Nascimento, Isabel Peixe, Loraine Viana, Juliana Ruiz, Desirée Castelo Branco, Márcia Alves, Greicy Cuca, Vera Gomes, Virgínia Lambert, Rosy Saukas, Eduardo Fernandes, Claus Petersen, Flora Chitose, Yedda Campos, Renata Lacerda, Roberta Scatolini, Eliana Cunha Lima, Eliana Mion Rube, Carla Andrea, Luciana Sigalla, Antônio Tavares, Soares Gomes, Sandra Tarzia e Lurdes Maria Gonçalves.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de estudos, que me possibilitou maior dedicação na elaboração dessa monografia;

Aos pássaros e à natureza que invadem a minha janela trazendo inspiração, colorido, renovação e vida.

RESUMO

Trata-se esta pesquisa da elaboração de um estudo sobre as condições necessárias para que uma pessoa com altas habilidades/superdotação tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente. Esta pesquisa pautou-se em fontes bibliográficas e em fonte oral, esta última obtida em entrevista com Erika Landau, pioneira israelense no trabalho com altas habilidades/superdotação. O estudo apresenta a articulação das fontes bibliográficas e oral acima citadas a uma entrevista do tipo história de vida com um indivíduo adulto com altas habilidades/superdotação cuja história de sucesso profissional e pessoal teve condições de se realizar em virtude do apoio do meio. Os resultados mostram que as pessoas com altas habilidades/superdotação precisam ser identificadas, reconhecidas em suas habilidades e limitações, sendo apoiadas para se desenvolverem plenamente como sujeitos. Cabe à sociedade como um todo, particularmente a família e a escola, prover as condições que essas pessoas necessitam para *“ser quem se é”*, expressão esta utilizada recorrentemente por Erika Landau ao se referir a esses sujeitos e àquilo que cabe à sociedade, às escolas e às famílias para incluí-los efetivamente. Percebeu-se a necessidade de que mais estudos sejam realizados nesse campo.

Palavras-chave: altas habilidades, superdotação, inclusão, educação especial.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the conditions which are necessary for a gifted person to fully develop herself. The research carried on was based on bibliography of several known experts on the field, on a recorded interview with a gifted subject and on an oral interview with professor Erika Landau, Israeli pioneer on the study of gifted subjects, their needs and processes of self development. The research has used an interview with a subject based on the method of life story telling. The subject was an adult, professionally and personally successful, and his accomplishments were made possible by the environmental support he received. His testimony confirms the bibliographical studies and the oral contribution of Prof Erika Landau. The results show the need for a proper identification of the giftedness of subjects in society, the need for the recognition of their specific abilities and limitations recognized, as well as the need of providing the essential support for them for a wholesome development as a person. The society as a whole, and particularly the family and the school, need to provide conditions so that the gifted citizen can "be as they could be", expression used repeatedly by Erika Landau when referring to these subjects and to the responsibility of role of society, schools and families to include them, effectively. The need of further studies in this field was identified by this research study.

Keywords: gifted, giftedness, inclusion, special education.

“Uma semente de carvalho não é um carvalho, mas pode vir a ser, traz em si o plano de desenvolvimento que irá transformá-la em carvalho (possibilidade) e só em carvalho (limite). (...) Seu desenvolvimento, assim como a forma final que irá assumir, dependerá das condições do solo, da temperatura, da água, enfim, do conjunto de condições do ambiente que o cerca. (...) Mas mesmo carvalhos que vivem lado a lado guardam diferenças entre si, apesar da aparente igualdade de condições ambientais. Assim também é com o homem. Algumas potencialidades pertencem à espécie e são essencialmente as mesmas para todos os organismos, e outras são individuais, fazem parte da constituição do organismo particular, são específicas do indivíduo.” (Prandini, 2004, p.28-29)

Sumário

Memorial	14
1. A Pesquisa	19
1.1 Problema	19
1.2 Objetivos	19
1.3 Procedimentos	19
1.3.1 Entrevistado	21
1.4 Referencial Teórico	21
1.5 Procedimentos para apresentação, análise e discussão dos dados	23
2. Altas Habilidades / Superdotação	25
2.1 Conceituação	25
2.1.1 Inteligência	25
2.1.2 Superdotação	36
2.2 Identificação	51
2.3 O indivíduo SD	57
2.4 Legislação	67
2.5 A Família	70
2.6 Os Educadores	78
2.7 Ações de apoio	91
3. Considerações Finais	99
 Bibliografia e Referências Bibliográficas	105

Anexos

- Anexo 1: Questionário aplicado ao entrevistado
- Anexo 2: Carta de Informação ao Participante e Termo de Consentimento
- Anexo 3: Entrevista com Marcos
- Anexo 4: Entrevista com Drª Erika Landau

Lista de Figuras

Quadro 1: As Sete inteligências propostas por Howard Gardner e suas características.....	33
Figura 1: Modelo dos três anéis	40
Quadro 2: Características dos indivíduos com AH/SD, possibilidade de problemas e interpretações errôneas sobre elas e destaque ao depoimento de Marcos	61

MEMORIAL

Concebida em terras cariocas, gerada em útero de mulher profissional ativa, recebida pelo mundo num susto de “quase não deu”... , acolhida pelo olhar amoroso de um pai que naquele exato momento aprendia a “paternar”.

Minha infância foi marcada por aprender a ser calma e brincar sozinha. Filha única, residente em um pequeno prédio sem crianças, distante de primos ou avós que na sua maioria residiam em outras cidades. Fui criança tranquila, que dormia bem e pouco chorava. Com um ano de idade passei a frequentar uma escola na qual permaneci até os quatro anos, ocasião em que nos mudamos para Londres, em virtude dos estudos pós-graduados de minha mãe.

Invernos com neve, rosas e tulipas enfeitando as primaveras multicores, outono bem demarcado de folhas “estalentes” pelo chão, amigos de várias nacionalidades em escola pública direcionada a estrangeiros. Tudo era tão novo... Após seis meses, libertei as palavras em Inglês que, até então, eu “engolia” e, aos poucos, novas palavras foram somando-se às primeiras. Novos sabores, significados, novas canções e relações, novas culturas, novas possibilidades de ser.

Londres repleta de parques, praças e lojas de brinquedos que eu e meu pai adorávamos visitar! Em casa, ele recolhia isopores, caixas, sucatas em geral e as transformávamos em cidades, prédios, casas, postos de gasolina, estacionamentos... Não havia limites para nossas criações! Meu sono era embalado por histórias sobre uma menininha e suas peripécias naquele dia e eu fingia não saber que aquela era a minha própria história! Poemas também alimentavam meus sonhos, como os de Cecília Meireles, que minha mãe adorava entoar. Brinquedos eu tinha muitos; gostava especialmente daqueles que me exigiam alguma ação ou criação.

Voltamos ao Rio de Janeiro com minha mãe barriguda, semente no ventre. Fábio nasceu quando eu tinha sete anos e, quando tinha onze, trouxemos nossa mudança para São Paulo.

Tudo novo: cidade, amigos, casa, sotaque, cultura, clima. Não foi fácil achar uma escola que aceitasse meu jeito carioca de ser. Até os dezoito anos frequentei três escolas e descobri minha paixão pelo canto coral.

Minha educação foi permeada pelo convite às expressões artística e corporal, a curiosidade, a criatividade e as capacidades crítica e reflexiva. Eu aproveitava para explorar o mundo! Adorava tudo o que fosse pequenino e que pudesse ser pesquisado, desmontado, modificado, ressignificado. Fui aprendendo com a vida que tudo está em transformação constante, desde os objetos até os seres humanos. O grande exemplo humano foi minha mãe que, aos quarenta e tantos anos, resolveu entrar para a terapia e “virar-se do avesso”, passando de engenheira e economista a terapeuta corporal e consteladora familiar, suas práticas atuais.

Em 1997, aos vinte e três anos, graduatei-me em Comunicação Social com habilitação em Rádio e Televisão. Atuei com locução, captação de vídeo e áudio, edição, diagramação visual, fotografia, web design e direção. Em 2005, aos trinta e um anos, graduatei-me em psicologia, após ter explorado a atuação em diversas áreas, tais como hospitalar, clínica infantil, clínica adulto, recursos humanos, acompanhamento terapêutico, plantão psicológico, oficinas de criatividade, psicologia forense e atendimento familiar.

Passar pelo marco dos trinta anos de idade me fazia pensar que eu já possuía “muita história para contar”.

Ao me formar em psicologia, recebi um convite inusitado, atraente e desafiador: trabalhar com arte e psicologia num programa para crianças superdotadas. Já que eu adorava crianças, arte, me atraía pelo “novo” e pelo diferente, aceitei o convite, apesar de nada saber sobre superdotados e nunca ter trabalhado com grupos de crianças.

Minhas fantasias me guiavam: acreditava que estar com crianças seria delicioso e tranquilo. Por outro lado, o fato de serem superdotadas me preocupava. Que crianças seriam aquelas? Seria eu capaz de lidar com elas? Como seriam? Eu tinha a sensação de nunca ter tido contato com uma criança superdotada. A Dra. Christina

Cupertino, que na época coordenava o programa, disse-me algo como: “São somente crianças. Esqueça o fato de serem superdotadas. Faça o que você faria com qualquer criança”.

Meu primeiro contato foi um susto! Cheguei toda amorosa e receptiva e as dezessete crianças de seis e sete anos pareciam querer me testar. Quem eu era? O que fazia ali? Seria capaz de interagir com elas? Seria capaz de colocar limites? Que espaço era aquele? O que elas estavam fazendo ali?

A primeira aula foi um caos. Acredito que teria sido assim com outros grupos numerosos de crianças nessa mesma faixa etária, superdotadas ou não. Passei a focar meus esforços em aprender a interagir com grupos de crianças: pesquisei dinâmicas, jogos, tipos de atividade mais adequados e, aos poucos, as aulas passaram a acontecer em harmonia.

Eu não me prendia ao fato de serem superdotadas, mas ficava atenta aos convites que nosso convívio apresentava. Brincando com materiais artísticos era comum surgirem monstros e extraterrestres descritos pelas crianças como seres diferentes, que vieram de outro planeta. Possível metáfora representativa de como os superdotados se sentiam no mundo dos “humanos comuns”. Aproveitava para iniciar uma conversa sobre como é ser diferente, suas vantagens e desvantagens. Afirmava também que todos somos diferentes de algum modo e que essas particularidades fazem parte da riqueza de sermos humanos. Quando as crianças traziam o tema dos super-heróis, o que também era frequente, eu aproveitava para explorar os poderes dos heróis e suas fraquezas. Questionava as crianças sobre seus próprios pontos fortes e fracos, suas habilidades e dificuldades. Era uma oportunidade de descobrir e reafirmar talentos, bem como de frisar que mesmo a criança mais capaz tem dificuldades como qualquer ser humano.

No decorrer do ano letivo era possível perceber mudanças de atitude das crianças: mostravam-se mais espontâneas, menos tensas e ansiosas. Pareciam desenvolver maior capacidade de interação com os colegas e comigo, respeitando a opinião do outro sem deixar de se posicionar acerca de seus próprios interesses. Os professores da sala de aula regular reafirmavam os benefícios do programa: as

crianças estavam mais calmas em sala de aula e com maior facilidade de interação com os colegas. Retorno positivo também chegava dos familiares: crianças mais calmas, mais criativas, cheias de vitalidade, ávidas pela exploração e pelo conhecimento.

Há cinco anos atuo com essas crianças e escrevo sobre nossas experiências. Quando participo de congressos nas áreas de educação e psicologia é comum me recriminarem por “dedicar meu tempo àqueles que já nasceram privilegiados, uma vez que há tanta criança por aí precisando de apoio”. Fui percebendo ao longo de meu trabalho e de meu contato com profissionais da educação e da psicologia, bem como com familiares de superdotados e com os próprios superdotados que há muito preconceito em relação a essa temática e que, portanto, há muito trabalho a ser feito.

Quando criança, ao retornar de Londres para o Rio de Janeiro, eu falava inglês de forma fluente e tinha brinquedos que ninguém tinha. Às vezes era valorizada por essas diferenças, em outras era deixada de lado. Acho que comproendo um pouco do que essas crianças superdotadas sentem. Eu não queria ser diferente, mas o fato é que era. Não sabia o que fazer com minha diferença. Admito que haja uma contradição: é bom saber falar duas línguas e ter brinquedos diferentes, mas é ruim ser excluída por isso. Às vezes eu queria esquecer o inglês e esconder meus brinquedos só para ter a chance de ser uma criança “como as outras”. Hoje vejo crianças escondendo suas habilidades com o mesmo propósito. Esta é somente uma das questões que podem fazer parte da história de vida de uma criança superdotada.

Toda criança precisa ser atendida em suas necessidades específicas (físicas, emocionais, cognitivas e sociais) e receber oportunidades de desenvolvimento que oportunizem autodescobertas, exploração de potenciais, desenvolvimento integral. Não atender as crianças talentosas em suas necessidades pode gerar problemas em seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor.

Passando a compreender a superdotação, suas características e implicações e podendo conviver com essas crianças, começo em meu dia a dia a reconhecer adultos que possuem grande chance de serem superdotados e que, em sua maioria, nunca tiveram apoio específico. Não preciso ir muito longe para reconhecê-los! Amigos, familiares, clientes... Eles estão por toda parte. Passei a ficar curiosa acerca do

histórico de vida dessas pessoas, afinal, o que fizeram com seus talentos? Conseguiram explorar suas habilidades apesar de não terem tido apoio específico? Conseguiram fazer amizades? Percebiam-se diferentes? Percebem-se diferentes?

1. A Pesquisa

1.1 Problema

Pretendemos refletir sobre a forma com que os indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)¹ têm sido compreendidos e tratados pela sociedade e especialmente por suas famílias e educadores, como a sociedade os comprehende e como eles próprios se percebem. Que tipo de apoio eles precisam receber para que possam desenvolver com plenitude os seus potenciais para que possam “ser quem se é” (Landau, 2011).

1.2 Objetivos

Esclarecer quem são estes indivíduos, como identificá-los, como tratá-los e que tipo de apoio se faz necessário para que possam se desenvolver plenamente.

Mostrar que os indivíduos com AH/SD precisam de reconhecimento social e especialmente familiar e educacional, bem como, em muitos casos, de apoio especializado, não porque eles tenham problemas a priori, mas porque estão inseridos numa sociedade que não tem sido capaz de valorizá-los, reconhecê-los e incluí-los.

Contribuir para que familiares, educadores e membros da sociedade não se limitem a conceitos e valores tradicionais pautados no senso comum e sejam capazes de reconhecer, compreender, respeitar, valorizar e apoiar as pessoas com AH/SD.

Estimular nas pessoas a capacidade de interagir construtivamente com pessoas com AH/SD, valorizando a heterogeneidade social com a qual elas contribuem.

1.3 Procedimentos

Foi realizada uma entrevista não estruturada do tipo “História de Vida” com um indivíduo adulto com características de AH/SD² e um questionário³ requisitando dados

¹ A sigla AH/SD será utilizada neste trabalho significando: Altas Habilidades/Superdotação.

² A entrevista está transcrita e disponível no “Anexo 3” deste trabalho.

³ Disponível no “Anexo 1”.

pessoais como nome, idade, religião, local de moradia, estado civil, quantidade de filhos, profissão, escolaridade etc. e questionando o indivíduo sobre as suas AH/SD. O questionário foi aplicado antes da realização da entrevista.

Uma “Carta de Informação ao Participante” foi assinada pelo entrevistado junto ao “Termo de Consentimento”⁴, estando ele ciente do uso que se faria do material coletado e autorizando a sua utilização para fins acadêmicos, sem a identificação de seus dados pessoais.

A entrevista individual foi gravada em formato digital e o depoimento foi transscrito. A análise do todo o material teve base na identificação de “Núcleos de significação” propostos por Aguiar e Ozella (2006), com a finalidade de auxiliar a identificação dos principais pontos a serem ressaltados neste estudo: a trajetória de vida percorrida pelo entrevistado, seu próprio conceito sobre inteligência e AH/SD, as relações da sua história de vida com a teoria sobre altas habilidades/superdotação expostas por diferentes autores, identificando a qualidade dos seus relacionamentos com familiares, amigos, colegas, professores, parceiros profissionais, chefias etc. Pretendeu-se também identificar as instituições com as quais conviveu e convive (família, escola, universidade, empresa, comunidade) e verificar se as mesmas atenderam e se permanecem atendendo as suas necessidades e aspirações. Embora este estudo não trate das categorias significado e sentido, entendemos que o procedimento proposto pelos autores são adequados como procedimentos para a organização dos dados desta pesquisa, sendo coerentes com os seus objetivos.

“Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.” (Aguiar e Ozella, 2006, p.231)

⁴ Disponíveis no “Anexo 2”.

1.3.1 O Entrevistado

Marcos (nome fictício), sessenta e sete anos, nascido e criado no Brasil, reside hoje nos Estados Unidos e estava de férias em São Paulo. Ele nos foi indicado por amigos como sendo um sujeito que sempre se destacou nos estudos, que teve boas oportunidades profissionais e vem obtendo sucesso na atuação profissional.

Pesquisador de ponta da área da química, foca os seus estudos no meio ambiente e os realiza num laboratório dos Estados Unidos. A sua pesquisa está sendo realizada em colaboração com um grupo ligado a uma universidade norte americana.

Marcos é também amante da fotografia e está preparando um conjunto de 128 fotos de flores de *Equinopsis* (cactos) hibridizadas no Jardim Botânico de uma cidade nos Estados Unidos a serem publicadas em um livro em coautoria com o curador do instituto, descrevendo as características físicas de cada flor.⁵

1.4 Referencial Teórico

Segundo a teoria sócio-histórica, o sujeito constitui-se através das relações de mediação com o meio social que, na atividade, também transforma o mundo, transformando-se nesse processo. A sociedade constitui o sujeito ao mesmo tempo em que é constituída por ele. São indissociáveis. Prandini (2004) afirma: “A construção e a manutenção da cultura dependem do organismo humano, assim como o desenvolvimento do organismo depende da cultura” (p.26). Assim, todas as expressões humanas são individuais e sociais ao mesmo tempo. Segundo a autora, Wallon acreditava que “(...) existe uma correspondência entre o que a cultura oferece como possibilidades e limites para o desenvolvimento da pessoa e as condições, as funções potenciais que o organismo humano traz como suporte” (p.26).

Baseada no materialismo dialético de Karl Marx, os autores dessas teorias afirmam que o homem é um ser em movimento, constituído social e historicamente.

⁵ Detalhes das instituições e da pesquisa foram omitidos por questões éticas.

Sendo assim, para a compreensão de um dado fenômeno é preciso analisar o processo de constituição do sujeito e uma das formas de fazê-lo é através da palavra.

Ao fazer uso da língua, signo humano que garante materialidade à fala, o homem objetiva a realidade subjetiva explicitando seus sentidos (sua visão particular de um dado fenômeno), bem como os significados (conceitos sociais presentes em um dado momento histórico-cultural). Visto por essa perspectiva, analisar a narrativa de um sujeito com AH/SD possibilita não somente a compreensão do mesmo, como também dos sentidos e significados atribuídos à superdotação na sociedade. Embora não seja o objetivo deste trabalho, não se pode negar que os dados coletados e analisados permitem aproximação com essas categorias teóricas.

Entretanto, este estudo baseia-se em autores que vêm se dedicando ao tema das AH/SD, por meio de livros e artigos específicos, bem como em participações em Congressos e eventos da área.

Outro importante referencial teórico que será utilizado é produto de uma entrevista realizada com a Dra. Erika Landau, com quem tive a oportunidade de conversar em sua breve passagem pelo Brasil em 2011. Landau visitava o Brasil a convite da Universidade Paulista – UNIP, tendo o objetivo de realizar palestras e eventos acerca das questões das AH/SD. A Dra. Erika Landau é uma renomada estudiosa das questões das AH/SD, que estava prestes a completar 80 anos de idade, e que trabalha desde 1968 com criatividade e superdotação. Nascida na Romênia, hoje reside em Israel, onde fundou, há mais de quarenta anos, o *Instituto de Promoção das Artes e Ciências para Crianças e Adolescentes*, que vem, desde então, apoiando pessoas talentosas e seus familiares. Por influência da Dra. Christina Cupertino, Landau concedeu-me a possibilidade de uma entrevista, utilizando um gravador digital⁶, para que eu pudesse, com seus depoimentos, fundamentar minha dissertação e pudéssemos, em nosso Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação⁷, usar suas ideias em futuros artigos. Realizada em inglês e traduzida livremente pela autora, esta entrevista ocorreu no dia 02 de outubro de 2011 e durou cerca de uma hora (a

⁶ A transcrição traduzida da entrevista na íntegra encontra-se no “Anexo 4”.

⁷ NPAS – Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação (fundado em 2011, coordenado por Christina Cupertino e constituído por: Luana de André Sant’Ana, Maria Helena de Oliveira, Priscila Souza, Marina Halpern, Mariângela Melcher, Cristianne Vita e Emília Holanda).

primeira parte foi realizada no quarto do Hotel Maksoud Plaza, onde estava hospedada, e a segunda parte no carro, a caminho do aeroporto de Cumbica – São Paulo).

Em razão do pensamento da Dra. Landau ser base para a implementação do primeiro programa brasileiro de apoio a indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação⁸, seus relatos fundamentam este trabalho num convite ao diálogo conosco, com o nosso entrevistado e com os demais autores aqui tratados. Duas são as nossas fontes: seu livro “A coragem de ser superdotado”, de 1990, e a entrevista realizada em 2011.

Por fim, vale chamar a atenção do leitor para o fato de a entrevista realizada com a Dra. Landau ter sido realizada em condições adversas ao que tradicionalmente se diria uma boa condição para se obter um material de qualidade, ou seja, uma sala isolada e quieta. Entretanto, boa entrevista se dá na relação positiva estabelecida entre entrevistador e entrevistado.

1.5 Procedimentos para apresentação, análise e discussão dos dados

Esse trabalho não poderia existir não fossem as coincidências que permearam a sua realização, sendo as mais fundamentais as presenças de Marcos e da Dra. Erika Landau no Brasil. Outro fator fundamental para a realização do presente trabalho foram os cinco anos de familiaridade da autora desta pesquisa com o tema, o que viabilizou um aprofundamento no referencial teórico e uma amplitude na percepção das questões que permeiam o tema das AH/SD no Brasil.

Tendo as leituras realizadas e as entrevistas concluídas e transcritas, era momento de localizar unidades de significação no material bruto para que o mesmo pudesse começar a ser organizado e apresentado de forma coerente e didática.

Com base nas aulas frequentadas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a teoria sócio-histórica parecia vir ao encontro das reflexões realizadas neste

⁸ POIT – Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (vinculado ao Colégio Objetivo).

trabalho. A bolsa de estudos concedida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) permitiu o meu afastamento dos empregos para uma maior dedicação a esta pesquisa. Intercalando momentos de estudo, de trabalho e de complicações com a saúde, uma primeira versão foi concluída e submetida à banca de qualificação. A versão apresentava uma introdução, o referencial teórico e as articulações realizadas com os dados da entrevista. Ao final, encontra-se a entrevista realizada com a Dra. Erika Landau (que foi realizada por ser uma oportunidade de estar na presença da pesquisadora, conversando sobre AH/SD, mas que, em princípio, não se sabia se seria utilizada nesta pesquisa como parte do referencial teórico). A entrevista em questão era de uma profundidade teórica tal, que as componentes da banca, numa troca aberta e produtiva, sugeriram sua utilização desde o início do trabalho, como uma das fundamentações teóricas. Não se trata de uma forma tradicional de pesquisa, porém pareceu viável por se tratar de uma pesquisadora de tal influência na área das AH/SD que, poderia ser considerada como uma “fonte viva”. As integrantes da banca sugeriram também que, por já se tratar de um trabalho “autoral” e a apresentação ter sido realizada em forma de relato de vida, poderia ser denominada “memorial”.

O título também foi alterado por indicação da Profª Dra. Laurinda Ramalho, motivada pelos ensinamentos da Dra. Landau transcritos na entrevista.

Quanto mais a pesquisa se estruturava, mais claro estava que não nos pautaríamos numa análise de dados tradicional. Nascia uma espécie de “conversa” entre a autora deste trabalho, os entrevistados e os demais autores que fundamentam a área das AH/SD.

Para facilitar a visualização desta “trama” de interlocutores optamos por apresentar as falas de entrevista com a Dra. Erika Landau na fonte “Harrington”, conforme exemplo: “Você tem que desafiar a sua personalidade completa” (2011).

As falas transcritas de Marcos serão apresentadas na fonte “Segoe Script”, conforme a seguir: “(...) eu tenho uma caligrafia muito boa” (2011).

2. Altas Habilidades / Superdotação

2.1 Conceituação

2.1.1 Inteligência

Nas últimas décadas, o que se entende por inteligência vem sendo mundialmente discutido e amplamente questionado. Trata-se de um conceito em constante revisão e redefinição que influencia diretamente o conceito de superdotação. Vale lembrar que tal conceito também varia de acordo com a cultura. Aqui adotaremos as conceituações apresentadas por Gardner (2001), que afirma:

“Algumas culturas sequer possuem um conceito chamado inteligência, e outras definem inteligência em termos de características que os ocidentais podem considerar esquisitas – obediência, ou capacidade de ouvir, ou força moral, por exemplo.” (p.31)

O principal objetivo deste capítulo é traçar um breve histórico dos estudos sobre a inteligência para que possamos situar as AH/SD num panorama histórico/cultural/social. Pretendemos também explicitar as transformações históricas que os conceitos de “inteligência” e “superdotação” vêm sofrendo e como têm sido utilizados atualmente pela literatura científica específica.

Ao final do capítulo trataremos ainda de esclarecer terminologias como: talento, índigo, gênio, prodígio; palavras estas que vêm sendo mal compreendidas e, portanto, empregadas de forma equivocada.

Um fato é certo: não é possível continuarmos conceituando inteligência com base em números absolutos de QI (quociente de inteligência), com a crença em hereditariedade e “superioridade de raças” ou, ainda, com o foco somente ou predominantemente nas áreas matemática e linguística como historicamente já foi feito. Gardner (2001) afirma que “Nos últimos cinquenta anos nosso conhecimento da mente e do cérebro humanos modificou-se fundamentalmente” (p.13). A ciência progrediu e com o apoio da tecnologia hoje podemos realizar estudos acerca da mente humana e do seu funcionamento que antes eram impensáveis. As teorias sobre

inteligência que antes vigoravam, muitas vezes com bases claramente ideológicas, eram próprias para aquela época e para determinados grupos e certamente influenciam nossa história, mas foram criticadas, atualizadas, revistas, reformuladas. Há que se lembrar também que novos estudos estão em andamento, de forma que as teorias hoje existentes continuam em constante revisão e transformação. Trata-se de um conceito multidimensional e dinâmico, longe de ser objetivo e estático.

É importante que isso seja dito para situar nosso modo de compreender a inteligência, uma vez que há ainda autores, chamados de “generalistas”, que acreditam que a inteligência é mensurável, fixa e imutável. Este não é o nosso ponto de vista.

Para vermos como há opiniões e visões contraditórias, Gardner (2001) relata que em 1994 foi publicado um livro chamado *The Bell Curve*, de Richard J. Herrnstein e Charles Murray, que fez grande sucesso. Nele os autores afirmam que a inteligência é em grande parte herdada e deixam implícita sua visão eugenista (crença de superioridade de alguns em relação a outros, exclusivamente pautado nos fatores genéticos). Em 1995 (somente um ano após a publicação de *The Bell Curve*) foi publicado o livro *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman, com ideias radicalmente diferentes das presentes no *The Bell Curve*, ressaltando a importância das habilidades humanas relacionadas à emoção e às pessoas. Como se pode ver, há 17 anos (não faz tanto tempo), praticamente numa mesma época, opiniões e teorias divergentes coexistiam. Ainda coexistem.

