

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

Jessica Dreyer

**INFÂNCIA SUPERDOTADA: um olhar sobre a constituição de si, das crianças
participantes de um grupo de altas habilidades**

PORTO ALEGRE

2014

Jessica Dreyer

**INFÂNCIA SUPERDOTADA: um olhar sobre a constituição de si, das crianças
participantes de um grupo de altas habilidades**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre
2014
Jessica Dreyer

CIP - Catalogação na Publicação

Dreyer, Jessica

INFÂNCIA SUPERDOTADA: um olhar sobre a constituição de si das crianças participantes de um grupo de altas habilidades / Jessica Dreyer. -- 2014. 130 f.

Orientadora: Leni Vieira Dornelles.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Infâncias. 2. Crianças. 3. Altas Habilidades. 4. Pesquisa com crianças. 5. Afetos. I. Dornelles, Leni Vieira, orient. II. Título.

**INFÂNCIA SUPERDOTADA: um olhar sobre a constituição de si, das crianças
participantes de um grupo de altas habilidades**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em:

Prof^a. Dra. Leni Vieira Dornelles – Orientadora

Prof^a. Dra. Circe Mara Marques

Prof^a. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Prof^a. Dra. Patrícia de Moraes Lima

À minha família, por ser meu porto seguro em todos os momentos, e por me lembrar do que realmente importa nesta vida.

Ao terminar esta dissertação e pensar em todas as pessoas que participaram deste meu processo desde o ingresso no mestrado e o início da escrita, me acompanhando e apoiando durante as mudanças que ocorreram em minha vida neste período, não posso deixar de agradecer, primeiramente, à minha família.

Ao meu pai, por ser meu grande incentivador a sempre buscar mais e nunca me conformar com pouco, superando as dificuldades. À minha mãe, por ser a formadora de minha autoconfiança – ela nunca duvidou de que eu conseguiria, fazendo com que eu também não duvidasse.

Aos meus irmãos, por me mostrarem neste momento tão delicado que, não importa o que aconteça, eles são minha família e estão sempre ao meu lado.

Agradeço à minha orientadora, Leni Vieira Dornelles, não apenas pelo conhecimento compartilhado durante este precioso período de orientação, mas por não desistir de mostrar-me o quanto as dificuldades e intempéries no processo não eram nada diante dos meus objetivos. Por lembrar-me o quanto lutei, o quanto quis ingressar no mestrado, e o quanto eu deveria agarrar com unhas e dentes a posição conquistada – mesmo quando o trabalho na escola me engolia, mesmo quando as mudanças em minha vida me desorganizavam. Leni, foste mais que uma orientadora, foste mãe e pai – doçura e cobrança – cada um no momento certo. Não tenho palavras para agradecer.

Às minhas amigas, que quando viam meu foco se desviar sempre perguntavam do andamento da dissertação, me ajudando a manter o olhar na direção necessária.

À rede municipal de Campo Bom, por acolher e valorizar a pesquisa. Aos colegas de rede, pelo apoio no dia a dia.

A todos que durante este período me incentivaram e acompanharam fica o meu carinho e reconhecimento – MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta Dissertação de Mestrado propôs-se a investigar como se compreendem, em relação a sua participação no grupo de altas habilidades no contraturno escolar, as crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, ditas como crianças com altas habilidades/superdotação, que recebem o atendimento educacional especializado (criado pelos decretos federais 6571/08 e 7611/11) em uma escola pública do município de Campo Bom. Atravessada pelo viés pós-crítico, a investigação constitui-se como uma pesquisa-intervenção que toma por base uma postura atenta às manifestações das crianças, e não em um conjunto de perguntas pré-determinadas a responder, articulando neste sentido tais estudos e sua problemática da verdade com o campo dos Estudos da Criança, considerando-as como atores sociais competentes. Através dos encontros com o grupo pesquisado foi possível colocar em suspenso o entendimento dos adultos em relação aos alunos participantes do grupo de Altas Habilidades e perceber o que as crianças tratam e mostram ser importante, quanto ao que faziam no grupo, constituindo-se como participantes do mesmo. Foi possível identificar três visibilidades recorrentes durante este processo: os afetos das crianças em relação a sua participação no grupo, demonstrando alegria em estar ali e construindo vínculos com os demais participantes; a presença da tecnologia no dia a dia e na forma de se relacionar com as atividades do grupo; e o sentimento de autonomia experimentado pelas crianças na realização das atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncional. Por fim, baseada no conceito de Infâncias, de Dornelles (2011), proponho a compreensão de uma Infância Superdotada, não como segmento da categoria geracional Infância, mas como uma das múltiplas possibilidades de subjetivação infantil, ao lado de tantas outras possíveis, e das visibilidades ou modos de se fazer pesquisa com as crianças Altas Habilidades como recortes do momento vivido.

Palavras-chave: Infâncias. Crianças. Altas Habilidades. Pesquisa com crianças. Afetos.

ABSTRACT

The research presented in this Master's Dissertation aimed to investigate how are understood, in relation to their participation in the group of high abilities after school, children from first to fifth year of elementary school children, said to be high ability/highlygifted, receiving specialized educational assistance (created by federal decrees 6571/08 and 7611/11) in a public school from Campo Bom/RS - Brazil. Crossed by the post-critical bias, research was established as a research-intervention that is based on a careful attitude to the demonstrations of the children, not on a set of pre-determined answer questions, articulating this sense these studies and their problems of the truth with the field of Child Studies, considering them as competent social actors. Through meetings with the research group was possible to put on hold the understanding of adults in relation to participating students of the high abilities group and realize that children treat and shown to be important, as to what they did in the group, constituting themselves as participants this group. It was possible to identify three applicants visibilities during this process: the affections of children in relation to their group, showing joy in being there and building links with other participants; the presence of technology in everyday life and in the way of relating to the group's activities; and the feeling of autonomy experienced by children in carrying out the activities in the multifunctional resource room. Finally, based on the concept of childhoods, of Dornelles (2011), I propose the understanding of a Gifted Children, not as segment of generational category Childhood, but as one of many possibilities of child subjectivity, along with many other possible, and visibilities or ways of doing research with high abilities children like cutouts of the lived moment.

Keywords: Childhoods. Children. High Abilities. Research with children. Affections.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Meme de circulação na internet	45
Figura 2: Meme de circulação na internet	45
Figura 3: Recorte da apresentação em Prezi produzida por Victória.	62
Figura 4: Atividade produzida por Victória, inspirada nos memes de circulação da internet	67
Figura 5: Recorte do Prezi produzido por Manuela.	78
Figura 6: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Victória.	82
Figura 7: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Victória.	82
Figura 8: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Manuela.	84
Figura 9: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Larissa.....	88
Figura 10: Recorte do Prezi produzido por Victória.....	105
Figura 11: Recorte do Prezi de apresentação do grupo produzido por Victória.	106

SUMÁRIO

1 PARA FINS DE INTRODUÇÃO... REPRESENTAÇÕES DE VIDA: CONTO RECORTANTE DE UM FLUXO DE AFETOS	11
2 CRIANÇA, CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E INFÂNCIA SUPERDOTADA	17
2.1 INFÂNCIA, INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA E... CRIANÇA: SITUANDO O PRIMEIRO CAMPO DE BATALHA.....	19
2.2 INFÂNCIA SUPERDOTADA: SITUANDO O CONCEITO DE INFÂNCIAS.....	23
2.3 CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	25
3 O “COMO” DA PESQUISA: REFLEXÕES ACERCA DO MÉTODO	32
4 DAS QUESTÕES-CURIOSIDADE ÀS VISIBILIDADES COM AS CRIANÇAS	47
4.1 “NESTA IDADE É DIFÍCIL TER CERTEZA...”, “AI... EU NÃO LEMBRO...” - CONSIDERAÇÕES SOBRE O INGRESSO DAS CRIANÇAS NO GRUPO DE ALTAS HABILIDADES E A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	50
4.2 “A GENTE TÁ AQUI PRA FAZER TRABALHOS” – AS CRIANÇAS RESPONDENDO AS QUESTÕES ADULTAS.....	58
4.3 “TENHO! TENHO BASTANTE” – SOBRE OS AMIGOS NA SALA DE AULA REGULAR E A RELAÇÃO COM O OUTRO... ..	64
5 OUVINDO ATENTAMENTE AS CRIANÇAS – AS VISIBILIDADES DA PESQUISA COM CRIANÇAS	71
5.1 VISIBILIDADE 1 – DOS AFETOS.....	72
5.1.1 “Tu trabalha na Guilhermina?” – Afetos entre a pesquisadora e as crianças.....	74
5.1.2 Afetos das crianças com o grupo de altas habilidades.....	81
5.1.3 “De repente eles nem sabem que essa sala existe” – o afeto entre as crianças e a proteção do espaço interativo	88
5.2 VISIBILIDADE 2 – CYBERINFANTES: A FACETA TECNOLÓGICA DA INFÂNCIA SUPERDOTADA	93
5.3 VISIBILIDADE 3 – “AQUI A GENTE PODE FAZER... TUDO!”: O SENTIMENTO DE AUTONOMIA VIVENCIADO PELAS CRIANÇAS NO GRUPO	101
6 DAS INFÂNCIAS À INFÂNCIA SUPERDOTADA: TRAJETOS DE UMA INFÂNCIA DE PESQUISA	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	118

1 PARA FINS DE INTRODUÇÃO... REPRESENTAÇÕES DE VIDA: CONTO RECORTANTE DE UM FLUXO DE AFETOS

No entanto tenho que fazer o esforço de pelo menos me dar uma forma anterior para poder entender o que aconteceu ao ter perdido essa forma.

Clarice Lispector

Já tive três filhos. Pequeninos, mirrados até, mas tive três filhos. Dois de um primeiro casamento.

Sabes, quando tu te casas pela primeira vez... Aquela paixão que te toma e, ao mesmo tempo que arrebata, faz também com que não saibas muito bem onde estás pisando... Será que o solo é firme? Também não importa muito responder quando se está nesta situação.

“Aptidão musical é dom ou aprendizagem?” – este foi o nome que dei ao meu primeiro filho.

Como mãe de primeira viagem, cometi todos os erros que possas imaginar – a começar por idealizar a prole antes mesmo de dar à luz. A criança nem tinha vindo ao mundo e eu já sabia o que ela seria quando crescesse. Queria que meu filho fosse músico, queria que ele provasse a todos que a música se aprende e que, de certa forma, realizasse os sonhos que eu, pelas andanças da vida, não pudera pôr em prática. Completamente apaixonada pelas Teorias de Aprendizagem, este foi meu primeiro filho.

Depois dele, ainda enamorada, tive um segundo. Batizei-o de “O que as professoras de 1^a a 4^a série ensinam nas aulas de Artes?”. Eu, as Teorias de Aprendizagem e os filhos que nos nasceram morávamos em uma casa na rua Arte-educação. Nossos filhos se pareciam tanto... Se gostavam, se defendiam... Coisa de irmãos mesmo – se um perguntasse, o outro respondia! Éramos felizes.

Eu era feliz. Feliz como um passarinho que cresce na gaiola. Ainda apaixonada – sempre foi a paixão a me mover – quis conhecer melhor as Teorias de Aprendizagem. Quem eram seus pais? Como fora sua infância?

Precisei sair de casa. Nos mudamos para a avenida Educação. O que eu não contava era com o desgaste do nosso relacionamento... Não que ele não fosse uma boa pessoa, mas eu já não era mais a mesma – conforme a gente fica mais velha,

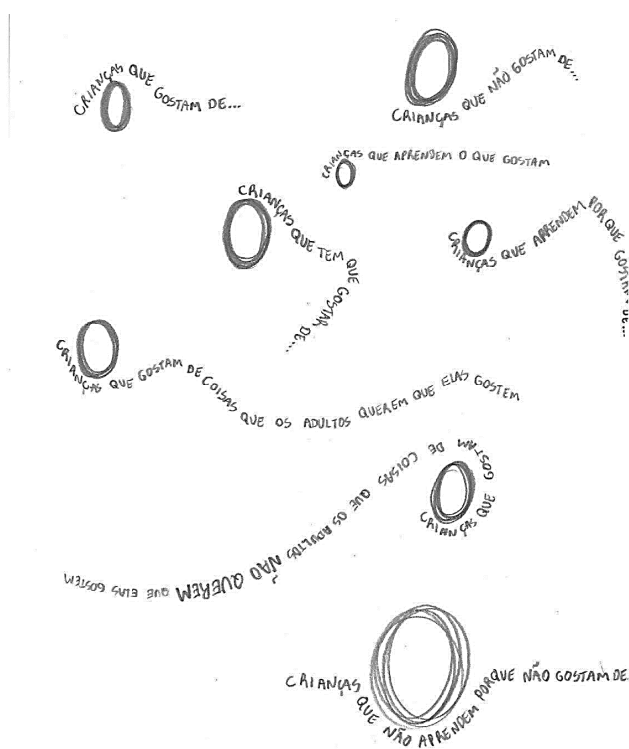
fica também mais exigente. Foi aí que aconteceu: conheci outra pessoa, apaixonei-me de novo.

Nesta paixão amadurecida, a cada encontro a dureza de meu primeiro relacionamento se tornava mais evidente. E meu novo amor não parava de convidar-me: Pode ser diferente, não precisa ser desta forma... E eu me entreguei.

Ele fecundou-me tão depressa que, envolvida na situação, gerei meu terceiro filho sem pensar no restante da família: “Quais as relações que se estabelecem entre professoras e auxiliares no interior das salas de aula da educação infantil na articulação entre educação e cuidados?”. Talvez este seja meu filho mais “estranho”, mas aprendi muito com ele. Foi durante esta gestação que conheci um pouco mais meu novo amor – Pós-estruturalismo – este é o nome do segundo parceiro que encontrei.

Passada a dor da separação, peguei os meus três filhos, meu novo companheiro e fomos morar em uma tenda, em um cruzamento entre a Avenida Educação e a Filosofia. Estou grávida. Este meu quarto filho carrega marcas de mim, mas também me modifica e me transforma. As inquietações que possuía desde o nascimento de meu primogênito, continuam entranhadas em meu corpo, como óvulos, ideias em potência, pensamentos férteis. Se tentasse transformar em linguagem estes óvulos, estas potências não fecundadas, talvez eles se aproximassem da seguinte representação:

Estou grávida. Estou grávida, mas isto que cresce dentro de mim é diferente de todos os filhos que tive. Esta coisa que cresce dentro de mim não é humana, mas é uma vida. Se outrora eu também havia humanizado demais a vida, hoje faço um esforço para desmontar a forma humana que eu tinha, porque ela não comporta a vida que está entranhada em meu corpo. Já nem sei mais se sou eu que a alimento ou se é ela que me nutre. Já nem sei, pois as



formas que eu tinha e que eu dava a tudo que me cerca, estas formas derreteram.

Escrevi este pequeno conto durante a elaboração do projeto de pesquisa de Dissertação. Embora se trate de uma ficção, é uma ficção figurativa, projetando a forma como eu me sentira durante o processo da escrita e de dar-me conta do que foi me acontecendo durante minha trajetória de estudos.

Embora a explicação de uma história, de um conto, não seja interessante do ponto de vista da Arte – uma vez que, neste âmbito o objetivo seria justamente deixar o leitor livre para interpretação e para estabelecer relações com outras histórias, multiplicando sentidos – no contexto de uma Dissertação de Mestrado é necessário explicar os pormenores, a fim de não deixar o leitor apenas com sua imaginação. Assim, peço perdão por entediar quem me lê, desfazendo a poesia do conto e explicando o sentido que encontrei em minha trajetória através desta ficção. Se o escrevi ao início desta Dissertação é talvez porque tal como G.H. (da obra de Lispector, 1961, p. 4), “estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem”.

Já tive três filhos. Pequeninos, mirrados até, mas tive três filhos. Dois de um primeiro casamento.

Meus filhos são meus trabalhos de conclusão de curso – foram três: o da graduação em Artes (Feevale, 2006), o da pós-graduação em Psicopedagogia (UCB, 2007), e o da graduação em Pedagogia (UFRGS, 2010). Para mim foram filhos. Como uma mulher de hoje trinta anos, que optou por estudar e não ampliar a família com crianças, apesar de estar casada desde os 22, considero a dedicação que ofereci aos meus estudos, às minhas temáticas de pesquisa, a paixão com que me envolvi com elas, dignas da analogia.

Bem... do conto de ficção parto para a minha realidade e mostro ao leitor que me segue que os primeiros “dois filhos” fizeram parte do início de minha vida acadêmica. Frutos de um “primeiro casamento”, as leituras que eu possuía e as concepções teóricas nas quais eu me embasava eram completamente distintas da teoria com a qual tive contato posteriormente – o pós-estruturalismo – e que mudou a minha forma de encarar não apenas meus objetos de pesquisa, mas a vida. Penso que o conto do casamento, dos filhos, da separação, da mudança, do

enamoramento por uma nova forma de encarar VIDA não é exagero. De fato, ficciona um processo que foi me acontecendo ao longo destes anos de vida acadêmica. Isto porque entrar em contato e aprofundar-se nos estudos pós-críticos não muda apenas nossa forma de pesquisar – muda a forma como olhamos para o mundo e encaramos a vida. Como afirma Foucault (1984, p. 13), “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Depois de mergulhar na leitura de Foucault durante a produção de meu “terceiro filho” – o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFRGS, era impossível voltar a olhar para o mundo como eu o olhara antes. Talvez, por vezes, tenha me sentido tal como a personagem bíblica Eva, que mordera a maçã – meus olhos se abriram de uma tal forma que era impossível voltar à inocência da crença em uma verdade absoluta. Verdade esta que eu perseguira durante a produção de meus dois primeiros “filhos”.

Em minha primeira pesquisa – Aptidão musical é dom ou aprendizagem – concentrei-me em perseguir formas de provar a verdade na qual eu acreditava, defendendo com unhas e dentes que a musicalidade se aprende. Minha segunda pesquisa – O que as professoras de 1ª a 4ª série ensinam nas aulas de Artes – não fez nada além de reforçar minha luta pela verdade da aprendizagem musical – ora, se muitas crianças não tinham sua musicalidade desenvolvida era porque não lhes era ofertada esta possibilidade nas aulas de Artes.

Embora a temática do Trabalho de Conclusão de Curso na Pedagogia – meu “terceiro filho” – não tenha tido nenhuma aproximação com os estudos anteriores, foi durante esta pesquisa que, mergulhada nos estudos foucaultianos, passei a perceber a verdade não como instância absoluta, mas como campo de batalha. A verdade como “o conjunto dos procedimentos que permitem, a cada instante e a cada um, de pronunciar enunciados que serão considerados como verdadeiros” (ARAÚJO, 2009, p. 241).

Uma vez em contato com os estudos pós-críticos era inevitável repensar o meu problema inicial – a questão do dom. A essa altura eu já lecionava a disciplina de Artes para alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e o discurso do dom musical não era o único com o qual eu tinha contato – possuía alunos que desenhavam muito bem e a temática do dom volta e meia ressurgia na sala de aula entre os pares ou entre conversas com colegas professores. Crianças que gostavam

de desenhar desenhavam bem. Isso era dom? Crianças que não gostavam de matemática não iam bem na disciplina. Não iam bem porque não gostavam ou não gostavam porque não iam bem? Assim, desenvolvia os “óvulos de minhas ideias em potência”:

Crianças que gostam de... Crianças que não gostam de... Crianças que aprendem o que gostam... Crianças que aprendem porque gostam de... Crianças que têm que gostar de... Crianças que gostam de coisas que os adultos querem que elas gostem... Crianças que gostam de coisas que os adultos NÃO QUEREM que elas gostem... Crianças que não aprendem porque não gostam de...

Entretanto, nesse momento, o que eu passara a observar era não mais se desenhar bem ou ter musicalidade, ou possuir qualquer outra área de destaque, ou gostar de um determinado campo do saber fora desenvolvido através de aprendizagem ou herança genética, mas de que forma os discursos produziam as práticas do dia a dia neste sentido.

Enquanto eu pensava sobre estas questões, iniciaram-se no município de Campo Bom as movimentações para implementação, nas suas escolas, das salas de recursos multifuncional, em atendimento às políticas de inclusão vigentes. Meu olhar voltou-se às *crianças altas habilidades* justamente pela aproximação que este público em questão possuía com a temática do dom. Não importava mais saber se elas *possuíam* ou *não possuíam* altas habilidades, mas de que forma os discursos a seu respeito as constituíam como sujeitos de um determinado tipo. Por esta forma de olhar para meu objeto de pesquisa é que em muitos momentos deste texto opto por escrever “crianças altas habilidades” ao invés de “crianças com altas habilidades”, pois compreendo as altas habilidades, a Infância Superdotada, como possibilidade de subjetivação e não como algo que se possui ou deixa-se de possuir.

Foi neste contexto que me lancei na pesquisa em questão – meu “quarto filho” – a gravidez do projeto que neste momento está nascendo nasce dissertação.

Estou grávida. Estou grávida mas isto que cresce dentro de mim é diferente de todos os filhos que tive.

Sim, de fato era diferente!

Esta coisa que cresce dentro de mim não é humana, mas é uma vida. Se outrora eu também havia humanizado demais a vida, hoje faço um esforço para desmontar a forma humana que eu tinha, porque ela não comporta a vida que está entranhada em meu corpo. Já nem sei mais se sou eu que a alimento ou se é ela que me nutre. Já nem sei pois as formas que eu tinha e que eu dava a tudo que me cerca, estas formas derreteram.

A poesia do conto sobre o humano e a vida (inspirada também na leitura de Clarice Lispector) era fruto de minhas leituras e reflexões de autores deleuzianos e das aproximações com os estudos de Foucault. Assim, a pesquisa e seu produto final – a Dissertação – desenvolveu-se da seguinte forma:

O capítulo “Crianças, criança com altas habilidades/superdotação e Infância Superdotada” aborda os conceitos essenciais para a compreensão do contexto da pesquisa. Falo sobre o lugar em que compreendo “criança”, situando a criança contemporânea nesta pesquisa. Informo o leitor quanto às legislações e publicações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) que possibilitam a compreensão da categoria “criança altas habilidades/superdotação”, colocando em cena o público-alvo desta pesquisa. Por fim, abordo o conceito de Infância na perspectiva da Sociologia da Infância e dos Estudos da Criança e o conceito de Infâncias, a fim de propor a compreensão do que seja, nesta pesquisa, uma Infância Superdotada.

No capítulo “O 'como' da pesquisa: reflexões acerca do método” apresento as reflexões sobre a metodologia de pesquisa inspirada nos estudos pós-críticos e suas implicações nesta investigação, bem como as contribuições da metodologia de pesquisa com crianças e os encaminhamentos realizados nesta investigação a partir desta perspectiva. Coloco o problema de pesquisa, seus desdobramentos e as estratégias utilizadas para realizar o estudo em questão.