Os primeiros estudos sistemáticos sobre inteligência nos levam a 1859, quando Charles Darwin publicou o livro *A Origem das Espécies*, explicando, de forma essencialmente teórica, a origem de todas as espécies e tratando, inclusive, de traços psicológicos (intelectuais e emocionais).

Dez anos após a publicação e o sucesso do livro de Darwin, seu primo Francis Galton, inspirado por seus estudos, publica o livro *Hereditary Genius*. Ambos defendem a hereditariedade como predominante no desenvolvimento das espécies, porém, Galton trata especificamente dos seres humanos, afirmando, como disse Silva (2010), que existe um “pedigree dos gênios” (p.29). A autora também afirma que foi

Galton quem cunhou o termo “*eugenia: a possibilidade de aperfeiçoamento da raça humana. (...) o controle da reprodução dos seres humanos para a depuração da espécie em termos de inteligência*” (p.31). Segundo essa crença, as mulheres seriam menos inteligentes que os homens, os negros menos inteligentes que os brancos, os pobres menos inteligentes que os ricos. Seus testes incluíam, por exemplo, a medição da caixa craniana das pessoas, pois para ele, “(...) medir a cabeça é o teste de inteligência mais simples, pois reflete o tamanho do cérebro contido e, assim sendo, o grau de diferenciação das habilidades intelectuais do indivíduo medido” (Silva, 2010, p.32).

Segundo a lógica da época e desse tipo de visão inatista, uma criança que se sujeitasse a um teste de QI e naquele momento apresentasse um escore considerado baixo não poderia desenvolver-se muito; seu destino era, portanto, medíocre porque nenhuma condição de aprendizagem lhe seria fornecida em função do determinismo do conceito de inteligência daquele momento histórico.

Com Galton iniciou-se uma busca pela criação de instrumentos de medida da Inteligência, mas, segundo Silva (2010), não há nenhum teste utilizado atualmente ou nos últimos 100 anos que tenha correlação com os mesmos. Gardner (2001) afirma que “Desde a época de Galton, as pessoas procuravam avidamente as melhores maneiras de definir, mensurar e cultivar a inteligência” (p.13).

Considera-se que o primeiro teste psicológico de inteligência propriamente dito tenha sido elaborado por Alfred Binet (1857-1911), psicólogo e educador francês interessado em crianças e em educação. Um de seus “laboratórios” era em sua própria casa: segundo Zazzo (1993), o psicólogo observava suas duas filhas, buscando “(...) as diferenças individuais e sua relação com o patrimônio genético e a educação” (*apud* Silva, 2010, p.45). Binet associou-se a Henri Beaunis, diretor do Laboratório de Psicofisiologia da Sorbonne e lá atuou por muito tempo. Foi nessa oportunidade que conheceu Théodore Simon. Segundo Silva (2010), Binet e Beaunis propõem:

“(...) o desenvolvimento de um conjunto de testes cuja aplicação leve menos de duas horas e que forneça um perfil da personalidade de riqueza e complexidade equivalentes às

obtidas por meio de entrevistas e do levantamento do histórico individual." (Silva, 2010, p.47)

Outra contribuição importante de Binet é a conclusão de que “(...) crianças têm habilidades sensoriais e neuropsicológicas semelhantes às dos adultos (...)” (Silva, 2010, p.47).

O final do século XIX, década de 1890, foi um período de grande produção para Binet. Estudou os fins sociais da educação, as diferenças entre crianças “normais” e “anormais” e a identificação de crianças atrasadas. Segundo Silva (2010), “(...) a questão qualitativa de como as pessoas procedem para solucionar problemas sempre seria tão importante, para Binet, quanto o fato de chegarem a uma solução satisfatória” (p.50).

O Ministério de Educação da França precisava de um instrumento que auxiliasse as escolas a compreender quais eram os alunos com dificuldades de escolarização e Binet e Simon criaram um instrumento que passava a considerar a “(...) inteligência como uma capacidade que aumenta com a idade, mas em ritmo individual e variável” (Silva, 2010, p.52). Em 1905 foi publicada a primeira versão da Escala Binet-Simon de Inteligência que avaliava principalmente “(...) a memória verbal, o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a apreciação de sequências lógicas e a capacidade de dizer como resolver problemas do cotidiano” (Gardner, 2001, p.23).

Para Silva (2010, p.57): “O objetivo de Binet era estabelecer um diagnóstico individual, como exigia o sistema francês, e seu interesse sempre foi compreender a mente humana e promover a educação”. Era avesso à promoção pessoal e seu interesse primordial era “(...) criar um instrumento para o diagnóstico de crianças que precisam de atenção no sistema educacional, para apreciar o seu ‘nível mental’” (Silva, 2010, p.59). Sua intenção não era a de diagnosticar para rotular e segregar.

Segundo Sabatella (2008), em 1912, Louis William Stern, psicólogo alemão, propôs trocar o conceito de “nível mental” de Binet para “idade mental” e propôs ainda o termo “idade cronológica”. Chamou de quociente de inteligência (QI) a divisão da primeira pela segunda. Segundo Silva (2010), essa mudança de nomenclatura (de

nível mental para idade mental) “(...) deu margem à concepção de algo fixo e imutável” (p.59).

Silva (2010) diz que, levado aos Estados Unidos pelo psicólogo eugenista Henri H. Goddard (1866-1957), o instrumento de Binet foi “adulterado e utilizado de forma indevida” (p.59). São implementados “(...) amplos programas de testagem que afetarão a vida de muitos” (p.59). Os Estados Unidos da época apresentavam solo fértil para a eugenia, que atendia os interesses sociais das classes dominantes. Martin (1977) relata que, para Terman:

“(...) os testes constituem instrumentos de demonstração de ligação entre raça, inteligência, classe social e depravação; uma ligação cuja existência prova a necessidade de segregar os inaptos e ajustar a posição social de um indivíduo e a inteligência.” (apud Silva, 2010, p.66)

Os psicólogos Lewis M. Terman (1877-1956), da Universidade de Stanford, e Robert M. Yerkes (1876-1956), da Universidade de Harvard, adaptaram o instrumento de Binet para que pudesse ser aplicado de forma coletiva. Terman propôs, em 1916, que o número do QI fosse multiplicado por 100, eliminando as casas decimais. Também adaptaram o teste para uso com adultos, sendo essa nova versão amplamente utilizada até hoje e conhecida como *Escala de Inteligência Stanford-Binet*.

Segundo Sabatella (2008), “(...) após 1920, a prática de aplicar testes de inteligência com objetivos educacionais, se instalou nos Estados Unidos e na Europa” (p.49). Os alunos selecionados como deficientes intelectuais eram segregados em escolas especiais e marginalizados. Goddard (1914) diz que:

“Está perfeitamente claro que a nenhum deficiente mental deve ser permitido casar ou procriar. É óbvio que, para essa regra ser instituída, a parcela inteligente da população deve colaborar para que seja executada.” (apud Silva, 2010, p.561)

Se por um lado, para a população diagnosticada com baixo QI, a aplicação dos testes era extremamente negativa, por outro, não se pode negar que a população com alto QI tenha sido beneficiada. Algumas crianças com AH/SD passaram a ser vistas. É claro que há limitações, já que se trata de uma época em que os critérios se baseavam no absolutismo dos testes, porém, mesmo assim, o fato é que as crianças com alto QI

passaram a ser reconhecidas e apoiadas. Porém, o fato das AH/SD ter sido associada, naquela época, exclusivamente ao QI, a marca que esse fato deixou em nossa história contribuiu para que inúmeras outras crianças consideradas hoje com AH/SD (selecionadas por outros critérios) continuassem por muito tempo invisíveis.

Gardner (2001) afirma que, segundo E. G. Boring, psicólogo de Harvard, “inteligência é o que o teste testa” (p.24), afirmando, portanto, que os testes de inteligência eram ferramentas eficientes e suficientes para a detecção da inteligência, que por sua vez era única, absoluta e imutável.

Muitos dos conceitos errôneos ou ultrapassados que existem hoje sobre inteligência, especialmente no senso comum, estão ainda calcados nessa base histórica dos absolutismos e das formas de mensuração exclusivamente baseadas nos testes psicológicos.

Vale lembrar que estamos tratando de uma visão predominante na época, o que não quer dizer que não houvessem outros teóricos pensando de forma diversa. Por volta de 1930, o psicólogo Thurstone, da Universidade de Chicago, questionou o conceito de QI para medir a inteligência, dizendo que, segundo seu entender, inteligência pode estar presente em outras áreas menos acadêmicas ou verbais. Guilford dizia que a inteligência do indivíduo é singular, única “(...) e apresenta uma variedade de pontos altos e baixos, em vez de um nível geral de habilidade em todas as áreas (como determina a simples pontuação de QI)” (Sabatella, 2008, p.52).

Cada teórico que questionava a conceituação de inteligência e das formas de medição trazia contribuições importantes para a modificação do conceito de AH/SD; porém, sabemos que mudanças conceituais levam tempo. Podemos destacar a década de 1980 como sendo um período de grande avanço nas teorias da inteligência, já que foi nessa época que surgiram, em Harvard, o trabalho de Gardner com sua Teoria das Inteligências Múltiplas (1983) e, em Yale, o de Robert Sternberg (1984), cujas teorias não comungavam com os princípios psicométricos.

Gardner (2001) afirma que “o que significa ser inteligente é uma questão filosófica profunda, uma questão que exige base em biologia, física e matemática”

(p.34) e mostra, através de seus estudos e escritos, que os estudos sobre inteligência deixam de pertencer a um grupo fechado de psicométristas. O autor diz que em sua juventude gostava de música e que as artes eram parte importante de sua vida, de forma que quando começou a se deparar com teorias desenvolvimentistas que não citavam as artes como habilidades importantes no desenvolvimento de um ser humano, passou a questionar o que se compreendia por inteligência e cognição.

Nosso entrevistado (Marcos) relata que sempre gostou muito de desenho e percebe que a visualização de um fenômeno ajuda-o na compreensão do mesmo.

“(...) eu gostava sempre muito de desenho. Eu sempre tive uma agilidade muito boa com as mãos, eu tenho uma caligrafia muito boa, eu sei escrever letras góticas e alemãs, (...) e sempre tive essa capacidade de desenho; então, essa coisa visual pra mim é a coisa mais importante.”

Interessado pelos estudos sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e curioso sobre o funcionamento do sistema nervoso, Howard Gardner aproximou-se do neurologista Norman Geschwind, que trabalhava com pessoas afetadas por acidentes vasculares cerebrais – AVC. Tornou-se estudante de neuropsicologia e, como tal, passou a perceber que diferentes áreas cerebrais são responsáveis por diferentes habilidades humanas. Trabalhou também com crianças “comuns” e com AH/SD e foi percebendo que “(...) as pessoas têm um leque de capacidades. A capacidade numa área de atuação não indica nenhuma capacidade comparável em outras áreas” (Gardner, 2001, p.43).

Gardner (2001) conceitua inteligência como sendo “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (p.47). O autor explica:

“(...) as inteligências não são objetos que podem ser vistos e nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa

cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.” (2010, p.47)

Sobre as crianças com AH/SD, Gama (2006) relata que Gardner “(...) chama as crianças superdotadas de crianças *que prometem*, e as descreve como aquelas que contêm em si a promessa de um desenvolvimento superior” (p.40 – grifo no original).

Há uma discussão entre autores acerca da existência ou não de uma base biológica constitutiva das altas habilidades/superdotação. Como explicitado acima, os autores nos quais nos baseamos defendem a existência de uma base biológica constitutiva, o que explicaria, entre outros fatores, a incidência de pessoas com altas habilidades/superdotação numa mesma família. A existência de uma base biológica confere um potencial que pode ou não ser desenvolvido de acordo com o meio, a cultura e o oferecimento ou a escassez de recursos.

A Dra. Erika Landau (2011) explica que, segundo a sua visão, talento é o primeiro passo para que uma pessoa possa desenvolver AH/SD. Falávamos sobre um talento em matemática e ela discorreu: “*Esse é um talento, certo? Mas aí você o desafia, coloca-o em outros campos da matemática e interação social. Então a personalidade inteira se preenche. Daí ele se torna superdotado*”.

Em 1983 Gardner publicou seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, no qual apresentou a “Teoria das Inteligências Múltiplas”, propondo a existência de sete inteligências humanas, conforme a descrição resumida apresentada no quadro 1.

Quadro 1: As sete inteligências propostas por Howard Gardner e suas características.

Inteligências	Características	Exemplos
Linguística	Sensibilidade para a língua falada e escrita; habilidade de aprender línguas; capacidade de utilizar a língua para atingir certos objetivos.	Locutores, oradores, escritores, advogados, poetas, professores.
Lógico-matemática	Capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente.	Matemáticos, cientistas, advogados, engenheiros.
Musical	Habilidades na atuação, composição e apreciação de padrões musicais, sensibilidade para sons, para ritmos.	Músicos.
Físico-cinestésica (ou corporal-cinestésica)	Capacidade de usar o corpo para resolver problemas ou fabricar produtos.	Dançarinos, atores, atletas, artesãos, cirurgiões, mímicos, mecânicos.
Espacial	Potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço, bem como padrões de áreas mais confinadas.	Navegadores, pilotos, escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, arquitetos.
Interpessoal	Capacidade de entender as intenções, motivações e os desejos do próximo e consequentemente de trabalhar de modo eficiente com terceiros.	Vendedores, professores, profissionais de marketing, políticos, atores, psicólogos.
Intrapessoal	Capacidade da pessoa de se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente.	Grandes líderes (Ex.: Nelson Mandela), Artistas (capazes de se expressar através de outras linguagens: cênicas, plásticas etc.)

Fonte: Quadro elaborado a partir de Sabatella (2008) e Gardner (2004).

Gardner (2001) diz que todos nós recebemos essas inteligências de forma inata, porém, cada pessoa, de forma única, apresenta suas próprias combinações de inteligências: “Afinal de contas, as inteligências vêm da combinação de herança genética do indivíduo com as condições de vida numa cultura e numa era dadas”

(Gardner, 2010, p.60). Diz ainda que desde que propôs as sete inteligências, alertou que elas poderiam ser reformuladas. Hoje o pesquisador estuda algumas inteligências adicionais: Naturalista (sensibilidade às questões da fauna, da flora e do planeta), Espiritual (conjunto de inteligências relacionadas ao espírito) e a Existencial (significado da vida e da morte, atenção a questões primordiais). Trata ainda da questão moral:

“(...) tarefa para o novo milênio não é apenas afiar nossas várias inteligências e usá-las adequadamente. Precisamos ver como a inteligência e a moral podem trabalhar em conjunto e criar um mundo em que uma grande variedade de pessoas queira viver. Afinal, uma sociedade dirigida por gente “inteligente” ainda pode destruir a si mesma ou ao resto do mundo.” (Gardner, 2001, p.14)

A reflexão acerca do que se considera inteligência está também imbricada com o desenvolvimento humano. Quando a inteligência considerada válida é somente a capacidade intelectual, os incentivos ao desenvolvimento humano ficam focados nesse aspecto. Porém, quando o conceito de inteligência se amplia, amplia-se também o que se comprehende por desenvolvimento. Diz, sobre isso, Landau:

“(...) você precisa desafiar, não somente desafiar o cérebro. Você tem que desafiar a sua personalidade completa. Não somente o cérebro, mas também os sentimentos, a interação social, para que possa ser e criar e fazer coisas de uma forma que... Eu acredito que quanto mais você investe, mais você pode obter dessa criança.” (Landau, 2011)

Sabermos sobre a existência de tantas formas de inteligência auxilia-nos também a compreender que mesmo o indivíduo mais capaz em alguma área, poderá ter dificuldades em outras. Marcos conta que, na escola, apresentava facilidade nas ciências exatas/biológicas e dificuldades nas ciências humanas:

“Eu acho que eu fui uma criança, assim como um adulto, com muito pouca paciência para coisas que não são técnicas, que não são bem explicadas, não são coerentes. Eu nunca gostei de memorizar nada, sempre me dei muito mal em geografia, português, porque (risos) acho que foi até a maneira que foi

ensinado, hoje se ensina geografia de uma maneira completamente diferente, mas esta questão de memorizar osso do corpo, memorizar nome de rios, afluentes, tudo isso, eu nunca gostei disso porque eu sempre procurei entender o porquê das coisas. Em química, eu sempre achei a química mais fácil, porque há uma explicação física, uma coisa coerente, de certas leis e você lê e então você entende e aceita bem isso.”

A Dra. Erika Landau frisa a necessidade de não exigirmos da criança que ela seja boa em tudo:

“Existe um preconceito, porque a criança superdotada é superdotada. Por ela ser superdotada, tudo é fácil para ela. A superdotação não é algo como: se você é superdotado então é superdotado em tudo. Eu conheço muitas crianças que são muito criativas em matemática, mas elas têm dificuldades sociais. Ajudar outras pessoas. Se é verdade que elas sabem mais, então elas podem fazer mais. Mas por outro lado elas não podem ser levadas a programas em que se espere que as crianças superdotadas sejam boas em todas as coisas. Nós temos que ensiná-los a serem desafiadores e falar sobre essas coisas que não são fáceis para elas.” (2011)

É fundamental sabermos que mesmo as pessoas com maior capacidade cognitiva cometem erros, para que possamos permitir que cometam erros e que assim, elas possam desenvolver-se permitindo-se errar e recomeçar ou, melhor ainda, aprendendo a usar o erro como ponte para algo novo. Dra. Landau diz:

“A melhor coisa que poderiam fazer é também dizer-lhes: - Bem, não se preocupem, usem a oportunidade. Você pode cometer erros porque você é humano e qualquer ser humano pode cometer erros, então você tem a permissão para cometer erros. O que você não tem a permissão de fazer é não aprender com os seus erros.” (2011)

Outro autor que merece destaque nas conceituações atuais sobre inteligência é Robert Sternberg, psicólogo de Yale, que estudou os processos mentais que levam os indivíduos a chegarem a respostas. Gardner (2001) afirma que, segundo Sternberg:

“(...) não basta saber se alguém pode chegar à resposta certa. Antes deve-se olhar para os passos mentais que a pessoa que está sendo submetida ao teste executa para resolver o problema, identificar as dificuldades encontradas e, na medida do possível, imaginar como ajudar essa pessoa e outras a solucionar itens desse tipo.”(p.35)

Diversos são os autores que estudam inteligência e superdotação e que apresentam pensamentos que convergem com os de Gardner e Sternberg. Segundo Sabatella (2008), Clark afirmou, em 1992, que:

“O conceito de inteligência e, também, de superdotação, não estará por muito tempo confinado apenas à cognição, pois precisa incluir todas as funções cerebrais e seu uso integrado e eficiente. Assim, a inteligência poderá ser vista como um agregado do funcionamento cognitivo, afetivo, intuitivo e físico do indivíduo.” (p.40)

As teorias atuais que tratam da inteligência consideram também com grande ênfase as influências do meio, oportunizando ou inibindo o seu desenvolvimento.

De modo geral, a citação de Teyler (1977), apresentada por Sabatella (2008), traz um bom resumo da visão de inteligência que adotamos neste trabalho:

“Podemos considerar a inteligência como um fenômeno pluralístico, resultante da combinação, desenvolvimento e inter-relação de todas as funções do cérebro humano e que pode ser ampliada ou inibida pela interação entre os padrões genéticos herdados e as oportunidades proporcionadas pelo meio.” (p.46)

2.1.2 Superdotação

Como múltiplas são as definições de inteligência, são também múltiplas as conceituações de superdotação.

Uma definição unânime entre os autores de área é de que: possuem AH/SD os indivíduos com habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento quando comparados com outros indivíduos da mesma faixa etária.

Uma característica inegável é a “(...) dedicação desmedida, que não se vê em crianças ou jovens da mesma idade. É uma capacidade de concentração por períodos de tempo muito superiores ao que se espera de alunos nas mesmas condições e de igual idade” (Gama, 2006, p.83). Vale frisar que tal dedicação é verificada quando direcionada a assuntos e o atraiam: *“Eu aprendo as coisas muito rapidamente, sou muito exigente, então, explicações para mim tem que ser, tem que ter uma explicação técnica, senão eu perco totalmente o interesse”* (Marcos, 2011).

No Brasil, o termo “superdotação” vem sendo questionado, especialmente devido ao prefixo “super”. Não é fácil encontrarmos uma tradução adequada para a palavra inglesa “gifted”, que designa os superdotados. A tradução literal seria “dotado”, mas já que na nossa língua somente “dotado” não parece apropriado, muitos outros termos têm sido sugeridos e utilizados para designar esse fenômeno, tais como: altas habilidades, muito capazes, capacidade elevada, talento, bem dotado etc. Ocorre que, ao participarmos de congressos ou escrevermos artigos usando qualquer outro termo que não inclua a palavra “superdotação”, os ouvintes não entendem bem do que estamos tratando. Basta mencionar a “superdotação” para que todos se situem. Essa discussão é bastante atual, tendo sido um dos focos do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades / Superdotação, em Curitiba, em 2010. Acredita-se que a mudança na terminologia pode nos auxiliar a modificar a imagem social que os indivíduos a quem se atribui a superdotação têm e, dessa forma, incentivar ações em seu benefício. O termo empregado pelo Ministério da Educação tem sido “Altas Habilidades/Superdotação” (AH/SD), sendo esta a expressão que está sendo adotada no presente trabalho. Vale ressaltar, porém, que mais importante do que o nome que se utiliza é como concebemos e o que fazemos ou deixamos de fazer em benefício dos indivíduos assim caracterizados. Existem crianças com AH/SD? Elas precisam de apoio? Elas são sempre aceleradas e de difícil relacionamento interpessoal? Sabemos como nos relacionar com elas? Essas e outras questões serão abordadas mais adiante no intuito de romper com os estereótipos e esclarecer quem são as pessoas com AH/SD, como ajudá-las e por que ajudá-las.

Ao iniciar seus estudos sobre superdotação, no final da década de 1960, Joseph S. Renzulli não deixou de considerar tudo o que já havia sido escrito sobre AH/SD e muito menos os estudos que já haviam sido realizados. Segundo o autor, “(...) os defensores dos programas especiais terão que se tornar tão confiantes nas práticas que eles apóiam quanto nas que rejeitam” (2004, p.92). O autor encontrou na literatura da época dois focos principais que justificariam o oferecimento de programas especiais aos superdotados: “fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização” e “aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea (...)” (Renzulli, 2004, p.81). Esta segunda justificativa é ainda encontrada na literatura atual, sendo citada por diversos autores, como Freeman e Guenter (2000), Landau (1990), Sabatella (2008), Fleith e Alencar (2007).

“Mais do que nunca necessitamos de pessoas talentosas em todos os campos de interação humana – ciência, arte, economia, política -, uma vez que jamais nos encontramos expostos a perigos de proporções tão gigantescas. E nossas crianças superdotadas de hoje, os adultos do futuro, terão nas mãos o destino do mundo.” (Landau, 1990, p.157)

O “perigo” na insistência desse tipo de visão é reforçar a ideia de que é preciso investir nos indivíduos com AH/SD somente porque o mundo precisa delas, porque são úteis ao mundo, deixando de lado a visão de que precisam de investimento para que possam ter a oportunidade de, parafraseando a Dra. Erika Landau, se tornarem “quem são”, como todo e qualquer ser humano. Mas há também vantagens nesse tipo de raciocínio: segundo Renzulli, essa visão de investimento social é particularmente útil para se conseguir apoio legislativo e financeiro. Por outro lado, é preciso cuidar para não subestimar as potencialidade dos demais; além disso, também deve-se alertar para o perigo de uma concepção que considera que o poder e, por decorrência, as grandes decisões, sejam exclusivas de um só grupo de pessoas. Essa concepção, de caráter ideológico, tem sido defendida desde a Antiguidade e suas consequências devastadoras para a história humana.

Quando começou a escrever sobre a temática das AH/SD, Renzulli teve dificuldade de acesso às diretorias de ensino dos estados. Os diretores estaduais de

programas para superdotados não aceitavam os seus escritos, que acabavam sendo mais aceitos em publicações de áreas como as ciências sociais do que a própria educação. Em 1978, Renzulli teve seu artigo “Concepção de Superdotação dos Três Anéis” (*The Three-Ring Conception of Giftedness*) rejeitado em publicações da área de educação, tendo sido relacionado no índice de publicações das ciências sociais como sendo a publicação mais citada na área.

As principais contribuições de Renzulli no campo das AH/SD partem de sua própria concepção de superdotação, que dá origem à “Teoria dos Três Anéis” (referencial teórico para as práticas de identificação) e ao “Modelo Triádico de Enriquecimento” (implementação de programas específicos). Mais adiante em sua carreira, o teórico desenvolveu novos estudos e apresentou o “Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola”, uma proposta que visa dar mais oportunidades para que todo e qualquer estudante possa descobrir e desenvolver seus talentos. Veremos um pouco sobre cada uma dessas teorias.

Começaremos tratando da identificação dos superdotados apresentada na “Teoria dos Três Anéis”. Renzulli (1999) critica a seleção feita exclusivamente pelo QI e propõe uma ampliação do conceito de superdotação, afirmando que os programas que atendiam as pessoas selecionadas como tendo AH/SD estariam excluindo crianças que deles poderiam fazer parte com sucesso. Em suas próprias palavras:

“(...) os programas para superdotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo os alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivo, também são capazes de produzir bons produtos.” (p.90)

Renzulli reconhece, ao estudar a superdotação e observar pessoas com capacidades incomuns (jovens e adultos), que o alto desempenho em testes psicológicos não é garantia de alta produtividade:

“Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade.” (Renzulli, 2004, p.90)

A “Teoria dos Três Anéis” é apresentada por Renzulli na forma gráfica de um diagrama de Venn (figura 1). Tal forma de representação permitiu-lhe alcançar a dinamicidade da teoria: “propriedades de movimento, interação, mudança e energia contínuas e não um estado fixo e estático” (Renzulli, 1999, p.84).

Ao apresentar a citada teoria, sugere que sejam incluídos entre os critérios de seleção, além da tradicional “habilidade acima da média”, os fatores “criatividade” e “compromisso com a tarefa”.



Figura 1: Modelo dos três anéis

Fonte: Renzulli et. al. *Systems & Models for developing programs for the gifted & talented*. United States of America: Creative Learning Press, 2009, p.325.

Na intersecção dos três anéis estaria o indivíduo superdotado: “Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o compromisso com a tarefa e a criatividade” (Renzulli, 1999, p.99). A área exterior aos três anéis é definida pelo autor como sendo “as influências de interação entre a personalidade e o meio ambiente” (2009, p.325).

Vale frisar que o “compromisso com a tarefa”, também compreendido como “motivação”, é um dos fatores primordiais para que a criança atinja as AH/SD. Há que oferecer oportunidades atraentes aos olhares da criança para que ela própria possa dedicar-se com afinco ao estudo de determinada temática. Sem motivação não há

desenvolvimento superior e grande motivação pode levar a altos graus de excelência. Freeman e Guenter (2000), tratando de um modelo aplicado a crianças que já haviam sido identificadas como sendo acima da média, afirmam: “Embora os alunos sejam, em geral, acima da média, foi verificado que o indicador mais importante de sucesso é o alto grau de motivação dentro da área escolhida” (p.57).

Por isso, em alguns programas específicos para crianças com AH/SD costuma-se oferecer vaga para crianças que, mesmo que não apresentem talento especial específico, tenham grande motivação para o ingresso no programa. A motivação pode ser o primeiro passo para o desabrochar de seus talentos.

Renzulli (1999) propõe dois grupos de superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira relaciona-se aos conteúdos curriculares da escola, referente àqueles alunos que apresentam um excelente desempenho escolar; pode ser detectada principalmente pela verificação dos escores de testes, notas escolares e ainda pelas classificações dos professores. A segunda (produtivo-criativa) “descreve aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter impacto sobre uma ou mais plateias-alvo (*target audiences*)” (p.83). A identificação desse tipo de superdotado, diferente da outra, é subjetiva, fazendo-se necessária uma observação temporal e contextual.

A superdotação acadêmica é contemplada principalmente no anel da habilidade acima da média e tende a permanecer estável ao longo do tempo. Já “as pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível” (Renzulli, 1999, p.83). Ele acredita ainda que tal oscilação seja benéfica, já que os momentos de menor produtividade permitiriam “a reflexão, a regeneração e acumulação das entradas (inputs) para os esforços subsequentes” (Renzulli, 1999, p.83).

A proposta do autor é de que sejam incluídas nos programas especiais não somente as crianças com desempenho acadêmico brilhante, mas também as que apresentam destaque em suas produções criativas, e vai além: que sejam incluídas não

somente as crianças que apresentem um talento diferenciado, mas também aquelas que possuam um potencial para desenvolvê-lo:

“(...) as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem **ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano.” (Renzulli, 1999, p.85 - grifo no original)

Podem ser utilizados como critérios na identificação a conjunção de diversos aspectos, objetivos e subjetivos, tais como: escores de testes psicométricos, notas escolares, indicação de professores, indicação dos próprios colegas de classe ou qualquer outra informação que venhamos a obter sobre o desempenho e o talento de um dado sujeito.

Ao propor uma definição de superdotação que não se pauta estritamente nos dados obtidos em testes e que inclui uma dimensão qualitativa na identificação (produtivo-criativa), Renzulli foi muitas vezes criticado.

O autor faz questão de refletir sobre a associação da teoria com a prática, construindo suas teorias nesse encontro: “(...) isto me permite estar em contato com as imagens, sons, cheiros das escolas e salas de aula reais e com os desafios práticos e políticos das pessoas que nela trabalham” (Renzulli, 1999, p.77).

Sua preocupação com a prática é evidente, não somente em sua própria atividade prática como também no incentivo a seus alunos para que busquem atuações práticas como expressão de seus talentos.

“(...) eu acredito ser a parte mais importante da Concepção dos Três Anéis e do Modelo Triádico de Enriquecimento, (...) encorajar os jovens a aplicar sua capacidade, criatividade e comprometimento com a tarefa na solução de problemas de suas escolas e comunidades, que são significativos para eles. Há muito tempo eu acredito que incentivar este tipo de envolvimento resultará no desenvolvimento de valores centrados no uso das habilidades e dos talentos de cada um para melhorar o nosso mundo. Estes tipos de envolvimento também trazem oportunidades de cooperação real (e não atividades cooperativas pré-determinadas), uma melhor compreensão da capacidade individual de fazer a diferença e a

oportunidade de experienciar sentimentos reais e lidar com eles." (Renzulli, 1999, p.103)

Mas há ainda quem questione: vale a pena investir nessa população? Não seriam poucas as crianças/pessoas contempladas?

Veremos que com a ampliação do conceito de inteligência e consequentemente de AH/SD, temos um número considerável de indivíduos necessitando de atenção especializada.

Segundo Sabatella (2008), mesmo que nos pautássemos numa seleção realizada exclusivamente pela classificação dos escores obtidos em testes de QI, os números mostram que já se justificaria a atenção a esse tema:

"Embora a Organização Mundial de Saúde (OMS) estime que os superdotados concentram-se na faixa de 3,5 a 5% da população geral, esses dados baseiam-se apenas nos resultados obtidos em testes tradicionais de QI, que não são instrumentos conclusivos para identificar todos os tipos de habilidades. Se considerarmos este dado, mesmo sabendo que é uma estimativa inferior à realidade, em nosso país, teríamos quase 9 milhões de pessoas incluídas nesse universo." (p.12)

É também interessante observarmos que, ao contrário do que se costuma acreditar, nem toda criança com alto QI mostra um bom rendimento escolar.

"Não é difícil encontrarmos crianças com grande inteligência e alto QI que mostrem rendimentos escolares baixos ou medíocres e, até mesmo, baixas pontuações em testes padrão de desempenho." (Sabatella, 2008, p.120)

Também é verdade que indivíduos superdotados que apresentam desempenho acadêmico exemplar podem não ter altos resultados nos testes psicológicos.

Tais afirmações podem ser ocasionadas por múltiplos fatores que, esperamos, fiquem claros no decorrer deste trabalho.

Devido a tantas mudanças nas conceituações sobre inteligência e superdotação, cabe esclarecermos alguns conceitos da forma como são hoje empregados.

Talento não é sinônimo de AH/SD. Uma pessoa pode ter um talento em alguma área, porém o mesmo só se tornará AH/SD caso esse talento seja desenvolvido. Dra. Erika Landau diz que quando uma pessoa não tem oportunidades para se desenvolver, “o talento fica perdido” (2011).

Na literatura científica o termo “gênio” é empregado para se referir a adultos com AH/SD que ofereceram uma grande contribuição social/histórica. Freeman e Guenter (2000) os descrevem como os poucos “(...) que fizeram impacto inovativo e duradouro em escala global, tipicamente Albert Einstein, Marie Curie, Leonardo da Vinci ou Pablo Picasso” (p.24).

É interessante percebermos o poder da palavra e dos significados que ela carrega. É comum que educadores, no afã de encontrarem crianças com AH/SD em suas salas de aula e mal informados sobre as AH/SD e suas terminologias, busquem “gênios”, ou seja, que acreditem que para ter AH/SD é necessário estar no nível de um “Beethoven”. Como consequência, não os encontram, pois para ser considerado com AH/SD há um espectro de possibilidades. Dos alunos que estão acima da média, alguns estão definitivamente acima da média, outros nem tanto, mas mesmo assim podem ser considerados como tendo AH/SD.

Tal conceituação errônea atinge não somente os educadores, mas também familiares e os próprios indivíduos com AH/SD, como é o caso de Marcos, nosso entrevistado: *“Eu não me considero superdotado. Superdotados são gênios, como Mozart, Einstein, são pessoas incríveis. Eu sou só uma pessoa comum”* (2011).

Apesar de perceber-se diferente, acima da média, não se vê como tendo AH/SD. É como se precisasse ser muito excepcional para fazer parte desse grupo de indivíduos; como se tal grupo fosse extremamente seletivo.

“Eu definitivamente não me considero um superdotado. Eu acho que eu sou, talvez bem acima da média, em termos intelectuais, em termos de capacidade de aprendizagem, mas, superdotados eu acho que são as crianças que, logo de cara, você,

talvez seja até um modelo errado que eu tenha, eles se destacam em alguma coisa e todo mundo fala: puxa. (...) Eu acho que até... eu, eu me considero um pouquinho acima da média. Em termos de aprendizado eu sou bem acima da média. Eu aprendo as coisas muito rapidamente, sou muito exigente, então, explicações para mim têm que ser, têm que ter uma explicação técnica, senão eu perco totalmente o interesse." (Marcos, 2011)

Há ainda as crianças “índigo” e as crianças “cristal”, que são assunto polêmico e muito pouco citado na literatura científica. Seriam crianças que apresentariam alguma habilidade especial que poderia estar ligada ao cuidado com o planeta, à harmonia entre os seres humanos, ao cuidado com a natureza e os seres vivos, chegando até a apresentarem habilidades associadas ao que tem sido denominado paranormalidade. Suas características se assemelham muito às das crianças com AH/SD (alta capacidade de concentração em temas de seu interesse, memória privilegiada, curiosidade aguçada, avidez por novidades etc.), porém, normalmente expressam essa necessidade de cuidado do humano, da natureza, do planeta. Na Escola de Metafísica⁹ os chamam de “Homem Espiritual Intuitivo” (Condron, 2008, p.15).

Há ainda as crianças “Prodígio”. Segundo Gama (2006), “(...) a forma mais extrema da precocidade é o ‘prodígio’” (p.59). Continua a autora: “(...) ocorre muito raramente. Ler aos cinco anos, antes do ensino formal da leitura, é um comportamento precoce; porém, não se compara com ler com dois ou três anos.” (p.59). O termo “prodígio” é utilizado somente para se referir a crianças, ou seja, não se aplica a adultos. Winner (1998) também discorre sobre as crianças prodígio dizendo:

“Um prodígio é simplesmente uma versão mais extrema de uma criança com superdotação, uma criança tão superdotada que desempenha em algum domínio um nível adulto. Quando uso o termo *superdotada*, me refiro a todas as crianças superdotadas, incluindo as que chamamos de prodígio. Quando uso o termo *prodígio*, me refiro apenas aos casos mais extremos.” (p.13 – grifo no original)

⁹ School of Metaphysics [Escola de Metafísica] de Windyville, Missouri. Fundada em 1973 pela jornalista e escritora Barbara Condron.

Quanto à precocidade, segundo Winner (1998), está presente em todas as crianças com AH/SD: “as crianças superdotadas são precoces” (p.12).

Howard Gardner comprehende os prodígios segundo a mesma definição apresentada por D. Feldman (1986) e E. Winner (1996), afirmando que a pessoa prodígio:

“(...) se destaca numa área de desempenho específica e é talentosa, ou pelo menos mediana em outras áreas, (...) tende a aparecer em áreas governadas por regras e que exigem pouca experiência de vida, como o xadrez, matemática, desenho figurativo e outras formas de reconhecimento e criação de padrões.” (Gardner, 2001, p.54)

Marcos seria um exemplo de criança superdotada. Relata reconhecer em si mesmo, em idade escolar, uma rapidez de aprendizagem:

“(...) eu acho que eu tinha uma capacidade de aprendizado muito rápida, eu observava, e se o professor era bom, isso era muito importante, eu aprendia muito depressa e eu praticamente não precisava fazer anotação nenhuma, e eu acho que memorizo, eu interiorizo isso na minha cabeça muito bem.” (2011)

Como já vimos, os autores que estudamos afirmam que tão importante quanto as características biológicas de cada criança é o meio em que ele se encontra. Um meio inadequado pode nunca oportunizar a descoberta de talentos e muito menos o desenvolvimento dos mesmos. “A criança superdotada necessita (...) de um ambiente que lhe permita a realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social” (Landau, 1990, p.53). Deve-se destacar, na fala de Marcos, a referência que ele faz à condição de “*se o professor era bom*”, sua aprendizagem ocorria com facilidade.

É comum que a criança, apesar de perceber-se diferente, não comprehenda muito bem o que acontece com ela. Raramente tem a oportunidade de crescer em um ambiente que comprehende as particularidades das AH/SD, que reconhece os seus talentos e os incentiva.

O entrevistado Marcos (2001) afirma: “*Eu não sei se é o meio ambiente que nunca percebeu isso, pode ser até que eu tivesse um pouco dessa característica, mas eu francamente nunca me considerei superdotado*”.

Em ambientes menos privilegiados a situação se agrava. Crianças talentosas, raramente identificadas e apoiadas em suas necessidades específicas e estando em permanente contato com drogaditos, pessoas em conflito com a lei, traficantes etc., podem acabar utilizando suas habilidades de uma forma negativa para si mesmos e para a sociedade.

“Sua potencialidade é latente. Ignorados eles são. Seus caminhos por vezes desembocam em ações destrutivas e anti-sociais. Assim, não é de se espantar que uns poucos superdotados, oriundos de grupos desfavorecidos socialmente, se achem em programas voltados a talentosos e tantos outros se encontrem alojados em prisões.” (Landau, 1990, p.30)

Por outro lado, um meio com estímulos adequados, que responda aos anseios e desejos da criança, que oportunize segurança e liberdade de exploração e autoconhecimento, certamente contribui para o desenvolvimento global de toda criança. Barrett (1992) afirma que:

“A capacidade do aprendizado pode aumentar ou diminuir em 25% ou mais, dependendo do meio de incentivo e estímulo em que o indivíduo se desenvolve. O processo de retenção das informações é melhorado pela qualidade, força e velocidade com que os estímulos são transmitidos. Uma metodologia de ensino pode, consequentemente, incentivar o crescimento de ramificações dos dendritos, a complexidade da rede de conexões entre os neurônios e alterar a quantidade de células gliais. Uma ativação intensa, como um exercício desafiante de aprendizagem, possibilita um considerável aumento no número das sinapses. Assim, amplas oportunidades de exploração do conhecimento podem alterar a estrutura do cérebro humano.” (apud Sabatella, 2008, p.27)

Quando falamos em “meio”, especialmente ao nos referirmos a crianças, estamos focando prioritariamente a família e a escola, mas não se pode deixar de incluir a sociedade, enfim, todas as pessoas que de alguma forma convivem com o indivíduo com AH/SD. Cada pessoa, ao se informar sobre as AH/SD, reconhecendo

potenciais, a diversidade de talentos e de suas manifestações, pode oferecer oportunidades a vizinhos, amigos, parentes, para que novos talentos sejam descobertos e desenvolvidos. Quando a sociedade estiver preparada, os talentos se manifestarão e haverá espaço para o seu florescimento. “Estando o meio circundante apto a aceitar o superdotado, pelo que ele é, seus talentos não se tornam um problema” (Landau, 1990, p.67).

Ocasionalmente vemos exemplos que demonstram os benefícios desse apoio social que, por sorte, às vezes acontece. Temos um belo exemplo no depoimento de Marcos, que já se percebia amante da química desde os seis ou sete anos.

“(...) acho que faltou para mim foi um pouco de disciplina, porque o ambiente que eu vivia, que é o ambiente dos negócios dos meus pais, não era um lugar onde você tinha desafios intelectuais, isso eu acho muito importante, especialmente para os primeiros cinco anos da vida de qualquer criança, então era um ambiente muito descontraído, muito pouco intelectual, meus pais mesmo nunca tiveram mais que três ou quatro anos de escola (...) eu morava ali na (nome da rua) e o meu melhor amigo de infância era filho de um grande farmacêutico que, aliás, dá o nome a uma avenida importante aqui no (nome do bairro). E nós fazíamos muitas experiências químicas porque o pai dele tinha produtos químicos na farmácia, a gente sempre estava mexendo com isso, eu lembro de dissolver moedas com ácido, não sei por que é que tinha ácido na farmácia, mas tinha (risos), a gente dissolvia moedas e eu, ele então, fizemos assim uma intensa... ah... isso foi até os dez anos, acho. (...) acho que aí o estímulo intelectual começou muito forte por conta da minha convivência com essa família.”
(2011)

O apoio pode ser em relação ao aprofundamento nos temas de interesse da criança, pode ser um apoio emocional e/ou financeiro. Um apoio que abra oportunidades.

“Eu acho que isso ajudou muito, até alicerçou a minha ida para os Estados Unidos, porque quando eu fui para lá pela primeira vez, o primeiro contato que eu fiz, foi com a família do irmão dele, eu acabei indo morar na casa deles, então foi uma coisa muito fácil para mim.” (2011)

Não significa dizer que devemos sobrekarregar as crianças com atividades e expectativas que nós tenhamos em relação a elas, mas que devemos estar atentos aos seus chamados, que nem sempre se expressam verbalmente, que nem sempre estão claro para a própria criança. É necessário estar atento e ao seu lado e a serviço, para ajudá-la a descobrir o seu próprio caminho.

“(...) você precisa estar lá para que ela possa saber que ela tem a autorização para ser o que pode ser e que não necessita ser o que dizem que ela precisa ser (You can be as you could be, and you don't have to be what you must be). Isso é algo muito importante para a criança e é muito importante para mim, como uma cidadã do meu país, porque é muito importante estar ciente de que estas crianças são o futuro. Tentando começar um futuro... Os futuros políticos, os futuros professores, os futuros de todas as áreas. Então é importante para mim que a criança esteja ciente do que pode ser. A criança superdotada, (...) ela quer ser compreendida, não quer estar tão sozinha, ela quer ser parte da sociedade, ela quer ser o que ela poderia ser e não o que dizem a ela que ela tem que ser (He wants to be what he could be and not what he must be). (pausa) Depende da sociedade.” (Landau, 2011)

Há também uma ideia errônea de que se oferecermos programas avançados a uma criança, por exemplo, no campo da música, ela se tornará uma excelente musicista. Nesse caso, para se tornar uma criança com AH/SD, há que se ter primeiro o potencial para música. Uma criança sem o potencial pode aprender a tocar muito bem um instrumento, porém não se tornará uma criança com AH/SD só por ter treinado muito, nem se tornará um virtuose. Por outro lado, podemos afirmar com base na entrevista concedida por Landau (2011), que uma criança com potencial para música só se terá AH/SD em música se tiver o seu potencial desenvolvido, dedicando-se com afinco ao treino de um instrumento ou da teoria musical, se houver oportunidade para que ela possa fazer isso.

Mesmo que uma criança nasça com um talento específico, precisa aprender a utilizá-lo; não basta ter talento. A Dra. Erika Landau (1990), compara a criança com AH/SD a um corredor de longa distância:

“Podemos comparar a criança superdotada com o fundista – o atleta que corre longas distâncias – porque está adiante da maioria. Porém é muito provável que essa posição de frente se evidencie mais no aspecto intelectual e a criança se encontre emocionalmente solitária. Se não formos capazes de ajudá-lo, o superdotado pode desistir, conformar-se (...).” (p.1)

Na entrevista concedida em 2011, Dra. Landau aprofundou-se no tema:

“Se você deixar a criança correr, aquele corredor de longa distância, ok? Ela precisa ser ensinada a respirar para que possa correr melhor, e a trabalhar com continuidade e não parar e recomeçar. Você precisa fazer todas essas coisas. Meu desafio (...) é que eu preciso continuar, eu não posso parar aqui. Eu preciso continuar. Eu preciso respirar (ela provoca respirações forçadas), eu preciso deixar o ar entrar e sair. Ela precisa aprender tantas coisas, **porque a dotação por si só não é suficiente**. Mas você precisa de muitas, muitas, outras coisas para criar algo novo a partir de si próprio. Por si mesmo. Está claro?.” (2011 - grifo meu)

Devemos estar atentos às demandas de todas as crianças e oferecer-lhes oportunidades de acordo com seus desejos e motivações. Caso ela venha a ter AH/SD naquela área, estará bem atendida e caso não o tenha, também estará satisfeita com a oferta. Afinal, a grande preocupação ao apoiar o crescimento de qualquer criança é contribuir para que ela se desenvolva de uma forma global (biopsicossocial). Com a criança superdotada não é diferente: “Não estamos interessados apenas na inteligência dos superdotados, mas na sua personalidade global” (Landau, 1990, p.19).

Alguns pesquisadores acreditam, assim como nós, que há uma base biológica para que o talento se manifeste. Sabatella (2008), ao analisar resultados de uma pesquisa realizada por Diamond (2005) e publicada em 1998, conclui:

“Os resultados dessas investigações têm comprovado que os indivíduos muito inteligentes e os superdotados são biologicamente diferentes – sua estrutura cerebral dispõe de maior número de células gliais e conexões sinápticas, resultado da interação favorável entre padrões genéticos e oportunidades proporcionadas pelo meio.” (p.29)

Percebe-se assim que a compreensão da AH/SD tem mudado ao longo do tempo e que, na atualidade, coexistem diferentes concepções. Neste trabalho, nos pautaremos na concepção de Renzulli (2004) que, como já vimos, considera como tendo AH/SD os indivíduos que apresentam o desempenho acima da média (nas áreas acadêmica e/ou produtivo-criativa), critica os métodos de identificação pautados exclusivamente em testes de QI, acredita nas influências do meio sobre o desenvolvimento de talentos e propõe, em sua Teoria dos Três Anéis, que “Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade” (Renzulli, 1999, p.90).

2.2 Identificação

As primeiras questões que se apresentam em relação à identificação são “por que identificar” e “para que”?

Na fase da escolarização a identificação só tem finalidade caso alguma ação específica possa ser oferecida àquelas crianças com AH/SD. Identificar só por identificar não ajuda a criança e pode até atrapalhá-la, produzindo ansiedade nela, na família e nos educadores.

“(...) o passo seguinte à avaliação deve ser o encaminhamento adequado, com o objetivo de desenvolver as habilidades identificadas e oferecer uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades.” (Sabatella; Cupertino, 2007, p.69)

Por outro lado, identificar é extremamente importante se pudermos oferecer algo a mais para essas crianças. A identificação é essencial para que os indivíduos com AH/SD deixem de ser negligenciados em suas necessidades específicas. Identificar e apoiar é garantir a liberdade que toda a criança merece para ser ela mesma. Segundo Landau:

“(...) a liberdade é expressa quando a criança se sente independente para ser ela mesma, para fazer uso de suas faculdades inatas e para reagir aos desafios externos conforme seus potenciais.

Essas condições propiciam a abertura para o aprendizado, viabilizando novo “insights” e provocam o desejo de aprender sempre, por toda a vida. Consequentemente, o ego da criança é fortalecido e ela adquire coragem para comunicar-se com o meio, utilizando-se de seus conhecimentos, de suas emoções e de suas habilidades.” (1990, p.53)

Segundo Landau (1990), “O meio circundante, pais e professores, deve garantir à criança superdotada a coragem para ir em frente, ir à frente, ousar realizar-se” (p.157). A criança só terá coragem quando incentivada, apoiada, compreendida, acolhida.

“(...) a coragem para enfrentar o novo, o desconhecido e inexplorado, é tão fundamental quanto o dom, o talento. (...) Segurança é a sensação de que se sabe aceito, estimado e pertencente a um meio. Um sentimento que dá ao indivíduo possibilidade de ousar abandonar a estufa interior e deixar-se seduzir pelo novo e desconhecido; em miúdos, aceitar os estímulos à sua volta. Qualquer ambiente que fortaleça o ego, proporciona segurança.” (Landau, 1990, p.4)

Outra dúvida comum diz respeito ao gênero: seriam homens mais inteligentes do que mulheres, ou mulheres mais inteligentes do que homens? Landau responde: “Mulheres e homens têm as mesmas capacidades, meninos e meninas, idem” (1990, p.76). Não há diferenças substanciais entre meninos e meninas, afora as influências culturais que acabam fazendo com que meninos sejam mais identificados do que meninas e meninas se adaptem com maior facilidade à sua condição de “diferente”. Como afirma Dra. Landau: “as garotas aceitam melhor as limitações impostas pelo ambiente” (1990, p.73).

Uma vez que se decida apoiar as pessoas com AH/SD, a questão passa a ser: como identificá-las?

Partindo do pressuposto da existência de diversas inteligências (como foi explicitado na teoria de Howard Gardner), não se pode afirmar que exista uma forma única de identificação dos indivíduos superdotados. Existem características que

indicam a possibilidade de superdotação, porém elas não são fixas e determinantes, já que cada indivíduo é único e apresenta talentos distintos e de forma distinta.

Há características gerais que, conforme citado por Sabatella (2008), são frequentemente encontradas em indivíduos com AH/SD: curiosidade, persistência no empenho de satisfazer seus interesses, aprofundamento em temas de seu interesse, crítico consigo mesmo e com os outros, não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais, entende com facilidade princípios gerais, tem facilidade para propor muitas ideias para um estímulo específico, é sensível a injustiças tanto no nível pessoal quanto no social, pode apresentar liderança em várias áreas, reconhece relações entre ideias aparentemente desconexas, preferem ideias complexas, irritam-se com a rotina, são independentes, individualistas e autossuficientes, reagem positivamente a novidades, entre outras.¹⁰

Hoje se trabalha com uma avaliação multidimensional, de cunho essencialmente qualitativo, que é normalmente articulada a dados quantitativos provenientes de testes psicométricos.

A utilização dos instrumentos psicométricos é bastante controversa nos dias atuais. Conforme Sabatella (2008), muitas são as críticas sobre os testes de inteligência, algumas fundamentadas nos primórdios da medição de inteligência, porém outras apresentam argumentos mais recentes que merecem atenção e consideração:

- Não contemplam todas as habilidades - Ainda hoje utilizam-se testes que avaliam principalmente “(...) a memória e o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a análise de sequências lógicas e a habilidade de solucionar situações do dia a dia” (Sabatella, 2008, p.48). Diz ainda a autora:

“Mesmo sendo muito utilizados, sabemos que os testes de inteligência, de forma geral, tendem a ser menos precisos no reconhecimento do alto potencial, principalmente para estudantes cuja área de habilidade predominante não é a verbal ou para aqueles com elevado nível de pensamento criativo ou habilidades artísticas.” (2008, p.117)

¹⁰ Para aprofundamento das características, sugerimos ler: Landau (1990) e Sabatella (2008).

- Foram criados em outros países e acabam não levando em conta a realidade brasileira - Sabatella (2008), citando vários autores, afirma que segundo KRUSZIELSKI (1999), os testes psicológicos são “(...) ferramentas criadas para medir o desempenho de pessoas brancas e de classe média de países desenvolvidos, uma realidade distante da brasileira” (p.119). Vemos essa realidade presente no teste WISC, por exemplo, quando traz perguntas de conhecimentos gerais da cultura norte americana.

- Questão temporal - Medem somente um momento da vida do indivíduo. Como afirma Sabatella (2008), “A princípio, acreditou-se que o resultado do quociente de inteligência permanecia imutável durante a vida” (p.116), porém hoje se sabe-se que a inteligência varia. Conforme afirmação da própria autora:

“O potencial, as habilidades, a capacidade, a destreza e a aptidão são elementos que podem ser encontrados em vários níveis de competência e desenvolvimento. Da mesma forma, a superdotação pode ser escalonada em vários estágios, pois a inteligência superior não é fixa nem estática. Ela está presente em um movimento de construção e desenvolvimento contínuos.” (2008, p.97)

- Momento da testagem - Há também que se levar em conta o momento da testagem. Fatores emocionais ou circunstanciais podem interferir no momento da testagem, como ansiedade em relação à própria testagem, problemas familiares, problemas de saúde e tantos outros fatores que podem interferir no resultado pontual de um teste psicológico. Em alguns casos recomenda-se que o teste seja refeito em nova ocasião para que os resultados sejam comparados.

- Ansiedade devido ao tempo de execução – Alguns testes ou subitens de testes psicométricos medem o tempo que o indivíduo leva para dar a resposta. Esse fator pode causar ansiedade, além de, como nos lembra Sabatella (2008), poder prejudicar o resultado do indivíduo que tem por costume analisar as situações com mais critério e profundidade. Cada pessoa tem seu tempo de resposta e ser rápido nem sempre significa ser mais inteligente, da mesma forma que ser lento não significa ter dificuldade ou ser menos inteligente.

- Processo, raciocínio, características subjetivas - “Não consegue medir a capacidade de argumentação e mediação, a intuição e o bom senso, a iniciativa e a ética, que

talvez sejam fatores mais importantes para o desempenho no trabalho e na vida” (Sabatella, 2008, p.123).

Segundo Sabatella (2008), a pontuação obtida em testes psicológicos auxilia na identificação das habilidades linguísticas, raciocínio lógico-matemático, pensamento analítico, capacidade de abstração teórica e pensamento acadêmico, porém, não é capaz de avaliar capacidades relacionadas à resolução de problemas da vida social, criatividade e originalidade, senso comum e conhecimento informal, capacidade de liderança e sociabilidade, aptidão artística ou talento musical, habilidades psicomotoras, motivação, controle emocional e desenvolvimento moral (p.124).