No capítulo “Das questões-curiosidade às visibilidades com as crianças” conto sobre as curiosidades iniciais da pesquisa a partir das conversas com os professores das salas de recursos e como as crianças foram me mostrando que as questões levantadas por seus educadores não eram aquilo que, de fato, lhes importava na constituição de si como crianças participantes do grupo de altas habilidades.

No capítulo “Ouvindo atentamente as crianças - As visibilidades da pesquisa com crianças” trago as três visibilidades percebidas através das regularidades daquilo que elas me mostravam sobre o que era participar do grupo de altas habilidades na escola. Abordo a questão dos afetos quanto a sua participação no grupo e os laços construídos na convivência; a presença do uso das tecnologias nas atividades do grupo; e o sentimento de autonomia vivenciado pelas crianças em relação ao que era desenvolvido na sala de recursos multifuncional.

No capítulo “Das infâncias à Infância Superdotada: trajetos de uma infância de pesquisa” encerro neste trabalho o texto com as considerações finais da investigação, refletindo acerca da infância como condição da experiência – e como condição da experiência desta pesquisa – e retomo o conceito de Infância Superdotada como uma proposição que não se encerra nas visibilidades aqui apresentadas.

Apresento nos anexos os termos de consentimento informado, assinados pelos pais e pelas crianças, bem como o documento de autorização para a realização da pesquisa na escola municipal em questão. As crianças aqui apresentadas optaram por usarem a inicial de seu nome¹, para serem comigo, autoras dessa Dissertação.

1 _____ Vou usar as iniciais dos nomes das crianças tendo em vista nossa combinação quando as mesmas assinaram o Termo de Consentimento Consentido da Criança. O mesmo foi assinado pela direção da escola que tem a autorização dos pais e/ou responsáveis pelas crianças na escola e seus professores, quando do início da pesquisa com as crianças, em outubro de 2013. Utilizarei a letra J para indicar minha fala. Ao longo do texto, coloco o primeiro nome das crianças por sugestão da banca avaliadora que entendeu que dessa forma seria mais fácil de ler o trabalho e que a identidade das crianças manter-se-ia preservada uma vez que não se colocam seus nomes completos e, as próprias crianças revelaram seus primeiros nomes nos Prezis.

2 CRIANÇA, CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E INFÂNCIA SUPERDOTADA

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. [...] as lutas por palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou pela desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo a mais do que simplesmente palavras, algo mais do que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Início esta investigação citando Larrosa, por acreditar, juntamente com o autor, que as palavras que utilizamos para nomear as coisas não são apenas palavras. Procuo inicialmente travar aqui esta luta de que ele nos instiga, delineando os sentidos e significados das palavras que trago como material desta Dissertação, a fim de abrir novas possibilidades de discussão sobre o que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a escola contemporânea têm chamado de “criança com altas habilidades/superdotação”, dando minha contribuição às pesquisas nesta área de forma a possibilitar outros olhares a respeito do tema. Bem pouco se tem perguntado às crianças sobre o ser Superdotado, daí o inédito desta pesquisa.

Gostaria de discorrer inicialmente sobre a palavra “criança”, ressaltando que, por tratar-se de uma pesquisa com crianças – e com crianças deste tempo –, é indispensável que se tenha em mente que, ao utilizar tal palavra, não estou nomeando o sujeito atemporal construído pela modernidade, mas referindo-me a uma criança contemporânea, com os signos e as marcas da cultura deste tempo. Faço um breve apanhado de algumas significações dadas ao infantil e retomo o conceito de infância da sociologia da infância para tecer aqui uma rede de relações teóricas nas quais irei embasar meu trabalho.

Posteriormente, busco nas publicações do MEC e nas legislações que regulamentam hoje a educação inclusiva no Brasil o que tem se referenciado como Criança Altas Habilidades, a fim de compreender minimamente quais são os discursos que constituem a Criança Altas Habilidades.

Por fim, retomo o conceito de infância da sociologia da infância e contraponho ao conceito de infâncias, de Dornelles (2011), propondo a compreensão de uma

Infância Superdotada como uma das múltiplas possibilidades de subjetivação² colocadas às crianças com as quais realizei a pesquisa.

2.1 INFÂNCIA, INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA E... CRIANÇA: SITUANDO O PRIMEIRO CAMPO DE BATALHA

Início minha luta pelas palavras, definindo como compreendo nesta pesquisa os termos citados no subtítulo deste capítulo, a fim de situar o primeiro campo de batalha: CRIANÇA.

Embora os conceitos de infância e criança sejam diferentes, pretendo, ao longo desta investigação, ao estabelecer tanto a relação quanto a diferença entre os termos, situar como compreendo o conceito de “criança”, deixando claro a partir de quais lentes foco meu olhar, para as crianças que participaram desta pesquisa.

Para que possa discorrer sobre o termo criança, penso fazer-se necessário iniciar falando de infância. Bujes (2001, p. 30) afirma que “[...] a infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção-fabricação da Modernidade”. A autora indica Ariès (1981) como pioneiro no trato de uma História da Infância, ressaltando sua contribuição ao tema, sendo ele o primeiro a vir apontar para o fato de que é por volta do século XVI que começa a se instituir um modo novo de significar as crianças e um novo regime discursivo sobre a infância. Bujes e Dornelles (2012), a partir da leitura de Ariès (idem), ressaltam que anteriormente aos séculos XVII e XVIII a infância denominava apenas as crianças muito pequenas e que, nos séculos precedentes, não existia o sentimento de infância com o qual estamos acostumados a conviver.

2 _____ Compreendo subjetivação a partir de Foucault onde “o campo semântico de subjetivar-se encampa noções, tais como *conversão a si, um retorno no mesmo lugar, residir em si mesmo*, onde está em jogo a *idéia de todo um movimento da existência pelo qual se volta sobre si mesmo*”(Foucault, apud CARDOSO JR., 2005, p. 346).

De fato, a leitura de Ariès ilustra bem esta ausência de um sentimento de infância em nosso passado nem tão distante. Segundo o autor (1981, p. 44):

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. Ainda no século XVII, em *Le Caquet de l'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco "pestes", e que acabara de dar à luz: Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos.

Tal forma de pensar, tal ausência de um sentimento de infância presente em nossa sociedade de direitos, talvez escandalize a quem desconheça a leitura de Ariès e de outros historiadores, mas é importante dar-se conta de que o sentimento de infância, tal como o conhecemos atualmente, é uma produção da modernidade, da sociedade industrial, do discurso médico higienista e de tantas outras construções que foram se fazendo em nosso tempo dentro de um período que não é tão distante. Bujes e Dornelles (2012, p. 15) reiteram: "A infância é um fenômeno caracteristicamente moderno, uma invenção da modernidade".

Este esforço de resgatar um período em que a infância não tenha sido compreendida tal como a vemos hoje, serve-nos não a idealizar qual a importância que deve ser dada a esta fase da vida, muito menos a recriminar as formas com as quais a sociedade já lidou com o tema. Resgatar os olhares que já lançamos à infância serve-nos tal como apontam Bujes e Dornelles (2012, p. 14):

Pensar a infância como uma invenção nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças. [...] Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão sua universalidade.

Desta forma, é importante livrar-se de uma concepção idealizada de infância, assumindo-a como uma construção social em constante transformação. Neste sentido, os estudos da Sociologia da Infância e os Estudos da Criança nos auxiliam a pensar as crianças e a infância de um outro modo, desvinculando-as de uma

suposta “essência infantil” que habituou-se a lhes atribuir. Olhar para minha prática de investigação com as crianças do grupo de altas habilidades me fez compreender e concordar com Dornelles (2013, p. 78), quando afirma que:

Foi através de minha prática e dos estudos da Sociologia da Infância que comecei a compor a ideia de criança ativa, produtora de cultura, pertencente a uma categoria social distinta que passa a ser creditada a sua ação social que diz respeito às suas condições coletivas e individuais.

A partir da Sociologia da Infância é possível compreender a infância como categoria sociológica do tipo geracional e criança como cada uma das vidas concretas que a habitam, como atores sociais nos seus mundos de vida (SARMENTO, 2009). O autor coloca ainda que:

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência de seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento, e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (e não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2009, p. 22).

Compreender a infância como categoria geracional, independente dos sujeitos empíricos que a integram, permite pensá-la não como idade de transição, mas como condição social permanente (QVORTRUP, 2001).

Esta categoria geracional chamada infância, esta condição social em que cada um dos seres humanos se encontra em determinado período da vida possui uma cultura própria e em constante transformação. Bujes e Dornelles (2012) acrescentam que esta cultura é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças, mas que, ao mesmo tempo, resulta de tudo que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre, para e com as crianças.

A participação das crianças na construção de suas culturas infantis é fundamental na compreensão de uma noção de criança como ator social. Segundo

as autoras (2012, p. 14), os modos de compreender o fenômeno da infância “têm a ver não apenas com uma construção discursiva, mas também são fruto da interação dessas mesmas crianças com tudo aquilo que lhes é posto à disposição em seu tempo”. De algum modo, o que venho até aqui discutindo vem ao encontro do que ensina Kohan (2009, p. 4, grifo meu), quando sugere que ao olharmos a criança desde outro lugar, pensamos a partir de uma infância e:

Pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. *Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.*

Recebê-la de modo a desnaturalizar o olhar ao espaço de acolhimento em turno inverso (o atendimento às crianças com altas habilidades na sala de recursos multifuncional), buscando compreender o que as crianças pensam sobre constituir este grupo de crianças com altas habilidades na escola é o que compõe essa dissertação. Assim, demarco o primeiro campo de batalha com as palavras: pensando desde outra marca, como aponta Kohan (2009), das crianças como vidas concretas que habitam a infância e não a partir de uma suposta “essência” infantil, pensando a infância como categoria geracional cuja cultura está em constante transformação, fruto tanto dos discursos e das práticas que se instituem sobre as crianças quanto da interação delas mesmas nas suas culturas infantis.

A criança é, desta forma, considerada como ator social, construindo a partir da realidade em que está inserida sua cultura e os sentidos para o mundo que a rodeia. Gomes (2009) ilustra bem a forma como, desta perspectiva, considero a criança nesta pesquisa:

Superada a ideia de que a infância ou as crianças se tornassem meros objetos de investigação, o que veio se evidenciando foi a necessidade de permitir – e promover – que as crianças tomassem o lugar de sujeitos nas investigações, ou seja, que fossem consideradas enquanto atores sociais, produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais se encontram envolvidos (GOMES, 2009, p. 82).

Desta forma, compreendo que os conceitos e visões das crianças que fizeram parte desta pesquisa sobre o grupo de altas habilidades que integravam, não podem ser vistos à luz do que os adultos consideram como conceitos certos ou errados, mas como uma produção de sentido pleno das crianças na prática em que estavam

envolvidas – o grupo de crianças Altas Habilidades de sua escola. Sou forçada a pensar sobre qual a ordem que gestiona a vida dessas crianças, quando impõe que por serem “especiais” precisam de um contraturno da escola para colocarem em evidência as suas altas habilidades. Tendo como foco essas crianças, concordo que:

As crianças constituem um grupo social, uma característica permanente da sociedade, e o que significa ser uma criança [com altas habilidades] e o que significa para elas relacionarem-se com indivíduos e grupos sociais adultos é necessário como parte da tarefa de melhorar a nossa compreensão sobre como a ordem social funciona. Para complementar a tal compreensão é necessário considerar o que é preciso ser feito para melhorar a condição social da infância (MAYALL, 2005, p. 123).

Contudo, ao investir na pesquisa observo que são crianças que “Aí estão, elas, ao nosso redor, em nosso convívio. Convívio diário e em diversos lugares. Crianças que nos mostram a todo o momento suas peculiaridades e um modo diferente de estar no mundo”, como nos aponta Dornelles (2013, p. 22).

2.2 INFÂNCIA SUPERDOTADA: SITUANDO O CONCEITO DE INFÂNCIAS

Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

A esta altura da discussão, importa discorrer sobre dois conceitos – Infância e Infâncias – a fim de desatar alguns nós e especificar o que compreendemos ao acionar cada uma destas concepções. A Infância da Sociologia da Infância, conceito trazido por Sarmiento (2009), Corsaro (2011), Qvortrup (2001) e outros sociólogos que têm se dedicado a este estudo, refere-se à categoria geracional.

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as *crianças* como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída (SARMENTO, 2009, p. 22).

Para Sarmiento, a infância é única, e constitui um grupo socialmente subalterno devido à sua condição etária – “o poder [governo] dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso”

(SARMENTO, 2009, p. 23). A infância, como objeto da Sociologia da Infância e os Estudos da Criança, irá tratar da coletividade, do corpo social. Dornelles (2011) cunha o conceito de Infâncias. Segundo a autora:

Os estudos que viemos fazendo ao longo dos tempos em nosso país, acerca da infância e sua história, têm sido marcados pelo signo de uma infância muitas vezes atemporal, ingênua e dependente. Muitas destas significações de infância estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo. Discursos que nos impõem uma generalização a tudo aquilo que significa ser infantil e nos impede de pensar nas muitas infâncias, nos muitos brasis-infantis que vêm sendo produzidos ao longo dos séculos. (DORNELLES, 2011, p. 17 e 18).

Importa aqui estabelecer tanto a diferença entre os dois conceitos, quanto como eles se relacionam. Ora, se a infância é uma única categoria, como podemos falar de infâncias?

Para compreender a inter-relação entre os dois conceitos é importante ter em mente os lugares de que falam os autores. Se Sarmiento (2009) posiciona-se a partir da ótica da Sociologia, Dornelles irá beber de outra fonte:

[...] busco entender como os discursos que constituem as infâncias se apresentam hoje. Trato de uma ordem discursiva a partir de Foucault (2000), quando afirma que a ordem dos discursos, no caso, aqueles que produzem os infantis referem-se não às palavras, mas aos poderes que a envolvem, ao que é controlado, interdito, regulado em diferentes lugares (DORNELLES, 2010, p. 1).

A autora, ao tomar como referencial os estudos de Foucault, operando com os discursos que produzem os infantis, trata da constituição de subjetividades.

Como relacionar então os dois conceitos? Pensar Infâncias (DORNELLES, 2011) como uma segmentação da categoria geracional da Infância (SARMENTO, 2009) parece não fazer sentido, uma vez que a primeira opera com o sujeito, com processos de subjetivação, ao passo que a segunda lida com o corpo social.

A Sociologia da Infância, neste sentido, cria um campo para pensarmos os processos de subjetivação infantis a partir de uma concepção potente de criança e dos estudos que a constituirão. A Infância da Sociologia, as culturas infantis, as crianças como atores sociais em seus mundos nos serão ferramentas importantes para pensar os processos de subjetivação das crianças por elas mesmas.

Por sua vez, as muitas Infâncias não serão pequenas partições da categoria geracional, mas múltiplas possibilidades de subjetivação infantil. É preciso pensar Infâncias como um plano conceitual onde a vida se movimenta. Sobre este movimento, lembro-me das palavras de Foucault:

Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito: porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes (FOUCAULT, 2004, p. 275).

Assim, é preciso pensar as infâncias *da guerra, da religiosidade, do perigo* (DORNELLES, 2010), e a Infância Superdotada, não como segmentos da Infância da Sociologia – cujo objeto é o corpo social, mas como possibilidades a partir das quais as crianças – os corpos individuais – se subjetivam e que, em cada caso (*da guerra, da religiosidade, etc.*), produzirão formas de relação diferentes das crianças consigo mesmas. Podemos pensar Infâncias como este plano conceitual onde o sujeito se movimenta entre estas possibilidades de subjetivação. Possibilidades que as enquadram e as capturam a determinados regimes de visibilidade (DORNELLES, 2010).

É neste contexto que proponho o conceito de Infância Superdotada, como uma das múltiplas possibilidades de subjetivação das crianças com as quais realizei a pesquisa. Crianças que possuem outras relações e outras possibilidades de subjetivação em seus contextos de vida, mas que, em dado momento, integram e se subjetivam a partir de sua frequência no turno oposto da aula à Sala de Recursos Multifuncional, integrando o grupo de Crianças Altas Habilidades/Superdotação.

A pesquisa com as crianças deu-se, desta forma, no sentido de compreender como elas se subjetivam a partir de sua participação no grupo. O conceito proposto – de Infância Superdotada – é trazido aqui não como um conceito fechado a partir do qual as crianças irão subjetivar-se, mas como uma categoria em construção pela interação dos integrantes desta pesquisa, uma das múltiplas possibilidades de subjetivação presentes no cotidiano das crianças com as quais realizei este trabalho.

2.3 CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Quanto ao termo “Criança Altas Habilidades/Superdotação” muito se poderia dizer, buscando sua origem, sua história, etc. Entretanto, inspirada na pesquisa foucaultiana, não me concentrarei em trazer a origem de tais termos, uma vez que, seguindo Foucault (2002, p. 17), interesse-me em olhar para as crianças participantes desta pesquisa a partir de uma “entrada em cena das forças; [...] o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro”. Assim, irei me concentrar na forma como o Ministério da Educação e Cultura – MEC apresenta atualmente o termo, embasando-me em suas publicações e legislações sobre as Crianças Altas Habilidades/Superdotação, apenas na intenção de situar o leitor na compreensão desta pesquisa com crianças.

Quando pensamos a educação inclusiva, é comum nos reportarmos às dificuldades, ao sujeito anormal do ponto de vista da deficiência. Entretanto, ao tratar sobre a educação especial, a LDB 9394/96, art. 59, especifica que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:

II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para superdotados (BRASIL, 1996).

Assim, a legislação faz pensar a escola em três categorias de crianças-alunos: as crianças-alunos com deficiência, as crianças-alunos "normais" e crianças-alunos superdotados. É sobre esta última “categoria” que volto meu olhar nesta Dissertação.

Desde a publicação da LDB em 1996, várias ações vêm sendo desenvolvidas para dar conta da educação especial nas escolas públicas brasileiras. Não importa aqui fazer um histórico da legislação neste sentido, mas a 9394/96 não foi a primeira LDB a discorrer sobre a educação especial que incluiu o termo superdotados em seu texto.

A partir de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação mobilizam-se diversas ações em torno da Educação Especial, entre elas a criação das Salas de Recursos Multifuncionais que passam a funcionar no interior da

rede pública de ensino. De acordo com a legislação, os alunos com altas habilidades/superdotação (bem como os outros alunos com necessidades especiais) devem receber o atendimento educacional especializado de forma complementar ao ensino regular (BRASIL, 2011). O governo especifica que, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, estes alunos terão matrícula dupla – uma matrícula no ensino regular e outra na Sala de Recursos Multifuncional, recebendo o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

Neste contexto, esta Dissertação nasceu a partir da proposição de pesquisar com as crianças atendidas pela Sala de Recursos Multifuncional, denominadas como *crianças com altas habilidades*, a constituição de suas subjetividades – como elas se compreendem neste contexto.

Investir em outros modos de olhar para as crianças na escola, modos que fujam da simples naturalização da relação normais-anormais que, como lembra Veiga-Neto (2001), reduz a anormalidade a uma questão técnica, ainda que se possa embutir, junto a ela, uma discussão política em prol do anormal e, muitas vezes, de sua inclusão social. Pensar a norma em termos naturais, como algo que aí está à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas é uma simplificação de processos que são, na verdade, muito mais complexos.

Isto porque “esses cada vez mais variados grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando” (VEIGA-NETO, 2001, p. 105) não é nada mais além de tentativas de fazer incidir o poder sobre a vida que, como diz Deleuze, não para de vazar.

Para mim, a sociedade nunca para de escapar. [...] O problema, para a sociedade, é o de parar de vazar. Michel [Foucault] se admirava de que, apesar de todos os poderes, de toda dissimulação e hipocrisia desses poderes, nós ainda conseguimos resistir. Eu, ao contrário, admiro-me de que, ainda que tudo vaze, o governo consiga tapar o vazamento (DELEUZE, 2002, p. 74).

Desta forma, a norma, o normal, “não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2001, p. 62). Foucault nos mostra que, à medida que a sociedade, que se limitava a excluir aqueles que estavam fora da norma, desenvolve estratégias de controle desta anormalidade

[analisando as diferenças entre a forma como lidava com a lepra e como passou a lidar com a peste],

Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2001, p. 60).

Desta forma, a partir da observação, da incidência do poder sobre os corpos das crianças na escola – “um poder que não age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com individualidades diferenciais” (FOUCAULT, 2001, p. 60) inventam-se saberes a seu respeito. Saberes que as classificam em normais/anormais e que, sem cessar sua multiplicação, classificam os normais e os anormais em diversos segmentos, dentre eles – criança-aluno altas habilidades.

A publicação “Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais”, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (VIRGOLIM, 2007) salienta que embora os autores difiram na forma com que abordam as altas habilidades/superdotação, algumas características são comuns a todos eles. A autora define que há duas categorias amplas e distintas de crianças com habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva, definindo como reconhecer uma criança superdotada. Segundo ela, as crianças que apresentam superdotação escolar tendem a apresentar as seguintes características (VIRGOLIM, 2007):

- tira boas notas na escola;
- gosta de fazer perguntas;
- aprende com rapidez;
- tem boa memória;
- apresenta grande vocabulário;
- necessita de pouca repetição do conteúdo escolar;
- apresenta longos períodos de concentração;
- é perseverante;
- apresenta excelente raciocínio verbal ou numérico;

- lê por prazer;
- gosta de livros técnicos/profissionais;
- é um consumidor de conhecimento;
- tende a agradar os professores;
- tende a gostar do ambiente escolar.

Entre as características afetivo-emocionais deste tipo de criança, a autora (2007) aponta que:

- o superdotado do tipo 'escolar' tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente por novas aprendizagens. No entanto, pode estabelecer metas irrealisticamente altas para si mesmo (às vezes reforçadas pelos pais) e sofrer por medo de não atingir tais metas;
- demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele;
- apresenta grande necessidade de estimulação mental;
- tem paixão por aprender;
- apresenta grande intensidade emocional;
- revela intenso perfeccionismo.

Ao falar sobre as crianças com superdotação criativo-produtiva, a autora (2007) salienta que “o aluno nesta abordagem é visto como um 'aprendiz em primeira mão', no sentido de que ele trabalha problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores”. Virgolim ainda destaca que as crianças com superdotação criativo-produtiva tendem a apresentar as seguintes características:

- não necessariamente apresentam QI superior;
- são criativas e originais;
- demonstram diversidade de interesses;
- gostam de brincar com as ideias;
- são inventivas, constroem novas estruturas;
- procuram novas formas de fazer as coisas;
- não gostam de rotina;
- pensam por analogias;
- usam o humor;

- gostam de fantasiar;
- não ligam para convenções;
- são sensíveis aos detalhes;
- são produtoras de conhecimento;
- encontram ordem no caos.