As AH/SD em qualquer área podem ser escalonadas; um indivíduo pode ter AH/SD para música e se deparar com outro indivíduo com AH/SD em música, porém, num nível acima do primeiro, ou seja, que tenha ainda mais facilidade, aprenda ainda mais rápido, tenha apresentado a característica mais precocemente. Sabatella (2008) diz que Ruf (1976) utiliza as seguintes terminologias para designar diferentes níveis de AH/SD: moderadamente superdotado, altamente superdotado e excepcionalmente para profundamente superdotado.

“Na identificação do potencial, infelizmente não existe uma linha mágica que possa delimitar onde começa a superdotação ou que marque os vários níveis de inteligência humana.

‘Os padrões estabelecidos para separar os níveis da superdotação, na maioria das vezes, são baseados na pontuação dos testes formais de inteligência. Como os testes avaliam apenas alguns aspectos intelectuais e de desempenho, e seus escores alcançam até um determinado limite, os resultados finais não representam todas as habilidades.’ (Sabatella, 2008, p.97)

Ainda hoje muitos são os psicólogos que não possuem formação adequada nas temáticas das AH/SD, de forma que para realizar um estudo sobre a existência ou não de AH/SD em um indivíduo é muito mais confortável basear seus relatórios finais em resultados objetivos de testes de QI do que precisar atestar as AH/SD em alguma área que os testes não alcançam. Guimarães (2007) afirma: “(...) quando o indivíduo superdotado mostra habilidades superiores em áreas mais específicas, as quais o teste

não alcança, causa certo desconforto e insegurança para quem avalia" (*apud* Sabatella, 2008, p.122).

Gama (2006), também escreve sobre as dificuldades atuais na identificação dos indivíduos com AH/SD:

"A identificação de alunos superdotados é uma tarefa bastante complexa, sobretudo agora, quando a grande maioria dos pesquisadores acredita que o resultado em apenas um teste ou um instrumento de avaliação não permite a avaliação de todos os aspectos da inteligência." (p.83)

Ainda assim, a utilização dos testes psicométricos permanece viva na medida em que pode fornecer dados capazes de auxiliar o resultado de um processo de identificação, sendo sempre utilizados de forma cautelosa e em conjunto com outras formas de identificação/avaliação.

"(...) a combinação das técnicas de observação - o levantamento de indicativos feitos pelo professor, a avaliação dos pais, a auto-avaliação do aluno, a análise de sua produção e a indicação dos colegas – tem se mostrado a forma mais eficiente." (Sabatella, 2008, p.114)

Existem diversos testes psicológicos de inteligência aprovados pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia¹¹) para uso, tais como:

- Colúmbia - CMMS (Escala de Maturidade Mental Colúmbia)
- Teste das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral
- Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial
- Teste de Inteligência Geral – Não Verbal (TIG-NV)
- Teste não verbal de inteligência Geral BETA –III
- Teste não verbal de raciocínio para crianças
- WAIS - Escala de Inteligência Wechsler para Adultos - WAIS III
- WISC - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

Apesar da grande variedade de instrumentos aprovados para utilização, os testes psicométricos mais utilizados em crianças são o WISC e o Raven (Matrizes coloridas) e em adultos são o WAIS e o Raven (Escala Geral).

¹¹ Informação consultada no site do Conselho Regional de Psicologia (CRP) em 02 de novembro de 2011, atualizada no site em Julho de 2011.

“Entre os testes que medem QI, o mais indicado para alunos superdotados de forma geral, (...) é a última versão do Raven Standard Progressive Matrices (Matrizes Progressivas de Raven). (...) Foi desenvolvido por John C. Raven, na Universidade de Dumfries, Escócia, sendo padronizado e publicado em 1938. É um teste de múltipla escolha, no qual predomina o raciocínio abstrato e mostra a capacidade do indivíduo para observar, resolver problemas e aprender.” (Sabatella, 2008, p.118)

Como nos lembram Freeman e Guenter (2000), a versões do Raven são muito utilizadas por se tratar de um teste psicométrico independente dos fatores culturais; (...) não contêm material específico aprendido, tais como palavras, usando em lugar a combinação de padrões de figuras” (p.36).

No processo de diagnóstico psicológico infantil, costuma também se utilizar testes para avaliar a personalidade e a maturidade da criança. *“The House-Tree-Person (HTP)”,* de John N. Buck, é comumente utilizado no diagnóstico das AH/SD, por ser eficiente e aprovado pelo CRP¹².

Dados quantitativos, dados qualitativos, observação lúdica, parecer da escola, dos colegas, dos professores e dos pais e a avaliação feita por um psicólogo que entenda do assunto AH/SD são fatores que, articulados, contribuem para uma boa avaliação de AH/SD.

2.3 O Indivíduo Superdotado

Neste capítulo tratar-se-á de algumas características que frequentemente são encontradas nos indivíduos com AH/SD.

Uma das questões que dificultam a identificação de indivíduos com AH/SD é que não há características fixas que todo o indivíduo com AH/SD tenha. Há características comuns, porém, como se sabe, cada ser humano é único. Como lembra Sabatella (2008), “Cada superdotado é um universo heterogêneo e complexo” (p.109).

¹² Informação consultada em 25/03/12 as 01hr14, no site do Conselho Regional de Psicologia: <http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>

O processo de desenvolvimento de uma criança com AH/SD é o mesmo de qualquer criança; a diferença está no ritmo e na precocidade. “O superdotado é uma criança como qualquer outra, mas há algo que a distingue: o talento (Landau, 1990, p.1). É frequente que andem mais cedo, sentem, falem mais cedo e apresentem vocabulário estruturado e com frases completas em idade inferior à maioria das crianças. A vida dessa criança vai se dar na relação entre suas características pessoais e o meio. Elas fazem parte da mesma sociedade que as outras: têm brigas e rompimentos do relacionamento de seus pais, passam por dores familiares e/ou alegrias, mas a forma com que todos esses acontecimentos as afetam é às vezes diferente do que ocorre com outras crianças.

“As fases de desenvolvimento são as mesmas, entretanto acontecem mais precocemente. Podem ter que conviver com os mesmos problemas sociais e limitadores como os de situações econômicas, doenças na família, divórcio, abandono, abuso de substâncias químicas ou alcoolismo. Porém, a forma com que os superdotados percebem, analisam, agem e reagem a essas situações são muito diferentes, caracterizadas, no entendimento geral, como problemas.” (Sabatella, 2008, p.148)

Por serem diferentes e precisarem de antemão lidar com essa questão, compreendendo a sua diferença e aprendendo a lidar com ela, as “(...) crianças talentosas precisam tanto, ou mais que uma criança comum, da promoção constante do meio para a realização de sua potencialidade” (Landau, 1990, p.1).

A maior parte dos problemas que uma criança com AH/SD costuma enfrentar é proveniente do meio exterior, ou seja, pela forma estereotipada com que a maioria das pessoas a vê e por consequência a trata.

“Para mim, o superdotado não é uma criança problemática, uma vez que não vejo drama nenhum na superdotação. (...) Uma pessoa não deve ser vista como problemática pelo que ela é, mas pelo que não é. Quando não lhe são apontados os meios de perceber-se e comunicar-se, quando não adquire segurança suficiente para trabalhar as habilidades e quando não tem a oportunidade de ser tão livre quanto possa, e não quanto deva sê-lo aos olhos alheios, então ela se torna problemática.” (Landau, 1990, p.XXIV)

Crianças com AH/SD precisam de apoio educacional especializado, mas também de apoio emocional para que possam se relacionar com suas diferenças.

Outra questão importante é a assincronia em seu desenvolvimento. É comum que crianças com AH/SD apresentem descompassos, por exemplo, entre o desenvolvimento intelectual e físico (o corpo não consegue reproduzir o que a mente visualiza), ou entre o intelectual e o emocional. Muitas vezes apresentam um desenvolvimento intelectual acima da média, porém no plano emocional, estão adequados à sua faixa etária. Nestes casos, não é incomum que sejam cobradas por adultos para que se comportem emocionalmente de acordo com sua maturidade intelectual. Os adultos precisam estar cientes desses possíveis descompassos para que auxiliem a criança a aprender a lidar com seus próprios descompassos em um momento em que ainda não têm recursos psicológicos suficientes para tanto. Precisam da ajuda de adultos apoiadores e bem informados.

“O alcance de grandes competências verbais e intelectuais, em época que ainda tem dificuldade para a leitura, deixam-nos muito frustrados; a grande habilidade espacial, com a incapacidade de desenhar o que enxergam internamente, é decepcionante; a competência cinestésica, mas a insegurança e a timidez para integrar-se em uma atividade esportiva, são fatores que causam, também, desafios internos. Como o desenvolvimento de cada área tem seu ritmo e velocidade diferenciados, muitos superdotados sofrem com essa desigualdade entre a competência e a capacidade de produção, em fases que ainda não conseguem entender essa discrepância, que podem instalar uma diminuição de sua autoconfiança.”
(Sabatella, 2008, p.152)

Como falam corretamente, sobressaem-se em alguma área ou em muitas, é comum que os adultos passem a tratá-las como crianças mais velhas. Há ainda casos de crianças que são intelectualmente mais desenvolvidas do que as crianças de sua faixa etária, porém emocionalmente regredidas em comparação com as mesmas. Essas, provavelmente, precisarão de mais apoio por causa desse descompasso.

Ademais, em se tratando do plano emocional, as crianças com AH/SD são comumente muito intensas, intensidade esta que usualmente confunde tanto as próprias crianças quanto cuidadores desavisados.

“A criança superdotada pode ter reações emocionais mais compatíveis com sua idade do que com sua inteligência. Ou seja, mesmo sendo capaz de usar palavras adultas e conceitos avançados, normalmente não consegue conduzir situações emocionalmente complexas.” (Sabatella, 2008, p.135)

De modo geral também são mais curiosas, aprofundam-se em temas de seu interesse, são perfeccionistas, auto-exigentes, questionadoras, desafiadoras, detalhistas em relação a temas que as interessa, apresentam boa memória, senso de humor refinado, têm vontades próprias e dificuldade de acatar normas pré-estabelecidas, são frequentemente criativas e irritam-se com a rotina, apresentam uma hipersensibilidade a estímulos sensoriais (toques, sons, odores) e costumam apresentar muito precocemente uma preocupação com a moral e a justiça.

“Muitos são afetados por aspectos éticos e preocupações que não são importantes para seus colegas. Estipulam altos padrões de respeito à verdade e à moral e são rápidos para julgar quem não compartilha dos mesmos valores.” (Sabatella, 2008, p.150)

Marcos, nosso entrevistado, utiliza seus conhecimentos em química para o cuidado com o meio ambiente.

“a religião nossa é a natureza, é o que a gente respeita, é o que a gente tem amor e essas coisas de... católica, ou protestante, a gente, o cientista em geral não tem essa crença que tem o povo popular, a gente é um pouco mais budista.”
(2011- grifo meu)

Algumas pessoas atribuem juízo de valor às pessoas com AH/SD (é “bom” ter AH/SD ou é “ruim”). É importante deixar claro que não há juízo de valor que se possa atribuir a esse grupo de indivíduos. Elas não são melhores nem piores que os outros, são apenas diferentes e muitas precisam de ajuda para que possam compreender suas diferenças e de pessoas que possam aceitá-los como são. Os problemas começam quando a sociedade não sabe recebê-los, isto é, quando a sociedade restrita a seus padrões de “normalidade” não aceita o diferente.

Sabatella (2008) apresenta um quadro adaptado, com base em Clark (1992). Trata-se do apontamento de algumas características possíveis de serem encontradas

em pessoas com AH/SD em comparação com os possíveis problemas que esse modo se ser pode gerar no contato com as demais pessoas.

Quadro 2: Características dos indivíduos com AH/SD, possibilidade de problemas e interpretações errôneas sobre elas e destaque ao depoimento de Marcos.

Características Dominantes	Possíveis problemas	Falas de Marcos
Adquirem e retêm informações rapidamente.	São impacientes com os demais; aborrecem-se com atividades rotineiras.	<p>“(...) acho que eu tinha uma capacidade de aprendizado muito rápida.”</p> <p>“(...) eu observava, e se o professor era bom, isso era muito importante, eu aprendia muito depressa e eu praticamente não precisava fazer anotações nenhuma, e eu acho que memorizo, eu interiorizo isso na minha cabeça muito bem.”</p> <p>“Eu era, acho que, pela média, eu me considerava bem indisciplinado. Eu acho que eu era uma criança muito impaciente, queria sempre que as coisas acontecessem rapidamente e eu acho que tinha pouca disciplina também, menos disciplina, eu digo, que a média da classe. Eu me lembro disso claramente.”</p>
Possuem atitude inquiridora com número ilimitado de perguntas; buscam importância e significado das coisas.	Fazem perguntas embaraçosas; resistem a determinações; parecem sempre excessivamente interessados e esperam o mesmo dos outros.	<p>“Eu nunca gostei de memorizar nada (...) sempre procurei entender o porquê das coisas.”</p>
Têm motivação intrínseca; variedade de interesses; curiosidade intelectual.	Têm dificuldade em aceitar as tarefas do grupo; são resistentes a orientações; possuem nível excessivo de energia; realizam muitos projetos ao mesmo tempo.	<p>“(...) acho que eu sentia a falta desse ambiente mais estimulante.”</p>
Apresentam capacidade incomum de resolver problemas, processar conceitos, abstrair e sintetizar.	Resistem a práticas rotineiras; ressentem-se por serem interrompidos; questionam procedimentos do professor.	<p>“(...) eu gosto de enxergar as coisas ou através de uma equação matemática, processo, dinâmico.”</p>

Características Dominantes (continuação)	Possíveis problemas (continuação)	Falas de Marcos (continuação)
Procuram entender as relações de causa e efeito.	Não gostam de tópicos obscuros, situações sem explicação e ideias ilógicas.	<p><i>“Eu acho que eu fui uma criança, assim como um adulto, com muito pouca paciência para coisas que não são técnicas, que não são bem explicadas, não são coerentes.”</i></p> <p><i>“Eu aprendo as coisas muito rapidamente, sou muito exigente, então, explicações para mim tem que ser, tem que ter uma explicação técnica, senão eu perco totalmente o interesse.”</i></p>
Enfatizam a verdade; têm preocupações humanitárias; mostram, precocemente, elevados padrões de julgamento moral.	Intolerância com a falta de entendimento dos colegas; esperam que outros possuam valores similares; rejeição e possível isolamento.	O entrevistado está vinculado à militância pela preservação do meio ambiente.
Buscam organizar as coisas e as pessoas.	Constroem regras complicadas; são frequentemente vistos como mandões.	
Têm vocabulário avançado usado apropriadamente, riqueza de informação, proficiência verbal.	Podem usar palavras para manipular e para evitar situações; aborrecem-se com a escola e colegas da mesma idade; são encarados como sabedourinhos.	
Possuem grandes expectativas para si e para os outros.	Intolerantes, perfeccionistas; podem ficar deprimidos.	<p><i>“E de lá, eu fui fazer o curso no (nome de escola), em (bairro) e achei muito fraco o curso, achei que não estava aprendendo nada.”</i></p>
São criativos e inventivos; gostam de explorar novas formas para fazer as coisas.	Podem parecer disruptivos e fora do ritmo dos outros.	<p><i>“(...) moleque chato (risos), arteiro.”</i></p>
Apresentam capacidade intensa de concentração; grande atenção e persistência em áreas de seu interesse.	Negligenciam obrigações e pessoas durante o período em que enfocam o que gostam; resistem a interrupções; insubordinados.	<p><i>“(...) quando estou (...) fazendo alguma coisa que eu tenho paixão, eu realmente trabalho muito intensamente e durmo pouco.”</i></p> <p><i>“Eu começo a conversar com uma pessoa as vezes, e minha cabeça já vai embora e a pessoa fica falando sozinha.”</i></p>

Características Dominantes (continuação)	Possíveis problemas (continuação)	Falas de Marcos (continuação)
Têm empatia com os outros; desejo de aprovação e aceitação em seu meio.	São suscetíveis a crítica ou rejeição; podem sentir-se diferentes, alienados (suicídios podem ocorrer por intensa depressão).	
São independentes, preferem tarefas individuais; confiantes em si mesmos.	Podem rejeitar opiniões dos pais ou colegas; inconformismo.	<i>“(...) o budismo pra mim é (...) uma coisa mais individual, uma coisa que ninguém força ninguém e eu acho os ensinamentos muito interessantes e eu faço a vida do Buda uma coisa que deve-se emular.”</i>
Mostram amplitude de interesse e habilidades; grande versatilidade.	Podem parecer dispersos, desorganizados; frustração por falta de tempo; expectativa de constante competência.	<i>“(...) a parte qualitativa eu diria das minhas observações, eram meio que artísticas, eu gostava sempre muito de desenho. Eu sempre tive uma agilidade muito boa com as mãos, eu tenho uma caligrafia muito boa, eu sei escrever letras góticas e alemãs.”</i>
Apresentam sensibilidade a injustiças sociais e pessoais; desde muito cedo amam a verdade, igualdade e sinceridade.	Apresentam esforço em reformas com objetivos irreais; preocupação com problemas humanos e sociais enfrentando grande sofrimento e frustrações.	<i>“(...) tenho pra mim que a maioria dos cientistas, a religião nossa é a natureza, é o que a gente respeita, é o que a gente tem amor.”</i> <i>“(...) o cientista em geral não tem essa crença que tem o povo popular, a gente é um pouco mais budista (...)”</i>
Têm senso de humor incomum e sofisticado (pode ser gentil ou hostil).	Os colegas podem não entender seu humor; prejuízo nas relações interpessoais; pode tornar-se o “palhaço da turma” na procura de atenção.	No contato com Marcos percebe-se ser uma pessoa com senso de humor.

Fonte: Quadro transcrito de Sabatella (2008, p.165) com a inclusão da coluna referente ao entrevistado Marcos.

As crianças com AH/SD, especialmente quando ingressam na educação formal, passam a se comparar com outras crianças, notam que há algo diferente com elas. Em suas expressões gráficas é bastante comum que façam desenhos de alienígenas e, em suas brincadeiras, que digam que vieram de outro planeta. É como se dissessem: “Eu

não sou daqui, não sou como vocês". Os interesses diferenciados e o aprofundamento em temas específicos acaba, algumas vezes, por provocar um isolamento da criança em relação aos seus colegas, o que não é desejável, já que a capacidade de comunicação, interrelação e cooperação é desejável a qualquer ser humano.

"Mesmo o cientista mais brilhante necessita de uma equipe; bem como o músico mais talentoso deve ser capaz de trabalhar com uma orquestra. (...) A capacidade da criança para integrar essa composição ampliada dependerá de suas experiências precoces, que um dia dependeram dos estímulos dos pais." (Landau, 1990, p.118)

Mas é preciso que além de a criança precisar aprender a conviver com todo o tipo de ser humano, cabe à sociedade aprender a conviver com as AH/SD. O que hoje ocorre é que nessa sociedade, repleta de "certos e errados", não é difícil que uma criança com AH/SD conclua que há algo "de errado" com ela. Caso não haja um adulto por perto apoiando e reconhecendo sua diferença (usualmente um familiar ou educador), podem acontecer alguns problemas. "Em uma cultura que vê a diferença como defeito, não é surpresa que muitos desses indivíduos extraordinários dirijam sua crítica a eles mesmos e se considerem incompetentes nas realizações e relações interpessoais" (Sabatella, 2008, p.211). Nessa cultura habituada a reconhecer a diferença como um problema, capacidades ficam invisíveis. O mais grave é que uma potencialidade, por destoar da média, pode ser vista como um problema e acabar prejudicando o indivíduo que se destaca. Neste sentido, é melhor ser invisível. Ter um potencial numa sociedade que não sabe o que fazer com ele, pode prejudicar a pessoa.

Os indivíduos com AH/SD sabem que são diferentes, mas não compreendem muito bem que diferença é essa e nem o que fazer com ela. "Embora os indivíduos superdotados normalmente saibam que são inteligentes, quase nunca estão conscientes de como a inteligência os afeta emocional e socialmente" (Sabatella, 2008, p.213). É por isso que elas precisam de apoio para que possam se desenvolver sem muita dificuldade.

"Até que possam compreender seu universo emocional distinto e variável, fazer escolhas em um ambiente inadequado e hostil, os indivíduos superdotados consomem muita energia psíquica

em idade em que ainda não estão maduros para isso.” (Sabatella, 2008, p.149)

Um dos problemas decorrentes da falta de identificação e apoio é que a criança com AH/SD pode fazer um grande esforço para não ser diferente. Como afirma Sabatella (2008):

“É preocupante perceber que um indivíduo que se destaca dos demais por sua extrema capacidade procure esquivar-se em assumir a inteligência ou reconhecimento além do esperado e que esconda a verdade sobre si mesmo na tentativa de se ajustar a modelos que o meio considera aceitáveis.” (p.67)

O esforço que a criança faz para parecer-se “como as demais” é muito desgastante, de modo que logo ela se sente exausta. Essa criança corre o risco de viver segundo um personagem, perdendo contato com sua própria verdade, perdendo a chance de construir a sua individualidade de forma autêntica. Pérez (2003) afirma que “A falta de atendimento especial causa desânimo, frustração e, em alguns casos, até desistência” (apud Sabatella, 2008, p.67). Tal atitude é também observada por Landau (1990):

“Há crianças superdotadas que, se não estimuladas desde cedo, se retraem e lutam contra os próprios talentos. Talentos estes que poderiam conduzi-las a descobertas científicas, à criatividade artística, à liderança criativa, ou simplesmente à realização de uma personalidade feliz. A sociedade também perde - ao ignorá-las – líderes criativos nas ciências, nas artes, na política, possivelmente recebendo em seu lugar indivíduos frustrados e por vezes desistentes da escola, da comunidade, da atividade pública, enfim, da vida em si.” (p.1)

Porque alguém negaria as AH/SD? Diversos podem ser os motivos. Uma possibilidade é a simples falta de conhecimento sobre o tema de forma a crer que pessoas com AH/SD são gênios distantes do que se pode considerar um ser humano comum. Nosso entrevistado, como já vimos, pensa assim. Outro fator pode ser uma defesa em relação a preconceitos, rótulos sociais, exclusão, bulling. Pode também ser que um indivíduo com AH/SD oculte os seus talentos por pura modéstia, por não querer se sobressair em relação a seus pais (como se isso os humilhasse) ou em relação a seus pares. Pode ainda acontecer de o indivíduo com AH/SD se desvalorizar, sentindo que seu talento não é benéfico para a sua vida.

Quando se fala a palavra “superdotado”, muitas pessoas, baseadas no senso comum, imaginam um menino de cabelos “tigelinha”, um par de óculos no rosto, imerso nos universos dos livros e socialmente isolado. Creio que não seja necessário dizer que esse estereótipo é falso: nesse universo das crianças com AH/SD há tanto meninos quanto meninas, nem todos usam óculos e têm cabelos curtos. Isso parece óbvio. O que talvez não seja tão óbvio é a questão do isolamento.

Não é verdade que indivíduos com AH/SD sejam por natureza isolados; a verdade é que, na impossibilidade de serem reconhecidos em suas diferenças e de terem a oportunidade de conviver com seus iguais, vão se sentindo cada vez mais à parte da sociedade e, por consequência, vão se isolando.

“A tendência a apresentar dificuldades no relacionamento social ocorre, principalmente, quando não há possibilidade de interagir com indivíduos de capacidade ou velocidade de raciocínio semelhante. Nas atividades de enriquecimento ou programas especiais com alunos de características similares, tais dificuldades tendem a diminuir e mesmo a desaparecer.”
(Sabatella, 2008, p.84)

Há ainda quem afirme que não se deva tocar nesse assunto com a criança, com sua família e com educadores. Como se fosse um tema “tabu”, como se identificar a criança fosse causar-lhe problemas, como se ela fosse tornar-se arrogante ou sentir-se excessivamente diferente dos demais. Isso não é verdade. O fato é que ela já se sente diferente. Não identificá-la não é justo com ela. Ela tem o direito de entender essa diferença e de receber o apoio necessário para que possa se desenvolver em harmonia, até porque, por suas próprias características, tem plena condição de compreender o que se passa. Comumente a identificação, a informação e o apoio específico causam alívio e alegria e não sobrecarga, estresse e desarmonia, como se costuma acreditar. Sabatella (2008) confirma: “Curiosamente, quando crianças e jovens são informados sobre sua capacidade diferenciada, ficam mais tolerantes e aceitam seus colegas de menor potencial” (p.97). Verifica-se claramente esse fato com os jovens. Muitas vezes eles foram crianças não identificadas, que se sentiam diferentes e não se comprendiam. Muitas vezes se achavam inferiores, incapazes de serem como a maioria. O que se verifica é um grande alívio e uma recuperação da autoestima quando são identificados como tendo AH/SD.

“Quando as crianças e jovens descobrem que são superdotados, diversamente do que todos pensam, não acham que sabem mais, que são muito inteligentes ou que fazem parte de um grupo de estranhos. O que ocorre é quase o contrário. Os superdotados dizem que, quando aprendem mais a respeito de suas características e diferenças, sentem-se melhor consigo mesmos, com suas habilidades e começam a entender situações sociais incompreensíveis até então.” (Sabatella, 2008, p.126)

Nosso grande objetivo como pais, educadores e até como seres humanos é contribuir para que os demais seres humanos possam se desenvolver bem, utilizando seus potenciais, descobrindo suas habilidades, aprendendo a lidar com suas fraquezas. Sabatella (2008) lembra que “Habilidades excepcionais têm pouco valor se o indivíduo não puder usá-las para se sentir feliz e realizado em sua vida” (p.147).

Freeman e Guenther (2000) afirmam que “Sem oportunidades de aprendizagem, em bom nível de qualidade, é quase impossível chegar a florescer um potencial superior” (p.56). Isso equivale a dizer que se essa criança não for olhada em suas necessidades específicas, muito provavelmente não alcançará a plenitude de seu desenvolvimento.

Nossa maior tarefa nesse momento é romper com o senso comum. É poder contribuir para que mais pessoas da nossa sociedade, especialmente os educadores, possam romper as barreiras dos preconceitos, identificar as crianças com as quais convivem e apoiá-las, bem como orientar suas famílias.

2.4 Legislação

Nas escolas do final da década de 1960 e começo de 1970, as diretrizes e regulamentações estaduais sobre o que se entendia por superdotação, bem como os critérios de seleção de alunos que teriam acesso a programas especiais para superdotados, baseavam-se ainda nos estudos de Lewis Terman (1916). Como recorda Renzulli (1999, p.79), “Era uma época anterior às teorias fundamentais de Robert Sternberg e Howard Gardner e à publicação de importantes pesquisas sobre o desenvolvimento do talento, de Benjamin Bloom, Mihaly Csikszentmihalyi, Robert

Albert, Dean Simonton e outros". Predominava a crença de que certo escore de QI, obtido em testes psicológicos, era sinônimo de superdotação. A forma de atendimento aos alunos selecionados era condizente às crenças da época:

"A maioria dos programas separava os alunos identificados em classes especiais em turno integral ou salas de recursos em tempo parcial para os alunos pré-selecionados. Os programas típicos nas escolas consistiam, principalmente, na aceleração do conteúdo ou conglomerados de atividades de enriquecimento desconexas, frequentemente baseadas nos temas e unidades de estudo favoritos de cada professor ou tendenciosas atividades para desenvolver o pensamento." (Renzulli, 1999, p.80)

Veremos que mesmo com tantos estudos, tantas mudanças conceituais e inclusive com a implementação de políticas públicas específicas, o fato é que apoiar os alunos com AH/SD no Brasil ainda é uma luta.