Entre as características afetivo-emocionais dos criativos-produtivos, Virgolim (2007) afirma que:

- investem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem;
- necessitam de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de paixão, entusiasmo, raiva e desespero;
- frequentemente questionam regras/autoridade;
- demonstram autoconsciência;
- demonstram capacidade de reflexão;
- apresentam imaginação vívida;
- apresentam preocupação moral em idades precoces;
- precisam do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente;
- demonstram sensibilidade/empatia;
- demonstram perceptividade (*insight*);
- apresentam senso agudo de justiça.

Toda esta discursividade que, de certa forma, define um determinado tipo de criança-aluno – a Criança com Altas Habilidades/Superdotação – nos auxilia a compreender qual é a visibilidade que se dá às crianças que participaram desta pesquisa, uma vez que nelas foram reconhecidas ao menos algumas destas características por parte de seus professores para que viessem a integrar o grupo de crianças altas habilidades de sua escola. Interessa-me, particularmente nesta investigação, olhar para as crianças e como elas se percebem a partir deste olhar que lhes dá visibilidade.

Algumas das características de uma superdotação apontadas na publicação do MEC podem ser percebidas em uma das atividades que realizei com as crianças.

A cena que segue a seguir nos permite atentar ao que afirmam as crianças, quando lhes é perguntado sobre as características necessárias para participar do grupo de altas habilidades que elas integravam.

P - Sabem quando há no jornal um anúncio para contratar uma secretária? Vai estar escrito coisas como: precisa-se de uma pessoa organizada, simpática, que saiba lidar com público, etc. Se o anúncio for para ser doméstica, poderia estar escrito: precisa-se de uma pessoa que saiba cozinhar, que possa dormir no emprego, e coisas do gênero. Que acham?

As meninas ficam pensativas. Pergunto se topam e elas dizem que sim. Peço que peguem papel e caneta e criem seus anúncios. Depois que elas o fazem, peço que leiam para o grupo:

J – Gurias, vamos ler então? Cada uma lê o seu?

M – Vamos fingir que a gente é o Jornal da Globo?

J – Isso! Ótima ideia.

M – Eu vou começar.

J – Pode começar.

M – Estamos aqui com a Victoria e ela está precisando de uma ajuda. Eu vou ajudar. [Manuela, segurando o gravador como um microfone, posiciona-o para que Victoria leia seu anúncio]

V – Precisa de uma pessoa na Sala Multifuncional que seja dedicada, paciente, estudiosa, saiba mexer no computador, seja querida, ajude todos, educada, tenha ideias e trabalhe em grupo.

M – Uhuuuuu!!!! Parabéns! Lindo!

A próxima que se oferece para ler o seu anúncio é Larissa

L – Precisa-se de pessoas para ser aluno: Querido, legal, bom aluno, bom caráter, ter dedicação, paciência, ajudar a todos, ter educação.

M – Uhuuuuu!!!

Larissa agora apresenta o anúncio de Manuela

L – Estamos aqui com a Manuela. e ela vai... dar umas ajudinhas.

M – Precisa-se de pessoas: queridas, que nos aturem, seja querida, amigável e que nos ajude. Uhuuuuuu!!!

L – Venha fazer parte da nossa turma.

M- Uhuuuuuuu! Legal, parabéns, muito bonito.

Olhando para a atividade realizada com as crianças e para o material do MEC, podemos perceber algumas características em comum, tais como a dedicação aos estudos (“que seja dedicada”; “bom aluno”) e a criatividade (“que tenha ideias”), além de outras, apontadas exclusivamente pelas crianças. Trago aqui este pequeno excerto de uma das conversas com as crianças apenas a fim de situar a perspectiva desta pesquisa, que não pretende fixar-se nos documentos e discursos sobre as crianças altas habilidades, mas buscar na sua discursividade o que significa para elas fazer parte deste grupo. No decorrer da dissertação explorarei com mais detalhes o que elas foram me apontando.

3 O “COMO” DA PESQUISA: REFLEXÕES ACERCA DO MÉTODO

[...] já que tenho que ter uma forma porque não sinto força de ficar desorganizada, já que fatalmente precisarei enquadrar a monstruosa carne infinita e cortá-la em pedaços assimiláveis pelo tamanho da visão dos meus olhos, já que fatalmente sucumbirei à necessidade de forma que vem de meu pavor de ficar indelimitada – então que pelo menos eu tenha a coragem de deixar que essa forma se forme sozinha como uma crosta que por si mesma endurece, a nebulosa de fogo que se esfria em terra. E que eu tenha a grande coragem de resistir à tentação de inventar uma forma (LISPECTOR, 1961, p. 7).

Por que a recusa em simplesmente escolher um método? Por que esta necessidade de reinventar nossas formas de pesquisar? Ao assumir como embasamento teórico inspirada nos estudos de Michel Foucault e, ao estudar os autores pós-críticos, à medida que lemos suas reflexões, seus estudos e compreendemos seus projetos filosóficos, tanto mais nos damos conta de que o termo “método de pesquisa”, tal como proposto por uma ciência positivista, entra em choque com o sistema de pensamento que tentamos desenvolver.

Isto porque, se do ponto de vista desta ciência o método é “o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 83), com Foucault passamos a olhar de outra forma para a verdade e a produção do saber. Não se quer descobrir “a verdade” sobre as crianças, não se busca algo que esteja oculto, pronto para ser descoberto, porque entendemos por verdade “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema” (FOUCAULT, 2006, p. 233)

A tarefa acadêmica de quem transforma seu olhar através das teorias pós-críticas é então a de pesquisar para multiplicar sentidos, formas e lutas, movimentando-se para impedir a paralisia das informações que se produz (MEYER; PARAÍSO, 2012). Ora, se compreendemos a verdade não como instância suprema, nossa metodologia não será um conjunto de atividades que nos permita alcançar uma tal verdade. Neste sentido, sigo o entendimento de Meyer e Paraíso (2012, p. 16):

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. [...] algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras.

Este modo de perguntar será então um esforço de pensamento na contramão das verdades que se impõem sobre as crianças. Desta forma, ainda que eu pesquisadora possuísse questões que me inquietavam em relação às crianças ditas com altas habilidades, formular um problema de pesquisa muito fechado e trabalhar para respondê-lo entraria em conflito com as teorias que apoiam meu pensamento nesta investigação. Neste sentido, concordo com Meyer e Paraíso (2012, p. 16 e 17) de que é preciso

[...] afastar-nos de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamento potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações.

Desta forma, me propus nesta pesquisa a olhar para as crianças ditas com altas habilidades na escola pública e buscar como elas estavam se compreendendo como sujeitos neste processo. Inserida na linha de pesquisa Estudo sobre Infâncias, a partir do olhar da Sociologia da Infância e dos Estudos da Criança, esta pesquisa pretendeu investigar a produção dos infantis *com* as crianças, da metodologia de pesquisa com crianças. Isto implica tomar como problema as suas questões e os tensionamentos que as atravessam, e não uma lista de elementos a serem observados de forma a guiar o olhar adultocentrado. Sarmiento (2009, p. 25) atenta que

[...] a Sociologia da Infância só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança, se tomar a criança como sujeito de conhecimento e se fizer a si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a ciência que busca o conhecimento dos fatos sociais, **através das e com as** crianças (grifo do autor).

Assim, não é possível dentro de uma perspectiva da Sociologia da Infância, pensar uma pesquisa com crianças que não se proponha a atentar para os problemas que emergem a partir das suas lógicas, não sendo coerente, desta forma,

que o pesquisador vá a campo munido obstinadamente de suas questões. Deste modo, durante a elaboração do projeto de pesquisa tomei o cuidado de construir uma pesquisa-intervenção que não se baseasse em um conjunto de perguntas a responder a partir da observação em campo, mas de uma postura atenta às manifestações das crianças, buscando com elas o desenho da problemática levantada.

Desta perspectiva, pensei meu modo de perguntar através de uma entrada em campo em que meu problema de pesquisa desdobrava-se em questões-curiosidades:

Problema:

Como as crianças do grupo de Altas Habilidades do 1º ao 5º ano se compreendem em relação à sua participação em tal grupo?

Questões-curiosidade:

- Como as crianças significam o conceito de Altas Habilidades?
- Como operam com o seu atendimento na sala de Atendimento Educacional Especializado?
- Como se relacionam com a diferença a elas atribuída?

Embora meu problema de pesquisa estivesse bem definido, assumi as questões-curiosidade como encaminhamentos possíveis, mas que dependeriam do que as crianças iriam me mostrando ao longo da investigação – questões condescendentes às inquietações e/ou às despreocupações manifestas por elas, questões-curiosidade que orientaram o início de minha pesquisa.

Sabemos, entretanto, que nossas pesquisas, inseridas na rede de relações de produção de conhecimento, não estão fora dos regimes de produção de verdade, verdade esta que está “circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apoiam e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2002, p. 13); assim, pesquisar com as crianças a partir do referencial que me proponho coloca ainda uma outra questão: como articular os poderes que se atravessam através da figura do pesquisador de forma a não comprometer a proposta que pretende ter as crianças como protagonistas da investigação? O desafio que se coloca é pensar uma entrada em campo e uma condução da

pesquisa que articule os saberes da Sociologia da Infância com os estudos pós-críticos em que me apoio.

Nesse sentido, considero a perspectiva de Corsaro (2011, p. 64), que salienta a necessidade de que as crianças não vejam o pesquisador como um adulto típico (como o professor, que dá ordens, comandos, etc.) “para que se possa descobrir os seus pontos de vista”. Entretanto, como lembra Tomás (2011), é preciso superar uma visão ingênua de ausência de poderes e saberes entre investigador e crianças.

Escóssia e Tedesco (2009) abordam esta questão assinalando que a metodologia será uma prática de intervenção e que acessar o plano de forças é já habitá-lo. Nesse sentido, as autoras atentam que os atos do pesquisador, sendo também coletivo de forças, participam e intervêm nas mudanças. Assim, não pensei em “descobrir” o ponto de vista das crianças, no sentido de desvelar uma verdade, mas produzir, com elas e a partir delas os dados de pesquisa. Colocar-se como adulto atípico é uma estratégia importante, mas não elimina a tensão de forças.

A partir deste referencial, à época da construção do projeto de pesquisa, pensei a entrada em campo em dois momentos – um primeiro momento de aproximação, em que seria apresentada ao grupo de crianças altas habilidades pelo professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado e interagiria com as crianças buscando uma postura de adulto atípico, como apresenta Corsaro (2011) – tendo a oportunidade de conhecer melhor as crianças, ser conhecida por elas, dar a pesquisa a conhecer e convidá-las a participar da investigação, pedindo o consentimento informado daquelas que se dispuserem a comigo investigar sobre ser Altas Habilidades em uma escola municipal.

O segundo momento seria o momento de produção de dados que emergiria das crianças e de suas manifestações. Assim, embora tivesse em mente algumas propostas para esta produção (entrevistas feitas pelas crianças a elas mesmas, brincar de Atendimento Educacional Especializado, diário de campo escrito por elas), esperava através da postura de promoção de uma pesquisa participativa que tais propostas fossem complementadas ou até mesmo substituídas pelas proposições das crianças.

Coloco a seguir o cronograma inicial de pesquisa e a forma como ele foi se delineando e sendo complementado pelas manifestações das crianças, de modo a situar o trabalho como um todo. Nas análises do material produzido pelas crianças

não específico a cronologia dos acontecimentos, me detendo mais nas categorias que encontrei a partir das regularidades percebidas.

Inicialmente organizei a investigação em seis encontros, apontando em meu projeto diversas possibilidades de intervenção com as crianças que poderiam ser utilizadas ou substituídas por outras atividades que viessem a sugerir no decorrer dos encontros. Meu desejo era de que a pesquisa fosse uma produção coletiva, e não apenas minha. Desta forma, em um primeiro momento pensei a pesquisa de campo da seguinte forma:

ENCONTRO 1	Entrada em campo: Apresentação da pesquisadora e da pesquisa, convite às crianças a participar da mesma. Observação das crianças envolvidas em suas atividades no grupo de Altas Habilidades e conversas informais, inserindo-me no grupo.
ENCONTRO 2	Apresentação do termo de consentimento informado e conversa sobre não obrigatoriedade de participação na pesquisa. Participação da pesquisadora nas atividades desenvolvidas pelas crianças e a professora no grupo de altas habilidades. Registro através de notas de campo.
ENCONTRO 3 a 5	Participação no grupo. Registro através de gravação/fotografia/notas de campo e outras possibilidades sinalizadas pelas crianças.
ENCONTRO 6	Último encontro com as crianças. Agradecimento, “despedida”. Anúncio da volta para partilhar os resultados da pesquisa.

Após a entrada em campo, fui redimensionando o estudo e desenhando, junto com as crianças, ao longo dos encontros, as atividades da pesquisa. Participaram do estudo quatro crianças que integravam o grupo: Kauã, 7 anos; Victoria, 9 anos, Manuela e Larissa, ambas com 11 anos. Relato a seguir a forma como os encontros foram se construindo, modificando a proposta inicial e ganhando uma forma mais concreta.

ENCONTRO 1:

Entrada em campo: Apresentação da pesquisadora e da pesquisa, convite às crianças a participar da mesma. Observação das crianças envolvidas em suas atividades no grupo de Altas Habilidades e conversas informais, inserindo-me no grupo.

Depois de combinar com a direção da escola e com a professora da sala de recursos, explicando brevemente a ela minha pesquisa, me encontrei com as crianças pela primeira vez. Cheguei à sala de recursos, as crianças foram chegando aos poucos e esperei todas estarem presentes para que pudesse me apresentar. Quando estavam reunidas, pedi licença para falar, me apresentei, contei a elas sobre minha pesquisa. Disse que era estudante também e que queria entender o que elas faziam ali naquela sala, naquele grupo. Disse-lhes que poderiam me ajudar se quisessem, mas que não eram obrigadas. Falei sobre o termo de consentimento informado, explicando que poderiam decidir se queriam ou não me ajudar com a pesquisa e, caso quisessem, levariam um papel para casa para elas e os pais assinarem. Disse a elas que, se me permitissem, traria um gravador a partir do encontro seguinte para gravar o que elas dissessem porque, depois, quando eu fosse escrever, queria ser o mais fiel possível às suas falas.

Naquela manhã, as crianças estavam trabalhando em apresentações em *Prezi*³, produzindo material para a Semana da Consciência Negra. Após terminarem

3 _____ *Prezi* é um aplicativo *on-line* que permite a criação de apresentações através do conceito de apresentações em *zoom*, utilizando o mesmo conceito do Google Maps para reduzir e ampliar imagens e textos. É utilizado como um substituto do Microsoft Power Point[®] com mais recursos.

seus Prezis, pediram à professora se poderiam utilizar o tempo restante para elaborar perguntas para um autor de livros que iria à escola naquela tarde (turno normal de aula delas – sala de aula regular). Talvez tenha sido a partir da minha fala inicial, sobre o gravador, que elas tenham tido esta ideia... Sugeriram à professora que poderiam gravar a entrevista com o autor. Foi a partir daí que sugeri a atividade para o nosso próximo encontro:

- Sora, a gente pode gravar as nossas perguntas pra ele e ele responder!? -
Dirige-se à professora fazendo uma sugestão.

- Tem que ver qual é o objetivo de gravar essas perguntas. O que vocês vão fazer com isso depois? Tem que ver se ele deixa vocês gravarem. A gente não pode sair assim gravando o que os outros dizem sem perguntar. – a professora responde.

- Ah é né...?

Aproveito a deixa e sugiro:

- Olha só, eu tive uma ideia! Hoje vocês estão fazendo as perguntas para o autor. No nosso próximo encontro, se vocês quiserem me ajudar no meu trabalho, vocês podiam fazer perguntas para vocês. A Manuela faz algumas pra entrevistar os colegas, depois a Larissa, a Victória e o Kauã. Aí eu trago meu gravador e vocês se entrevistam e me ajudam com meu trabalho. Que acham?

Todos concordam e parecem empolgados com a ideia. Começam a fazer as perguntas para o autor. Terminam, lêem suas perguntas em voz alta uns para os outros.

A aula termina. Me despeço e digo que retornaria na próxima semana.

Embora a ausência de um roteiro pré-estabelecido tenha me trazido certa insegurança no início da pesquisa, optei por este caminho, seguindo Meyer e Paraíso (2012), na compreensão de que uma das marcas mais importantes das pesquisas pós-críticas é de que seu desenho metodológico não está e nem poderia estar fechado e decidido à priori. Assim, fomos desenhando os caminhos da pesquisa no decorrer do processo. Eis que estava definido o que seria feito em nosso segundo encontro.

ENCONTRO 2:

Apresentação do termo de consentimento informado e conversa sobre não obrigatoriedade de participação na pesquisa. Participação da pesquisadora nas atividades desenvolvidas pelas crianças e a professora no grupo de altas habilidades. Registro através de notas de campo.

Já de início a questão do registro havia sido modificada. A partir do que conversamos no primeiro encontro, ficara definido que além de minhas notas de campo de pesquisadora, gravaríamos o que seria dito pelas crianças. O segundo encontro deu-se dando continuidade à proposta do encontro anterior.

Cheguei à escola e me dirigi à sala de recursos. Já estavam na sala a professora, o Kauã e a Manuela. Cumprimentei-os com um “oi” sorridente. Kauã deu um “oi” tímido e Manuela me cumprimentou com um sorriso. A professora anunciou que naquele dia faríamos as entrevistas que combinamos no último encontro e que iríamos aguardar mais um pouco a Victória e a Larissa. Kauã. vai para o computador da sala e começa a utilizar um *software* de desenho e Manuela procura os instrumentos musicais da sala (tambor, pandeiro, guizos) enquanto aguardam. Ela toca um pandeiro e pergunto se posso tocar junto. Ela me dá o pandeiro e pega uma flauta. Começa a tocar “parabéns a você”. Elogio:

- Tu sabe tocar flauta?! Que legal.

Toco um pouco com ela. Chega a Victória. Dá “oi” a todos, cumprimenta a professora com um beijo carinhoso. Largamos os instrumentos para falar e ela pede desculpas pelo atraso, explicando que sua mãe teve de trazê-la. A professora anuncia que podemos iniciar as atividades, pois acredita que a Larissa não virá. Tomo a palavra então e pergunto se pensaram no que conversamos na semana anterior e se gostariam de me ajudar em minha pesquisa. As duas meninas, sentadas à mesa comigo, sinalizam que sim. Kauã permanece concentrado em seu desenho no computador. A professora insiste perguntando à ele, mas lhe digo que se ele quiser continuar desenhando pode continuar.

Pergunto-lhes então se lembram o que havíamos combinado de fazer. Manuela logo responde:

- Vamos fazer uma entrevista e gravar!

Antes de terminarmos nosso encontro e as crianças irem para casa, entreguei-lhes os termos de consentimento informado, perguntando se lembravam do que havíamos conversado na semana anterior. Ao me responderem positivamente, li com elas o termo e perguntei se tinham alguma dúvida. Kauã fica em silêncio. Manuela pergunta por que os pais precisam assinar, e explico que, por serem menores de idade, os pais precisam assinar também, mas que a decisão de participar ou não da pesquisa seria delas (das crianças). Victória observa e ouve atentamente, sinaliza com a cabeça que entendeu e não faz perguntas. Questiono se eles teriam mais alguma questão e me dizem que não. Explico-lhes que, mesmo que assinassem, se em algum momento não quisessem participar de alguma atividade, ou quisessem voltar atrás e desistir de participar, poderiam fazê-lo.

Sobre a importância do consentimento informado na pesquisa com crianças, Ferreira (2009) salienta que além do duplo consentimento dos adultos – com uma clara justificção de nossos objetivos de pesquisa e a garantia do anonimato e confidencialidade à escola, à professora, aos pais das crianças – o acesso aos infantis implica no consentimento deles próprios, não apenas no início, mas ao longo da pesquisa. Isto porque:

Nesta perspectiva, a extensão dos direitos de cidadania *para* ou *das* crianças [...], em termos das oportunidades oferecidas ao exercício efetivo dos seus direitos de participação no “aqui e agora” do seu cotidiano, avalia-se no reconhecimento da autonomia que lhes está necessariamente associada; na valorização e uso dos seus próprios méritos e na legítima participação social na tomada e partilha de decisões nos seus mundos de vida, tão frequentemente negados com a justificção de que as crianças, precisamente porque ainda o são, não tem opiniões “credíveis” acerca de seus assuntos (FERREIRA, 2009, p. 161).

Desta forma, o consentimento informado das crianças – e o consentimento delas não apenas no início, mas ao longo do trabalho – é primeiramente uma questão ética para com as mesmas. Uma afirmação de seus direitos enquanto atores sociais, enquanto participantes voluntários, enquanto sujeitos de direito. Assim, deixar claro que não eram obrigadas a participar – de todas ou de algumas atividades – e que poderiam desistir a qualquer tempo é imprescindível na pesquisa que se propõe a considerá-las como atores sociais competentes. Caso contrário haveria uma grande contradição metodológica. Além disto, aceitar os seus silêncios, compreender a sua discreta negação à participação de forma respeitosa é condição

necessária de sensibilidade do pesquisador que empreende seu estudo com as crianças.

Durante a pesquisa, embora os quatro integrantes do grupo de altas habilidades (Victória, Manuela, Larissa e Kauã) tenham assinado os termos de consentimento e me entregue os formulários assinados pelos pais, embora nenhum deles tenha dito de forma incisiva que não queria participar da pesquisa, obtive uma participação mais direta de Victória e Manuela.

Kauã não me dissera que não queria participar, mas era visível que na maioria dos momentos ele não se sentia à vontade para fazê-lo. Fazia fugas para *softwares* de desenho, olhava para os lados, na maioria das vezes preferia apenas observar. Em muitos momentos foi necessário algum jogo de cintura para preservar a sua vontade de permanecer como ouvinte curioso de nossas atividades, uma vez que a professora da sala de recursos volta e meia emitia comandos para que ele participasse das propostas que surgiam. Sempre que ela o fazia eu procurava ressaltar: - Apenas se vocês quiserem. De fato, Kauã esteve em nossos encontros muito mais como observador do que como participante e, apesar de sempre convidá-lo, procurei garantir que sua opção fosse respeitada. Na verdade, sinto que trocávamos olhares de cumplicidade sempre que ele de forma discreta se abstinha das propostas de pesquisa – ele me respeitava, não dizia que não queria participar em alto e bom som, não batia de frente como fazem muitos alunos que tentam afirmar-se diante de seus professores nas salas de aula. Eu o respeitava com a sensibilidade de perceber os momentos em que ele queria apenas observar, ou os que queria desenvolver outras atividades paralelas à pesquisa, garantindo que não fosse obrigado pela professora da sala de recursos a fazê-lo. Ainda que Kauã tenha optado por apenas observar na maioria dos momentos, esta relação deu-me a vivência daquilo que ensina Ferreira (2009, p. 147) sobre o papel do pesquisador que empreende seu estudo com as crianças - “[...] implica romper com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e criar contextos de relação capazes de lhes permitir fazerem ouvir as suas vozes e serem escutadas” – e considero que ouvir suas vozes seja perceber também a sua vontade de silenciar.

Larissa mostrou um outro posicionamento durante a pesquisa – tinha muitas faltas. Entregou-me os termos de consentimento informado. Nos dias em que vinha ao grupo, participava ativamente e com entusiasmo, mas não esteve presente em

muitas das atividades. Também foi necessário compreender e respeitar esta sua postura, sem cobrar-lhe a presença.

Não busco aqui interpretar o porquê de algumas crianças em alguns momentos não terem manifestado vontade em participar – nem tampouco interpretar o que elas tenham querido dizer ao longo de toda a pesquisa. Na redação deste trabalho, sigo Foucault na compreensão de que não há uma essência a ser capturada no que se quer analisar. “Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência” (FOUCAULT, 2002, p. 18).

Desta forma, encaro este estudo não como a verdade sobre os objetos que tomamos, mas como o relato do acompanhamento de um processo – o processo da pesquisa. Conscientes de nosso papel no jogo de produção do conhecimento e comprometidos com os referenciais que tomamos – a Sociologia da Infância e os estudos pós-críticos, escrevemos na busca de uma postura ética, entendendo provisoriamente que

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões de sintaxe definem (FOUCAULT, 1992, p. 25).

Assim, como lembram Barros e Kastrup (2009), deve-se ter o cuidado de não sobrecodificar a experiência em campo – que é sempre múltipla – pela representação: “É muitas vezes tentador para o pesquisador introduzir, através da interpretação, uma coerência, mesmo que ilusória, aparando as arestas quando a pesquisa não forma um todo homogêneo” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 72). Os autores defendem que a experiência de campo, com todas as arestas e estranhezas, deve trabalhar contra as tendências generalizantes, simplificadoras e redutoras. Assim, também na investigação, é preciso abrir mão do sentido de uma verdade científica positivista e assumir as multiplicidades que surgirem no percurso da pesquisa. Carvalho (2008, p. 135) pondera a questão da interpretação do pesquisador de forma a superar uma racionalidade obcecada pela verdade, argumentando que “não se pode negar ao pesquisador o direito de ter a sua interpretação, entretanto, concebida como uma das muitas significações possíveis em uma multiplicidade de outras”. Desta forma, esta escrita, ainda que contenha um

significado atribuído pelo pesquisador aos dados produzidos no percurso, não deve fechar-se neste significado, permitindo outras leituras e outros olhares ao material produzido com as crianças.

Nos encontros subsequentes já me sentia mais segura para propor atividades sem sentir-me impondo nada, dada a relação que estávamos construindo. Desta forma, nos encontros seguintes as atividades propostas foram:

<p style="text-align: center;">ENCONTRO 3</p>	<p>Produção de apresentações em <i>Prezi</i> com a intenção de contar às pessoas que não conheciam o grupo o que as crianças faziam ali. Proposta trazida pela pesquisadora a partir da habilidade e do interesse demonstrado pelas crianças na utilização do aplicativo nas atividades que desenvolviam com a professora da sala de recursos em nosso primeiro encontro.</p>
<p style="text-align: center;">ENCONTRO 4</p>	<p>Criação de anúncios de jornal, recrutando crianças para participar do grupo e descrevendo os requisitos necessários para a participação.</p> <p>Criação de imagem “quando eu digo que participo de um grupo de altas habilidades”, inspirada nos <i>memes</i> de circulação na <i>internet</i> (figuras 1 e 2), dada a percepção da afinidade das crianças com os recursos tecnológicos.</p>

Figura 1: Meme de circulação na internet



Figura 2: Meme de circulação na internet



ENCONTRO 5

Amigo-secreto sugerido pelas crianças e despedida da pesquisadora do grupo. Conversa sobre o retorno para falar sobre a pesquisa que elas ajudaram a construir depois de pronta.

Os seis encontros previstos tornaram-se apenas cinco. No segundo encontro marcado chovia muito. Fui até a escola, mas nenhum dos participantes do grupo apareceu. Naquele momento, aproveitei para conversar um pouco mais sobre a pesquisa com a professora da sala de recursos. Ficamos com uma data a menos. Ainda assim, a manhã foi produtiva, uma vez que aproveitei para conversar com a professora, principalmente sobre a necessidade de respeitar as crianças em seus posicionamentos durante os encontros de pesquisa. As atividades previstas para aquela data foram transferidas para a seguinte, alterando o cronograma inicial, sem comprometer a proposta e o desenvolvimento da investigação.

Importante ressaltar que, do material produzido com as crianças, nem tudo foi utilizado na redação final da dissertação, uma vez que foi necessário organizar os dados pelas regularidades percebidas a fim de atribuir uma lógica, necessária a redação da dissertação. Com certeza todo o material produzido, analisado sob outros olhares possibilitaria ainda mais investigações.

4 DAS QUESTÕES-CURIOSIDADE ÀS VISIBILIDADES COM AS CRIANÇAS

Em uma etapa inicial, na construção de meu projeto de pesquisa conversei, como apontei anteriormente, com professores do grupo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tentando entender como as crianças passavam a integrar o grupo de Altas Habilidades da escola, ao que me afirmaram:

P - Nesta idade [1º ao 5º ano] é difícil ter certeza... Pode ser só estimulação precoce... Já recebi crianças que foram avaliadas por colegas meus como A.H. e quando chegaram aqui na escola percebi que não eram... Tive que tirar do censo.

J- Mas como funciona esta comunicação para as crianças...? E para as famílias? Uma hora elas são A.H. e de repente não são mais...? Como vocês fazem?

P- Na verdade, a gente não diz que são A.H., senão vão ficar “se achando”, sabe?

Em conversa com outra professora do AEE, percebo as mesmas preocupações demonstradas pelo professor, sobre o que as crianças poderiam vir a pensar de si mesmas, com quem havia conversado anteriormente: ter “certeza de que são altas habilidades”, “ficar se achando”, e como ficaria a “relação com os outros”.

P - No ano passado era novo pra todo mundo. Dissemos para os alunos que eles eram Altas Habilidades, mas a experiência nos mostrou que isto não era bom. Tem a relação com os outros, sabe? Não queremos que eles desdenhem ninguém. Hoje eu convido eles pra um curso⁴.

4 _____ Vir para um **Curso** no contraturno, era assim que muitas crianças eram convidadas a frequentarem o grupo altas habilidades.

J- Mas eles sabem que tu atendes os alunos com deficiência... Como eles veem isso?

P- Ah, tem uns que se dão conta. Uma aluna uma vez me perguntou: “professora, mas eu sou boa...”. Daí eu disse: “Ah, a prof. atende os que têm dificuldade e os que são muito bons”. Ela perguntou: “então eu estou aqui porque sou muito boa?”. Eu respondi: “pode ser...”

J- Mas e essa coisa do curso? Não é qualquer um que pode participar... Como faz?

P- Ah, tem alunos que vem e imploram que querem, que são bons naquilo. Aí a gente avalia de novo, vê com o professor, mas se não é A.H... (a professora faz sinal negativo com a cabeça). Aí tem isso dos outros alunos. Eles devem pensar: “Só os bons podem ir lá... então eu não sou bom”.

J- E a comunicação para os pais?

P- Eu pedi pra direção pra fazer uma reunião. Porque isso não é uma coisa que dê pra informar por bilhete. Quando mandamos o questionário pra casa já teve pais que vieram perguntar. Então a gente faz uma reunião com os pais no início do ano, explica que eles PODEM SER Altas Habilidades, que tem características. Até porque não tem como ter certeza assim, nesta idade. Pode ser estimulação precoce, pode ser que na aplicação do questionário as pessoas que responderam gostem muito da criança e acabem sendo tendenciosas...

J- E se tu te der conta de que não era A.H.?

P- Eu tento não ultrapassar o limite dos 3.

J- Limite dos 3?

P- Pela FADERS⁵, a cada turma de 25 alunos, de 2 a 3 tem Altas Habilidades, esse é o normal, tem que ter. Se passar de 3 eu dou mais uma olhada, seguro... não cadastro no censo e fico de olho.

5 _____ Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiências e Pessoas com Altas Habilidades do Estado do Rio Grande do Sul.

A professora me mostra os questionários (em anexo). São 4: um de autonegação (a criança diz se é boa e em que área), um de nomeação por colegas (a criança diz quem são os colegas melhores em cada área indicada), um para os professores preencherem e um para os pais.

- *Primeiro eu pergunto para os professores: “Professores, tem algum aluno que se destaca em alguma área...?” - Eles vão me dando as dicas. Aí aplico os questionários. Tem que superar 80% no item frequentemente e sempre. Os que ficam acima de 80% nos quatro questionários são A.H.*

- *E tu já chegou a passar por alguma situação de dizer que era, que podia ser, e ter que voltar atrás?*

- *Não, não cheguei a passar. Os alunos que foram para outra escola eu recebi a confirmação dos colegas: “aquele que tu me mandou era bom mesmo”. Mas pode acontecer... Por isso tenho feito cursos e mais cursos sobre Altas Habilidades, pra ter essa certeza.*

Meu problema de pesquisa me era claro: *Como as crianças do grupo de Altas Habilidades do 1º ao 5º ano estavam se compreendendo em relação à sua participação em tal grupo?*

Embora tenha ido a campo, munida também da preocupação dos professores, minha expectativa era a respeito do que as crianças me diriam sobre estas questões e que outros caminhos elas me apontariam para compreender o que significava para elas fazer parte do grupo em questão. Assim, se minhas curiosidades iniciais eram “como elas estariam se percebendo neste processo em que não lhes é dito exatamente por que são convidadas para 'um curso', tendo-se a preocupação de não 'se acharem' ou desdenharem os colegas?” E “como estariam compreendendo e se relacionando com o convite para “o curso”, dado que nem todos os colegas eram convidados?” Entretanto, ao ficar atenta ao modo de se pesquisar com crianças, estas foram me apontando outros caminhos investigativos, com os quais eu jamais imaginara me deparar.

Neste capítulo, dissertarei sobre as angústias percebidas na posição dos professores quando da construção do projeto de pesquisa, trazendo a forma como as crianças foram me mostrando que estes não eram os eixos que eu deveria

analisar se pretendia voltar a minha pesquisa para elas, saindo da ótica do adulto educador e me colocando sob a sua perspectiva. Desta forma, dividirei este capítulo em seções de acordo com as preocupações levantadas pelos professores: 1 – A certeza de que as crianças eram Altas Habilidades; 2 – Como as crianças se percebiam nesse processo em relação aos outros colegas *ficar se achando, a relação com os outros*.

Por fim, analiso neste capítulo o que de fato as crianças começaram a me mostrar enquanto eu tentava responder a estas questões, acreditando que este era meu caminho de pesquisa para responder ao problema colocado, anunciando meu primeiro eixo de análise dos dados ou a primeira visibilidade percebida – os afetos.

4.1 “NESTA IDADE É DIFÍCIL TER CERTEZA...”, “AI... EU NÃO LEMBRO...” - CONSIDERAÇÕES SOBRE O INGRESSO DAS CRIANÇAS NO GRUPO DE ALTAS HABILIDADES E A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO

A respeito da vontade de certeza dos professores sobre as Altas Habilidades de seus alunos, lembro-me do que nos ensina Nietzsche (2010, p. 21):

A vontade de verdade, que ainda nos seduzirá a muitos, essa célebre veracidade, da qual todos os filósofos até agora falaram com veneração: que questões essa vontade de verdade já não nos colocou! Que estranhas, graves, questionáveis questões!

Cito Nietzsche porque, durante esta pesquisa, importou muito mais tentar compreender como as crianças se percebiam e como se constituíam como sujeitos do Atendimento Educacional Especializado, do que perseguir uma suposta certeza sobre sua classificação como Altas Habilidades ou não. Inspirada no filósofo, coloque-me a pensar sobre as estranhas questões que formulamos para decidir a vida das crianças baseados em uma vontade de verdade, sem muitas vezes ouvir as vidas com as quais estamos lidando. Ouvi-las, considerar as suas questões, os seus pensamentos e anseios.

Desta forma, importou ao meu olhar de pesquisadora da infância colocar-me dentro da lógica da inclusão escolar e ao mesmo tempo fora dela. Pesquisar a

constituição das subjetividades infantis no contexto do atendimento educacional especializado para alunos Altas Habilidades, aproximando-me das crianças e deixando-me afetar por elas, pelas experiências vividas, pelas falas, angústias, sorrisos... Despir-me das verdades estratificadas para lançar meu olhar sobre suas vidas.

Assim, importa nesta pesquisa falar de outro conceito de infância que me é de suma importância. Pois, ao mesmo tempo que me apoio no conceito de infância da Sociologia, me inspiro em um outro conceito de infância – um conceito de infância trazido pela filosofia. Kohan toma as palavras de Lyotard, nos colocando a pensar sobre esta infância:

[...] a infância não seria a idade sem razão, mas: "... a condição de ser afetado, embora não tenhamos os meios – linguagem e representação – de nomear, de identificar, reproduzir e reconhecer o que nos afeta. Por infância entendo que nascemos antes de nascer para nós mesmos. E, portanto, nascemos através de outros, mas também para outros, entregues, sem defesa, aos outros. Estamos sujeitos a seu *mancipium* que eles próprios não podem avaliar. Porque embora sejam mães e pais, eles mesmos são também infantes. Eles não estão emancipados de sua própria infância, da ferida da infância ou do apelo que ela lança". A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda (KOHAN, 2005, p. 239).

Penso que esta pesquisa é um pouco desta tentativa. De deixar-me afetar pelas experiências das crianças concretas. De colocar-me à parte da tarefa de nomear, de identificar, de reproduzir e reconhecer, mas encontrar uma infância de pensamento em relação às crianças com as quais desenvolvi a pesquisa. Colocar-me na condição de quem aprende com elas a falar acerca destas crianças e distanciar-me dos discursos que muito sabem a seu respeito.

Neste sentido, ao pensar sobre a vontade de certeza dos professores sobre as Altas Habilidades de seus alunos, remeto-me aos questionários utilizados pela secretaria como um dos instrumentos para avaliar se os alunos são ou não Altas Habilidades (anexo). Em meu projeto de Dissertação havia mencionado a forma como as crianças eram identificadas como alunos com altas habilidades:

A identificação das crianças com Altas Habilidades é realizada através de sondagens (com o grupo de professores e posteriormente com as crianças e suas famílias) e aplicação de questionários (professores, pais e alunos) – anexo 7 (DREYER, 2013, p. 30).

Incluí nos anexos do trabalho os longos questionários utilizados pelos professores de AEE da rede para identificar as crianças e passar a atendê-las na Sala de Recursos Multifuncional. Dada a riqueza de detalhes destes instrumentos, uma das indicações da banca foi a possibilidade de explorá-los mais. Entretanto, ao conversar com as crianças, tudo mudou. Se havia uma grande expectativa de minha parte sobre como as crianças estariam lidando com os questionários, conversar com elas foi crucial para compreender que aquelas eram questões minhas, e não delas.

Quando pedi que as crianças elaborassem suas perguntas para a entrevista, de forma a ajudar as pessoas que não conheciam o grupo da sala multifuncional que elas participavam a entender o que elas faziam ali, a ausência de perguntas que envolvessem o assunto da “seleção” para participar do grupo já poderia ser entendida como um indicativo de que isso não era importante para aquelas crianças.

Cheguei à escola e me dirigi à sala de recursos. Já estavam na sala a professora, o Kauã e a Manuela. Cumprimentei-os com um “oi” sorridente. Kauã deu um “oi” tímido e Manuela me cumprimentou com um sorriso. A professora anunciou que hoje faríamos as entrevistas que combinamos no último encontro e que iríamos aguardar mais um pouco a Victoria e Larissa. Kauã vai para o computador da sala e começa a utilizar um software de desenho e Manuela procura os instrumentos musicais da sala (tambor, pandeiro, guizos) enquanto aguardam. Ela toca um pandeiro e pergunto se posso tocar junto. Ela me dá o pandeiro e pega uma flauta. Começa a tocar “parabéns a você”. Elogio:

- Tu sabe tocar flauta?! Que legal.

Toco um pouco com ela. Chega a Victória. Dá “oi” a todos, cumprimenta a professora com um beijo carinhoso. Largamos os instrumentos para falar e ela pede desculpas pelo atraso explicando que sua mãe teve de trazê-la. A professora anuncia que podemos iniciar as atividades, pois acredita que a Larissa não virá. Tomo a palavra então e pergunto se pensaram no que conversamos na semana anterior e se gostariam de me ajudar em minha pesquisa. As duas meninas, sentadas à mesa comigo, sinalizam que sim. Kauã permanece concentrado em seu

desenho no computador. A professora insiste perguntando a ele, mas lhe digo que se ele quiser continuar desenhando pode continuar.

Pergunto-lhes então se lembram o que havíamos combinado de fazer. Manuela logo responde:

- Vamos fazer uma entrevista e gravar!

Confirmo e digo a elas que eu anotei algumas perguntas que eu gostaria de fazer a elas depois, mas que gostaria que criassem as delas primeiro. Peço que peguem papel e caneta e façam perguntas (que a outra colega responderá, uma perguntará à outra) que ajudem as pessoas que não conhecem o grupo da sala multifuncional que elas participam a entender o que elas fazem ali.

As meninas começam a pensar e anotar suas perguntas. Quando terminam eu pergunto quem gostaria de começar a entrevista e explico que irei gravar, pra não esquecer o que elas disseram e depois colocar em meu trabalho. Mostro meu gravador e elas se interessam:

- Nossa, que legal! Vai gravar o que a gente disser? – Victória pergunta.

- Sim, vou gravar pra não esquecer de nada. – respondo.

- Mas como tu vai ouvir depois? – Manuela pergunta.

Faço um teste e mostro a elas. A professora também fica empolgada com o aparelho e acrescenta:

- Nossa, mas grava bem, hein. Tem uma qualidade muito boa o som.

- Sim. Depois passo para o computador.

- Como? - Pergunta Manuela.

- Funciona como um *pendrive*. Respondo e mostro a saída USB.

Depois de sanarem suas curiosidades sobre o aparelho, pergunto quem gostaria de começar. Victória se oferece. Ligo o gravador e ela inicia:

ENTREVISTA 1 – Victória entrevista Manuela

V – Você gosta de fazer esse trabalho todas as segundas-feiras?

M – Gosto

V – O que você aprende na sala multifuncional?

M – Ixi... é... ãh... Eu aprendo a mexer no computador... e aprendo a fazer um monte de trabalho diferente

V – Você gosta dos seus trabalhos que você faz aqui?

M – Hum [risos]. Gosto!

V. é muito breve e termina suas perguntas muito rápido. As duas parecem envergonhadas. Manuela também não desenvolve muito suas respostas. É a vez da Manuela. Proponho então que ela faça de conta que está em um programa de rádio para fazer suas perguntas. Manuela gosta da ideia. Pega o gravador na mão e o faz de microfone. Inicia sua entrevista:

ENTREVISTA 2 – Manuela entrevista Victória

Estamos aqui com a moça chamada Victória B. (Manuela diz o nome completo de Victória, tal como nas entrevistas de TV).

M – O que você gosta de fazer aqui na sala de... muuuuultifuncional.

V – Eu gosto de fazer um monte de coisas que nem, quando a professora deu um trabalho novo... eu adorei!

M – Há quanto tempo você participa da Rádio?

V – Três anos.

M – Você pensa em sair na rua entrevistando alguém?

V – Sim.

M – Quem? [risos] Qualquer pessoa ou... familiar?

V – [risos] Qualquer pessoa.

M – O que você quer ser quando crescer?

V – Arquiteta.

M – Você pensa em ser Jornalista?

V – é... [risos] mais ou menos.

M - Essa foi mais uma entrevista com V.B.

Ajudar as pessoas que não participam do grupo a entender o que as crianças fazem ali: esta foi a proposta da entrevista. Em ambas as entrevistas as meninas citam o gosto pela participação no grupo. Gostam de estar ali. Este afeto pelo grupo constituído é um marcador importante, aparecendo posteriormente em outras produções e falas das crianças.

Entretanto, naquele nosso segundo encontro, eu ainda estava um tanto focada em minhas questões-curiosidade e insisti um pouco quanto à forma como as crianças chegaram a integrar o grupo:

Após Manuela terminar sua entrevista com Victória, agradeço às duas. Neste momento Kauã mostrou algum interesse, parou seu desenho e ficou nos assistindo. Pergunto se ele gostaria de participar, mas ele responde timidamente que não. Digo-lhe que não há problema e ele continua seu desenho. Pergunto se eu posso fazer-lhes algumas perguntas e elas concordam.

J - A Vicky então participa há três anos, isso?

V – É.

J – E a Manu?

M – Esse ano.

J- Começou esse ano?

J – E como é que foi assim que vocês começaram a vir? Como é que aconteceu isso?

M – Eu ficava pedindo, pedindo pra sora, só irritando ela. [risos]

J – É? [risos]

V – Ai eu... não lembro...

J – Não lembra Vicky? Faz tanto tempo?

V – Acho que foi a sora que convidou.

J – Tá, mas vocês... hã... Tá, a Manuela pediu. Como é que tu ficou sabendo do grupo, Manu?

M – Por causa da minha colega, da Larissa.

J – Ah tá. A Larissa que não veio hoje?

M – Aham.

J – Daí ela vinha e te contava das coisas que elas faziam... Daí a profe... Vocês lembram deste aqui? Vocês chegaram a fazer este? [mostro o questionário de identificação utilizado na rede de ensino – em Anexo]

V – Sim!

M – Não...

J – Manu não e Vicky sim. Então Victória, vamos ver se isso te aviva a memória. Como foi que tu começou? Lembra? Em que momento tu respondeu esse questionário...

V – [Fica pensativa] Ai não lembro...

J – Ai que difícil... [risos]

V – É, já faz tanto tempo.

Manuela nem tinha utilizado o questionário. Venceu a professora na insistência. Victória, apesar de lembrar dele, não demonstrou muita preocupação ou interesse em falar sobre o assunto. Para elas, importava mais me contar sobre seus trabalhos e o que faziam ali naquele grupo do que como chegaram a ele.

No encontro seguinte, propus a criação de *Prezis* para que as crianças me contassem sobre o que faziam no grupo e fiz a “minha entrevista” com Larissa, que não estava no último encontro. A fala de Larissa também reforçava um certo esquecimento do processo dos questionários.

Enquanto iniciam suas atividades, aproveito o tempo e converso um pouco com a Larissa, que não estava em nosso último encontro:

J – Ah, Larissa... Semana passada eu fiz perguntas pras gurias, deixa eu perguntar pra ti também então: Quanto tempo faz que tu participa do grupo?

L – Três anos.

J – Três. Entrou junto com a Victória?

L – Sim.

J – E eu perguntei também pras gurias... Se vocês conversam sobre o que vocês fazem aqui no grupo com os colegas de sala de vocês.

L – Sim

J – Sim...?

L – Sim.