Atualmente toda escola da rede pública precisa, por lei, oferecer recursos diferenciados aos alunos com AH/SD e para isso conta com o apoio do Ministério da Educação. Em 17 de dezembro 2008 foi aprovado o decreto Nº 6.571 que dita:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (grifo meu)¹³

Para receber esse apoio financeiro, as escolas da rede pública precisam identificar seus alunos com AH/SD e cadastrá-los como tal. Dessa forma, o Ministério da Educação tem condições de prever a quantidade de recursos que cada instituição de ensino irá precisar para colocar em curso uma ação de atenção às AH/SD. As estatísticas ainda apresentam números menores do que a realidade; isso se deve ao fato de muitos gestores, educadores e professores ainda desconhecerem as

¹³ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm, consultado em 13/out/11.

características dos alunos com AH/S e, portanto, não ter condições de identificá-los e cadastrá-los.

Em 20 dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei nº 9394/96, passou a mencionar as AH/SD no capítulo 5, artigo 59:

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (grifo meu)¹⁴

Há muitos alunos com AH/SD que não foram identificados pelas escolas. Há também algumas escolas que, apesar de saberem que possuem alunos com AH/SD, não os cadastram como tal e, dessa forma, eles acabam não fazendo parte das estatísticas nacionais.

Em 2006 iniciou-se um processo de formação de competências especializadas na identificação e atenção às AH/SD na rede pública da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, através do CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), abrangendo as diretorias regionais como multiplicadoras.¹⁵

No intuito de oferecer maior apoio às crianças com AH/SD, bem como a seus familiares e aos educadores e gestores, foram iniciados em 2005 e concluídos em 2006 os NAASH – Núcleos de atividades de Altas Habilidades/Superdotação, que se propõem a promover o desenvolvimento de talentos e potenciais.

A luta pela implementação de políticas públicas que atendam as necessidades dos indivíduos com AH/SD não é nova. Helena Antipoff já oferecia atendimento diferenciado a alunos com AH/SD, porém, enfrentava muito preconceito. Em Ibirité, em 1972, Antipoff (1992) escreve:

¹⁴ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm consultado em 13/out/11.

¹⁵ Nessa ocasião, ministrei um curso de formação intitulado "Oficinas de Criatividade - materiais, dinâmica e diálogo com crianças com altas habilidades" a 270 diretores e coordenadores da rede Estadual de Educação.

“A Sociedade Pestalozzi já o exigia desde 1939. Fundada em 1932, na primeira revisão de seus estatutos, eu mesma propunha incluir no grupo dos “excepcionais”, como nós chamamos os infradotados, os superdotados também. Mas não nos deram ouvidos. Somente em 1966, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio, e em 1967, aqui em Belo Horizonte, é que dois seminários se realizaram com êxito. Somente em 1971 é que o Ministério da Educação e Cultura nos convocou para um seminário sobre os superdotados, em Brasília. Houve relatórios muito interessantes e debates ricos em ensinamentos. Não houve contudo nenhuma ação a seguir.” (p.50)

Mesmo com tantos esforços temos uma realidade alarmante: muitas crianças com AH/SD não identificadas e, portanto, não apoiadas em suas necessidades específicas; outras identificadas, porém não apoiadas e muitos educadores e familiares mal informados e inseguros em relação a esse assunto.

Gama (2006) afirma que: “Enquanto no Brasil a atenção às AH/SD é incipiente, “Em outros países como os Estados Unidos, Israel, Inglaterra e os tigres asiáticos, o atendimento a crianças superdotadas é uma prioridade de seus sistemas educacionais” (p.10). Em relação aos programas de enriquecimento e aceleração a autora ressalta o sucesso da China: “(...) a China hoje é um dos países líderes no enriquecimento e na aceleração da educação de alunos talentosos, especialmente talentos na matemática e nas ciências” (p.14).¹⁶

2.5 A Família

Comumente os pais de uma criança com AH/SD não conhecem as AH/SD para além do senso comum e até mesmo de preconceitos vigentes. É comum, por exemplo, confundirem superdotados com gênios e colocarem a AH/SD num pedestal tão alto que se torna inalcançável.

Por outro lado, no contato com seus filhos, vão percebendo que há algo diferente, especialmente quando já convivem com crianças e/ou têm outros filhos que não possuem AH/SD e podem estabelecer uma comparação. Muitos, mesmo antes da

¹⁶ Para mais informações sobre a situação mundial de atenção às AH/SD, recomendamos a leitura de: GAMA, Maria Clara Sodré S. (Org). **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

escolarização de suas crianças, passam a buscar mais informações sobre as diversas formas de manifestação da inteligência e como apoiar o desenvolvimento desses indivíduos, já que percebem que, mesmo antes da escolarização, seu filho já apresenta características incomuns como saber ler, por exemplo.

“Normalmente os superdotados chegam na escola sabendo muitos dos conteúdos e têm de cursar programas projetados para alunos cujo ritmo de aprendizagem é mais lento.” (Sabatella, 2008, p.12)

Na época da escolarização, pais e educadores atentos podem perceber, por exemplo, comportamentos que indicam impaciência causada pela falta de motivação da criança em relação aos conteúdos apresentados pela escola.

“(...) o que a família percebe são crianças com condutas que diferem da média, apresentam-se desmotivadas pela falta de desafios compatíveis, tendo de vivenciar um ambiente escolar inadequado a seu ritmo de aprendizagem, sua lógica peculiar e seu raciocínio incomum.” (Sabatella, 2008, p.131)

Em busca de informações e apoio, os pais começam a perceber que mesmo nos grandes centros urbanos são poucos os profissionais especializados nesse tema: há ainda muitos médicos, psicólogos e pedagogos que não sabem ao certo como identificar e nem como proceder em relação aos indivíduos com AH/SD. Muitos profissionais possuem informações insuficientes a respeito da superdotação tal como é compreendida nos dias atuais (abarcando múltiplas inteligências e exigindo identificação multifacetada, para além dos tradicionais testes de QI).

O problema se agrava na fase da escolarização, quando os pais percebem que a escola também não sabe o que fazer com os talentos especiais de seus filhos e nem como apoiar suas necessidades específicas diferenciadas. Às vezes é a própria escola que identifica um avanço no desenvolvimento da criança; porém, é comum que não saibam que providências tomar e que, portanto, nada de diferente/específico lhes seja oferecido. Às vezes os pais são contatados pela escola e informados sobre o avanço de seu filho em relação às outras crianças e ficam espantados. Isso ocorre especialmente com primeiros filhos ou filhos únicos, já que os pais não conseguem estabelecer parâmetros de comparação para que possam identificar por si sós o talento da criança.

Na grande maioria dos casos, mal informados sobre a superdotação, sentem-se “perdidos, perplexos e inseguros”. Landau comenta um caso em que os pais de uma garota ficaram espantados que fosse tão dotada. “Ela nunca causou o menor problema”, “sempre fez o que se esperava dela”, “nunca pareceu insatisfeita” (Landau, 1990, p.74).

Mesmo quando os pais são atentos às necessidades das crianças e se informam sobre o tema, permanecem angustiados ao perceberem que a sociedade de uma forma geral ainda não está preparada para ele.

Sabatella (2008) afirma que convive “(...) com a angústia dos pais (...) desejando ter um filho igual aos demais (...)” (p.11). Nesse cenário de falta de conhecimento e de consequente falta de apoio, vemos crianças ocultando seus talentos, familiares desejando ter um filho “dentro da média” e mesmo adultos não sendo capazes de admitir sua AH/SD.

Além de conviverem com a angústia de terem um filho diferente e começarem a perceber que nem a escola sabe direito como agir em relação a essa diferença, há ainda o estresse que muitas vezes a própria criança provoca em casa. Por se tratar de um indivíduo curioso, questionador, muitas vezes acelerado, são crianças que, frequentemente, demandam um cuidado extra dos familiares.

“Alguns aspectos são comuns entre os pais de crianças superdotadas, sendo os causadores de suas maiores angústias. Verificam, inicialmente, uma dissonância entre as práticas recomendadas para a criação de seus filhos e a realidade que estão encontrando na convivência familiar. Sentem-se, muitas vezes, estressados ao conviver com uma criança de insaciável curiosidade, intensa sensibilidade e alto nível de energia.” (Sabatella, 2008, p.199)

Uma iniciativa importante que vem sendo tomada em alguns centros, como por exemplo pelo NPAS – Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação, é a organização de grupos de pais de crianças com AH/SD. Trata-se de um grupo de apoio, orientação e troca de experiências, para que os pais não se sintam tão desamparados e sintam-se mais calmos para buscar soluções adequadas às necessidades dos filhos com AH/SD.

É importante que as pessoas superem seus preconceitos, especialmente aquelas que estão em contato com crianças e com a educação de uma forma geral, e se informem melhor sobre o tema. Acima de tudo é necessário e urgente que as escolas estejam preparadas para identificar, receber e apoiar tais crianças e seus familiares. Quando bem apoiados, as aflições tendem a dar lugar à harmonia: a criança cresce podendo ser “ela mesma” e os familiares também, ao aprenderem a acompanhar o ritmo singular da criança e a dar o que for necessário para seu pleno desenvolvimento.

“Isso é algo muito importante: nós temos que dar aos pais a liberdade para ser parte da sociedade e de também serem sensíveis, estarem com a criança, ajudarem-na e a estar lá com a sua criança e não ter medo de fazê-la ser o que ela pode ser. Porque quando a criança não está livre para ser o que ela pode ser, essa criança vai se tornar muito triste. Não é que eu sinta que o primeiro propósito da superdotação seja pensar. Deixar a criança tornar-se. Dar-lhe a liberdade. Deixá-la se tornar o que ela poderia... Dizer, trabalhar, criar.” (Landau, 2011)

Verifica-se que, em se tratando de qualquer criança, não é adequado que a família delegue toda a educação da criança exclusivamente à escola.

“(...) os pais erram quando acreditam que a responsabilidade de educação da criança está nas mãos do professor. Os processos externos podem servir de estímulo, porém a principal tarefa continua sendo a dos pais que devem exercitar a individualidade e a singularidade de seus filhos.” (Landau, 1990, p.104)

Os familiares devem ficar atentos às necessidades da criança para que possam oferecer-lhe outras oportunidades que a escola tradicional não oferece. Essa verdade é ainda mais presente na vida de uma criança com AH/SD, como lembra Sabatella (2008):

“(...) somente o ambiente escolar, por mais apropriado que seja, não é suficiente para assegurar desafios compatíveis e o entendimento da grande intensidade e envolvimento que os alunos com altas habilidades apresentam.” (p.198)

Há ambiguidades que acompanham algumas pessoas em relação ao tema das AH/SD. Uma delas é de que todo pai e toda mãe dedicados querem que seu filho seja

esperto, capaz. Quando levantamos, porém, a hipótese da criança ter AH/SD, muitas vezes os pais negam essa possibilidade. Segundo Sabatella (2008), “Apesar da existência do mito, a realidade é que poucos pais desejam que seu filho seja superdotado” (p.113); é como se quisessem que o filho fosse “incrível” e ao mesmo tempo “não tão incrível assim”. Outra ambiguidade diz respeito aos próprios pais: quando finalmente aceitam o fato de terem um ou mais filhos com AH/SD, com frequência recusam-se a considerar que eles próprios o possam ser. Como Sabatella (2008) relata:

“Notamos, em todos os grupos de discussão com os pais, que, enquanto muitos deles aceitam a superdotação de seu filho e as características associadas, parecem negar completamente suas próprias semelhanças, assim como a história e seu crescimento e dificuldades pelo não reconhecimento das mesmas habilidades.” (p.201)

Há também familiares que reagem à questão das AH/SD de forma oposta a que temos tratado até agora: querem que o filho tenha AH/SD de qualquer jeito e forçam-no a apresentar desempenhos brilhantes em diversas áreas do conhecimento, ou até em todas. Ou ainda pais que reconhecem o talento do filho e exercem uma pressão para que ele se desenvolva, acabando por exigir da criança mais do que ela é capaz de oferecer ou de suportar.

“(...) os pais que exigem demais, que não estimulam a ‘criança inteira’, mas se preocupam apenas com os dons da criança e são exageradamente críticos e exigentes, podem terminar com crianças desengajadas, deprimidas, ressentidas.” (Winner, 1998, p.157)

Verifica-se que normalmente isso ocorre com familiares que não obtiveram êxito em suas vidas pessoais e esperam que o sucesso de seus filhos recompense esse fato. Essa criança, tendo AH/SD ou não, sofrerá as consequências dessa expectativa.

“O maior risco está na projeção dos desejos não realizados sobre a criança, pressionando-a. Muitos dos problemas das crianças superdotadas são decorrentes de outros tantos semelhantes enfrentados por seus pais.” (Landau, 1990, p.105)

Há crianças exageradamente exigentes consigo mesmas, exageradamente perfeccionistas e competitivas e que certamente sofrem com tanta autoexigência.

“Muitas vezes, a superambição de uma criança está espelhada na superambição do pai ou da mãe (...)" (Landau, 1990, p.105). Neste sentido, é muito importante que os pais saibam que mesmo a criança muito talentosa não o será em tudo o que fizer, ou seja, ela tem dúvidas, receios, dificuldades em determinadas áreas e precisa ser compreendida, respeitada e apoiada em seus limites, dificuldades e facilidades.

Importante também se faz observar que uma criança que apresenta um talento para artes plásticas, e/ou música, e/ou matemática etc., não necessariamente deseja desenvolver tal talento. Não podemos esquecer que, como diz Renzulli (2009), há o fator “motivação” imbricado no desenvolvimento das AH/SD. Uma pessoa nunca se tornará um dos melhores pianistas do mundo sem muito treino, mesmo que tenha talento para tocar piano. Caso tenha talento, porém não tenha a motivação para treinar exaustivamente, pode tornar-se somente um bom pianista. O importante é respeitar os talentos e as motivações dos indivíduos, dar-lhes liberdade para explorar suas potencialidades e coragem para seguir adiante. “Pais que se embevecem com o sucesso dos filhos (...) em casos extremos, os pais as exploram, forçando-as a exaustivos exercícios de suas aptidões e negligenciando-lhes o desenvolvimento global, com a finalidade de exibir-se (...)" (Landau, 1990, p.105)

Especialmente em famílias economicamente desfavorecidas, é comum encontrarmos pais que depositam grande expectativa no desenvolvimento dos talentos de seus filhos como uma oportunidade de ascensão social e econômica. “Algumas crianças superdotadas ficam tão magoadas, porque imaginam que são amadas apenas pelo talento que demonstram (...)" (Landau, 1990, p.105).

O cuidado dos pais em relação a seus filhos com AH/SD, seu interesse pela busca de informações sobre o tema das AH/SD e as oportunidades que eles buscam ou não oferecer à criança influenciam fortemente o desenvolvimento das AH/SD de seus filhos, bem como a capacidade ou falta de capacidade dos mesmos para lidar com seus talentos: “As famílias influenciam profundamente o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos filhos e devem estar presentes quando as necessidades se apresentam" (Sabatella, 2008, p.154).

O primeiro ambiente que recebe a criança é o familiar. O que ocorre nas relações familiares, o relacionamento dos pais, destes com os filhos, com seus próprios pais, com irmãos, amigos, vizinhos, certamente influenciarão positiva ou negativamente o desenvolvimento de seus próprios filhos.

“Percebemos significativa diferença na evolução das capacidades infantis quando no ambiente familiar existia a interação cognitiva. Ou seja, conversas ou discussões familiares em que se podia verificar a participação dos filhos nos problemas dos pais e da casa; o esclarecimento, de parte a parte, dos processos de pensamento; a formulação correta de perguntas; a insistência quanto ao uso correto da linguagem, à clareza de expressões e ao recurso de analogias e metáforas; e o humor em comum, quando aspectos cômicos eram extraídos das mais diversas situações. Vale ressaltar que tudo isso se devia às condições de estabilidade, sinceridade e liberdade que os pais proporcionavam a si e aos seus filhos.” (Landau, 1190, p.115)

Não podemos deixar de levar em conta que o indivíduo é um todo constituído por uma dimensão biológica, uma cognitiva e também por emoções que o afetam constantemente. Por isso, quando falamos em identificar para apoiar, estamos falando muito mais do que aproveitar talentos. Falamos em apoio para que o indivíduo com AH/SD possa se desenvolver feliz, sendo ele mesmo, desenvolvendo seus potenciais e se realizando pessoal, social e profissionalmente.

Nesse sentido, não podemos deixar de levar em conta que qualquer criança que esteja atravessando um momento emocional difícil, possa apresentar baixo rendimento escolar em outras áreas do conhecimento ou falta de motivação e desânimo. “Há alunos de grande potencial que apresentam desempenho inferior à sua capacidade por estarem enfrentando, geralmente, problemas de ordem emocional que abalam, também, seu autoconceito” (Sabatella, 2008, p.135).

Os pais devem ficar atentos ao desenvolvimento (físico, emocional, intelectual, motor, social) de seus filhos e oferecer-lhes as oportunidades que estiverem ao seu alcance com naturalidade, sem forçar para que a criança saiba para além do que de fato tem mostrado potencial, mas também sem deixar de oferecer oportunidades para que ela vá além, caso haja uma demanda por parte da criança.

“Em casa, os pais devem criar uma atmosfera estimulante que possibilite à criança desenvolver e acumular experiências que satisfaçam as suas necessidades (...) tudo isso não quer dizer bajular, muito menos fazer da criança o centro das atenções. Os pais devem ter vida própria.” (Landau, 1990, p.105)

Ou seja, a melhor forma de apoiar os talentos de uma criança é oferecendo oportunidades de acordo com a demanda da própria criança, com naturalidade, afinal, o que de fato importa é que a criança cresça saudável e feliz: “As crianças crescem e desabrocham seus talentos e habilidades de forma mais evidente em um lar em que existe calor, afeição e entendimento” (Sabatella, 2008, p.198).

Tratar com seriedade a questão das AH/SD é atender à demanda da criança, porém sem deixar de lembrar que ela é uma criança, que é importante que ria, que brinque, que ouse.

“(...) a coragem para ser um superdotado está intrinsecamente ligada à capacidade de brincar. (...) Nossa experiência tem mostrado que muito das dificuldades das crianças superdotadas se explica pelo excesso de seriedade com que são vistas pelos pais e por si mesmas. O resultado disso é medo do insucesso.” (Landau, 1990, p.6)

Dra. Erika Landau acredita que a meta para uma boa maternidade e paternidade não é a felicidade:

“Eu não acredito que felicidade seja a meta de boa maternidade e paternidade, porque felicidade é algo que te atinge em um certo momento, ela não dura por longo tempo. Você pode ficar feliz um minuto, dois minutos, dez minutos, mas... Isso é só. Por outro lado, você precisa ensinar a criança como viver. Existe uma palavra em francês para isso: Savoir faire, savoir être; saber fazer, saber ser. Porque quando você é uma pessoa jovem, você olha a sua volta e você não sabe realmente o que fazer, então o sucesso da boa maternidade/paternidade é realmente saber como fazer as coisas, em que direção ir, você não precisa ir com ele no caminho, mas precisa direcioná-lo, guiá-lo. “Tente essa direção, e se você estiver errado, então tente aquela direção. Mas não pare. Siga.” Então, uma criança quando chega até nós não é uma criança superdotada, ela é uma criança com um certo talento e nós temos que dizer-lhe em que direção deve seguir. Nós devemos dizer que ele siga na direção que ele pensa que deveria ir.” (2011)

2.6 Os Educadores

O tema da superdotação na educação tem sido cada vez mais presente, porém ainda está longe de estar suficientemente debatido, pois ainda predominam a falta de informação e os inúmeros preconceitos relacionados às AH/SD, que vão desde conceitos errôneos ou ultrapassados em relação ao significado de palavras como “inteligência” e “superdotação”, a comportamentos inexistentes e, portanto, inadequados em relação aos indivíduos que apresentam AH/SD. Apesar de haver exceções, a realidade é que, ainda em 2011, muitos educadores e gestores educacionais não somente ainda não sabem como identificar uma criança superdotada, como também não sabem que atitudes tomar em relação a elas e muito menos como orientar os pais a apoiarem seus filhos superdotados.

Mais grave do que isso é a constatação de que há educadores e gestores educacionais que acreditam que investir tempo e recursos nas crianças com AH/SD não é essencial, uma vez que há uma grande quantidade de crianças com dificuldades de escolarização que, segundo seu critério, demandam maior cuidado e atenção.

Seus olhares estão focados na identificação de problemas e não de talentos, com facilidade para identificar e encaminhar para recursos especializados os alunos que apresentam quaisquer dificuldades, mas não para aqueles que se sobressaem para além do que é esperado pela escola. Muitas vezes ocorre de uma habilidade ser identificada como dificuldade, como relata Sabatella (2008): “Por desconhecimento, em um primeiro momento, a tendência geral é identificar uma habilidade como disfunção ou dificuldade” (p.67).

Ainda que sejam identificados, constata-se que mesmo os alunos que se sobressaem nas disciplinas escolares costumam ser negligenciados. É como se estes já houvessem nascido beneficiados e que, portanto, não precisassem de atenção.

Nesse contexto, temos crianças superdotadas negligenciadas em suas necessidades. Muitas passam pelo estudo formal despercebidas; outras são tidas como hiperativas, agressivas, apáticas e até como tendo deficiência intelectual. “Eu digo que essas crianças superdotadas não deveriam ir a escolas. Ela destrói todas as

coisas bonitas nas crianças. As escolas, como são hoje, são muito, muito ruins para as crianças superdotadas" (Landau, 2011).

Em outras palavras, ter AH/SD numa sociedade que valoriza o pensamento convergente cartesiano, desvalorizando, portanto, o pensamento divergente associado à criatividade não é tarefa fácil. Segundo Prandini (2004):

"Os objetivos educacionais visam, preponderantemente, às funções do domínio do conhecimento, exceção feita às disciplinas de Educação Física e Arte, que por suas características peculiares têm objetivos também de outras naturezas." (p.37)

Ser superdotado em uma sociedade que apresenta uma herança histórica educacional baseada na educação bancária, não incentivando, portanto, manifestações próprias/pessoais; ser superdotado em uma sociedade que estabelece que o "normal" é fazer parte da média, que aquele que está abaixo dela precisa de apoio e que não se sabe o que fazer com aquele que está acima, pode ser um problema. Conforme Antipoff afirmou:

"Se toda a educação deve partir da busca, partindo de um problema, isso é tanto mais verdade quando se trata dos bem-dotados, que não se contentam em receber lições dogmáticas. Sua curiosidade intelectual leva-os a pesquisar, descobrir, deduzir e abstrair." (1970/1992, p.38)

Outra questão é a forma com que nossa educação está estruturada: os alunos são agrupados por idade e não por interesse ou habilidade.

"Compreendemos que as áreas mentais se desenvolvem em ritmos diferentes e que alguns alunos avançam em velocidades surpreendentes, mas o ensino regular os nivela pela data de nascimento, e não pelo conhecimento ou competência." (Sabatella, 2008, p.11)

O papel da escola na identificação é de suma importância, uma vez que muitas crianças só são identificadas como tendo AH/SD na fase da escolarização. Isso ocorre na maioria das vezes, como já vimos, quando a criança é filha única e os pais convivem pouco com outras crianças. É, muitas vezes, somente quando entram na escola que as diferenças tanto para mais quanto para menos começam a aparecer.

Como já foi dito em outros capítulos, ser superdotado não é um problema em si, a grande questão está em levarmos em conta que sociedade é esta que está recebendo essa criança, o que ela espera em relação ao seu desenvolvimento, que parâmetros estabelece para o que se poderia considerar como sendo um desenvolvimento dentro de certas expectativas e, em última instância, se ela está ou não preparada para receber e conceber seres humanos com suas particularidades e sua individualidade.

“Não criemos o problema. Eles precisam que olhemos por eles e que cuidemos deles. (pausa) Eles (adultos) pensam como se... (pausa, dá um longo suspiro e muda o tom. Sua voz fica mais vigorosa e com certa indignação.) Por que você não deixa a criança ser feliz? Por que você não deixa a criança ser o que ela poderia ser? Por que você não dá para a criança a oportunidade de fazer coisas? Eu lhes dou essa oportunidade. Eu dou às crianças a oportunidade de fazer coisas. Eu lhes dou a oportunidade. Eu quero que eles façam coisas. Eu não quero que façam coisas sem sentido. O oposto! Eu quero que sejam, que criem, que... Estejam a serviço. Eu não crio o problema.” (Landau, 2011)

Todo profissional da educação que esteja interessado pela temática e instruído por especialistas na área da superdotação pode aprender a identificar alguns comportamentos básicos das crianças com AH/SD e passar a identificá-las dentre as crianças com as quais convive. É provável que todo professor já tenha convivido com pelo menos um aluno com AH/SD.

O professor precisa de uma formação especial para lidar com os alunos com AH/SD de sua turma? Não. Crianças com AH/SD são apenas crianças. O que o professor precisa é de formação adequada para ajudá-lo a identificar as crianças com AH/SD de sua turma e oferecer-lhes oportunidades para além do currículo normal. O professor que aceitar o desafio de olhar de forma diferenciada para os seus alunos, identificando os alunos com AH/SD e oferecendo-lhes oportunidades adicionais (dentro ou fora da sala de aula) estará ampliando suas competências profissionais e contribuindo para que toda a escola se beneficie com a sua atuação diferenciada.

“Estes alunos demandam excelência dos educadores e isso pode contribuir para a melhoria do ensino, ampliando a qualidade educacional para os demais alunos. Desse modo,

uma melhor educação para alunos com habilidades superiores pode também beneficiar a todos (...)." (Sabatella; Cupertino, 2007, p.79).

É preciso compreender os sinais que a criança demonstra para além de sua fala, porque dificilmente uma criança lhe dirá que tem AH/SD e que precisa de ajuda. Essa mensagem virá de outras formas e o professor precisa saber identificar esses sinais, ouvindo o grito silencioso de socorro e agindo em prol da criança em vez de se ofender e reagir às suas atitudes. Muitas vezes não é uma tarefa fácil. Sabemos que a teoria é diferente da prática, mas o professor é o adulto da relação; cabe a ele identificar as diversas linguagens das crianças e tomar atitudes de apoio em relação às mesmas.

Uma criança irrequieta, irritada, nervosa, muitas vezes é uma criança que expressa em sua atitude uma mensagem. Pode estar lhe contando, sem palavras, que ele não tem paciência de lhe ouvir ensinando essa matéria, pois já sabe tudo. Pode estar tentando lhe mostrar que precisa de outros estímulos; por exemplo, que poderia frequentar um programa especial para AH/SD para que possa sentir-se menos ansioso nas aulas regulares.

Marcos se considerava um “moleque chato, arteiro”:

“Eu era, acho que, pela média, eu me considerava bem indisciplinado. Eu acho que eu era uma criança muito impaciente, queria sempre que as coisas acontecessem rapidamente e eu acho que tinha pouca disciplina também, menos disciplina, eu digo, que a média da classe. Eu me lembro disso claramente.” (2011)

Da mesma forma, uma criança excessivamente calada pode ocultar em seu silêncio um pedido de socorro.

A criança fica muitas vezes confusa. Ela percebe que é diferente das demais, mas não entende bem que diferença é essa. Algumas crianças tornam-se agressivas, outras tornam-se apáticas. Todas essas formas de expressão podem ser tentativas de mascarar suas diferenças e tentar adequar-se à maioria.

“Os superdotados podem interpretar mal o seu modo complexo de pensar e suspeitam que têm algum desequilíbrio. São capazes de confundir sua intensidade emocional com imaturidade ou com uma falha de caráter. Sentem a dor de serem diferentes e não serem valorizados pelos outros. Frequentemente, eles não se entendem ou se valorizam e desenvolvem uma forma de esconder suas habilidades, camuflar seu verdadeiro eu, assumindo um tipo para apresentar ao mundo e tentar ser aceitos.” (Sabatella, 2008, p.201)

Nosso foco não está em criticar os educadores, mas em auxiliá-los para que superem o senso comum e derrubem seus preconceitos e tenham segurança e recursos para atender à demanda dos alunos com AH/SD.

Duas questões são fundamentais quando tratamos de crianças com AH/SD nas escolas: a primeira diz respeito à identificação e a segunda à ação, ou seja, às propostas e programas que poderão ser oferecidos aos alunos identificados, já que a identificação só tem sentido se ações forem tomadas para a melhoria de condições oferecidas à população com AH/SD. Afinal, oferecer igualdade de condições não é padronizar e sim olhar para a particularidade de cada indivíduo e atender às suas necessidades. Conforme lembra Pérez (2003), “nada é mais desigual do que igual tratamento para pessoas diferentes” (*apud* Sabatella, 2008, p.111).

Já tratamos da identificação em capítulo anterior; portanto, o que diremos aqui será focado nas atitudes e responsabilidades dos educadores/professores em relação à identificação das crianças com AH/SD.¹⁷

Para uma adequada identificação, os professores e gestores educacionais precisam conhecer as características dessas crianças. Comumente acredita-se que a criança muito inteligente é comportada, eficiente nos afazeres escolares e tira boas notas. Isso também pode ser verdade, porém é importante sabermos que nem toda criança inteligente apresenta esse perfil. A seguir, veremos algumas outras possibilidades.

¹⁷ Acerca da ação, trataremos no subitem 1.7, explicitando as várias opções de apoio à população com AH/SD.

Uma criança muito capaz pode ser bagunceira, agitada, desatenta, irrequieta. Um dos motivos pode ser sua falta de paciência ou mesmo seu tédio em sentir-se obrigada a revisar conteúdos que todos ainda estão aprendendo, mas que ela já sabe. No intuito de distrair-se/ocupar-se, cutuca os amigos, anda pela sala, faz bagunça, procura chamar atenção. Atualmente, muitas crianças superdotadas estão sendo consideradas hiperativas. Infelizmente, o diagnóstico errôneo tem sido reafirmado por profissionais da saúde, como psicólogos e médicos, e muitas crianças têm sido medicadas indevidamente. Um profissional bem informado saberá que superdotados mantêm o foco prolongado e se aprofundam em conteúdos que sejam de seu interesse; já os hiperativos não possuem esse recurso.

Há crianças que dominam boa parte dos conteúdos escolares e que por serem menos aceleradas, vão se tornando isoladas e pouco motivadas, podendo chegar a apresentar sintomas depressivos.

“Um aluno mais inteligente que constantemente espera que toda a turma aprenda aquilo que ele próprio já sabe (ou sabia antes de ir para a escola) pode acumular sentimentos de frustração, desânimo e insatisfação; pode parecer dispersivo e desatento.” (Sabatella, 2008, p.133)

Diz ainda a autora: “(...) começam a apresentar sentimentos de exclusão, rejeição, isolamento e frustração” (Sabatella, 2008, p.135).

Há crianças superdotadas sendo encaminhadas a salas de recurso para crianças com dificuldades de aprendizagem. Ocorre, como já vimos, que crianças superdotadas possuem um descompasso no desenvolvimento de certas áreas (assincronia). Um dos descompassos frequentes é a capacidade de leitura em uma idade precoce, porém é comum a dificuldade de grafia, já que a área motora ainda não está suficientemente desenvolvida. A letra da criança é feia, torta, às vezes nem se concretiza e ela é tida como subdotada. Exercícios de coordenação motora fina, bem como outras formas (orais, por exemplo) de verificar a aprendizagem da criança até que sua coordenação motora se ajuste podem auxiliar nesse processo. Segundo Webb e Kleine (1993):

“A letra feia é constantemente usada como um indicador de distúrbios de atenção e aprendizagem. Porém, muitas, e talvez a maioria, das crianças superdotadas apresentam uma

caligrafia feia. Normalmente, isso simplesmente significa que seu pensamento é muito mais rápido do que as mãos podem se mover e que vêm pouco significado em fazer da caligrafia um tipo de arte quando seu principal propósito é a comunicação.” (*apud* Sabatella, 2008, p.139)

Há ainda as crianças com AH/SD em áreas que comumente não são valorizadas pela escola, como música e esporte, por exemplo. A escola costuma agir como se fosse possível oferecer recursos intelectuais sem tocar as demais esferas do desenvolvimento humano, mas como nos lembra Prandini (2004), com base na teoria sócio-histórica:

“(...) não há atividade exclusivamente cognoscente, ou de expressão de afetividade ou de trabalho do movimento. A aprendizagem de um conteúdo, considerada uma atividade predominantemente cognitiva, se dá sobre uma base orgânica (ato motor); depende da motivação, da vontade da pessoa de aprender; mobiliza expectativas, ansiedade, medo (afetividade).” (p.37)

As crianças que apresentam mais desenvoltura na área motora, por exemplo, quando identificadas e quando lhe são oferecidos recursos para expandir suas potencialidades em cursos extracurriculares, muitas vezes passam a apresentar-se menos ansiosas na sala de aula regular, podendo apresentar inclusive uma melhoria significativa em suas notas escolares.

Ocorre que, como lembra Sabatella (2008), nosso cérebro possui dois hemisférios: o esquerdo e o direito, e eles funcionam de forma distinta. A educação tradicional está mais focada no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, negligenciando nossas outras habilidades.

“Apesar de já haver, por parte dos educadores, uma maior abertura para o entendimento da importância da criatividade e da intuição, os sistemas escolares, em sua maioria, têm sua estrutura delineada em torno da modalidade específica do hemisfério esquerdo. Os principais conteúdos estudados são verbais e numéricos, o ensino é seqüencial e ordenado, as séries e as avaliações obedecem a uma determinada numeração e os alunos, desde cedo, vão internalizando essa organização. O hemisfério direito, com a característica de artístico, criativo, amplo e perceptivo, não tem, na educação escolar, espaço para o seu desenvolvimento. Estamos

desperdiçando muito do potencial de nossos alunos.” (Sabatella, 2008, p.39)

O indivíduo criativo possui pensamento divergente e este não costuma ser valorizado pela escola. Esta forma de pensar implica poder achar várias respostas possíveis para uma mesma pergunta, bem como vários caminhos possíveis para uma mesma resposta. A escola, porém, está habituada a padrões de respostas certas e erradas e a pensamentos lineares. Muitas vezes leva-se em conta apenas o resultado que a criança apresentou numa dada questão e ignoram-se os caminhos de seu raciocínio até chegar àquele resultado.¹⁸

Apesar de grande parte das crianças superdotadas apresentar raciocínio acelerado, isso também não é regra. Pode haver uma criança com ar disperso, dificuldade de concentração nas disciplinas escolares, mas que, quando questionada sobre os conteúdos ensinados, responderá tudo em detalhes. Há superdotados com ares de filósofos que podem passar minutos, horas, dias, meses divagando sobre temas como a humanidade e os destinos do planeta.

Há ainda a dupla excepcionalidade. Uma criança pode ter AH/SD e ao mesmo tempo dislexia, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física etc. Estas precisarão de muito apoio, já que suas dificuldades e seus talentos são muito díspares. Crianças com autismo tipo Asperger, por exemplo, comumente apresentam interesses específicos e intensos em alguma área do conhecimento, podendo tornar-se experts em determinados assuntos.

Segundo F. Happé (1995):

“(...) muitas crianças autistas são excelentes em cálculo numérico, desempenho musical ou reprodução de melodias, ou

¹⁸ Presenciei uma cena numa sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental em que havia uma comemoração e as crianças escreviam os nomes dos convidados em copos plásticos. Uma menina escreveu “Joanão” em um copo, referindo-se à Joana, que havia sido convidada. A professora explicou que Joana não se escrevia daquele modo e a menina retrucou: -“Escrevi assim porque é uma ação que ainda vai acontecer. Ela ainda não chegou à festa”. Achei maravilhoso! Crianças naturalmente criam, experimentam, brincam com as palavras e com os conceitos que aprendem. Nós devemos deixá-las fazê-lo! Valorizar sua criatividade, sem criticar atos como este, porém também sem deixar de lhes explicar as situações em que a regra gramatical se aplica.

em desenho. Ao mesmo tempo, eles se caracterizam por revelar uma acentuada fraqueza na comunicação, na linguagem e na sensibilidade para com o próximo." (apud Gardner, 2001, p.53)

Pessoas são diferentes entre si e seria ingênuo acreditarmos que cada um de nós, dotados de nossos sentidos, captamos o mundo da mesma forma e com o predomínio dos mesmos sentidos. Há pessoas mais visuais, outras mais auditivas e outras cinestésicas. Um professor visual tenderá a dar aulas com gráficos, tabelas, desenhos, esquemas, cores, recursos audiovisuais e assim por diante. Já um professor cinestésico provavelmente caminhará de um lado para o outro da sala, sentará, levantaré, usará todo o corpo como linguagem de expressão. O professor deve ser capaz de ministrar a aula usando diversas linguagens, para que possa alcançar todos os seus alunos em sua pluralidade, transmitindo assim, os conteúdos da disciplina. Se um professor visual, que tudo esquematiza, transmitir as informações previstas para aquela aula exclusivamente em forma de gráficos, tabelas e figuras, utilizando desta forma a sua via preferencial, estará negligenciado a diversidade da classe e, muitas vezes sem perceber, dificultando a aprendizagem de alunos auditivos, por exemplo.

Marcos (2011) identifica sua facilidade em apreender dados apresentados na forma visual: "*Talvez seja até por isso que eu não gosto de memorizar as coisas, eu gosto de enxergar as coisas ou através de uma equação matemática, processo, dinâmico*".

Enfim, muitas interações podem ocorrer nesse sentido e é, portanto, necessário que os professores estejam atentos às formas de apreensão de conteúdo de seus alunos e que, se possível, amplie seu repertório de exposição, apresentando atividades e formas de apresentação diversificadas, alcançando, assim, a maior parte de seus alunos. Sabatella (2008) afirma:

"As funções específicas dos hemisférios cerebrais determinam, também, o nosso estilo de aprender e de pensar, conforme a predominância na utilização de cada hemisfério. Normalmente, as pessoas não se dão conta de que suas preferências para estudar ou facilidades para aprender estão ligadas à maneira como acessam seu cérebro.

‘Essa informação pode ser uma contribuição importante para os professores. É imprescindível ter em mente que, quando ensinam, usam o estilo determinado por seu hemisfério dominante, mas na sala de aula há alunos que podem ter estilos completamente opostos.

‘O que acontecerá com um aluno cérebro direito, em uma classe em que os conteúdos são ministrados por um professor cérebro esquerdo? O professor deseja técnicas de aprendizagem organizadas, lógicas, verbais; o aluno prefere métodos intuitivos, visuais e abertos para melhor aprendizagem.’ (p.37)

Como já vimos, as inteligências não desabrocham “do nada”. Há que se ter um meio adequado para seu desenvolvimento. Na sala de aula, o maior responsável por garantir esse meio fértil é o professor. Na escola, são responsáveis os coordenadores e gestores educacionais que precisam garantir ao professor o apoio necessário e a flexibilidade necessária para que ele possa realizar sua função da melhor forma possível, com todos os alunos.

“Criar flexibilidade compatível com as adaptações necessárias à educação adequada dos alunos com altas habilidades depende, em primeiro lugar, da luta constante dos educadores para modificar esse cenário, seja na área das políticas públicas, seja na da pesquisa sistemática e, acima de tudo, em suas atividades cotidianas na sala de aula. No dia-a-dia, a implantação dessas modalidades depende, ainda, da abertura de cada instituição de ensino a mudanças e da disponibilidade dos profissionais envolvidos para enfrentar esse desafio.” (Sabatella; Cupertino, 2007, p.70)

Uma das preocupações dos gestores educacionais diz respeito ao rótulo: acreditam que selecionar crianças superdotadas para programas especiais é estabelecer um rótulo. Curioso é perceber que os alunos com dificuldade no processo de escolarização são facilmente identificados pela escola, separados e apoiados em programas específicos. Por que o mesmo não pode ocorrer com os alunos acima da média?

“Para um professor, admitir que um aluno é muito inteligente ou superdotado traz a imediata sensação de que está desmerecendo os outros, embora não exista o mesmo critério para rotular uma criança de desatenta, dispersiva, bagunceira, inquieta, hostil e questionadora.” (Sabatella, 2008, p.67)

É claro que, ao identificarmos essas crianças, estamos diferenciando-as das demais, porém como esse processo é feito é de suma importância. Afinal, uma criança não identificada e negligenciada em suas necessidades específicas, ou ainda medicalizada sem necessidade ou encaminhada equivocadamente para programas de atenção às dificuldades escolares pode ter diversos problemas. É curioso que se aceita separar as crianças com dificuldade no processo de escolarização e lhes oferecer programas específicos, porém não se aceita diferenciar aquelas que têm potencial elevado. Há fantasias de que as crianças identificadas como superdotadas passarão, por exemplo, a se exigir demais e se sentirão superiores aos colegas. Não é o que se verifica. Crianças superdotadas já se percebem diferentes; elas só não sabem compreender que diferença é essa. Muitas sentem-se ansiosas e não sabem o porquê. Outras ocultam seus talentos, escondendo-se de si mesmas e do grupo social. Oferecer oportunidades para essas crianças é permitir que cresçam em paz, utilizando todo seu potencial. Jovens identificados tarde costumam ficar extremamente aliviados quando recebem a confirmação do diagnóstico. Muitos passaram toda a vida escolar acreditando terem algum problema por sentirem-se diferentes. Muitos relatam que desejariam ter tido apoio desde cedo. Crianças identificadas e apoiadas por familiares e pelos educadores desde o início da escolarização e em alguns casos até antes disso, costumam mostrar-se menos ansiosas, menos auto-exigentes, mais compreensivas consigo mesmas e com os demais. Costumam crescer de forma mais harmoniosa e aprendem a desenvolver maior tolerância para com os colegas de ritmos mais lentos, compreendendo a diversidade das capacidades humanas.

Muitos professores temem ter alunos superdotados em suas salas de aula. Uma das fantasias associadas a esse temor é de que esses alunos sejam mais espertos do que os próprios professores e que estes sintam-se humilhados na presença dos mesmos.

“(...) não é raro ver educadores ressentidos com os estudantes que se destacam, fazendo observações sarcásticas em classe ou apontando a inteligência como uma obrigação permanente de bons resultados. Outros expressam seu desconforto ignorando o aluno superdotado e preferindo dar atenção aos estudantes com dificuldades, talvez para evitar o desafio representado pela

criança que apresenta habilidades superiores.” (Sabatella; Cupertino, 2007, p.80)

Como bem lembrou um aluno com AH/SD no I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, em Curitiba, em 2010, “Eu não nasci sabendo tudo. Eu só aprendo rápido.” Ou seja, os alunos superdotados precisam de oportunidades para se aprofundar nos temas que são de seu interesse. Pode ser que eles realmente cheguem num ponto que saibam mais sobre determinado assunto do que o próprio professor. Este é um sinal de que ele precisa de oportunidades para ir além: consultar livros, *web sites*, conversar com profissionais de áreas específicas que tenham se aprofundado naqueles temas e, por que não, ter a oportunidade de frequentar aulas mais avançadas, pulando séries escolares.

Quando o educador está mal informado acerca das AH/SD pode acontecer de ele identificar uma criança como tendo AH/SD em certa disciplina e passar a esperar o mesmo desempenho (superior) dessa criança nas demais disciplinas. Como já vimos, esse é um erro, já que há diversas áreas nas quais a inteligência pode se expressar e poucas são as crianças que apresentam desempenho acima da média em muitas áreas simultaneamente.

Ocorre, por exemplo, de uma criança com AH/SD frequentar simultaneamente dois programas extracurriculares: um especial para AH/SD e outro para o reforço de alguma disciplina que tenha dificuldade. Como lembram Sabatella e Cupertino (2007), “É necessário levar em conta também, o ritmo de cada um, a presença ou não de dificuldades de aprendizagem ou de outras necessidades especiais, além da maturidade e da independência” (p.69).

O professor é fundamental para a identificação dessa criança na escola. É ele quem está em contato permanente com as crianças, quem pode ver de perto seu comportamento e seu desempenho.

“Mesmo que a escola ainda não promova programas específicos para alunos superdotados, é indispensável que os professores saibam como reconhecer e identificar habilidades especiais e que possam desenvolver ações pedagógicas adequadas. Com os professores mais bem preparados, os alunos podem ser encaminhados a experiências educacionais

válidas e apropriadas, correspondentes às suas necessidades.” (Sabatella, 2008, p.112)

Não se trata de culpar os professores pelo que eles não vêm realizando, uma vez que, ainda hoje, o tema das AH/SD continua sendo novo para muitos gestores educacionais e professores. “No Brasil, a falta de capacitação dos educadores para identificar os alunos com inteligência superior revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos superdotados” (Sabatella, 2008, p.111).

Trata-se de promover um maior conhecimento acerca das AH/SD, especialmente nas escolas, para que a identificação seja realizada, assim como ações de apoio.

Infelizmente, às vezes ocorre que educadores adotem uma posição competitiva com a criança que apresenta desempenho acima da média. Cabe à escola estabelecer uma boa parceria com seu corpo docente e apoiá-lo em suas dificuldades e em sua falta de conhecimento, para que o professor possa oferecer um apoio adequado a todos os seus alunos.

“Na educação da criança superdotada o desafio é duplo porque:

- Devemos ajudá-la a desenvolver os potenciais em benefício próprio e da sociedade;
- Podemos aliviar algumas dificuldades pessoais e sociais causadas pelo fato de ser diferente de seus pares, sem, contudo, restringir-lhe o crescimento intelectual ou removê-la de seu ambiente natural: escola, vizinhança”. (Landau, 1990, p.2)

Cabe à escola informar-se sobre as AH/SD, capacitar-se para atender à demanda dessas crianças, conhecer as suas realidades, reconhecer os seus talentos e estabelecer uma boa parceria com as famílias, para que possam trabalhar em parceria, apoiando a criança.

“A melhor escola para alunos superdotados é aquela que acolhe e que tem um bom diálogo com a família. É aquela escola aberta para aprender e propiciar oportunidades diferenciadas para potenciais também diferenciados.” (Sabatella, 2008, p.189)

Pode acontecer, por exemplo, de uma criança não querer utilizar plenamente suas habilidades por ser proveniente de uma família que não teve acesso aos estudos. Ocorre que, às vezes, é como se sua inteligência humilhasse seus pais. Se a escola estiver atenta, pode buscar apoiar essa criança e trabalhar em parceria com a família para que a criança esteja mais confiante em desenvolver os seus talentos.

2.7 Ações de Apoio

Ao longo dos últimos anos, algumas experiências concretas têm sido experimentadas para apoiar crianças com AH/SD. Algumas têm se mostrado mais eficientes que outras. É importante ressaltar de antemão que oferecer oportunidades para além da sala de aula tradicional não significa desmerecer o trabalho das escolas e nem assumir que, se o aluno estiver recebendo apoio em outro ambiente, já está sendo devidamente apoiado. Apoiar o indivíduo com AH/SD é um dever da escola e dos educadores dentro da sala de aula, bem como o encaminhamento a programas específicos extracurriculares. Como afirmam Sabatella e Cupertino (2007):

“Esses indivíduos se beneficiam tanto das modalidades do ensino formal como do não formal e atingem seu maior aproveitamento em um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento e a expansão de suas habilidades, tanto quanto a ampliação de seus interesses. Para isso, precisam encontrar desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual.” (p.69)

Outra questão também ressaltada pelas autoras diz respeito à viabilidade de implementação das ações propostas:

“Assinalamos desde já que, ao falar das modalidades de atendimento, temos em mente o ponto de partida de que tais projetos têm, na maioria dos casos, que ser implementados a partir da já mencionada estrutura tradicional de funcionamento das escolas, de forma geral. Falamos aqui de alternativas que têm que contar com o fato de que o cotidiano escolar é, ainda, predominantemente organizado em séries, com disciplinas isoladas, oferecidas por meio de aulas com duração definida,

articuladas em grades dentro das quais o conteúdo de cada ano letivo é transmitido aos alunos por um professor de um domínio específico do conhecimento." (p.70)

Além de considerar os aspectos mais amplos de como o nosso sistema educacional está estruturado, Gama (2006) ressalta que devemos buscar identificar quais dos teóricos das AH/SD têm mais a acrescentar em relação à implementação de propostas de acordo com a realidade de cada escola:

"(...) os teóricos da educação devem buscar identificar, nas diferentes visões de inteligência propostas pelos psicólogos, aquelas que levam a uma aplicação funcional na prática educativa, ou seja, aquelas que podem ser úteis no planejamento educacional." (Gama, 2006, p.31)

A autora ressalta ainda que, nesse sentido, as visões de Gardner e Sternberg podem contribuir muito, já que esses autores escrevem especificamente sobre o desenvolvimento de programas educacionais relacionados às SH/SD.

Abaixo relacionamos brevemente algumas possibilidades de ação:

Aceleração

Uma das ações mais conhecidas e também a mais polêmica é a aceleração, direito assegurado pela legislação vigente. Há várias formas de aceleração, sendo provavelmente a mais recorrente a admissão precoce na escola, ou seja, a entrada na escola ocorre em uma turma de crianças com idade superior à sua. Com frequência esse procedimento ocorre nas situações em que, mesmo antes da escolarização, já foi notado um desempenho superior dessa criança em relação às crianças da mesma faixa etária. Uma criança que não tenha frequentado escola até o primeiro ano e que tenha um diagnóstico de AH/SD pode ser matriculada diretamente no segundo ano do Ensino Fundamental.

Outra aceleração possível é a admissão precoce na universidade. Esse tipo de aceleração é pouco frequente no Brasil. Trata-se de um aluno que passa pelo vestibular com excelente desempenho e ainda não concluiu o ensino médio. Tendo sido avaliado com AH/SD e tendo capacidade emocional de se adaptar a essa

realidade, pode-se conseguir legalmente que esse aluno passe a frequentar a universidade sem a necessidade de cursar o ensino médio.

Marcos passou pelo processo de aceleração: fez curso primário em escola pública em São Paulo, e secundário em escola particular. Cursou escola técnica (particular) de química industrial, adquirindo um bacharelado em química industrial. Logo em seguida, realizando um sonho de seu pai, foi estudar nos Estados Unidos e se inscreveu para concorrer a uma bolsa de financiamento estudantil para estudar química em uma universidade, porém, por um engano, acabou inscrevendo-se na pós-graduação para concorrer ao mestrado em química e foi aprovado sem que lhe exigissem um diploma completo de graduação. Uma avaliação - feita por um órgão especializado de seu bacharelado em Química Industrial - outorgou equivalência a dois anos de curso universitário de química. Com essa equivalência e sua experiência prática adquirida em laboratório de química de uma empresa de São Paulo, ele foi aceito diretamente para o mestrado em três universidades americanas bastante renomadas. Com o mestrado concluído, Marcos seguiu para o doutorado, que foi concluído em três anos e meio (em geral, nos Estados Unidos, esse processo leva de quatro a cinco anos).

O importante é que cada caso seja analisado com muito critério e cuidado, para que, especialmente no caso de crianças mais novas, elas possam ser atendidas em sua real necessidade, sem que lhes seja exigido muito e nem forçadas a nada. Acima de tudo, a escola e os educadores precisam ser flexíveis. A criança que pulou, por exemplo, o quinto ano, não teve acesso aos conteúdos que são ensinados no quinto ano. Ela os aprenderá rapidamente caso tenha apoio extraclasse, mas precisará desse tempo de adaptação. A experiência de vida de Marcos (2011) reafirma isso:

“Então eu comecei logo na pós-graduação e eu fiz um semestre, depois eu percebi que estava me faltando alguma matemática, então eu dei uma parada por um semestre, fui estudar matemática durante o verão, num colégio local e depois voltei.”

Mas pode ser também que nessa experiência de pular um ano, a criança não se adapte. Pode ser que considere os conteúdos muito difíceis ou que não faça amizade

com as crianças mais velhas e, sendo assim, ela precisa ter total liberdade de, se for o caso, retornar à sua classe original, sem sentir-se humilhada ou incapaz. Como se vê, as questões são complexas. Não basta acelerar, é preciso ser flexível, apoiar os educadores e a criança nesse processo.

Enriquecimento

Outra forma de apoio é o enriquecimento escolar. Ele é realizado pelo professor em sala de aula. Trata-se de um aprofundamento em conteúdos. Cabe ao professor identificar o interesse do aluno por aprofundar aquela disciplina e oferecer-lhe recursos para que esse aprofundamento seja efetivado.

Vale frisar que quantidade não é qualidade, ou seja, não estamos sugerindo que o professor tenha mais e mais lições para apresentar ao aluno assim que ele terminar sua tarefa escolar, mas que esteja disponível para auxiliar o aluno no aprofundamento do tema estudado, caso esse se mostre interessado. Segundo Sabatella e Cupertino (2007):

“(...) cuidados específicos para os quais devemos estar permanentemente atentos. Com relação às atividades de enriquecimento, por exemplo, devemos evitar a sobreposição de conteúdos que serão ensinados em séries posteriores, caso contrário, estaremos apenas adiando o problema do desinteresse e da falta de motivação destes alunos. Não podemos, também, sobrecarregar a criança apenas com um grande volume de tarefas, pois assim ela estaria sendo penalizada por suas altas habilidades.” (p.79)

Programas extracurriculares

São cursos oferecidos no contraturno a grupos formados exclusivamente por alunos com AH/SD, tendo por função unir alunos com características afins. Os grupos são formados por temas de interesse e não por idade. Os temas são variados: robótica, teatro, música, história em quadrinhos, computação gráfica, oficinas de criatividade etc.

“O papel de programas específicos para esses indivíduos é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades.” (Sabatella; Cupertino, 2007, p.69)

Como foi já dito em outros capítulos, alunos com AH/SD sabem-se diferentes. Essa é uma oportunidade de que eles se encontrem com outros alunos que também se sentem diferentes e que juntos possam aprofundar-se em temas de interesse e explorar novos temas, novas habilidades e novos talentos que na sala de aula regular eles não conseguem por não haver esse espaço/tempo.

Sabatella e Cupertino (2007) reafirmam os benefícios dos programas extracurriculares:

“(...) eles têm, basicamente, dois grupos de companheiros com os quais necessitam interagir: os pares de mesma idade e os pares intelectuais. Mantidos em suas classes regulares, onde encontram seus amigos, com os quais brincam, fazem esportes e desenvolvem sua vida social, os alunos experimentam a inclusão e aprendem, ao mesmo tempo, a conviver com a desigualdade. Por outro lado, ao participarem de atividades especiais, dentro e fora da sala de aula, convivendo com iguais, se diferenciam. Podem, ainda, satisfazer suas curiosidades particulares, buscar desafios compatíveis com seus potenciais e trabalhar seus afetos e emoções, aprendendo sobre si mesmos.” (p.70)

No caso dos cursos para indivíduos com AH/SD, o educador tem que ser muito flexível e não desejar ensinar nada a priori, mas seguir com a turma o fluxo dos acontecimentos, encorajando-os a explorar os materiais, a colocar suas ideias e opiniões e incentivando a convivência em grupo com cooperação. O educador é como uma testemunha que vibra com as conquistas, impõe limites frente aos excessos e eventuais conflitos, oferece materiais e encoraja descobertas. A postura do educador deve ser de disponibilidade, encorajamento. O educador deve instigar as crianças a fazerem perguntas e a buscarem as suas próprias respostas, a explorarem tudo o que houver ao seu alcance.