J – E daí o que vocês falam? Como é que é?

L - A gente... A gente brinca... E às vezes eles mesmo que perguntam pra gente, daí a gente mostra os nossos trabalhos.

J – Tá, mas como é?

L – De vez em quando até a sora pede pra gente. A gente explica lá na frente o que a gente faz aqui.

J – Daí vocês explicaram o que vocês faziam aqui? Ou explicaram um trabalho?

L – É, é mais trabalho que a gente explica. Mas o que a gente faz aqui a gente só fala às vezes pros nossos colegas

J – E daí, como é a reação dos colegas?

L – Tem muitos que queriam participar também.

J – Humhum...

L – É, tem outros que não gostam né, mas tem muitos que já gostam do que a gente falou, assim sabe.

J – Mas que não gostam do que vocês falaram, ou que não gostariam de participar, não entendi, como assim “que não gostam”?

L – Sei lá, eles não gostam que a gente fale às vezes assim. A gente fala e eles ficam: “Ah, ficam falando coisa aí”.

J – E tu te incomoda com isso ou não?

L – Não!

J – Não. Continua falando?

L – .Sim.

J – E como é isso, com esses colegas que tu acha que eles gostariam de participar?

L – Como assim? Do jeito que eles gostariam de participar?

J – Não... O que tu pensa assim, porque eles gostariam de participar mas... Precisa do que pra participar?

L – Ah, a gente entrou porque a gente tirava nota boa.

Neste momento, a Manuela se coloca na conversa:

M – Não! Eu entrei porque eu enchi o saco da sora [da sala de recursos, para participar do grupo].

L – Daí... Eu e a Victória a gente entrou por causa que a gente era altas habilidades. Aí... eu acho que é isso.

J – E tu chega a dizer isso pra eles ou não?

L – Não.

J – E eles também nunca perguntaram: “Como é que eu faço pra participar?!”

L – Não.

J – Eles nunca perguntaram, tu só acha que eles queriam?

L – É.

J – E eu perguntei pras gurias também, como é que elas se referem ao grupo... Mas isso eu acho até que eu já tinha te perguntado em outro momento... Por exemplo quando tu diz assim: Ah, segunda-feira de manhã eu tenho que ir... Tenho que ir aonde? O que que tu diz?

L – Na rádio.

J – Acho que tu tinha me falado isso já né? [risos]

L – Já [risos]

As crianças me sinalizavam que não era aquilo que importava a elas. Não estavam interessadas em me contar sobre como entraram no grupo. Insistir nesta questão seria perder o rumo da pesquisa com as crianças, perder o que elas tinham e queriam me contar sobre o grupo de Altas Habilidades. Para responder ao meu problema “*Como as crianças do grupo de Altas Habilidades do 1º ao 5º ano estavam se compreendendo em relação à sua participação em tal grupo?*”, era necessário que eu atentasse para o que elas “queriam me contar”.

Mas eu ainda tinha uma outra questão adulta a desconstruir..

4.2 “A GENTE TÁ AQUI PRA FAZER TRABALHOS” – AS CRIANÇAS RESPONDENDO AS QUESTÕES ADULTAS

Uma das grandes preocupações levantadas pelos professores com os quais conversei era de que as crianças participantes do grupo de Altas Habilidades não ficassem “se achando”, e como elas se relacionariam com os colegas de classe regular.

Tal preocupação demonstrada na manifestação dos professores já narradas anteriormente, indicavam uma forma velada de lidar sobre o assunto com as crianças.

J- Mas como funciona esta comunicação para as crianças...? E para as famílias? Uma hora elas são A.H. e de repente não são mais...? Como vocês fazem?

P⁶- Na verdade, a gente não diz que são A.H., senão vão ficar “se achando”, sabe?

P⁷- No ano passado era novo pra todo mundo. Dissemos para os alunos que eles eram Altas Habilidades, mas a experiência nos mostrou que isto não era bom. Tem a relação com os outros, sabe? Não queremos que eles desdenhem ninguém. Hoje eu convido eles pra um curso.

J- Mas eles sabem que tu atende os alunos com deficiência... Como eles vêem isso?

P- Ah, tem uns que se dão conta. Uma aluna uma vez me perguntou: “professora, mas eu sou boa...”. Daí eu disse: “Ah, a prof. atende os que tem dificuldade e os que são muito bons”. Ela perguntou: “então eu estou aqui porque sou muito boa?”. Eu respondi: “pode ser...”

Narro a seguir minha entrevista com as crianças, momento em que eu tentava compreender como isso se dava para elas.

J – Ah... e deixa eu fazer uma outra pergunta... Vocês sabem... Assim, a Manu disse que ela fala “a Rádio”, a Vicky diz a Rádio ou sala multifuncional... Mas vocês sabem como é que é o nome... digamos...

M – original

J – É!

As meninas ficam pensativas, se olham e sinalizam negativamente com a cabeça.

6 _____ Professor L.O., em conversa com a pesquisadora.

7 _____ Professora A., em conversa com a pesquisadora.

J – Digamos assim... A sala multifuncional ela é pra alunos de determinado tipo. Vocês sabem disso ou não?

V – Eu sabia...

Neste momento, a professora, que observa atentamente, entra na conversa.

P – É que eu acho que a gente não fala muito sobre isso.

M – O que que quer dizer...?

J – Não tem problema, só queria saber o que elas entendem

P – É, não sei, a Manuela acho que talvez... [A professora fala enquanto Manuela sinaliza que não com a cabeça]

M – Tá, mas o que tu quer dizer com determinado tipo?

P – Assim, quem são os alunos que vem aqui? Vocês sabem? Vocês sabem né. Quem são os alunos que vem aqui comigo?

M – São aqueles que são... Não são bem deficientes...

P – Não. São bem!

M – São bem o quê?

P – [risos]. Tá, e vocês, tão aqui por causa disso?

M – Não!

P – Não.

M – A gente tá aqui pra fazer trabalhos.

P – Isso. Vicky, quando tu começou a vir aqui, lembra que tua mãe veio aqui?

V- Sim.

P – Tá, e quando tua mãe chegou em casa, o que ela disse? Por que tu ia vir aqui, comigo?

V – Ela falou... Ai nem me lembro mais...

P – [risos]

M – Também já faz três anos!

V – Tá, ela falou... Ai deixa eu me lembrar...

P – É que tu tá muito velha já né Victória [risos]. Já tá caindo os dentes.

V – É, tô desde os 7 anos aqui.

P – Não lembra o que a mãe falou pra ti?

V – Nem sei se ela falou.

P – Mas que cabecinha...

J – Não tem problema... Tá, e... deixa eu perguntar mais uma coisa... Vocês falaram que aqui na Sala Multifuncional vem os alunos que tem deficiência e... vocês que não tem deficiência né? Vocês só vêm pra fazer trabalhos? Os colegas nunca foram malvadinhos de falar alguma coisa que vocês vêm aqui?

As duas sinalizam que não com a cabeça.

J – Não?

V – Não.

M – Não. Por quê?

J – Não, só curiosidade.

M – De repente eles nem sabem que essa sala existe.

J – É?

Agradeço. Explico que na próxima semana, se eles quiserem continuar me ajudando, faremos outra atividade.

A conversa com as crianças narrada acima aconteceu em nosso segundo encontro e havia certo desconforto em falar sobre o assunto. Tanto de minha parte como pesquisadora, que não queria induzir as respostas das crianças, quanto da parte delas, que falavam sobre um assunto que elas possivelmente sabiam que os adultos não queriam falar com elas. Até então o termo “Altas Habilidades” não havia sido mencionado nem por mim, nem pelas crianças. Falavam da Rádio⁸, da sala multifuncional, mas não se referiam ao termo em si. Fiquei me questionando se realmente não sabiam que eram altas habilidades, ou se não queriam falar sobre o assunto. No terceiro encontro, quando pedi às crianças que fizessem uma apresentação em *Prezi* contando sobre o grupo, a palavra apareceu (figura 3)

8 _____ No primeiro ano do trabalho com os alunos Altas Habilidades na escola em questão, quando as crianças foram convidadas a participar do grupo, desenvolveram um projeto intitulado: *Rádio da Escola*, durante o ano todo, em que gravavam um programa de rádio que passava no sistema de som da escola. Embora no ano seguinte o rumo do trabalho com o grupo tenha sido outro e tenham desenvolvido outros projetos, o nome “Rádio” acompanhou o grupo na manifestação das crianças.

No mesmo encontro, enquanto as crianças produziam seus *Prezis* e mostravam umas às outras e para mim, conversei com Larissa (que não estava no encontro 2), fazendo a ela as perguntas que tinha feito a Manuela e Victória na semana anterior. Na fala de Larissa, a palavra Altas Habilidades aparece novamente:

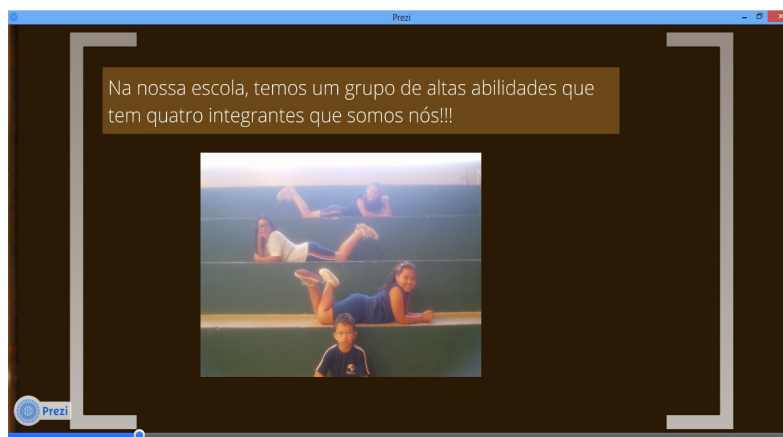


Figura 3: Recorte da apresentação em Prezi produzida por Victória

J – Não... O que tu pensa assim, porque eles gostariam de participar mas... Precisa do que pra participar? [do grupo]

L – Ah, a gente entrou porque a gente tirava nota boa.

Neste momento a Manuela se coloca na conversa:

M – Não! Eu entrei porque eu enchi o saco da sora [da sala de recursos, para participar do grupo]

L – Daí... Eu e a Vicky a gente entrou por causa que a gente era altas habilidades. Aí... eu acho que é isso.

Diante da menção da palavra por parte das crianças, me senti autorizada a perguntar de forma mais direta:

Encerradas as perguntas com a Larissa e, enquanto Victória e Manuela continuam sua tarefa com o Prezi, me dirijo a todas agora:

J – Gurias, e deixa eu fazer uma pergunta pra todas agora... E o termo esse, “altas habilidades” que a Larissa falou, que a Victória usou no Prezi dela... Vocês ouviram ele já de outras pessoas...? O que vocês pensam em relação a esse termo?

M – Não sei nem o significado?

J – Não sabe o significado?

L – Também não.

J – Não?

L – Não faço ideia.

J - E tu Vicky?

V – Ah, o meu pai ele usa esse termo altas habilidades. Ele já sabe que já faz três anos que eu venho aqui na Rádio. Daí ele acha, ele acha e eu também acho, que é por causa da... que a gente tira notas boas, que a gente é inteligente.

J – Hum, hum... E vocês gurias. Vocês não sabem o significado que tem, mas o que vocês imaginam que seja?

L – Que seja... Uma pessoa que tem altas habilidades. Uma pessoa bem inteligente.

J – E vocês conseguem se enxergar assim? Ou acham que não?

Ambas, Manuela e Larissa sinalizam positivamente com a cabeça.

O assunto se encerra ali. As crianças seguem fazendo sua atividade, conversam entre si sobre o que fazem. Diante do seu silêncio, não percebo um interesse de me falarem mais a respeito.

A situação vivida com as crianças me leva a pensar não que elas não sabiam o porquê de participarem do grupo, mas que, assim como os adultos não queriam falar sobre o que vinha a ser Altas Habilidades, elas também não o queriam ou, talvez, isso para elas não fosse tão relevante como apontavam seus professores. O assunto permanece velado. Ferreira (2009, p. 145 e 146) explica que

[...] o que aquelas crianças [...] nos estão a mostrar é que, embora inspiradas no mundo adulto, elas estão ativa e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função dos seus interesses, necessidades e desejos.

Para formular o seu conceito de Altas Habilidades, as crianças não precisam necessariamente que alguém lhes dissesse clara e formalmente o que as políticas públicas estão a dizer sobre este termo. A partir do que vivenciavam, elas formulavam sua própria opinião a respeito – como quando afirmavam: “é quem tira notas boas”, ou “uma pessoa bem inteligente” – mostravam, desse modo, estarem se apropriando do que vivenciavam e percebiam a este respeito. Neste sentido, cito Corsaro (2011, p. 31), que ensina que “as teorias sociológicas da infância devem se

libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. Desta forma, é interessante considerar que o fato de os adultos não falarem com as crianças sobre as políticas públicas que criavam os espaços de aprendizagem que elas frequentavam – as Salas de Recursos Multifuncionais – sobre o porquê de elas estarem ali, sobre o significado do termo Altas Habilidades, não queria dizer que elas não formulassem as suas opiniões e os seus conceitos a respeito de sua participação na “Rádio”, na “Sala de Recursos Multifuncional” ou do “Curso”.

Além disto, através do conceito de *reprodução interpretativa*, Corsaro nos ajuda a romper com a ideia adultocentrista que considera como válidos apenas os conhecimentos produzidos pelos adultos, que seriam absorvidos pelas crianças. Para o autor (2011, p. 36), “[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela”. Assim, falassem os adultos ou não com as crianças a respeito do porquê elas integravam este espaço de aprendizagem, elas interpretavam e davam sentido às suas vivências neste espaço escolar. Interpretavam e davam sentido inclusive ao desconforto dos adultos ao tratar sobre o tema com elas. Desta forma, o que me pareceu nas conversas com as crianças quando lhes questionei de forma mais direta sobre Altas Habilidades é que elas sabiam que este era um assunto delicado para os adultos. Desconversavam, não demonstravam interesse em falar a respeito.

4.3 “TENHO! TENHO BASTANTE” – SOBRE OS AMIGOS NA SALA DE AULA REGULAR E A RELAÇÃO COM O OUTRO...

Apesar de os adultos não terem sido claros sobre a participação das crianças no grupo de Altas Habilidades, seja por receio de que fiquem “se achando”, seja pela relação com os colegas, é interessante observar o que as crianças nos diziam a este respeito. Ainda focada em minhas questões-curiosidade, durante a entrevista com Manuela e Victória no segundo encontro, lhes perguntei:

J – E... Vocês conversam sobre o que vocês fazem aqui com os amigos de vocês? Com algum amigo... Com quem...?

V – Eu não adianta conversar isso, eles ficam com inveja!

J – Ah é? [risos]

V – Não, é que... Teve o texto do Rio do Sinos, aí eu fui chamada e eles ficaram com inveja, ficaram brabo comigo!

J – Ah é? Mas como é que foi isso, Vicky?

V – Ah, é que a gente teve que fazer um texto sobre o Rio do Sinos. Daí... uns quinze dias depois chamaram, a C. [coordenadora pedagógica] trouxe um papel pra passar a limpo, daí é... Eles ficaram tudo com inveja, só por causa que eu fui...

J – Um texto que tu fez aqui?

V – Na escola. Não podia fazer em casa.

J – Mas aqui na sala multifuncional, ou tu fez na sala de aula?

V – Não, na sala de aula.

J – Ah tá... Tá, mas eu não entendi. Como é que eles sabiam que tu vinha aqui...? Não entendi.

M – Porque ela foi a única que ganhou a folha.

V – É, é que a C. falou. A profe falou alto. A profe me botou no canto da sala.

J – Ahhh tá. Entendi. E como é que ela te chamou? O que é que ficou justificado pros colegas assim, como é que ela te chamou?

V – Ela falou assim: Pessoal... Sabe sobre o Rio do Sinos, a Victória foi selecionada da sala... Daí depois... [silêncio]

J – Ah Tá. Mas ela não disse porque tu foi a selecionada?

V – Fez sinal negativo com a cabeça

J – Não...? Daí tu te sentiu... Tu achou que eles ficaram com inveja?

V – Eles TÃO ainda...

J – Ah é? [risos] Daí tu não conversa com eles sobre o que tu faz aqui?

V – [sinal negativo com a cabeça]

J – Não tem nenhum amigo que tu conversa assim, sobre isso na sala?

V – Não...

J – Mas tu tem amigos?

V – Tenho! Tenho... Bastante.

J – E tu, Manu? Conversa sobre o que faz aqui?

M – Converso com a Larissa

J – Com a Larissa, que a Larissa também vem.

M – Só com ela. E com a J.A. mas... ela não vem. J.A.

J – A J.A... Já veio aqui...? não...?

M – Não.

J – E tu não te sente assim como a Victória falou?

M – Não.

J – Não. Tu conversa tranquilo com essa tua amiga? E ela tem vontade de vir ou não?

M – Tem.

J – Tem? Ela também vai ficar pedindo pra profe? [risos]

M – [risos e sinal positivo com a cabeça].

Embora as duas meninas tenham mostrado formas diferentes de relação com seus grupos na sala de aula regular, ambas demonstraram uma preocupação sobre o relacionar-se de forma positiva com seus colegas de aula. Isto soa bastante natural se considerarmos que “A sensibilidade despertada das crianças para o seu *status* relativo entre seus pares faz com que eles fiquem particularmente preocupados com a possibilidade de virem a ser rejeitados ou tenham seus sentimentos feridos” (COLE & COLE, 2003, p. 598). Na fala de Victória percebo um certo desconforto quanto à forma como a professora a expôs, ameaçando o seu anonimato na relação com o grupo. Para ela, os colegas ficaram “com inveja” devido à situação ocorrida. Em outra atividade, proposta no encontro quatro, a mesma menina, Victória, reforça sua boa relação com os colegas de aula através de sua colocação sobre como os colegas a veem.

Pergunto às crianças se elas já viram na *internet* aquelas imagens que mostram frases com fotos “quando dizem que eu...” (exemplo: sou professora). Aí aparecem imagens: “Como eu me vejo”; “Como meus amigos me veem”; “Como meus pais me veem”; “Como realmente é”. Elas confirmam, riem, lembram-se de imagens que já viram... Proponho então que criem com desenhos ou no computador

algo semelhante, só que com a frase: “Quando dizem que eu participo de um grupo de Altas Habilidades”.

Embora Victória não tenha conseguido concluir sua atividade, é interessante observar o que ela escreve sobre como os colegas a veem, nos dando pistas de como se dá sua relação com os colegas de aula (figura 4)

Ainda que Victória tenha dito que seus colegas “TÃO ainda” com inveja, é possível perceber na forma como ela se narra que sua relação com os colegas não é de alguém que “se acha”, mas que tem uma preocupação em ser solícita e carinhosa.

Quando pergunto a Larissa sobre sua relação com os colegas de sala no terceiro encontro, enquanto o grupo fazia a atividade do *Prezi*, ela demonstra tranquilidade para conversar comigo sobre o assunto:



Figura 4: Atividade produzida por Victória, inspirada nos memes de circulação da internet

J – E eu perguntei também pras gurias... Se vocês conversam sobre o que vocês fazem aqui no grupo com os colegas de sala de vocês.

L – Sim.

J – Sim...?

L – Sim.

J – E daí, o que vocês falam? Como é que é?

L - A gente... A gente brinca... E às vezes eles mesmo que perguntam pra gente, daí a gente mostra os nossos trabalhos.

J – Tá, mas como é?

L – De vez em quando até a sora pede pra gente. A gente explica lá na frente o que a gente faz aqui.

J – Daí vocês explicaram o que vocês faziam aqui? Ou explicaram um trabalho?

L – É, é mais trabalho que a gente explica. Mas o que a gente faz aqui a gente só fala às vezes pros nossos colegas

J – E daí, como é a reação dos colegas?

L – Tem muitos que queriam participar também.

J – Humhum...

L – É, tem outros que não gostam né, mas tem muitos que já gostam do que a gente falou, assim sabe.

J – Mas que não gostam do que vocês falaram, ou que não gostariam de participar, não entendi, como assim “que não gostam”?

L – Sei lá, eles não gostam que a gente fale às vezes assim. A gente fala e eles ficam: “Ah, ficam falando coisa aí”.

J – E tu te incomoda com isso ou não?

L – Não!

J – Não. Continua falando?

– Sim.

J – E como é isso, com esses colegas que tu acha que eles gostariam de participar?

L – Como assim? Do jeito que eles gostariam de participar?

J – Não... O que tu pensa assim, porque eles gostariam de participar mas... Precisa do que pra participar?

L – Ah, a gente entrou porque a gente tirava nota boa.

Neste momento, a Manuela se coloca na conversa:

M – Não! Eu entrei porque eu enchi o saco da sora [da sala de recursos, para participar do grupo].

L – Daí... Eu e a Vicky, a gente entrou por causa que a gente era altas habilidades. Aí... eu acho que é isso.

J – E tu chega a dizer isso pra eles ou não?

L – Não.

J – E eles também nunca perguntaram: “Como é que eu faço pra participar?!”

L – Não.

J – Eles nunca perguntaram, tu só acha que eles queriam?

L – É.

Segundo Larissa, ela não tem problemas para conversar com os colegas sobre sua participação no grupo – o grupo que ela chama de Rádio – mas também não fica falando sobre o assunto com os que “não gostam” ou não demonstram interesse em saber o que faz naquela sala.

Pensando na relação ética de transparência com as crianças sobre a sua participação no grupo de Altas Habilidades, na preocupação demonstrada pelos professores de que elas “não se achem” e nos relatos das crianças sobre a sua relação com os colegas de sala, problematizo o fato de que talvez a questão não seja especificamente dizer ou não dizer às crianças que são Altas Habilidades, mas pensarmos nos valores que construímos com elas, nas relações diárias de convívio. Corsaro (2011), ao escrever sobre as relações de amizade entre as crianças, analisa as diferenciações que estas fazem em suas relações sociais – diferenciações de gênero, de raça, de *status*. Segundo o autor, a resistência das crianças pequenas às regras dos adultos as leva a desenvolverem um senso de “nós”, uma identidade de grupo e, posterior e internamente, esta dinâmica leva a uma emergência de hierarquias e subgrupos em suas relações. Isto não quer dizer que necessariamente tais subgrupos se relacionem de forma agressiva ou negativa. O autor destaca que na pesquisa de Martini⁹ e em outros estudos observa-se que:

Nos grupos de idade e gênero mistos, em muitas sociedades não ocidentais, as tentativas de controlar as outras crianças são mais frequentemente pró-sociais do que egoístas. Ou seja, o objetivo é manter a coesão grupal, e não satisfazer desejos individuais. (CORSARO, 2011, p. 208).

9 _____ Estudo de Mary Martini (1994) sobre grupos de brincadeira mistos com relação à idade e ao gênero de crianças polinésias das ilhas Marquesas na busca de compreensão dos complexos processos de negociação de status entre as crianças pequenas.