“Bem, eu tenho a sensação de que nós estamos salvando a criança, que frequentemente não é compreendida por

outras crianças, nem pelos pais e especialmente pelos professores.” (Landau, 2011)

Desta forma, as crianças que têm a oportunidade de participar desse tipo de programa podem explorar seus potenciais, descobrir novos talentos, ganhar autoconfiança para testar novos caminhos, desenvolver coragem frente ao desconhecido. Trabalha-se a criança como um todo: seus aspectos cognitivo, motor e emocional, sem separá-la do mundo real, uma vez que fora do programa ela volta à sala de aula tradicional, com seus colegas da mesma faixa etária.

Escola ou classe especial para AH/SD

Trata-se de um recurso que já foi utilizado com mais frequência pelas escolas e que hoje está em desuso: a identificação de crianças com AH/SD e sua total segregação em escolas especiais para AH/SD ou em classes especiais. Tais práticas têm sido implementadas com menor frequência devido aos novos estudos acerca das AH/SD e às novas práticas de inclusão que hoje vêm sendo adotadas.

Programa de enriquecimento para toda a escola

Outra solução, mais complexa, mas que pode ser adotada pela escola é o oferecimento de programas de enriquecimento para toda a escola, que engloba desde ações adotadas na própria sala de aula, como estágios e cursos extracurriculares. Tais oportunidades são oferecidas para todos os alunos, independentemente de terem ou não AH/SD. As vantagens desse tipo de abordagem são a ausência da necessidade de identificação das crianças com AH/SD e a oportunidade de toda e qualquer criança da escola vivenciar ambientes mais livres, nos quais possa experimentar seus talentos e descobrir habilidades.

Renzulli (2004) defende esse tipo de abordagem em seu artigo “O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos”. Afirma sobre o SEM (Modelo de Enriquecimento para toda a Escola):

“(...) sua principal meta é promover um aprendizado superior tanto prazerosa quanto desafiadora para todas as escolas, níveis e diferenças demográficas. O modelo não foi concebido para substituir ou minimizar o atendimento existente para os alunos com alto rendimento. Ao contrário, seu objetivo é integrá-lo numa abordagem do tipo a maré alta eleva todos os navios, para melhorar a educação e ampliar o papel dos especialistas em enriquecimento fazendo que eles insiram práticas específicas de aprendizagem superior em todo o programa escolar.” (p.108)

Segundo Gama (2006), Gardner concorda com essa prática, afirmando:

“Gardner sugere que se dê mais oportunidades a todas as crianças para que encontrem os diferentes campos do saber desde pequenos, na promessa de que certamente ocorrerão mais experiências cristalizadoras¹⁹, e mais crianças superdotadas serão identificadas.” (p.41)

Para encerrarmos o tema das possibilidades de apoio às crianças com AH/SD, falta dizer que cada uma dessas ações aqui descritas pode ocorrer concomitantemente, por exemplo, uma criança pode receber enriquecimento curricular na sala de aula e também participar de grupos só para crianças com AH/SD em período extra-curricular.

Refletindo sobre a atenção às necessidades específicas dos indivíduos com AH/SD, Cupertino (1998) discorre:

“Em qualquer programação é muito importante (...) considerar o que podemos nomear como um tripé: o que eu sei – o que eu gosto – o que eu quero, procurando evitar algumas das tensões vividas usualmente por pessoas com altas habilidades, pressionadas – seja pelo ambiente, seja por elas mesmas – a manter um desempenho superior constante, numa condição emocionalmente desgastante.’

¹⁹ “Experiência cristalizadora é uma reação ativa de um indivíduo a uma qualidade ou aspecto de um domínio: a reação produz uma mudança imediata, porém de longo prazo, na maneira com que o indivíduo vê o domínio, seu desempenho nele e a própria imagem de si mesmo” (Gama, 2006, p.41).

‘Descobrir “o que eu sei” significa apropriar-se de suas habilidades, realizar aquilo de que se é capaz. Mas também quer dizer identificar as inabilidades, fraquezas e limites sem sentir-se diminuído por eles.’

‘Identificar “o que eu gosto” traduz-se na possibilidade de fazer escolhas diante de tudo que se sabe, identificar-se com algumas áreas dedicando a elas mais energia que a outras e, principalmente, gastar tempo com prazer e diversão.’

“O que eu quero” é o resultado da interação entre os dois últimos aspectos, numa delimitação assertiva de objetivos a perseguir na direção da realização.”” (p.73)

3 Considerações Finais

Quando bem apoiada pela sociedade, pela escola e pela família, ou pelo menos por uma dessas instâncias, a criança com AH/SD tem a oportunidade de descobrir e desenvolver os seus talentos de forma a tornar-se quem ela pode ser, ou seja, quem tem o potencial de se tornar. Desta forma terá grande chance de se tornar um adulto pleno de si mesmo, autoconfiante, realizado profissionalmente e com facilidade de relacionamento, colocando seus talentos a serviço de si mesmo e dos que com ele convivem e do planeta terra.

“Ah, aí eu trabalho como doido, é. Eu tive o privilégio, acho que sempre, de trabalhar em alguma coisa que me interessou muito, eu trabalhei em grandes centros de pesquisa americanos, com gente, mestres, de primeira linha, mas, quando eu estou nesse ambiente eu acho que todo mundo deve ser igual: a gente trabalha muito por quê? Porque a gente gosta, é uma paixão, não é um trabalho. Eu realmente sinto que a maior parte da minha vida eu nunca na verdade trabalhei. Eu sempre fiz alguma coisa muito legal, me pagaram muito bem, eu vivi em ambientes muito intelectualmente estimulantes e para mim isso era um privilégio, que pouca gente tem. Então é, eu quando estou envolvido em, que em geral é o fato, estou fazendo alguma coisa que eu tenho paixão, eu realmente trabalho muito intensamente e durmo pouco (risos).” (Marcos, 2011)

Quando o indivíduo, com AH/SD ou não, tem a oportunidade de crescer utilizando todos os seus potenciais, sentindo-se apoiado e desenvolvendo uma consequente coragem para ousar, sentindo-se livre para experimentar a vida em todas as suas possibilidades, tende a viver uma infância rica em oportunidades e experiências e a tornar-se um adulto realizado.

“Há inúmeras maneiras de incentivar a natural capacidade de brincar das crianças e com isso aproximar diversão, estudo e trabalho ao longo de seu crescimento.” (Landau, 1990, p.6)

O termo inclusão não se aplica somente àqueles que, comparados aos seus pares, apresentam algum tipo de deficiência. Aplica-se a todos os que, de alguma forma, destoam da maioria, tanto para mais quanto para menos e isso inclui as AH/SD. O termo inclusão também não se aplica somente à educação formal, mas a toda a sociedade; incluir é reconhecer a diversidade existente entre os seres humanos, as raças e as culturas, compreendê-la e respeitá-la.

Uma criança talentosa só desenvolve seu talento a ponto de ser considerada com AH/SD caso o meio lhe ofereça oportunidades para tal, caso ela apresente motivação para o estudo em suas áreas de interesse e caso se dedique ao aprimoramento das suas habilidades. Não tendo essas oportunidades, o talento se perde e a criança será uma pessoa com um potencial superior à média²⁰, “perdida” entre pessoas que estão na média e abaixo dela, negligenciada em suas necessidades específicas.

Fundamentadas no pensamento de Gardner, a ideia corrente hoje é que existem diversos tipos de inteligência que podem apresentar-se, combinadas ou não, e nem todas são contempladas pela educação tradicional.

O escore baixo de QI não é suficiente para afirmar que uma pessoa não tenha AH/SD, já que os testes psicométricos não são capazes de avaliar todos os tipos de inteligência.

As AH/SD se dão pela combinação de fatores genéticos, culturais e sociais: é necessário que o indivíduo talentoso tenha a motivação e a coragem para desenvolver os seus talentos e, para isso, é necessário que seja apoiado de alguma forma, seja pela sociedade, por algum membro desta ou por uma instituição (escola, por exemplo). Conforme escreve Prandini (2004), “O genótipo refere-se à determinação genética e o fenótipo à forma que o organismo assume a partir da integração de seu genótipo ao meio” (p.29) e, citando Wallon (1998), conclui: “O objetivo assim perseguido não é mais do que a realização daquilo que o genótipo, ou gérmen do indivíduo, tinha em potência.” (*apud* Prandini, 2004, p.29).

²⁰ A expressão “média” está sendo utilizada por ser esta a expressão correntemente utilizada na área a fim de definir pessoas com baixo potencial, alto potencial e potencial mediano.

A sociedade carrega alguns mitos que precisam ser rompidos para que os indivíduos com AH/SD possam ser de fato incluídos.

“Os mitos e as concepções errôneas disseminadas como verdade são os principais responsáveis pela incompreensão para as necessidades diferenciadas do indivíduo superdotado e pelos prejuízos relacionados com a falta de seu reconhecimento.” (Sabatella, 2008, p.16)

É verdade que:

- Nem todo indivíduo com AH/SD se sobressai nas disciplinas escolares;
- Nem todo indivíduo com AH/SD é agitado ou mesmo hiperativo;
- Quem tem talento em alguma área não é necessariamente bom em todas as demais;
- Gênios são adultos com AH/SD que já ofereceram uma contribuição social significativa;
- Apesar do tema das AH/SD estar sendo estudado há muito tempo, ainda são raros os profissionais capazes de identificar e de apoiar essas pessoas em suas necessidades específicas, bem como são raras as escolas que possuem programas voltados a esse público;
- Não basta dar as oportunidades para que um indivíduo talentoso desenvolva o seu talento. É necessário dar as oportunidades para que ele se desenvolva de uma forma global, em seus aspectos biopsicossociais;
- Identificar só para identificar não basta e nem é aconselhável. Há que se oferecer recursos específicos para que a pessoa seja apoiada e para que o meio a acolha, levando em conta as suas necessidades e especificidades;
- A maior parte dos problemas que uma criança com AH/SD costuma enfrentar é proveniente do meio exterior, ou seja, pela forma estereotipada com que a maioria das pessoas a vê, e por consequência, a trata;

- Uma criança talentosa não apoiada em suas necessidades específicas pode buscar esconder o seu talento, isolar-se dos demais e até usar o seu talento de forma antissocial;
- Não basta ter AH/SD para que se tenha garantia de sucesso e alta produtividade na vida adulta: é preciso acolhimento e estímulo do meio para que os talentos se desenvolvam bem como para que o indivíduo aprenda a se relacionar com as suas habilidades e limitações;
- Os indivíduos com AH/SD constituem um grupo heterogêneo em relação às suas características, talentos, habilidades e dificuldades;
- O indivíduo com AH/SD tem o direito de saber que tem AH/SD. A sociedade tem o dever de informar-se sobre as particularidades desse grupo de indivíduos e de apoiá-lo em seu desenvolvimento humano, respeitando as suas singularidades e necessidades;
- As escolas têm o dever legal de praticar a inclusão das crianças com AH/SD (e aquelas com dupla excepcionalidade) assim como vêm buscando incluir as crianças com problemas de escolarização e/ou com algum tipo de deficiência. Para tanto, necessitam, com urgência, buscar informações acerca dessa temática e preparar adequadamente os seus profissionais;
- As famílias têm o direito de obter mais informações acerca das pessoas com AH/SD, para que possam trabalhar em parceria com a escola oferecendo oportunidades para que os seus filhos cresçam com liberdade para serem o que podem ser, ou seja, o que têm o potencial para se tornarem;
- Cabe à família informar-se sobre as AH/SD de seu filho e apoiá-lo sem pressão, oferecer ferramentas sem gerar maiores expectativas, permitir o erro e reafirmá-lo como parte natural dos processos, não projetar seus próprios desejos e frustrações na criança, mas permitir que ela seja ela mesma, criar uma atmosfera respeitosa e estimulante, que possibilite a criança explorar o mundo com coragem, auto confiança e liberdade;
- Identificar só se torna “rotular” caso a instituição assim o queira. Uma identificação cuidadosa não rotula: respeita o diferente e lhe oferece oportunidades;

- Diversas ações de apoio podem ser adotadas pela escola em prol das crianças com AH/SD, estando a cargo das condições materiais, físicas, maturacionais da instituição a definição da ação de apoio mais adequada, bem como necessitando estar em acordo com as necessidades de cada criança com AH/SD (uma simples aceleração não necessita de grandes “revoluções” na escola, apenas um pouco de disponibilidade do professor e alguma flexibilidade da instituição).

Assim como todo ser humano, o indivíduo com AH/SD tem o direito de se tornar quem ele tem o potencial para se tornar, mas para que isso ocorra, é imprescindível o apoio do meio. Em comparação com os indivíduos medianos e mesmo com aqueles que têm deficiências e/ou problemas no processo de escolarização, os indivíduos com AH/SD, em sua maioria, ainda têm sido negligenciados em suas necessidades específicas, seja pela escola, seja pela sociedade de uma forma geral.

Por tratar-se de um tema urgente, já que além da obrigação humana de se apoiar as crianças com AH/SD, agora é lei fazê-lo, muitas pesquisas carecem de ser realizadas na área. Alguns possíveis temas são sugeridos abaixo:

- Landau (1990), ao discorrer sobre diferenças de gênero relacionadas às AH/SD, afirma que: “as garotas aceitam melhor as limitações impostas pelo ambiente” (73). É preciso levar em conta que essa afirmação tem por base a sociedade de Israel, sendo, portanto, influenciada pela cultura local. Como será no Brasil? As nossas diferenças culturais influenciam a identificação das AH/SD em relação ao gênero da criança?;
- Pesquisar nas escolas as histórias atuais de sucesso no apoio a crianças com AH/SD nas escolas, identificando que ações estão sendo oferecidas a essas crianças, para que tais exemplos possam ser inspiradores, motivadores e implementados para outras instituições;
- Avaliar uma escola em relação à quantidade de crianças com AH/SD identificadas, pesquisar os conhecimentos da equipe técnica sobre o tema, verificar se há algum programa específico acontecendo para o apoio a essas crianças e se há incentivo

público para a implementação dessas ações. Após algum tempo, retornar à escola e verificar se houve alguma alteração na identificação, no apoio oferecido a esse público e nos incentivos públicos;

- Acompanhar o trabalho desenvolvido atualmente nos NAAH/S, verificando o seu alcance e os benefícios atingidos em decorrência de sua implementação;
- Aprofundar estudos nas áreas das AH/SD que não podem ser medidas pelos testes psicométricos, como: artes plásticas, manifestações corporais, habilidades sociais, inteligência intrapessoal etc., visando contribuir com uma identificação mais efetiva desses indivíduos;
- Verificar os benefícios do trabalho com grupos de crianças com AH/SD, grupos de jovens e adultos com AH/SD e com grupos de pais de crianças com AH/SD.

Essas são somente algumas possibilidades frente à carência de trabalhos de pesquisa relacionados ao tema.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. In: **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano (Org); FLEITH, Denise de Souza (Org). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANTIPOFF, H. **A Educação em Prol do Bem-Dotado**. Rio de Janeiro: SENAI, v.V, 1992.

CONDRON, Barbara. **Aprenda a educar a criança índigo**. São Paulo: Butterfly, 2008.

CUPERTINO, C. M. Barreto (org.). **Um olhar para as altas Habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

FREEMAN, Joan.; GUENTHER, Zenita C.. **Educando os mais capazes - idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão (Org). **Educação e altas habilidades: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

GAMA, Maria Clara Sodré S. (Org). **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligência - um conceito reformulado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUENTHER, Zenita Cunha (Coord) et al. pela Associação Milton Campos. **Dez anos em prol do bem-dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: CERED, 1990.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2006.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p.25-46.

RENZULLI, Joseph S. (Ed.). **Identification of students for gifted and talented programs.** Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2004.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v.27, n. 1(52), p.75-131, abr. 2004.

_____. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity.** Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf>, Acesso em: 13/10/2011.

_____; SALLY, Reis M.. The Schoolwide enrichment model: a focus on students strengths & Interests. In: RENZULLI, Joseph S. Renzulli. (Ed.) et al. **Systems & Models for developing programs for the gifted & Talented.** Creative Learning Press, Inc., 2. ed. 2009. p.323-352.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IBPEX, 2. ed. 2008.

_____; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.** v.2, Brasília: Ministério da Educação, 2007, pp.69-80.

SILVA, Maria Cecília de Vilhena M. **A compreensão da medida e a medida da compreensão: origens e transformações dos testes psicológicos.** 2010. 106 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social: História da Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez Editora, 23^a ed. 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas – Mitos e realidades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PESQUISA – PARTE I: QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Local de Nascimento: _____ Religião: _____

Estado Civil: Solteiro(a) Casado (a) Divorciado(a) Viúvo(a)

Tem filhos? Sim Quantos? Idade: _____
 Não

ESCOLARIZAÇÃO

Educação Infantil ou Pré-escola Município: _____ Data: _____

Escola/Instituição: _____

pública municipal pública estadual privada

Ensino Fundamental ou equivalente Município: _____ Data: _____

Escola/Instituição: _____

pública municipal pública estadual privada

Ensino Médio ou equivalente Município: _____ Data: _____

Escola/Instituição: _____

pública municipal pública estadual privada

Ensino Superior ou Graduação Município: _____ Data: _____

Escola/Instituição: _____ Curso: _____

pública federal pública estadual privada

Pós-Graduação Lato Sensu ou Especialização Município: _____ Data: _____

Escola/Instituição: _____ Curso: _____

pública federal pública estadual privada

Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado e Doutorado

Município: _____ Data: _____

Escola/Instituição: _____ Curso: _____

pública federal pública estadual privada

ESCOLARIDADE DOS PAIS

Mãe: _____ Data: _____

Pai: _____ Data: _____

SUPERDOTAÇÃO

Você se considera Superdotado? Sim Não

Em caso afirmativo favor descrever a(s) área(s) na qual seu talento se expressa:

Você possui uma avaliação profissional (documento) que lhe ateste como Superdotado? Sim Não

ATUAÇÃO PROFISSIONAL _____

Anexo 2 - Carta de Informação ao Participante e Termo de Consentimento

CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE E TERMO DE CONSENTIMENTO

Nome do Participante:

Pesquisador: Luana de André Sant'Ana, sob orientação da Profª. Drª. Mitsuko Ap. Makino Antunes, do Programa de Pós-graduandos em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

- Propósito do estudo:** Verificar como se dá a formação da identidade de indivíduos superdotados.
- Procedimentos:** Entrevistas do tipo "História de Vida".
- Riscos e desconfortos:** Não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa.
- Benefícios:** Compreendo que não existem benefícios diretos para mim como participante nesse estudo. Entretanto, os resultados do mesmo podem auxiliar educadores, psicólogos, coordenadores pedagógicos e demais profissionais relacionados à área de psicologia e educação a identificar e apoiar com maior propriedade os alunos superdotados que estiverem sob a sua responsabilidade.
- Direitos do participante:** Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento.
- Confidencialidade:** Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, mas que em nenhum momento meus dados pessoais serão revelados a menos que a lei o requisiite.

Eu comprehendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Sujeito

Assinatura do Pesquisador

Anexo 3 - Entrevista com Marcos (67 anos)

Data: 19/01/2011 (quarta-feira)

Duração: 19'19"

Local: Restaurante (de propriedade de Marcos em parceria com um primo que reside no Brasil) – São Paulo.

Observações: O entrevistado nascido e criado no Brasil, reside hoje nos Estados Unidos e estava de férias em São Paulo. A entrevista se deu no período da tarde, em ambiente calmo, silencioso e teve início assim que Marcos terminou de preencher ficha com seus dados e termo de consentimento. Estávamos os dois sentados à mesa. Foi realizada uma primeira entrevista em 15/01/2011 que acabou não sendo gravada por falha no equipamento de gravação. Segue abaixo um breve relato de momentos recordados da primeira entrevista e a seguir a transcrição da gravação da segunda entrevista realizada em 19/01/2011.

Luana: Reparei que, ao preencher a ficha você assinalou que não é superdotado. Você poderia comentar um pouco sobre isso?

Marcos: Eu não me considero superdotado. Superdotados são gênios, como Mozart, Einstein, são pessoas incríveis. Eu sou só uma pessoa comum.

Luana: Eu ouvi uma história que você teria pulado uma parte dos estudos...

Marcos (rindo): Uma parte não... eu pulei toda a graduação.

Luana: Fale-me um pouco sobre a sua vida.

Marcos: Eu acho que eu fui uma criança, assim como um adulto, com muito pouca paciência para coisas que não são técnicas, que não são bem explicadas, não são coerentes. Eu nunca gostei de memorizar nada, sempre me dei muito mal em geografia português, porque (risos) acho que foi até a maneira que foi ensinado, hoje se ensina geografia de uma maneira completamente diferente, mas esta questão de memorizar osso do corpo, memorizar nome de rios, afluentes, tudo isso, eu nunca gostei disso porque eu sempre procurei

entender o porquê das coisas. Em química, eu sempre achei a química mais fácil, porque há uma explicação física, uma coisa coerente, de certas leis e você lê e então você entende e aceita bem isso. Mas eu, eu, eu acho que eu tinha uma capacidade de aprendizado muito rápida, eu observava, e se o professor era bom, isso era muito importante, eu aprendia muito depressa e eu praticamente não precisava fazer anotações nenhuma, e eu acho que memorizo, eu interiorizo isso na minha cabeça muito bem. Então a, a parte qualitativa eu diria das minhas observações, eram meio que artísticas, eu gostava sempre muito de desenho. Eu sempre tive uma agilidade muito boa com as mãos, eu tenho uma caligrafia muito boa, eu sei escrever letras góticas e alemãs, (trecho não compreendido) e sempre tive essa capacidade de desenho então essa coisa visual pra mim é a coisa mais importante. Talvez seja até por isso que eu não goste de memorizar as coisas, eu gosto de enxergar as coisas ou através de uma equação matemática, processo, dinâmico, mas é curioso que eu acho que faltou pra mim foi a, um pouco de disciplina, porque o ambiente que eu vivia, que é o ambiente dos negócios dos meus pais, não era um lugar onde você tinha desafios intelectuais, isso eu acho muito importante, especialmente para os primeiros cinco anos da vida de qualquer criança, então era um ambiente muito descontraído, muito pouco intelectual, meus pais mesmo nunca tiveram mais que três ou quatro anos de escola. Mas eu sempre me interessei muito e depois que eu, eu, eu... eu fui à primeira escola primária aqui no Mario de Andrade, aqui no Brooklin, excelente escola, era aquela época em que as escolas públicas eram realmente muito boas. Hoje eu não sei, parece que a coisa já não está mais assim. E de lá, eu fui fazer o curso no Princesa Isabel, em Moema e achei muito fraco o curso, achei que não estava aprendendo nada, me transferi para o doze de outubro, em Santo Amaro, é um colégio muito bom, onde aliás a minha irmã estudava. Então terminei isso e fui fazer o curso de química industrial, isso depois de ter terminado Álvares Penteado, eu fiz no Álvares Penteado, como é que chamava aquilo? Curso am... eu não me lembro mais o nome... eu vou me lembrar, mas o Álvares Penteado era no centro da cidade, acho que ainda é, hoje é uma faculdade né? Uma escola muito boa com professores

excelentes, especialmente de matemática, engracado... os professores de matemática e Francês são os que eu me lembro mais, lá no Álvares Penteado... então eu comecei o meu *High school* (colegial, informação minha) aqui foi de fato química industrial. E aqui no Brasil, naquela época, não sei como que é agora, mas o químico industrial saía da universi... da... do curso de química em bacharelado, com o equivalente a dois anos de universidade de uma boa escola americana. Então eu terminei o curso aqui, terminei no Oswaldo Cruz, na Avenida Angélica, em São Paulo, fui pros Estados Unidos. Cheguei lá logo arrumei emprego, fui trabalhar num laboratório de pesquisa, pesquisas nucleares, e eu consegui um contrato de acho que... dez semanas, trabalhei num projeto da força aérea que até precisou uma *fiance* que a gente chama do FBI porque era um projeto da força aérea que eram umas ligas especiais (parece ter percebido que estava se perdendo e cortou o assunto), então, fiz estes dez meses, terminei estes dez meses, eu trabalhei com um químico analista né, que era a minha experiência, fiz um ano antes de... no último ano de Oswaldo Cruz eu fiz também, no IPT, Instituto de pesquisa... IPT... Tecnológicas aqui na USP, na Universidade de São Paulo. Eu fiz um estágio ali de um ano que foi muito bom pra mim, adquiri uma experiência prática muito importante.

Luana: Isso após ter feito o curso técnico.

Marcos: Isso junto com o curso técnico, no último ano. O curso técnico eu fiz um ano lá no IPT que é lá no Campus da USP. Eu já estava com a idéia de ir para os Estados Unidos estudar, acho que desde os 11 anos. Meu pai era imigrante português, chegou no Brasil ele queria ir para os Estados Unidos, como ele não conseguiu ir, porque não conseguiu cota, etc, etc, ele ficou muito feliz e até me incentivou de eu ir pros Estados Unidos estudar.

Luana: Desde quando você tem interesse por química?

Marcos: Eu acho que desde os seis ou sete anos, talvez. Eu tinha... eu morava ali na Joaquim Nabuco e o meu melhor amigo de infância era filho do Roque Petroni, que é um, era um farmacêutico que aliás dá o nome a uma avenida

importante aqui no Brooklin. E o Cláudio Petroni e eu fazíamos muitas experiências químicas porque o pai dele tinha produtos químicos na farmácia, a gente sempre estava mexendo com isso, eu lembro de dissolver moedas com ácido, não sei porque é que tinha ácido na farmácia mas tinha (risos), a gente dissolvia moedas e eu, ele então, fizemos assim uma intensa... an... isso foi até os dez anos, acho. Depois eu me mudei pra cá (casa em outra rua do Brooklin). E aqui a minha família construiu essa, essa casa e esse sobrado e a casa dos fundos e eu morei aqui dez anos, depois eu fui pros Estados Unidos, depois te terminar o Oswaldo Cruz. Que pedaço você quer?

Luana: A gente estava falando de quando você chegou nos Estados Unidos, que você conseguiu um emprego lá e aí...

Marcos: Ah sim, depois do meu primeiro emprego, que foi um emprego temporário, que aliás eu fui trabalhar para uma agência de emprego, tava procurando algum, eu vi no jornal e disse: opa! Vamos lá! Depois de terminada essa... acho que foram dez semanas, uma coisa assim, eu estava procurando outro emprego, achei outro emprego no jornal, telefonei pra companhia e eles perguntaram: você tem recomendações? Eu falei tenho. Onde é que você trabalhou? Eu trabalhei na *Nuclear Metals*, Metais Nucleares e eles telefonaram para lá e receberam boas recomendações e aí eles me contrataram, então eu fiquei contratado como químico, nessa, que era um laboratório de pesquisas, segunda maior companhia de cobre do mundo, era chamada *Kennecott Copper*, eles tinham minas de cobre em várias regiões dos Estados Unidos, tinham no Chile também e eu comecei a trabalhar lá. E... é claro, cheguei lá com meu diploma de bacharelado e como eu fui aos Estados Unidos mais com a intenção de estudar e não de trabalhar, eu fui, logo que eu cheguei, ao MIT. Me hospedei na UMCA e fui lá no MIT conversar com o decano da engenharia nuclear, eu queria fazer engenharia nuclear. E lá eu cheguei, o MIT é uma escola privada, ela não é pública e a taxa que eu teria que pagar, não havia como eu pagar, nem meus pais. Então este decano da MIT me falou: olha, tem aqui uma escola, uma universidade, *Northeastern University*, onde você pode trabalhar durante o dia e estudar a noite. É um

programa cooperativo. Então com pessoas com situação como a sua, você pode então... a escola é muito boa, então você estuda e trabalha ao mesmo tempo. E aí eu fui lá na escola e conversei com o pessoal de engenharia química, porque lá não tinha química nuclear e eu falei pra eles o que eu queria fazer, eles pediram os meus diplomas, eu mostrei os meus diplomas, mandaram avaliar em "Princeton", porque o serviço de avaliação era lá e voltou a avaliação e eles falaram: olha, pra engenharia química nós te damos dois anos de crédito universitário, então você teria que fazer dois anos para terminar o seu.. o que a gente chama de *bachelors of science* ou *engeneer*. E aí eu fui na química eles aceitaram todo o meu curso de bacharel do Oswaldo cruz e me aceitaram na pós-graduação. E eu tinha ido lá meio sem saber exatamente essa diferença de graduação pra pós-graduação porque houve uma confusão lá no meu laboratório onde eu trabalhava em *Lexicon*. Eu perguntei ao bibliotecário chefe, eu disse a ele que eu queria continuar estudando, o que eu devia fazer, pra onde eu deveria ir, com quem conversar e ele falou pra eu procurar o decano da pós-graduação. Como lá nos Estados Unidos pós-graduação é *graduate school*, eu acho que eu fiz uma confusão e acabei conversando com o decano da pós-graduação, mostrei meus diplomas ele falou: pode começar a hora que você quiser, ele me aceitou. Então eu comecei logo na pós-graduação e eu fiz, um semestre, depois eu percebi que estava me faltando alguma matemática, então eu dei uma parada por um semestre, fui estudar matemática durante o verão, num colégio local e depois voltei. Me formei mestre em 73, depois eu fui aceito pela Universidade de Illinois, tinha um dos melhores programas de química da América nessa época, eu me formei lá três anos depois, e aí eu fui fazer o pós doutorado no Caltec, que é um instituto de tecnologia da Califórnia que tem o melhor programa de ciência e tecnologia do mundo inteiro, que tem mais prêmio Nôbel do que qualquer outra universidade, então era um lugar muito bom. Fui lá, fiquei dois anos, gostei muito de lá, fiz muitos amigos, professores, tal, e depois eu fui contratado pela Unicamp, aqui em Campinas, através do reitor da Unicamp e o professor Sérgio Porto que era o... ele era o decano da ciência

aqui na Unicamp. Eu não sei até que ponto a gente continua, que pedaço que é (risos).

Luana: É... a gente tinha conversado sobre como é que era o Marcoszinho criança.

Marcos: Ah sim, é (pausa) moleque chato (risos), arteiro. É, acho que o ambiente dos negócios do meu pai, como eu falei, e por eles mesmo, não era um ambiente intelectual estimulante. Meus pais sempre... facilitaram tudo em termos de escola, sempre incentivaram muito estudar e sempre estudar nas primeiras escolas possíveis, mas eu, eu, acho que eu sentia a falta desse ambiente mais estimulante, até que eu me mudei pra cá de fato eu tinha dez anos quando eu me mudei pra cá e conheci o Jeff, que você conheceu. É uma família americana, o pai dele era um homem de negócios muito importante, um cara muito bom e eu desenvolvi essa amizade com o Jeff e eu acho que aí o estímulo intelectual começou muito forte por conta da minha convivência com a família do Jeff. Eu acho que isso ajudou muito, até alicerçou a minha ida para os Estados Unidos, porque quando eu fui pra lá pela primeira vez, o primeiro contato que eu fiz, foi com a família do irmão dele, eu acabei indo morar na casa deles, então foi uma coisa muito fácil pra mim.

Luana: Quando criança, na escola, você lembra de sentir alguma diferença em relação aos seus colegas de mesma faixa etária, em termos de facilidade de aprendizagem ou dificuldade, ou em termos de bagunça ou ser mais quieto, me conta um pouquinho com era...

Marcos: É, eu tenho pouca memória dos meus primeiros quatro anos, da escola primária e fico comparando com a memória que a minha esposa tem e que ela lembra todos, os nomes de todos os professores, ela lembra de tudo. Eu lembro poucas coisas, eu lembro de duas professoras, uma que era queridíssima nossa, ela se dava muito bem com os alunos, a gente sempre se sentia bem. E a professora Aida que era diretora, ela dava reguada na orelha (rindo) das crianças, com certeza eu devo ter levado muita reguada. Eu era, acho que, pela média, eu me considerava bem indisciplinado. Eu acho que eu era uma criança muito impaciente, queria sempre que as coisas acontecessem

rapidamente e eu acho que tinha pouca disciplina também, menos disciplina, eu digo, que a média da classe. Eu me lembro disso claramente. E as disciplinas, dos quatro anos de escola primária eu francamente não lembro de muita coisa. A Ann (esposa) lembra quem era a professora de geografia, quem era a professora disso, daquilo, mas pra mim foi uma coisa que passou assim: bum! E não é de agora, estou com sessenta e sete anos, mas eu me lembro muito pouco do primeiro além dessas duas professoras.

Luana: Eu queria saber o que é superdotado pra você e se você se considera um superdotado.

Marcos: Eu definitivamente não me considero um superdotado. Eu acho que eu sou, talvez bem acima da média, em termos intelectuais, em termos de capacidade de aprendizagem, mas, superdotados eu acho que são as crianças que logo de cara, você, talvez seja até um modelo errado que eu tenha, eles se destacam em alguma coisa e todo mundo fala: puxa. Eu não sei se é o meio-ambiente que nunca percebeu isso, pode ser até que eu tivesse um pouco dessa característica, mas eu francamente nunca _me considerei superdotado. Eu acho que até... eu, eu me considero um pouquinho acima da média. Em termos de aprendizado eu sou bem acima da média. Eu aprendo as coisas muito rapidamente, sou muito exigente, então, explicações para mim tem que ser, tem que ter uma explicação técnica, senão eu perco totalmente o interesse. Eu começo a conversar com uma pessoa as vezes, e minha cabeça já vai embora e a pessoa fica falando sozinha, porque a... eu não acredito em... religiões por exemplo, eu tenho pra mim que a maioria dos cientistas, a religião nossa é a natureza, é o que a gente respeita, é o que a gente tem amor e essas coisas de... católica, ou protestante, a gente, o cientista em geral não tem essa crença que tem o povo popular, a gente é um pouco mais budista, é porque, eu não sei, acho que o budismo pra mim é, fugindo um pouco do assunto, é uma coisa mais individual, uma coisa que ninguém força ninguém e eu acho os ensinamentos muito interessantes e eu faço a vida do Buda uma coisa que deve-se emular.

Luana: Nós tínhamos falado numa ocasião sobre o seu interesse por tarefas, sobre a sua dedicação ou não a certas tarefas, algo relacionado a quando é uma tarefa que te desperta interesse, aí sim você vai a fundo...

Marcos: Ah, aí eu trabalho como doido, é. Eu tive o privilégio, acho que sempre, de trabalhar em alguma coisa que me interessou muito, eu trabalhei em grandes centros de pesquisa americanos, com gente, mestres, de primeira linha, mas, quando eu estou nesse ambiente eu acho que todo mundo deve ser igual: a gente trabalha muito por quê? Porque a gente gosta, é uma paixão, não é um trabalho. Eu realmente sinto que a maior parte da minha vida eu nunca na verdade trabalhei. Eu sempre fiz alguma coisa muito legal, me pagaram muito bem, eu vivi em ambientes muito intelectualmente estimulantes e pra mim isso era um privilégio, que pouca gente tem. Então é, eu quando estou envolvido em, que em geral é o fato, estou fazendo alguma coisa que eu tenho paixão, eu realmente trabalho muito intensamente e durmo pouco (risos).

Luana: Acho que é isso Marcos, muito obrigada.

Marcos: Ok. (rindo) Vamos ver se funcionou agora a gravação.

Luana: Funcionou! (risos)

Anexo 4 - Entrevista com Drª Erika Landau.

Cheguei ao hotel por volta das 15hrs, o dia estava nublado e a garoa fina. Landau apresentava um ar cansado, me convidou para entrar, sentou-se numa poltrona e se colocou à disposição para a entrevista. Não parecia muito disposta: falava com voz baixa, lenta e pausada; parecia sonolenta. No decorrer da entrevista, parece ter ficado mais desperta e interessada em falar.

A entrevista foi realizada em Inglês e está transcrita e traduzida abaixo.

Parte 1 – Quarto do Hotel (32'20")

Luana pediu para colocar o gravador preso à roupa de Landau por um clipe. Ela consentiu.

Luana: Eu te agradeço por falar um pouco mais sobre os superdotados. Nós gostaríamos de ouvir um pouco sobre crianças e sobre seus pais, sobre o que as pessoas pensam a respeito da superdotação, porque o que temos visto é que há muitas crianças que não gostam de ser superdotadas, que tentam não ser superdotadas ou não mostrar que são superdotadas e há também muitos pais que pensam: -“Meu filho poderia ser superdotado, mas eu? Eu não! Eu não o seria! Sem chance!”. Há vários adultos que se perguntarmos se são superdotados sabendo que a pessoa é realmente boa em algumas áreas específicas a pessoa dirá: “- Não... Eu não poderia ser superdotado de forma alguma”.

Luana: Então temos pensado sobre isso. Porque algumas vezes as pessoas querem ser superdotadas e outras vezes não o querem? O que acontece com a sociedade? Você poderia falar um pouco sobre isso?

Dra. Erika Landau: Bem, eu tenho a sensação de que nós estamos salvando a criança. Que frequentemente ela não é compreendida por outras crianças, nem pelos pais e especialmente pelos professores. E isso é muito importante aos meus olhos; você precisa estar lá

para que ela possa saber que ela tem a autorização para ser o que pode ser e que não necessita ser o que dizem que ela precisa ser (You can be as you could be, and you don't have to be what you must be). Isso é algo muito importante para a criança e é muito importante para mim, como uma cidadã do meu país, porque é muito importante estar ciente de que estas crianças são o futuro. Tentando começar um futuro... Os futuros políticos, os futuros professores, os futuros de todas as áreas. Então é importante para mim que a criança esteja ciente de que pode ser. A criança superdotada, eu a chamo de corredor de longa distância. Ele sente que ele não corre para ser sozinho, ele não corre para ser superdotado nesses casos, porque ele quer ser compreendido, ele quer não estar tão sozinho, ele quer ser parte da sociedade, ele quer ser o que ele poderia ser e não o que dizem a ele que ele tem que ser (He wants to be what he could be and not what he must be). (pausa) Depende da sociedade. Uma mãe que está com medo que seu filho seja destratado, (parte incompreensível). Isso é algo muito importante: nós temos que dar aos pais a liberdade para ser parte da sociedade e de também serem sensíveis estarem com a criança, ajudarem-na e a estar lá com a sua criança e não ter medo de fazê-lo ser o que ele pode ser. Porque quando a criança não está livre para ser o que ela pode ser, essa criança vai se tornar muito triste.

Não é que eu sinta que o primeiro propósito da superdotação seja pensar. Deixar a criança tornar-se. Dar-lhe a liberdade. Deixá-lo se tornar o que ele poderia... Dizer, trabalhar, criar.

Luana: Aqui no Brasil é comum vermos pessoas que não sabem muito a respeito de superdotação falando coisas como: crianças superdotadas são assim ou assado. Então começamos a pensar: não é verdade que crianças superdotadas tenham problemas! Elas começam a ter problemas porque a sociedade não sabe como lidar com elas.

Dra. Erika Landau: Exatamente. Não criemos o problema. Elas precisam que olhemos por elas e que cuidemos delas. (pausa) Elas (adultos) pensam como se... (pausa, dá um longo suspiro e muda o tom. Sua voz fica mais vigorosa e com certa indignação.) Porque você não deixa a criança ser feliz? Porque você não deixa a criança ser o que ela poderia ser? Porque você não dá para a criança a oportunidade de fazer coisas? Eu lhes dou essa oportunidade. Eu dou às crianças a oportunidade de fazer coisas. Eu lhes dou a oportunidade. Eu quero que elas façam coisas. Eu não quero que façam coisas sem sentido. O oposto! Eu quero que sejam, que criem, que... Estejam a serviço. Eu não crio o problema.

Eu dei hoje a Christina (referindo-se a Dra. Christina Cupertino) algumas palavras porque eu acho que as crianças superdotadas deveriam crescer com criatividade. Porque a abordagem criativa iria favorecer professores? Porque para criar algo, fazer algo, você precisa desafiar, não somente desafiar a cérebro. Você tem que desafiar a sua personalidade completa. Não somente o cérebro, mas também os sentimentos, a interação social, para que possa ser e criar e fazer coisas de uma forma que... Eu acredito que o quanto mais você investe, mais você pode obter dessa criança.

Luana (pergunta provocadora): Muitas pessoas me perguntam: Mas isso não acontece com qualquer criança? (longa pausa) Porque não apoiar todas as crianças? Porque dizer que os superdotados precisar ser apoiados, ser livres... Não deveríamos trabalhar tudo isso com qualquer criança?

Dra. Erika Landau: (Longa pausa) Então, qual é a pergunta?

Luana: A pergunta seria... Hum... Bem, eu realmente acredito que toda criança precisa de tudo isso, mas, crianças superdotadas precisam de mais. Eu acredito nisso. Porque eles... Eles querem mais! Eles pedem por mais! Então, eles precisam de fato de ajuda. As outras, sim, precisam ser cuidadas, apoiadas, mas, de alguma

forma, o sistema educacional está ok para elas. Mas para os superdotados não é assim que funciona. É assim que eu penso. O que você pensa sobre isso?

Dra Erika Landau: (rindo como se fosse óbvio) Existe um preconceito, porque a criança superdotada é superdotada. Por ela ser superdotada, tudo é fácil para ela. A superdotação não é algo como: se você é superdotado então é superdotado em tudo. Eu conheço muitas crianças que são muito criativas em matemática, mas elas têm dificuldades em serem sociais. Ajudar outras pessoas. Se é verdade que elas sabem mais, então elas podem fazer mais. Mas por outro lado elas não podem ser levadas a programas em que se espere que as crianças superdotadas sejam boas em todas as coisas. Nós temos que ensiná-las a serem desafiadoras e falar sobre essas coisas que não são fáceis para elas.

Luana: Quando você encontra adultos superdotados, aqueles que tiveram apoio quando crianças e os que não a tiveram. Como você acha que eles crescem? Como você acha que se torna a personalidade, a identidade de um adulto superdotado?

Dra Erika Landau: (longa pausa) Crianças superdotadas são em primeira instância crianças superdotadas. Elas têm que ser desafiadas. Têm que ter a oportunidade de transformar seu talento em um campo, para ajudar a criança a viver sua própria dotação. E também em outro campo. Então, a minha filosofia é: a criança vem até mim, não é difícil. Deixe que ele entre em um determinado campo. Você tem que fazer tudo para que a criança esteja feliz e esteja fazendo coisas? Então ela se tornará habilidosa em ou novo campo, um outro campo.

Luana: Você diria que uma criança que não teve nenhum apoio a respeito da sua superdotação, quando ela crescer e se tornar um adulto, esse adulto é necessariamente infeliz?

Dra Erika Landau: (longa pausa) Não é... Se você deixar a criança correr, aquele corredor de longa distância, ok? Ela precisa ser ensinada a respirar para que possa correr melhor, e a trabalhar com continuidade e não parar e recomeçar. Você precisa fazer todas essas coisas. Meu desafio em (incompreensível) é que eu preciso continuar, eu não posso parar aqui. Eu preciso continuar. Eu preciso respirar (ela provoca respirações forçadas), eu preciso deixar o ar entrar e sair. Ela precisa aprender tantas coisas, porque a dotação por si só não é suficiente. Mas você precisa de muitas, muitas, outras coisas para criar algo novo a partir de si próprio. Por si mesmo. Está claro?

Luana: Então é difícil que ele se torne feliz, um adulto plenamente feliz se ele não teve o apoio devido quando era criança.

Dra Erika Landau: Felicidade é algo (fala incompreensível). Quando eu pergunto a um pai: Qual é a meta de uma boa maternidade e paternidade? (pausa longa)

Luana: Atenção, amor, compreensão...

Dra Erika Landau: (animada) Sim! Mas muitas pessoas me respondem: é fazer a criança feliz. Eu não acredito que felicidade seja a meta de boa maternidade e paternidade, porque felicidade é algo que te atinge em um certo momento, ela não dura por longo tempo. Você pode ficar feliz um minuto, dois minutos, dez minutos, mas... Isso é só. Por outro lado, você precisa ensinar a criança a como viver. Existe uma palavra em francês para isso: "Savoir faire", "savoir être", saber ser, saber o que fazer. Porque quando você é uma pessoa jovem, você olha a sua volta e você não sabe realmente o que fazer, então o sucesso da boa maternidade/paternidade é realmente saber como fazer as coisas, em que direção ir, você não precisa ir com ela no caminho, mas precisa direcioná-la, guiá-la. –"Tente essa direção, e se você estiver errada, então tente aquela direção. Mas não

pare. Siga.” Então, uma criança quando chega até nós não é uma criança superdotada, ela é uma criança com um certo talento e nós temos que dizer-lhe em que direção deve seguir. Nós devemos dizer que ele siga na direção que ela pensa que deveria ir.

Luana: E oferecer as oportunidades.

Dra. Erika Landau: Exatamente. Esta é a coisa mais importante. Eu tive um evento no qual eu encontrei todos os meus alunos, nesses quarenta anos em que eu desafiei os superdotados. Crianças que hoje são adultos, eles trouxeram seus filhos até nós e eu os perguntei: - O que eu fiz por vocês? O que eu realmente fiz por vocês? Foram as oportunidades que eu lhes dei. Eu lhes disse que fossem, que fizessem, que criassem! Mas eu não fiz muito mais que isso. Eu só lhes disse: tentem fazer aquilo que são capazes de fazer.

Luana: É de verdade simples. Deveria ser simples. Porque é como você diz: Se você dá as oportunidades e está ali pela criança, isso é tudo. Porque aí ela pode ser ela mesma e pode crescer ok.

Dra. Erika Landau: É.

Luana: O problema é que a sociedade não oferece as oportunidades que as crianças precisam. E então elas se tornam o problema.

Dra. Erika Landau: Sim! Fazer coisas e estar lá. Estar lá quando precisam de você. A melhor coisa que poderiam fazer é também dizer-lhes: - Bem, não se preocupem, usem a oportunidade. Você pode cometer erros porque você é humano e qualquer ser humano pode cometer erros, então você tem a permissão para cometer erros. O que você não tem a permissão de fazer é não aprender com os seus erros.

Luana: O que você acha de adultos que têm medo de serem superdotados?

Dra. Erika Landau: Eu não peguei a sua pergunta.

Luana: Porque você acha que alguns adultos têm medo de serem superdotados? Eles dizem: Não! Eu não seria superdotado! (pausa) Porque?

Dra. Erika Landau: Albert Einstein escreveu muito sobre isso. Ele disse que (pausas longas) um dos grandes problemas (pausa) que o impede (incompreensível) é se levar a sério demais. A abordagem da brincadeira, brincadeira com as coisas, só faça isso! Se surgir algo, tudo bem, se não surgir, também está tudo bem! Porque quando você faz com medo de que talvez você não faça do modo certo, você está perdido! (pausa) Você pode cometer erros. (pausa)

Luana fala para Landau que parece estar na hora de interromperem a entrevista para descerem rumo ao aeroporto. Luana pergunta se há mais algum assunto que ela desejasse deixar registrado sobre o qual ainda não tenha falado e Landau diz que sim. Ainda gostaria de falar sobre “fazer as perguntas certas”. Luana sugere que elas continuem a entrevista a caminho do aeroporto e Landau concorda.

Parte 2 – No carro rumo ao aeroporto de Cumbica. Luana e Landau estão sendo levadas por um motorista e ocupam o banco traseiro do carro. Começam a conversar e Luana pede para ligar o gravador. Landau consente. (21'50")

Dra Erika Landau - (continuando um raciocínio) (...) então eu realmente gostaria de mostrar, de apontar que você faz coisas, você passa por coisas e aí de repente você as confronta. Muitas pessoas fugiram desse confronto, mas eu confrontei e esta confrontação me trouxe a, pensando sobre essas coisas, transformá-las, apenas fazendo o que ajudaria outras pessoas. Por exemplo, (pausa longa) Eu passei por nove guerras na minha vida. Então ouvi uma nova guerra e eu fui para... Havia uma guerra, não havia universidade, nada a ensinar e tudo o mais, então eu fui ao hospital e eu disse: - Eu sou uma psicóloga, posso ser útil a vocês? Me levaram para

um hall repleto de pessoas feridas e me pediram para cuidar de um rapaz jovem de 19 anos.

Luana - Quantos anos você tinha?

Dra Erika Landau - Bem, isso foi em Israel, né. Então isso foi há cerca de 20 anos atrás. Então eu perguntei sobre ele e me disseram que nada sabiam sobre o rapaz e, eu estava sentada lá, a única coisa que eles me contaram é que ele teve, é, ele foi a único sobrevivente de um tanque. Então, eu estava sentada lá, perguntando a ele coisas, ele não respondia. Ele se mantinha com grandes olhos abertos e ele não queria comer, ele não queria responder. Eu sentei, segurei na sua mão e perguntei a mim mesma: - O que eu sei sobre isso? O que posso eu fazer com esse rapaz? O que eu poderia lhe contar? E pelo meu cérebro, eu não conseguia nenhuma resposta, mas de repente, da minha coragem, daqui (põe as mãos no estômago) vieram as palavras que eu disse a ele: - Você está com raiva. Você está com vergonha de estar vivo e seus amigos estão mortos. (longa pausa) Eu olhei para ele e disse isso. E aí ele me perguntou: - Como você sabe? E eu disse: - Porque eu também perdi muitos amigos que não sobreviveram ao Holocausto e eu sobrevivi. E eu tenho muita raiva disso. Ele apertou a minha mão e eventualmente começou a comer e tudo o mais.

Isso é algo que, me fez de certo modo muito... Essa coisa que me deu muita força. Que eu pude ajudar esse jovem moço através do meu sofrimento para aliviar a sua dor. E essas são as coisas que eu passei por... Eu trabalho por e isso você pode fazer só quando você realmente sente. Quando você realmente pensa que... Nós passamos pelas mesmas coisas. E você pode aprender a partir disso. Onde está essa pessoa e você pode se confrontar com isso e quando você trabalha internamente, a coisa que realmente aconteceu a você. Essas coisas. Você

nunca esquecerá. E você dá para esse jovem homem, eu pude contar a ele sobre o meu sofrimento.

Luana – É tão louco isso... Você só pode alcançá-lo porque você tem o mesmo sentimento.

Dra. Erika Landau – Sim. Bom. E a partir daqui, você vê do meu sofrimento, eu posso criar coisas e aí você as confronta.

Luana – Sua raiva, sua dor... é.

(Longa pausa)

Dra. Erika Landau – E isso me trouxe ao que estou fazendo e estudando agora e fazendo pesquisas sobre. Que eu não fico simplesmente ali parada. Não, eu não fico ali parada. Eu estou confrontando as perguntas. Você tem que confrontar e assim que você vir, e assim que você sentir, abra-se para isso. E fale com essa pequena criança com a qual você está trabalhando agora, com essa superdotada. Essas são as coisas que abrem o mundo para você. E eu digo que eu posso somar, através das coisas pelas quais eu passei, eu posso ajudar as pequenas crianças superdotadas hoje. E eu (fala sobre um autor, não comprehendo o nome) ele diz: Uma pergunta abre o mundo para você e a resposta fecha o mundo para você. Imaginação o leva alto, conhecimento, te fecha para dentro.

E o que eu quero trazer para o mundo hoje? Christina sabe que eu estarei na televisão em Novembro. Você sabe?

Luana – Não, ela ainda não me contou sobre isso...

Dra Erika Landau – TED¹, você conhece?

Luana – Ah sim! É maravilhoso!

Dra Erika Landau – Eu estarei no TED em dez de novembro.

¹ TED: Technology, Entertainment, Design.

Luana – Parabens!

Dra Erika Landau – Obrigada. (se distrai com a paisagem) Vocês chamariam isso de favela?

*Luana – Acho que não... É um lugar pobre, mas eu não o chamaria de favela.
(Perguntando ao motorista) Você acha que isso é uma favela?*

Motorista – Não, favela está mais para a frente.

Luana – (para Landau) Ele disse que haverá uma favela mais para frente.

(grande pausa)

Luana – Erika, quando você falou sobre superdotado e talentoso, Talento é como se fosse um primeiro passo para a superdotação? Aí você pode se tornar superdotado? É isso?

Dra Erika Landau – Sim. Não é que você pode se tornar! Você se torna! Porque se uma criança vem para você, ela sabe que, bem, ela é muito boa em matemática.

Luana – Então esse é o talento.

Dra Erika Landau – Esse é um talento, certo? Mas aí você o desafia, coloca-a em outros campos da matemática e interação social. Então a personalidade inteira se preenche. Daí ela se torna superdotado.

Luana – Ok. Então você pode ter uma criança com um talento que não tem nenhuma oportunidade para se desenvolver, então ela não se torna superdotada.

Dra Erika Landau – Sim. O talento fica perdido.

(pausa)

Luana – E qual é a sua opinião sobre aceleração?

Dra Erika Landau – Eu digo que essas crianças superdotadas não deveriam (incompreensível) em escolas. Ela destrói todas as coisas

bonitas nas crianças. As escolas, como são hoje, são muito, muito ruins para as crianças superdotadas.

Luana – Quando uma criança é muito boa em diversos campos do conhecimento, você acha que ela deveria ser adiantada?

Dra Erika Landau – Eu tenho um critério triplo. Três critérios para saber quando avançar uma criança. Primeiro, a criança deve ser tão madura em sentimentos, em suas ações, quanto é em conhecimento e intelectualmente. Segundo: ela sabe como interagir com outras crianças? Terceiro: ela não deve ser empurrada, forçada por pais ambiciosos, mas deve ser de fato colocada na situação de aprendizagem, interação, de sentimentos e de fazer as coisas. Quando há um menino pequeno em estatura eu não tenho certeza se eu quero acelerá-lo, porque o exterior é tão importante quanto o interior. Se ele é baixo na estatura, não é alto, não será bom para ele ir para... (se distrai com um avião que está pousando. Luana diz que estão bem perto do aeroporto.) É muito bom, quando você é criança, fazer um monte de ginástica, fazer bastante esporte, porque é importante que você seja também... Porque se ele é pequeno, podem rir dele, então eu pensaria sobre isso. Mas, de outra forma, eu acho que crianças... Meu pai dizia: uma menina precisa alcançar o coração do homem, não precisa ser alta, se alcançar o coração, é considerada alta. Mas o menino é outra história.

Luana – E se você deixar uma criança pular classes, ela deve poder retornar caso sintase desadaptada.

Dra Erika Landau – Sim.

Luana – Então não pode ser um parâmetro fixo.

Dra Erika Landau – Sim.

(longa pausa)

Luana – Eu estava pensando sobre uma coisa. Penso que se uma criança não tem um apoio especial de uma escola, a respeito da sua superdotação, mas de alguma forma a sociedade acaba oferecendo algo como... Eu tenho um amigo que gosta de química. Quando ele era criança, tinha um amigo que tinha o pai químico, então de alguma forma ele pode se aproximar do mundo da química, pode aprender só por estar na casa do amigo. Isso foi tão bom pra ele. Ele não teve nenhum problema em crescer sendo um superdotado e hoje ele é um químico. Então, não foi a escola quem ajudou, mas de uma forma, a sociedade ajudou.

Dra Erika Landau – Sim. Exatamente. Depende da criança, depende dos pais. Infelizmente há muitas pessoas que forçam seus filhos. (referindo-se ao aeroporto) Chegamos?

Luana - Sim

Passam a conversar sobre o horário do vôo. Luana desliga o gravador.