Assim, é possível pensar que dentro das relações sociais infantis poderão construir-se relações saudáveis ou não saudáveis, mas que isso dependerá muito mais dos valores que construímos com elas do que de qualquer outra coisa. No estudo de Martini (apud CORSARO, 2011), a pesquisadora contrasta a preferência pró-social observada nas relações entre as crianças polinésias *versus* o controle egoísta com interações de pares entre crianças norte-americanas de classe média que aprendem, cedo na vida, a valorizar a relação individual, orientada a um objetivo.

Assim, a pesquisa me leva a pensar sobre as relações de pares e de amizade entre as crianças. “Vemos que as relações entre pares e de amizade são, de várias formas, um reflexo dos valores e das práticas das comunidades e das culturas locais e mais amplas em que elas emergem” (CORSARO, 2011, p. 193). Assim, abandonando os fantasmas adultos, a questão não seria se “são ou não altas habilidades”, mas quais são os valores que alimentamos em nossas relações sociais como um todo. Percebi que as crianças em questão administravam bem a sua participação no grupo de Altas Habilidades como, por exemplo, a relação com os colegas de classe regular. O que lhes interessava me mostrar sobre o grupo eram outras coisas: visibilidades que fui observando ao longo de nossos encontros.

5 OUVINDO ATENTAMENTE AS CRIANÇAS – AS VISIBILIDADES DA PESQUISA COM CRIANÇAS

A partir das falas das crianças e da percepção de que as minhas questões não eram as suas, fui conseguindo me deixar afetar por elas. Fui abrindo mão das minhas questões, das certezas que eu ainda carregava (ainda que pensasse que já havia me despedido de todas elas) e me colocando ao encontro do que elas me diziam e me mostravam ao longo da pesquisa.

Este não foi um processo fácil. Isto porque, quando fui a campo, as questões-curiosidade que eu tinha funcionavam de certa forma como expectativas em relação ao que encontraria. Enxergar o que as crianças de fato estavam me mostrando – para além do que eu fora buscar – exigiu-me esforço, ajuste de foco, e foi um processo constante que durou desde o primeiro encontro com elas até o final da escrita desta dissertação. Roberts (2005, p. 243), sobre a pesquisa com crianças, nos explica que

[...] ainda não somos bons o suficiente em escutá-las, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem. Como investigadores, ainda estamos a aprender formas de envolver as crianças em todas as etapas da investigação, desde identificar questões de investigação significativas, a colaborar com outros investigadores e disseminar boas práticas. E ainda estamos a aprender que podem existir ocasiões onde tal envolvimento pode ser explorador ou inapropriado, enquanto que, noutros casos, não envolver crianças ou jovens representa uma prática pobre.

Concordando com a autora, me coloco a pensar nesta difícil tarefa que é pesquisar com as crianças, pois ainda somos inábeis em ouvi-las. Por mais que eu tenha lido, estudado sobre a pesquisa com crianças, por mais que eu tenha tido experiências mil com crianças em outros contextos, por mais que tenha imaginado durante todo o período de construção do projeto de pesquisa como seria estar produzindo os dados da pesquisa com elas e ouvindo-as, isso não foi tão simples. Aliás, não foi nada simples. Pensando nesta direção, posso citar as palavras de Kohan sobre o Devir-criança: “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo, um sair sempre do 'seu' lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 94-95). Não foi simples

porque foi este o processo pelo qual precisei passar. Isto porque ainda que eu tivesse minhas expectativas em relação à pesquisa, ao estar com as crianças, ao registrar os nossos encontros, ao transcrever as gravações, ao olhar para o material, debruçar-me sobre eles e procurar as regularidades que apareciam na pesquisa, precisei colocar-me nestes outros lugares de que fala Kohan. Lugares desconhecidos, inusitados, inesperados. Lugares que não eram os que eu havia imaginado ao formular as minhas questões-curiosidade – eram lugares outros.

Tenho certeza de que as visibilidades que aqui registro são possibilidades, dentre tantas outras. São algumas das faces desta Infância Superdotada que aquelas crianças, naquele momento, me mostraram, mas não encerram o mundo de possibilidades e facetas das infâncias que estão a vivenciar, entre elas a Infância Superdotada.

5.1 VISIBILIDADE 1 – DOS AFETOS

Pra você guardei o amor
 Que sempre quis mostrar
 O amor que vive em mim vem visitar
 Sorrir, vem colorir solar
 Vem esquentar
 E permitir

Quem acolher o que ele tem e traz
 Quem entender o que ele diz
 No giz do gesto o jeito pronto
 Do piscar dos cílios
 Que o convite do silêncio
 Exibe em cada olhar

Guardei
 Sem ter porquê
 Nem por razão
 Ou coisa outra qualquer
 Além de não saber como fazer
 Pra ter um jeito meu de me mostrar

Achei
 Vendo em você
 Explicação
 Nenhuma isso requer
 Se o coração bater forte e arder
 No fogo o gelo vai queimar

(Nando Reis)

Talvez a faceta mais emocionante que encontrei nesta pesquisa (como pesquisadora) foi perceber o modo como as crianças se relacionavam comigo, com a professora da sala de recursos e entre elas, e como relatavam sua relação com os colegas de classe regular de uma forma extremamente afetiva. Até porque tudo me dizia ao contrário! Ao término de meus encontros com as crianças, fica um afeto construído, tecido entre nós. Fica algo que, como diz o musicista, “o convite do silêncio exhibe em cada olhar”. Nos olhares afetuosos das crianças entre elas, com a professora e comigo pesquisadora fica algo que apenas a experiência vivida pode descrever.

Experiência, como aponta Larrosa (2002, p. 21), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca”. O afeto – faceta marcante dentre as visibilidades da pesquisa – foi uma experiência vivida. Desta forma, ainda que seja impossível dar ao leitor desta dissertação o que vivi, relato aqui algumas das situações em que ele pode ser evidenciado. Fica o meu convite a olhar para as crianças com olhos de quem se deixa envolver por elas, com olhos de quem se coloca dentro de seus mundos, não a julgá-las (se estão “se achando”, se desdenham os colegas, e inúmeros outros “ses”), mas a construir com elas possibilidades do que seja integrar um grupo de altas habilidades no contraturno escolar.

Ao falar de afeto, busco na tradição filosófica o sentido do termo. De acordo com o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007):

Nesta [na tradição filosófica], afecção designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em *sofrer uma ação* ou em ser influenciado ou modificado por ela. Neste sentido, um afeto (que é uma espécie de emoção [v.]), ou uma paixão, é também uma *afecção* por implicar uma ação sofrida, mas tem outras características que fazem dele uma espécie particular de *afeição*. Dizemos comumente que um metal é afetado pelo ácido, ou que fulano tem uma afecção pulmonar, ao passo que reservamos as palavras “afeição” e “paixão” para situações humanas, que apresentam todavia certo grau de passividade por serem estimuladas ou ocasionadas por agentes externos (ABBAGNANO, 2007. p. 18-19).

Assim, tomarei por afeto esta espécie de emoção humana, estimulada e ocasionada por agentes externos em que, a partir das situações vividas, das ações que sofremos, seremos influenciados e transformados por ela. Durante a pesquisa,

nos encontros sistemáticos, nas conversas com as crianças, nas situações ocorridas, tanto eu quanto as crianças fomos influenciados e transformados. Neste sentido, tomo as palavras de Pelbart (2007, p. 1): “Então somos um grau de potência, definido por nosso poder de afetar e de ser afetado, e não sabemos o quanto podemos afetar e ser afetados, é sempre uma questão de experimentação”. Desta forma, a experiência da pesquisa, como um encontro de graus de potência – a minha, a das crianças, a da professora, a do grupo que se constitui ali – foi uma experimentação maravilhosa de descoberta de afetos: afetos como transformações que as crianças produziram em mim, que eu produzira nelas, e que elas produziam entre si.

5.1.1 “Tu trabalha na Guilhermina?” – Afetos entre a pesquisadora e as crianças

Penso que em qualquer pesquisa o primeiro encontro com as crianças é sempre marcante. Como explanam Lima e Dornelles (2014, p. 3, no prelo):

[...] a proposta de uma aproximação aos universos infantis e às crianças pode ser lida aqui pela necessidade de pensarmos sobre a *alteridade da infância, sobre este outro desconhecido, sobre a novidade desse encontro (LARROSA, 2004)*. O movimento centra-se na experiência que reúne o adulto e a criança em relação, na afecção produzida por esse encontro.

Encontrar com as crianças pensando sobre a alteridade da infância. Neste encontro, a afecção – como qualidade que consiste em *sofrer uma ação* ou ser influenciado ou modificado por ela (ABBAGNANO, 2007) – torna-se condição indispensável para que o encontro do adulto com as crianças se dê de forma a fazer a pesquisa a partir de múltiplos olhares – o da pesquisadora e o dos infantes, rompendo com a lógica de pesquisa *sobre* crianças para pesquisar *com* elas. Isto porque, ao colocar esta alteridade da infância como lente ao focar o olhar aos infantis, assenta sempre o desafio de não apregoar verdades sobre eles, mas buscar, nesta relação de afecção, onde adulto e criança afetam-se mutuamente, a

novidade da pesquisa. Kohan (2007) reflete sobre esta relação de alteridade propondo a metáfora do estrangeiro:

Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes-estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhe? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhê-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de tantas outras palavras bem pronunciadas? Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de ser respondidas (KOHAN, 2007, p. 119).

Passei alguns anos me apropriando da teoria sobre a pesquisa com crianças, estudando as relações entre adultos e crianças na pesquisa, pensando sobre como entrar em campo, sobre como conduzir e, finalmente, eu estava ali, diante delas. Com todos estes desafios: vivenciar a pesquisa a partir das lentes da alteridade da infância frente à adultez, dar voz às crianças e pensar sobre o que me diziam e mostravam em uma relação de afecção nos encontros vividos. Professora desde os dezenove anos (estagiária na educação desde os dezesseis anos), já havia passado muito tempo com as crianças, mas estar com elas como pesquisadora era uma experiência completamente nova. Algo sobre o qual li, pensei e... enfim chegara à hora.

A entrada em campo era de fundamental importância. Mostrar às crianças que eu não era uma adulta tal como a professora que dita o que será feito, procurei colocar-me em uma postura de amizade, o mais próximo possível de uma relação que elas desenvolvem com seus pares do que com seus educadores. Procurar desconstruir o lugar de não-valorização da criança nos processos de pesquisa e considerar a importância de sua voz e opinião (LIMA; DORNELLES, 2014, p. 8) – essa era minha pretensão.

Tudo corria conforme o planejado até que naquele primeiro encontro, o interesse das crianças se despertou por mim de uma forma curiosa:

[...] Kauã, impaciente e distraído-se com os arredores, já que sua Internet não quer funcionar e ele não consegue abrir seu *Prezi*, observa minha roupa. Sem

me dar conta fui com a camiseta do uniforme da escola que trabalho. Ele me pergunta:

- Tu trabalha na Guilhermina?

Fico com vergonha de ter ido de uniforme. Penso que isso pode comprometer minha tentativa de colocar-me como igual perante eles, mas respondo:

- Sim, trabalho na Guilhermina. Tu conhece?

- Sim, já estudei lá. Tu é diretora né?

Fico ainda mais preocupada com meu “estatuto” de adulta que quer ser adulta atípica e é descoberta como diretora... mas continuo respondendo.

- Sim... Como tu sabe?

- Fui lá em uma apresentação da escola e te vi.

- Ah, não me lembrava de ti. Quando tu for lá de novo me dá um “oi”.

Neste momento o interesse das crianças por mim se modifica. Descobriram “meu segredo”. Larissa acrescenta:

- Tu é diretora da Guilhermina? O filho da minha dinda estuda lá.

- Ah, que legal! Quem é o filho da tua dinda?

- O GG.

- Ah sim! A mãe dele faz parte da Apmei¹⁰ da escola, ela ajuda um monte!

- Sim, minha dinda gosta muito da escola, ela gosta de ajudar.

Victória comenta:

- A minha mãe também é diretora de uma escola.

- Ah é Victória?! De qual escola?

- Da escola Fantasminha

- Hum... Não conheço... Não é municipal né?

- Não, é particular.

- Ah, que legal!

10 _____ Apmei: Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal de Educação Infantil.

Como aponta o relato acima retirado de minhas notas de campo, este momento vivido no primeiro encontro da pesquisa preocupou-me inicialmente. Ao ser “descoberta” pelas crianças como diretora de uma escola, viu-se ameaçada minha pretensão de colocar-me o mais distante possível de um estatuto de adulta típica (CORSARO, 2011), daquela que dá ordens, que comanda. Entretanto, no decorrer dos encontros a relação que fomos construindo era de amizade, como afirmara anteriormente. Identifiquei-me como aluna – assim como as crianças – pesquisadora, estudando o que se fazia em um grupo como o que elas tinham (grupo que ora chamavam de Rádio, ora de grupo da Sala Multifuncional, ora de grupo de altas habilidades).

Quanto a nossa relação, a prova de que eu conseguira uma postura atenta e aberta às crianças, desfazendo minhas preocupações com o episódio do primeiro encontro e a possibilidade de o *status* de “diretora” prejudicar minha intenção de que elas me percebessem como alguém que as escuta, e não como alguém que lhes dá ordens, foi me mostrada por Manuela em seu *Prezi*. Quando trato do uso que as crianças desse grupo pesquisado fazem das tecnologias digitais no contraturno da escola, logo lembro daquilo que nos alerta Dornelles (2011), quando mostra que os *cybers* infantes vivem uma espécie de infância *on-line*, estando conectados cada vez mais “[...] à esfera digital dos computadores, da Internet, dos games, do *mouse*, do *self-service*, do controle remoto, dos *joysticks*, do *zapping*” (DORNELLES, 2011, p. 80). Eles transitam por diferentes tecnologias, interagindo com múltiplas realidades, e as crianças do grupo não escapavam às descobertas constantes de modos de ver, olhar, apresentar o mundo que as rodeia.

Analiso a seguir a imagem trazida por Manuela em que logo à primeira vista seu *Prezi* me trouxe uma surpresa: ele tinha uma estrutura para contar sobre o grupo de Altas Habilidades. Intitulado “O que eu faço na Rádio”, Manuela contava em 4 *slides* (5 com os créditos) sobre o grupo. Os títulos dos *slides* eram: 1. “Professora é”; 2. “Essa sou eu”; 3. “Você é”; 4. “Professora R.”. Quando ela me apresentou seu *Prezi*, ao deparar-me com o slide 3, não o compreendi logo à primeira vista: Minha proposta às crianças era que criassem uma apresentação para contar sobre o que faziam no grupo. Eu não havia pensado em mim como

participante deste grupo, e talvez por isso não tenha entendido o *slide* de Manuela quando o vi pela primeira vez e precisei perguntar:

J - Não entendi... Você? Quem?

M. - Você! (M. aponta timidamente para mim)

J – Ah, esta sou eu? Que legal!

A menina não possuía uma foto minha quando montou seu *Prezi* e tratou de buscar uma na Internet que pudesse me representar. Ela me incluiu no grupo e me deu características que marcavam a nossa relação. “Você é: Legal, especial, divertida, sorridente, amigável...”

(figura 5)

Ainda que Manuela não possuísse uma foto minha, é interessante observar a escolha da imagem que elegeu para representar-me. Pires (2008, p. 59) atenta que:

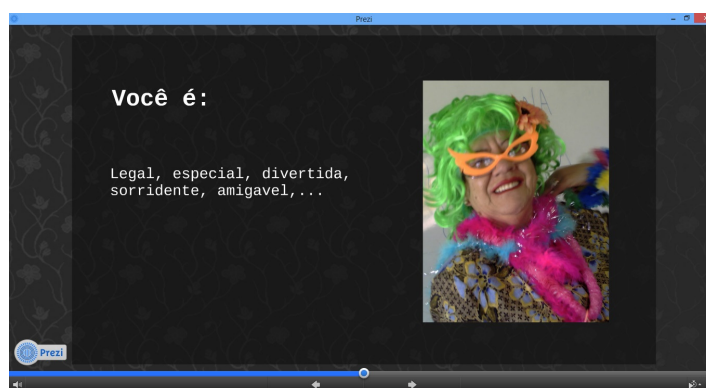


Figura 5: Recorte do Prezi produzido por Manuela

As imagens estão presentes de forma marcante no nosso dia a dia. [...] De qualquer forma, quer sua percepção seja consciente ou não, de diferentes maneiras elas nos interpelam e nos constituem. Manguel (2001), em relação a percepção de imagens, afirma que *só podemos ver aquilo que, em algum feitiço ou forma, nós já vimos antes* (p. 27), ou seja, que tenha significado para nós.

Deste modo, a escolha de uma imagem que me representasse não pode ser considerada como uma escolha aleatória. A mulher, já de mais idade, representa nossa diferença geracional. A imagem é de uma adulta, mas uma adulta atípica. A peruca de cabelos coloridos, os óculos cor de laranja e os adereços coloridos ao redor do pescoço indicam uma adulta que está disposta a brincar. Uma adulta, como diz Manuela, “legal, especial, divertida, sorridente e amigável”.

De fato, tal como a imagem sorridente escolhida, eu estava sempre sorrindo. M. capturou características minhas das quais nem eu havia me apercebido. Nós nos

afetávamos mutuamente, o que lembra Meira e Piloto (2010, p. 96), quando afirmam que:

[...] a partir dos vínculos afetivos é que desenvolvemos nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros e com o meio em que estamos inseridos. O meio cultural sinaliza as formas com que construímos esses vínculos, e a percepção, a memória e a linguagem vão definir os modos como nos apropriamos da realidade e a ressignificamos.

O meio cultural, suas linguagens e afetos, como apontam as autoras, iam compondo a minha figura no *Prezi* de apresentação do grupo, era prova de que não era possível eu estar ali sem provocar algum afeto, sem modificar e ser modificada pela experiência vivida. Em minha busca como pesquisadora por um estatuto de amiga das crianças na intenção de mergulhar e tentar compreender um pouco de suas vivências infantis no grupo de altas habilidades, minha preocupação em não ser uma adulta típica, detalhada no capítulo 3 (O “como” da pesquisa: Reflexões acerca do método), não me dava a dimensão do que eu viveria com as crianças. Talvez, até a entrada em campo, eu ainda tivesse uma ingênua pretensão de neutralidade, de buscar o que as crianças iriam me dizer a respeito de sua participação no grupo de Altas Habilidades, como se eu não fizesse parte deste processo. Ao olhar para o material produzido durante a pesquisa, consigo hoje compreender o que aponta Ferreira (2009) sobre o desafio do investigador na pesquisa com crianças:

Sendo este um dos grandes desafios que se coloca ao/à investigador/a importa, no entanto, não confundir esse estatuto [de amigo(a) das crianças] como sinônimo de neutralidade afetiva, simetria social ou relação inabalável. Pelo contrário, implica dar conta do que se passa nos meandros da construção dessa relação, refletir o que neles os diferentes atores fazem acontecer e detalhar algumas das formas de interação social ocorridas entre o adulto investigador e as crianças (FERREIRA, 2009. p. 160).

Assim, coloco-me a pensar na relação que se estabelece entre os diversos papéis que desempenhamos, e entre as possibilidades de afetação na relação entre uma criança e um adulto nestes diversos papéis, Pelbart (2007, p. 1), ao falar sobre nossa capacidade de afetar e ser afetado, coloca o seguinte problema:

Como mapear “etologicamente” os afectos de uma pessoa? É obvio que os afectos de que é capaz um burocrata e um dançarino não são os mesmos. O poder de ser afetado de um burocrata, basta ler Kafka para ter uma ideia claríssima. E a capacidade de ser afetado e de afetar de um artista qual é? Será que a de um dançarino é a mesma de um ator? Será que a de um acrobata é a mesma que a do jejuador?

Neste sentido, baseada em minha trajetória de convivência com as crianças me perguntava: Será que a minha capacidade de ser afetada por uma criança como professora, como diretora, é a mesma de quando me coloco diante delas como pesquisadora? As crianças me mostraram que não. Isto porque quando me coloco a investigar com elas, estou liberada de certas obrigações institucionais, de certos tipos de exercício de poder que a instituição exige de uma professora, ou de uma diretora. É certo que se travam outras relações de poder entre uma pesquisadora e as crianças. Não há como escapar delas. Como afirma Foucault (2004, p. 276): “[...] nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente [...] ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas, o poder está sempre presente”, entretanto, a relação que se estabelece é diferente.

Afetada por esta relação de pesquisa com as crianças, aprendi um pouco mais sobre como escutá-las (embora isto seja sempre um desafio) e, sobretudo, que não há como estar com elas sem interferir em seus contextos e sem deixar-se ser invadida por elas – e isto não faz da pesquisa menos válida. O desafio de pesquisar com as crianças é o de assumir uma outra forma de pesquisar que não a da ciência positivista que pretende uma neutralidade do pesquisador. Woodhead e Faulkner (2005, p. 23) acrescentam:

Enquanto reconhecemos que muita pesquisa continua a funcionar dentro dos paradigmas científicos tradicionais que tratam a criança como objeto de pesquisa, novas linhas de investigação têm aberto caminho para uma ênfase maior dada às crianças enquanto atores sociais e culturais.

Desta perspectiva, passo a considerar “natural” e que tenham me incluído no grupo ao falar sobre ele na apresentação em *Prezi* e me dado características que marcavam nossa relação. Como pesquisadora que pretende um estudo *com* as crianças (e não *sobre* elas), é não apenas aceitável, mas desejável que marcassem esta minha impossibilidade de neutralidade em nossos encontros. A intenção sempre foi a de aprender com elas, pois, concordo com Ramos (2011):

Por meio de seus saberes, as crianças também transformam [os professores], que “[...] ora são levados a revirar o fundo da alma, avivando práticas esquecidas, memórias apagadas, conhecimentos relegados para trás... ora são levados pelas mãos infantis a conhecer novos brinquedos, outros hábitos, maneiras diferentes, programas nunca experimentados [...]” (OLIVEIRA, in RAMOS, 2011, p.345-346).

5.1.2 Afetos das crianças com o grupo de altas habilidades

Algo marcante na pesquisa com as crianças do grupo de altas habilidades foi perceber as múltiplas demonstrações que elas deram da nossa relação de afeto e que se manifestava constantemente entre elas, pois havia entre elas uma alegria de conviverem neste grupo de Altas Habilidades. Segundo Pelbart (2007) a alegria é toda a paixão que aumenta nossa potência de agir, ao passo que a tristeza seria toda a paixão que implica na diminuição de nossa potência de agir. A partir disto, o autor propõe o seguinte problema:

Então, como preencher o poder de afetar e ser afetado que nos corresponde? Por exemplo, podemos apenas ser afetados pelas coisas que nos rodeiam, nos encontros que temos ao sabor do acaso, podemos ficar à mercê deles, passivamente, e portanto ter apenas paixões. E esses encontros podem ser maus encontros, que nos deem paixões tristes, ódio, inveja, ressentimento, humilhação, e isso diminui nossa força de existir e nos separa de nossa potência de agir (PELBART, 2007, p. 1).

Segundo o autor, é por meio das paixões alegres que aumentamos nossa força de existir, que desdobramos nossa potência de agir e nosso poder de afetar e ser afetados. Não posso deixar de registrar nesta Dissertação que as crianças me mostraram que, para elas, participar do grupo de Altas Habilidades (ou da rádio, ou frequentar a sala de recursos) as afetava como uma paixão alegre, “E a Alegria, como diz Spinoza, é sempre boa, é vida que resiste a forças. Esta alegria é combate, e as crianças podem ser a força a mais das forças” (DORNELLES, 2011, p. 153). Gostavam de estar ali. A participação no grupo não diminuía, mas aumentava a sua potência de agir, afetando-as positivamente.

Este afeto pelo grupo constituído pode ser percebido nos *Prezis* produzidos pelas crianças. As fotografias tiradas especialmente para a produção do mesmo marcam o pertencimento das crianças ao grupo.

A foto ao lado (figura 6) foi tirada pelas crianças especialmente com o intuito de contar o que era o grupo. Na imagem, as crianças colocam-se sorridentes, três deitadas na arquibancada da escola e uma sentada, indicando um clima de descontração. Sorrisos no rosto indicam a relação que se estabelece entre elas na formação do grupo em questão.

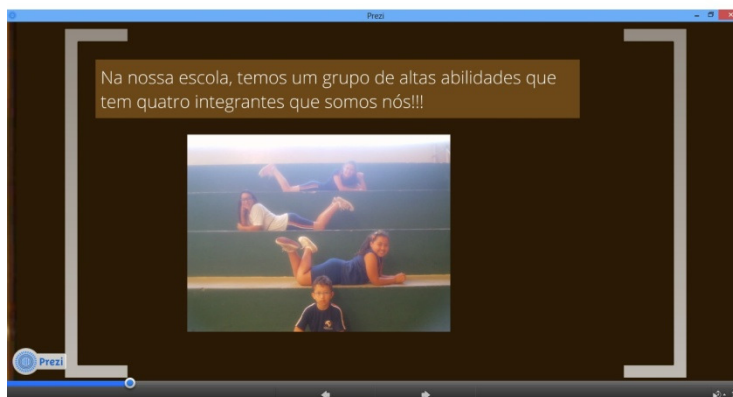


Figura 6: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Victória

Neste sentido, trago as contribuições de Trevisan (2007), quanto explica as relações de amor e amizade entre as crianças, constituindo os afetos entre si como um de meus eixos de análise. Segundo a autora, a ideia de que os sentimentos das crianças não são levados a sério é bastante comum. Desta forma, observar o que as crianças me indicaram quanto à relação de amizade e afetividade entre elas na constituição do grupo de Altas Habilidades, ainda que pareça algo trivial se visto de fora, é de extrema importância – principalmente ao perceber, nas regularidades do aparecimento desta temática nas imagens e nas falas das crianças, o quanto a relação de afetividade lhes era marcante.

Victória, em outro de seus *slides* (figura 7), mostra às pessoas o que ela e seus colegas fazem na Sala Multifuncional

A menina não apenas conta com suas palavras que além de fazer trabalhos, “tem horas que a gente até se diverte”, mas demonstra através da imagem escolhida o quanto é descontraído participar do

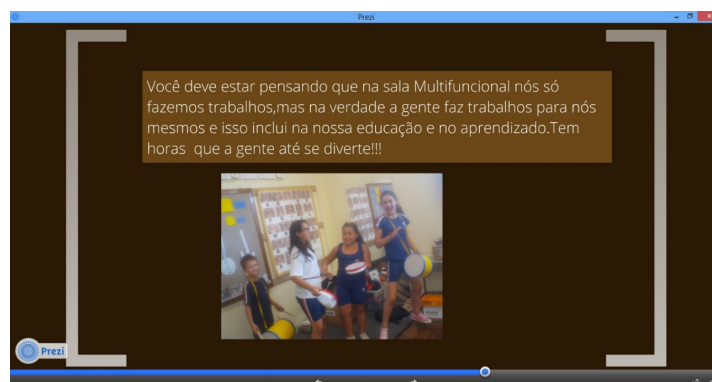


Figura 7: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Victória

grupo. As crianças riem e tocam instrumentos de percussão coloridos. A posição de cada uma delas indica que não estão estáticas, mas que a fotografia foi tirada em um momento em que movimentavam seus corpos alegremente. A cumplicidade nos olhares entre elas indica a relação de amizade que estabelecem. Do ponto de vista da Sociologia da Infância, a amizade entre as crianças não pode ser reduzida a algo sem importância. É interessante trazer para a Dissertação o que trata Alves (2014, p. 11), quando discute como as crianças indígenas constituem suas relações de amizade e amorosidade com seus pares afirmando: “Trato dos sentimentos amorosos que constroem ao longo de seu processo de inserção no espaço escolar”. Segundo Trevisan (2007, p. 56), “uma das características comuns da amizade é a importância que assume para as crianças”. E ainda ressalta que “as crianças despendem grande parte do seu tempo com seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagens” (TREVISAN, 2007, p. 55).

O que se pode apreender deste *Prezi* onde a gente se diverte é também aquilo de que nos ensina Lima (2011, p. 124), ao se referir ao modo como as crianças experienciam modos de se narrar, de narrar ao outro, aqui apresentado por um meio digital, afirmando:

Essas narrativas infantis interrompem, desestabilizam o que está colocado como norma, agenciam outras formas de composição com o que está posto, fazem uma experiência de linguagem. E, ao se experienciarem um outro mundo, num olhar de cima para baixo, capaz de soltura e leveza, no interior da vida, num movimento de si para consigo, narram um si mesmo criativo, inventivo, ousado, arriscado, subversivo, encantador (LIMA, 2011, p. 154).

Esta demarcação do grupo, este mostrar-se das crianças através da diversão, da produção de atividades interessantes, se analisado na sua relação entre elas, me faz recordar o que Corsaro (2011, p. 133) explana a respeito da cultura de pares e da amizade entre as crianças: “[...] o compartilhamento e a amizade são frequentemente ligados às tentativas das crianças de gerar e proteger eventos interativos compartilhados”. Assim, as crianças não apenas participam das atividades para alunos com Altas Habilidades propostas na escola, mas constituem-se como um grupo, o que reafirma os estudos de Trevisan (2014), ao tratar das relações afetivas entre as crianças de um grupo, apontando que:

Na análise específica das relações afetivas entre crianças, o conceito de socialização emocional oferecido por Montandon (1996) recupera a ideia de que as emoções são socialmente construídas e aprendidas – pese embora o caráter inato das emoções primárias – fornecendo aos agentes as pistas necessárias para a prática de ações concretas, nos domínios afetivos em que se movimentam. Deste modo, e tal como Harris (1993) sustenta na análise das competências emocionais das crianças, apesar da importância da idade como indicador a considerar, na construção dessas mesmas competências, a experiência de situações emocionais vividas pelas crianças é o que as torna mais ou menos competentes nesses domínios. Neste sentido, portanto, as emoções ligam ação e estrutura, fornecendo aos atores sociais conhecimento acerca de sentimentos e experiências que poderão ser mobilizados, de forma a reconhecer e agir perante situações diversas e distintas (TREVISAN, 2014, p. 6).

Emoções e sentimentos, como afirma a autora, atravessam as experiências deste grupo que, apesar de ser inicialmente arranjado pelos adultos que as convidaram para dele participar, só é consolidado pela interação de afetos entre elas. Assim, mostrar-se como um grupo e como um grupo que faz trabalhos e “até se diverte”, evidencia a afetação de uma paixão alegre (PELBART, 2007) e a consolidação das relações entre os pares.

Além disso, as crianças demonstram a sua força infantil quando tentam burlar os arranjos adultos. O caso do ingresso de Manuela no grupo é particularmente interessante se analisarmos sob a perspectiva das culturas infantis. Em seu *Prezi*, ela quis contar como passou a fazer parte do grupo (figura 8):

Manuela faz questão de mostrar que ela não foi convidada pela professora. Ela mesma se convidou. A este respeito Corsaro (2011, p. 155) salienta que:

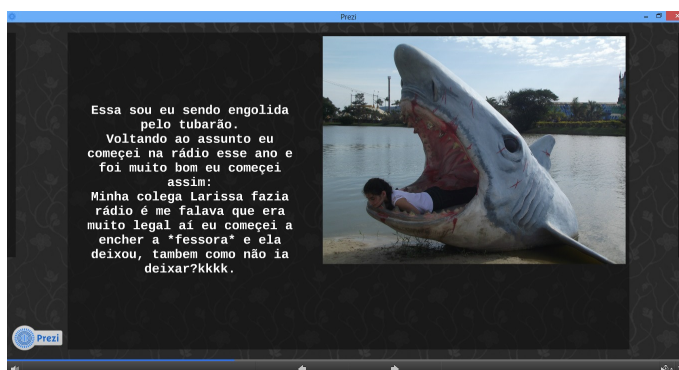


Figura 8: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Manuela

Embora uma ampla variedade de características das culturas de pares infantis tenha sido identificada, dois temas centrais aparecem consistentemente: (1) as crianças fazem tentativas persistentes para obter o controle de suas vidas, e (2) elas sempre tentam compartilhar esse controle com as demais.

Pensando a partir do autor, observo que é interessante ressaltar o quanto as crianças – e aqui Manuela em especial – se mostram autoras de suas histórias. Esta não é a primeira vez em que a menina relata com orgulho a sua forma peculiar de ingresso ao grupo:

J – E como é que foi assim que vocês começaram a vir? Como é que aconteceu isso?

M – Eu ficava pedindo, pedindo pra sora, só irritando ela. [risos]

J – É? [risos]

V – Ai eu... não lembro...

J – Não lembra Vicky? Faz tanto tempo?

V – Acho que foi a sora que convidou.

J – Tá, mas vocês... hã... Tá, a Manuela pediu. Como é que tu ficou sabendo do grupo Manu?

M – Por causa da minha colega, da Larissa

J – Ah tá. A Larissa que não veio hoje?

M – Aham.

J – Daí ela vinha e te contava das coisas que elas faziam... Daí a profe... Vocês lembram deste aqui? Vocês chegaram a fazer este? [Mostro o questionário de identificação utilizado na rede de ensino].

V – Sim!

M – Não...

Manuela é firme em dizer que soube do grupo por meio da colega Larissa e que foi ela quem pediu à professora para participar, não passando pelas mesmas etapas que as colegas, como, por exemplo, pelo preenchimento do questionário de identificação. Na posição firme de Manuela e na imagem produzida em seu *Prezi* é possível perceber um certo orgulho pelo controle conquistado sobre a sua possibilidade de participação na Rádio, além é claro da manifestação de afeto pelas atividades e amizades conquistadas no grupo. Esta relação que as crianças iam estabelecendo entre si, a necessidade de continuar com sua amiga por mais tempo,

fez com que Manuela lutasse por um lugar que em primeiro momento não seria dela, estabelecia-se a partir daí a continuidade da troca de uma experiência na garantia de sua continuidade de tempo e espaço onde a menina passa a falar e lutar por estar ali, o que nos lembra Larrosa (2011, p. 45), quando aponta que:

Aqui os sujeitos silenciosos, mas como sujeitos falantes, não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhe é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir.

Manuela produz não só para si, mas para o grupo, para os professores, o sentimento de pertença e de suas possibilidades em compor também este grupo de altas habilidades. Ela mostra da verdade de si.

Observa-se que o gosto pelas atividades também é manifesto por Larissa e Victória nas entrevistas cujas perguntas elas mesmas criaram: é possível perceber este afeto como marca de sua frequência a sala de recursos:

ENTREVISTA 1 – Victória entrevista Manuela

V – Você gosta de fazer esse trabalho todas as segundas-feiras?

M – Gosto.

V – O que você aprende na sala multifuncional?

M – Ixi... é... ãh... Eu aprendo a mexer no computador... e aprendo a fazer um monte de trabalho diferente.

V – Você gosta dos seus trabalhos que você faz aqui?

M – Hum [risos]. Gosto!

ENTREVISTA 2 – Manuela entrevista Victória

Estamos aqui com a moça chamada Victória B.

M – O que você gosta de fazer aqui na sala de... muuuultifuncional.

V – Eu gosto de fazer um monte de coisas que nem, quando a professora deu um trabalho novo... eu adorei!

M – Há quanto tempo você participa da Rádio?

V – Três anos.

M – Você pensa em sair na rua entrevistando alguém?

V – Sim.
 M – Quem? [risos] Qualquer pessoa ou... familiar?
 V – [risos] Qualquer pessoa.
 M – O que você quer ser quando crescer?
 V – Arquiteta.
 M – Você pensa em ser Jornalista?
 V – é... [risos] mais ou menos.
 M - Essa foi mais uma entrevista com V. B.

Ao pedir às crianças que fizessem entrevistas sobre o que fazem no grupo, sem lhes dar um roteiro específico, elas selecionam o que é importante para mostrar ao grupo, ou seja, gostar de fazer os trabalhos e aprender atividades diferentes. Essas são marcas dos modos como as crianças são afetadas por sua participação no grupo. Sobretudo, quando mostram que gostam de estar ali, gostam de participar do grupo e gostam de fazer os trabalhos, trabalhos que constituem a partir da experiência de si, sobre suas marcas do ser criança Altas Habilidades. O que me remete a Larrosa (2011, p. 45):

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui à palavra sujeito, como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. [...] Esses recursos são muito mais amplos que os contidos nas instituições de ensino. Qualquer prática social implica que os participantes tratem os outros participantes e a si mesmos de um modo particular. Quem são os participantes para si mesmos e quem é cada um para os outros é essencial à natureza mesma de qualquer prática social. Portanto, aprender a participar em uma prática social (um jogo de futebol, uma assembleia, um ritual religioso, etc.) é, ao mesmo tempo, aprender o que significa ser um participante. Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo a ser um jogador e o que ser um jogador significa.

Apropriando-me novamente de Larrosa (2011) acredito que esta relação tem que ter uma troca de experiência constante e produtiva em que a produção do *Prezi* de Larissa também mostra esta forma positiva de afetação pela experiência vivida.

Larissa acha importante mostrar que participar da “Rádio” é muito bom, pois ela aprende muitas coisas novas. Na Rádio, ela e seus amigos brincam e fazem trabalhos.

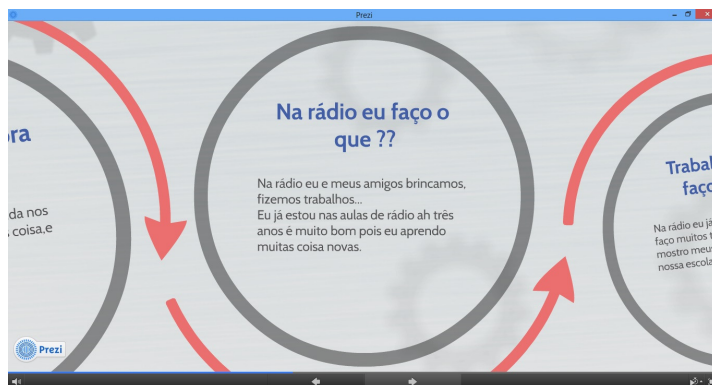


Figura 9: Recorte do Prezi de apresentação do grupo de Altas Habilidades produzido por Larissa

Mais uma vez a marca da amizade e do afeto aos colegas

e às atividades desenvolvidas. A marca do afeto ao grupo. Trevisan, em seu estudo sobre amor e afetos entre crianças salienta que:

Uma das características comuns da amizade é a importância que assume para as crianças – independentemente de terem muitos amigos ou não. Contudo, para os que tenham dificuldade em ter amigos [...] a necessidade e a vontade de “ter amigos” torna-se mais importante (uma criança de 8 anos escrevia que “os amigos são muito importantes para aqueles que não tem nenhum”). Assim, podemos encontrar simultaneamente, um valor simbólico significativo, nem sempre fácil de alcançar entre as crianças (TREVISAN, 2007. p. 56).

A importância de viver a experiência de si afetada pela relação de amizade entre as crianças é, portanto, algo extremamente significativo se deixarmos de nos distanciar de seus mundos e considerarmos suas relações como relações sociais de fato, com a seriedade que nós também damos às nossas relações diárias.

5.1.3 “De repente eles nem sabem que essa sala existe” – o afeto entre as crianças e a proteção do espaço interativo

Por fim, considero que a amizade conquistada, construída entre os integrantes do grupo da pesquisa, e a demarcação dos elementos partilhados podem ser compreendidas como algo que Corsaro (2011) considera característico das culturas de pares infantis: a proteção do espaço interativo. Segundo o autor, a proteção do espaço interativo é a tendência das crianças de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras, ligada ao desejo infantil de preservar o controle sobre as atividades partilhadas.

As crianças gostam de participar da rádio, gostam das atividades e não querem abrir mão do grupo constituído. Desta forma, sempre que possível irão proteger este espaço de interação, seja marcando o quanto gostam de estar ali, seja omitindo a existência deste espaço. Esta proteção, entretanto, acontece de forma diferente do que os professores com os quais conversei no início da pesquisa pensavam (conforme relatado no capítulo 4) acreditando que as crianças poderiam ser hostis a seus colegas. Pelo contrário, o que pude perceber foi a demonstração de uma proteção de seu espaço interativo sem colocar-se acima de seus colegas que não participam do grupo. Victória, Manuela e Larissa deixam isto claro em suas colocações sobre as conversas com os colegas a respeito da Rádio:

J – E... Vocês conversam sobre o que vocês fazem aqui com os amigos de vocês? Com algum amigo... Com quem...?

V – Eu não adianta conversar isso, eles ficam com inveja!

[...]

J – E tu, Manuela? Conversa sobre o que faz aqui?

M – Converso com a Larissa

J – Com a Larissa, a Larissa que também vem.

M – Só com ela. E com a J.A. mas... a J.A. não vem..

J – A J.A.... Já veio aqui...? não...?

M – Não.

J – E tu não te sente assim como a Victória falou?

M – Não.

J – Não. Tu conversa tranquilo com essa tua amiga? E ela tem vontade de vir ou não?

M – Tem.

J – Tem? Ela também vai ficar pedindo pra profe? [risos]

M – [risos e sinal positivo com a cabeça]

[...]

J – E eu perguntei também pras gurias... Se vocês conversam sobre o que vocês fazem aqui no grupo com os colegas de sala de vocês.

L – Sim.

J – Sim...?

L – Sim.

J – E daí o que vocês falam? Como é que é?

L - A gente... A gente brinca... E às vezes eles mesmo que perguntam pra gente, daí a gente mostra os nossos trabalhos.

J – Tá, mas como é?

L – De vez em quando até a sora pede pra gente. A gente explica lá na frente o que a gente faz aqui.

J – Daí vocês explicaram o que vocês faziam aqui? Ou explicaram um trabalho?

L – É, é mais trabalho que a gente explica. Mas o que a gente faz aqui a gente só fala às vezes pros nossos colegas

J – E daí, como é a reação dos colegas?

L – Tem muitos que queriam participar também.

J – Humhum...

L – É, tem outros que não gostam né, mas tem muitos que já gostam do que a gente falou, assim sabe.

J – Mas que não gostam do que vocês falaram, ou que não gostariam de participar, não entendi, como assim “que não gostam”?

L – Sei lá, eles não gostam que a gente fale às vezes assim. A gente fala e eles ficam: “Ah, ficam falando coisa aí”.

J – E tu te incomoda com isso ou não?

L – Não!

As meninas mostram que protegem seu grupo, seu espaço interativo, uma vez que só falam sobre as atividades desenvolvidas e sobre a sala de recursos com os colegas que se interessam pelo assunto. Victória, ao acreditar que seus colegas sentem inveja, prefere resguardar-se e não falar sobre a questão com eles. Manuela e Larissa conversam sobre o grupo apenas com os colegas que oferecem abertura. Sobre os modos de socialização das crianças e o como enfrentam suas diferenças, divergências e “invejas”, pude observar que, quando procuramos estudos que analisam o sentimento das crianças frente a suas emoções, é difícil encontrarmos

materiais. Entretanto, Trevisan (2007, p. 52) auxilia a pensarmos sobre isso, quando aponta que “as crianças aprendem umas com as outras sobre as emoções e seu controle, no contexto de interações do grupo de pares”. Quanto à regra estabelecida anteriormente pela professora sobre quem poderá participar desse grupo, Manuela afirma que possui uma colega que também pedira para participar. Manuela encontra aceitação nesta colega ao contar sobre as atividades desenvolvidas na sala de recursos.

Quanto à proteção das informações sobre o grupo para os colegas que não são receptivos ao que as crianças contam, considero o que aponta Corsaro (2011) quanto à proteção do espaço compartilhado; segundo o autor esta não deve ser encarada como egoísmo, uma vez que os defensores do espaço interativo estão muitas vezes intensamente envolvidos na criação de um sentimento de partilha e marcam essa descoberta com referências à afiliação. “Em termos simples, as crianças querem continuar partilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram” (CORSARO, 2011, p. 161).

Ao questionar Victória e Manuela sobre a sua frequência à sala de recursos e a visão dos colegas a este respeito, a resposta que elas me dão é significativa quanto a esta proteção do espaço interativo:

J – [...] Tá, e... deixa eu perguntar mais uma coisa... Vocês falaram que aqui na Sala Multifuncional vêm os alunos que têm deficiência e... vocês que não têm deficiência, né? Vocês só vêm pra fazer trabalhos. Os colegas nunca foram malvadinhos de falar alguma coisa que vocês vêm aqui?

As duas sinalizam que não com a cabeça.

J – Não?

V – Não.

M – Não. Por quê?

J – Não, só curiosidade.

M – De repente eles nem sabem que essa sala existe.

Se os colegas não sabem que a sala existe, é porque as meninas também não falam sobre ela. Não falar sobre as atividades é uma escolha que as crianças se reservam. Falam com quem se sentem seguras o bastante para fazê-lo, com quem não oferece perigo à constituição deste grupo e irá respeitá-las em sua participação.

Assim, é imprescindível, ao olhar para os universos infantis, despir-nos de uma visão adultocêntrica a respeito das falas, emoções e interações das crianças em seus grupos e tentar compreender os seus movimentos e as suas lógicas, considerando-as como atores sociais competentes – sem duvidar de sua capacidade na resolução de seus próprios conflitos. Prout (2010) atenta que é necessária uma forma mais adequada de representar a infância. Segundo o autor (2010, p. 24), “a semente dessa representação encontra-se na ideia de que a criança é um indivíduo social”. Talvez, se cuidadosamente olharmos para os infantis consigamos dar a devida importância aos seus afetos e anseios, aos seus conflitos e às soluções que encontram para eles.

Creio que é somente nesta direção que arranjaríamos não apenas modos de perceber os afetos entre as crianças, mas também a possibilidade de nos deixarmos afetar por elas. Somente aí é possível tornar-nos sujeitos de experiência com esta infância. Sujeitos como mostra Larrosa (2002, p. 19): “[...] como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas”.

Há, no caso dessa Dissertação, uma posição política que defende os direitos das crianças Altas Habilidades dizerem de si, do que são para os outros, do que defendem como grupo, do que entendem por ser Altas Habilidades e o efeito disso para sua convivência com o outro. Assim faço minha as palavras de Alves (2014, p. 98), entendendo que:

A distinção entre a relação que elas estabelecem com os colegas, seus pares e a relação que estabelecem com os adultos que transitam no espaço da escola fundamentam esta posição que eles assumem frente a esta dissertação de mestrado, pois há neste trabalho uma funcionalidade política que elas, as crianças [altas habilidades], se entregam. Ao tempo que constituem com seus pares uma relação de proximidade, de companheirismo, de afeição, de amizade, não conseguem a mesma aproximação com os adultos da escola.

A posição quanto às crianças Altas Habilidades que compõem esta Dissertação também é a de que ainda é necessário atentar que estas crianças têm voz, basta querermos ouvi-las, o que poderá significar que “parece ser preferível, pelo menos no momento, perceber o ter voz como um avanço sobre ser silenciado ou ignorado” (PROUT, 2010, p. 36).

5.2 VISIBILIDADE 2 – CYBERINFANTES: A FACETA TECNOLÓGICA DA INFÂNCIA SUPERDOTADA

Cheguei à escola pontualmente às 7h20min, horário de início das aulas. Dirigi-me à sala multifuncional, bati na porta e fui recebida pela professora R. Na sala estava um menino que não pertencia ao grupo, mas também era aluno da sala de recursos (deficiência), e um menino do grupo de altas habilidades. A professora me disse que os demais já estavam chegando, perguntou-me o que eu pretendia fazer com eles, e pedi que ela seguisse sua rotina normalmente, só gostaria de me apresentar assim que o grupo todo estivesse ali e explicar o porquê da minha presença. Em seguida, chegou a Victória. Cumprimentou a professora com um beijo carinhoso. Lhe dei “oi” e ela me respondeu timidamente. Foi logo perguntando à professora se podia retirar um *notebook* no laboratório de informática para seguir o trabalho iniciado em encontros anteriores e saiu da sala para fazê-lo. Em seguida, chegaram juntas a Manuela e a Larissa. Cumprimentaram a professora e ignoraram a minha presença. Procurei o olhar delas para cumprimentá-las, sem sucesso. Elas da mesma forma perguntaram sobre os *notebooks* e foram ao laboratório retirá-los. Enquanto isso, a professora encaminhou o aluno que não pertencia ao grupo para sua sala de aula. O outro menino pertencente ao grupo estava sentado comigo à mesa, já com seu computador, envolvido nas tarefas de ligá-lo e distraído um pouco com um *software* de desenho enquanto as colegas não retornavam.

Alguns minutos se passam e voltam as três meninas. Riam bastante, conversam entre si, explicam que a professora do laboratório “complicou” com elas e disse que da próxima vez precisam agendar para buscar o material. Sentam à mesa, abrem seus *notes*, conversam sobre o que precisam fazer e eu aguardo uma

oportunidade para cumprimentar desta vez a todos e explicar a minha presença naquele espaço.

Depois de me apresentar e explicar um pouco sobre o que eu faço ali, a professora então agradece e pede que iniciem as atividades do dia. Me explica que iniciaram uma apresentação com o programa Prezi nas semanas anteriores e que a estão concluindo. Cada uma das crianças escolheu um item dentro do tema da Semana da Consciência Negra.

Começam a mexer em seus trabalhos no computador e logo constatarem algo que lhes parece de rotina. A internet não está funcionando bem. Larissa logo sugere:

- Vamos lá pra fora!

A professora autoriza e todos pegam seus *notes* e deslocam-se para fora da sala. A professora fica ainda organizando alguns materiais seus. Pergunto às crianças se posso ir com elas e me respondem positivamente.

Elas sentam no chão, em uma espécie de palco do lado de fora da sala. A escola é um pavilhão, com salas ao redor e um ginásio coberto bem no centro. Em frente à quadra deste ginásio fica o palco em que se instalaram. Na quadra há uma turma fazendo educação física, mas as crianças parecem acostumadas a fazer seus trabalhos com o movimento. Sentam-se Larissa e Manuela uma ao lado da outra. As duas têm a mesma idade e estudam na mesma sala no turno oposto. Do outro lado, mas ainda próximo, sentam-se Victória e Kauã. Sento-me entre a Victória e o Kauã. Enquanto trabalham em suas apresentações em Prezi, eles comentam entre si sobre a música que colocaram, fazem piada de algumas imagens, interagem. Vou tentando me inserir na conversa conforme me dão abertura. Pergunto à Victória sobre o assunto do trabalho dela e ela me responde que está fazendo sobre culinária. Pergunto se posso ver o que ela já fez e ela me mostra. Comento sobre a música que ela escolheu dizendo que gosto muito da música. Kauã me conta que o dele é sobre animais, mas que ele não está conseguindo abrir. Ele permanece tentando. A professora chega e começa a ajudá-lo. Pergunto à Larissa que está mais próxima sobre o dela e ela me conta que está fazendo sobre moda e me mostra a música que escolheu para passar no fundo. Neste momento, a Manuela, que está sentada ao seu lado, dirige sua fala a ela e brinca:

- Tu não pode colocar música no teu. Eu estou fazendo sobre música!

Com a mesma rapidez, Larissa devolve a resposta:

- Então tu só pode colocar fotos de pessoas peladas, porque eu estou fazendo sobre moda!

Todos riem, rio junto com eles. Pergunto à Manuela:

- Que tipo de música tu achou pra colocar no teu Prezi? É música africana, né? Como são as músicas deles?

Ela me explica que procurou no Google as “top mais” que são tocadas na África atualmente, e que as músicas são bem parecidas com as nossas. Coloca a música pra eu ouvir.

Enquanto conversamos Manuela só ouve. Chama a professora para solucionar uma dúvida do seu trabalho e resolve sentar mais retirada do grupo. Levanta-se e senta no extremo oposto do palco.

Vamos conversando e interagindo. Continuo perguntando das crianças a idade, a série. Conversamos sobre o que continuam fazendo.

Após alguns minutos, Manuela retorna comemorando o término do trabalho e mostra para todos. A professora elogia um recurso que ela utilizou, colocando uma imagem ao fundo, que nem ela sabia como fazer. Manuela agradece orgulhosa. Eu e os colegas dela também elogiamos.

Manuela pergunta à professora se pode elaborar perguntas para o autor.

- Ah, é mesmo... Vocês têm a visita do autor hoje, né? Vocês querem elaborar perguntas aqui? – A professora pergunta ao grupo.

Todos gostam da ideia e a professora pede que então terminem seus Prezis e façam as perguntas.

Pergunto à Manuela que perguntas são essas que eles farão e ela me explica que naquele dia à tarde, na aula, receberiam a visita de um autor de livros. Pergunto se todos teriam que fazer essas perguntas e ela me responde que ele vai conversar com eles, aí quem quisesse perguntar alguma coisa poderia perguntar.

- Mas ele vai dar uma palestra pra todo mundo ou vai em cada sala? – Tento entender...

- Acho que vai em cada sala. – ela me responde.

Neste momento Manuela tem mais uma ideia:

- Sora, a gente pode gravar as nossas perguntas pra ele e ele responder!?! -
Dirige-se à professora fazendo uma sugestão.

- Tem que ver qual é o objetivo de gravar essas perguntas. O que vocês vão fazer com isso depois? Tem que ver se ele deixa vocês gravarem. A gente não pode sair assim gravando o que os outros dizem sem perguntar. – a professora responde.

- Ah é, né...?

Aproveito a deixa e sugiro:

- Olha só, eu tive uma ideia! Hoje vocês estão fazendo as perguntas para o autor. No nosso próximo encontro, se vocês quiserem me ajudar no meu trabalho, vocês podiam fazer perguntas para vocês. A Manuela faz algumas pra entrevistar os colegas, depois a Larissa, a Victória e o Kauã. Aí eu trago meu gravador e vocês se entrevistam e me ajudam com meu trabalho. Que acham?

Todos concordam e parecem empolgados com a ideia. Começam a fazer as perguntas para o autor. Terminam, leem suas perguntas em voz alta uns para os outros.

A aula termina. Me despeço e digo que retornaria na próxima semana.

Como aponto nas notas de meu diário de campo, o primeiro encontro com as crianças do grupo de Altas Habilidades da escola em que realizei a pesquisa deu-se de forma a mostrar-me, logo à primeira vista, algo que não integrava inicialmente meu roteiro de estudo. As crianças me mostravam nitidamente que uma das faces que perpassava seu dia a dia ali era o uso das tecnologias. No encontro que descrevi acima, bem como em todos os outros que se seguiram, era rotina chegar à sala, cumprimentar a professora, e retirar os *notebooks* na biblioteca. As constatações de que “a internet não está funcionando, só pra variar”, a sugestão imediata de sair da sala com os *notes* para captar melhor o sinal *wireless*, bem como outros indícios que as crianças foram me dando no decorrer dos encontros, sinalizava sua intimidade com o uso das tecnologias e o uso constante delas no espaço de trabalho do grupo.

Dornelles (2012) refere-se a esta faceta de vivência da infância como *cyberinfância* – a infância afeta às novas tecnologias. Segundo a autora (2012, p. 84), “as crianças contemporâneas fazem parte de uma geração que nasceu em

contato com a tecnologia e descobriu o mundo por meio de diferentes mídias”. Tomando-se o cuidado de não atribuir esta intimidade com as tecnologias a todas as crianças contemporâneas (o que poderia, ainda que com ares mais atuais, gerar um outro conceito engessado de infância), é preciso considerar o que nos alerta Buckingham (2010, p. 43): “A noção da geração digital também essencializa os jovens e pode nos levar a ignorar desigualdades e diferenças entre eles”.

Desta forma, é preciso considerar a intimidade com as tecnologias que muitas das crianças contemporâneas vivenciam como descreve Dornelles (2012, p. 85): “Ao fazer uso destas possibilidades virtuais interativas, as crianças encontram novas formas de se sociabilizar e se produzir como sujeitos hoje”. Ao longo dos encontros com as crianças foi possível perceber que o uso das tecnologias integrava a forma como elas produziam-se como sujeitos da pesquisa.

A forte presença do uso das tecnologias no grupo pode ser percebida nas atividades que fazíamos, nas propostas que elas traziam e nos retornos que davam ao longo da investigação, como no caso da descrição dada por Victória das características necessárias para participar do grupo:

Hoje cheguei alguns minutos atrasada. Bato na porta, entro e peço desculpas. Victória, Manuela e Larissa já estão sentadas à mesa, conversando, e me recebem com um sorriso. A professora, também sorrindo, avisa que não há problema, que estavam me aguardando, que o Kauã não virá e seremos só nós. Peço licença para sentar à mesa com as meninas e digo que pensei em algo bem legal para fazermos. Explico que pensei em cada uma delas fazer uma propaganda, como aquelas que há no jornal, recrutando pessoas para fazerem parte do grupo. Dou exemplos:

- Sabem quando há no jornal um anúncio para contratar uma secretária? Vão estar escritas coisas como: Precisa-se de uma pessoa organizada, simpática, que saiba lidar com público, etc. Se o anúncio for para ser doméstica, poderia estar escrito: Precisa-se de uma pessoa que saiba cozinhar, que possa dormir no emprego, e coisas do gênero. Que acham?

As meninas ficam pensativas. Pergunto se topam e elas dizem que sim. Peço que peguem papel e caneta e criem seus anúncios. Depois que elas o fazem, peço que leiam para que eu possa gravar:

J – Gurias, vamos ler então? Cada uma lê o seu?

M – Vamos fingir que a gente é o Jornal da Globo?

J – Isso! Ótima ideia.

M – Eu vou começar.

J – Pode começar.

M – Estamos aqui com a Victória e ela está precisando de uma ajuda. Eu vou ajudar. [Manuela, segurando o gravador como um microfone, posiciona-o para que Victória leia seu anúncio].

V – Precisa de uma pessoa na Sala Multifuncional que seja dedicada, paciente, estudiosa, saiba mexer no computador, seja querida, ajude todos, educada, tenha ideias e trabalhe em grupo.

M – Uhuuuuu!!!! Parabéns! Lindo!

Victória enumera as características que julga necessárias para participar do grupo de Altas Habilidades na sala multifuncional, entre elas, saber “mexer” no computador. Esta necessidade constatada por Victória aparece não só em sua fala, mas como uma constante nos encontros que tivemos e nos relatos que as crianças me fizeram durante a pesquisa. Após meu primeiro contato com elas, em que pude vê-las construindo apresentações em *Prezi* sobre a cultura afro, propus no decorrer de nossos encontros que elas fizessem uma apresentação sobre o grupo, utilizando tal recurso, como aponto em meu diário de campo:

Hoje cheguei cedo. Só a professora estava na sala. Logo em seguida, chega Victória, dá um sonoro “oi”, beija a professora e me cumprimenta com um grande sorriso. Pergunta à professora se pegaríamos os *notes* naquele dia. A professora me olha e digo que seria legal. Quando Victória está se dirigindo para a porta chega Manuela. Victória convida Manuela para ir com ela retirar um *note* no laboratório de informática e as duas saem animadamente. Em seguida, chega Larissa, cumprimenta a professora com um beijo e também a mim. A professora avisa que as colegas foram retirar *notebooks* no laboratório de informática e Larissa dirige-se rápida e animadamente para fazer o mesmo.

Ao retornarem, explico que já que elas são tão habilidosas com o *Prezi*, que pensei em elas criarem uma apresentação que explicasse, para as pessoas que não conhecem o grupo, o que elas fazem ali.

As três ficam animadas e têm muitas ideias. Sugerem tirar fotos, procurar fotos de trabalhos feitos anteriormente que estejam salvos no arquivo dos *notes*...

Enquanto procuram algumas fotos no computador para me mostrar registros do que fazem na Rádio, na Sala Multifuncional, Victória encontra um vídeo de um trabalho realizado anteriormente e me mostra. Trata-se de um vídeo com desenhos feitos por uma colega do grupo do outro turno, para narrar a história “O cabelo de Lelê”. A professora me explica que os desenhos da história original retratavam a Lelê como uma criança, enquanto na releitura feita pelo grupo, a “desenhista” retratou uma adolescente como ela. Pergunto sobre os trabalhos que elas fizeram e elas me contam que fizeram no ano passado vários vídeos sobre ciências, energia solar, que depois foram passados como material para os professores trabalharem com seus alunos na lousa digital em sala de aula. Pergunto se foi apresentado para os colegas delas e elas me respondem que não, que foram para outras turmas. As meninas se envolvem com suas apresentações e criam livremente.

É possível perceber que a forma como as crianças se narraram nas mais diversas possibilidades indica que a faceta *cyber* constitui seu universo no que diz respeito à sua constituição como sujeitos pertencentes àquele grupo, ao “grupo da sala multifuncional”, ou “o grupo de Altas Habilidades”, ou “a Rádio”.

Um recorte da apresentação de Victória ilustra bem esta força tecnológica na narrativa das crianças sobre suas atividades no espaço em que realizei a pesquisa. O *Prezi* intitulado: “O que fazemos na sala multifuncional” conta sobre as atividades do grupo sob a perspectiva da aluna. A imagem das crianças sentadas ao redor da mesa, com seus *notebooks*, é exatamente a imagem que guardo na memória do período em que estive com elas, uma vez que era procedimento de rotina retirar os computadores na biblioteca, sentar-se à mesa e fazer seus trabalhos, utilizando-o como ferramenta.

Além disto, buscar imagens nos arquivos do computador, montar fotos para criar uma apresentação em *Prezi* que as represente, inserir músicas com as quais se

identificam nos Prezis, ilustra bem o que Dornelles (2012) nos traz a respeito das crianças que são nativos digitais. Para a autora (2012, p. 85):

De acordo com Prensky (2001), os nativos são crianças que nasceram em contato com a sociedade em rede e não conseguem imaginar o mundo antes da rede mundial de computadores, que os conecta com todo o mundo. Dessa forma, a criança é um agente social que interpreta seu mundo e sua vida de forma particular, por meio de múltiplas interações simbólicas estabelecidas com outras crianças e com os adultos.

Este tipo de vivência e o “não conseguir imaginar o mundo antes da rede mundial de computadores” afeta as atividades que as crianças fazem, de tal forma que as soluções que encontram para as propostas perpassam o âmbito da tecnologia quando essa possibilidade lhes é ofertada.

Em uma das atividades que propus, pergunto-lhes se elas já viram na Internet aquelas imagens que mostram frases com fotos “quando dizem que eu...” (exemplo, sou professora). Aparecem nas imagens: “Como eu me vejo”; “Como meus amigos me vêem”; “Como meus pais me veem”; “Como realmente é”. Elas confirmam, riem, lembram-se de imagens que já viram... Proponho então que criem com desenhos ou no computador algo semelhante, só que com a frase: “Quando dizem que eu participo de um grupo de Altas Habilidades...”. Larissa pergunta:

L. - É pra gente desenhar ou fazer no computador?

J – Como vocês acharem melhor...

L. – Vamos pegar imagens no Google! Muito mais fácil.

Escrevo “quando esta possibilidade lhes é ofertada” não no sentido de considerar limitações no aspecto criativo das crianças, mas no sentido de considerar que, na sala de aula regular, o uso das tecnologias de forma autônoma e criativa nem sempre é uma possibilidade. Em uma de minhas conversas com as crianças, Manuela ilustra esta situação:

J – [Risos] Tá. Vamos para a próxima pergunta. Essa eu acho que também vocês fizeram. O que é que vocês fazem aqui?

M – Trabalhos diferenciados...

V – Aprendemos coisas novas...

J – E o que é que é diferente da sala de aula?

M – Que aqui tu pode fazer... tudo! [risos]. Na sala tu fica... só escrevendo, só lendo.

5.3 VISIBILIDADE 3 – “AQUI A GENTE PODE FAZER... TUDO!”: O SENTIMENTO DE AUTONOMIA VIVENCIADO PELAS CRIANÇAS NO GRUPO

A afirmação de Manuela utilizada no título deste subcapítulo, acerca da diferença entre o grupo pesquisado e a sala de aula regular me remete ao texto de Deleuze e Guattari (1995, p. 8), que compara o trabalho das crianças na escola com o de operários: “As palavras não são ferramentas, mas damos às crianças linguagem, caneta e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários”. Tal comparação, aliada à fala de Manuela, leva-me a pensar no trabalho das crianças na escola, na sala de aula regular, como carente de uma possibilidade criativa na trajetória de estudos de cada uma das crianças como indivíduo. De fato, Deleuze e Guattari (1995, p. 7) insistem no caráter impositivo da linguagem, e da linguagem na escola:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. [...] A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer.

Não me coloco a pensar que o trabalho das crianças no grupo de Altas Habilidades fuja deste caráter impositivo da escola, pois ele continua sendo um espaço de escolarização. Mas me ponho sensível à fala e às manifestações das crianças sobre o que vivenciam nesta outra possibilidade ofertada a elas no espaço educativo, fazendo aqui uma reflexão sobre esta Infância Superdotada que surge na escola contemporânea. Quero atentar para a forma como as crianças com as quais realizei a pesquisa vivenciavam este novo arranjo. O sentimento de autonomia manifesto por Manuela na conversa pode ser percebido em outras situações em que estive junto com elas durante a pesquisa. Enquanto na sala de aula regular as

crianças ficam “só escrevendo, só lendo”, como me afirmavam, no grupo de Altas Habilidades elas podem sugerir e negociar as tarefas, as formas de fazê-las e os tempos dedicados às mesmas com a professora.

A exemplo disto, a situação percebida logo no primeiro encontro sugere este sentimento de autonomia vivenciado pelas crianças:

Começam a mexer em seus trabalhos no computador e logo constataam algo que lhes parece de rotina. A internet não está funcionando bem. Larissa logo sugere:

- Vamos lá pra fora!

A professora autoriza e todos pegam seus *notes* e deslocam-se para fora da sala.

[...]

Após alguns minutos, Manuela retorna comemorando o término do trabalho e mostra para todos.

Manuela pergunta à professora se pode elaborar perguntas para o autor¹¹.

- Ah, é mesmo... Vocês têm a visita do autor hoje, né? Vocês querem elaborar perguntas aqui? – a professora pergunta ao grupo.

Todos gostam da ideia e a professora pede que então terminem seus *Prezis* e façam as perguntas.

Pergunto à Manuela que perguntas são essas que eles farão e ela me explica que naquela tarde, na aula, receberiam a visita de um autor de livros. Pergunto se todos vão ter que fazer essas perguntas e ela me responde que ele vai conversar com eles, aí quem quisesse perguntar alguma coisa poderia perguntar.

- Mas ele vai dar uma palestra pra todo mundo ou vai em cada sala? – Tento entender...

- Acho que vai em cada sala. – ela me responde.

11 _____ Naquela tarde, no turno da aula regular, a escola receberia a visita de um autor de livros que daria palestra nas salas. Elaborar perguntas para fazer na conversa com este autor não era atividade obrigatória a todas as crianças da escola, mas foi uma ideia dada pela professora (da sala de aula regular) de M. como atividade opcional aos alunos a fim de enriquecer o momento da conversa.

Neste momento, Manuela tem mais uma ideia:

- Sora, a gente pode gravar as nossas perguntas pra ele e ele responder!? - dirige-se à professora fazendo uma sugestão.

-Tem que ver qual é o objetivo de gravar essas perguntas. O que vocês vão fazer com isso depois? Tem que ver se ele deixa vocês gravarem. A gente não pode sair assim gravando o que os outros dizem sem perguntar. – a professora responde.

- Ah é né...?

Como podemos perceber no trecho acima, as crianças tinham no grupo a possibilidade de sugerir as atividades que fariam e os rumos que as atividades iriam tomar. Ainda que nem todas as sugestões dadas por elas fossem acolhidas (como no caso em que Manuela sugere gravar as perguntas para o autor responder), elas encontravam ali, algo que consideravam diferente da sala de aula regular – a possibilidade de negociar.

Outra situação em que este sentimento de autonomia pode ser percebido é o que se refere à ocupação do espaço da escola pelas crianças durante as atividades do grupo de Altas Habilidades. Observando o recorte do *Prezi* de Victória, percebemos uma ocupação do espaço diferente daquela da sala de aula regular (figura 10):

As crianças ocupam a arquibancada da escola (e não a sala de recursos multifuncional), indicando neste trânsito entre os diversos espaços, uma apropriação da escola de forma que o grupo não está exclusivamente vinculado a quatro paredes. Segundo Rocha (2000, p. 27):

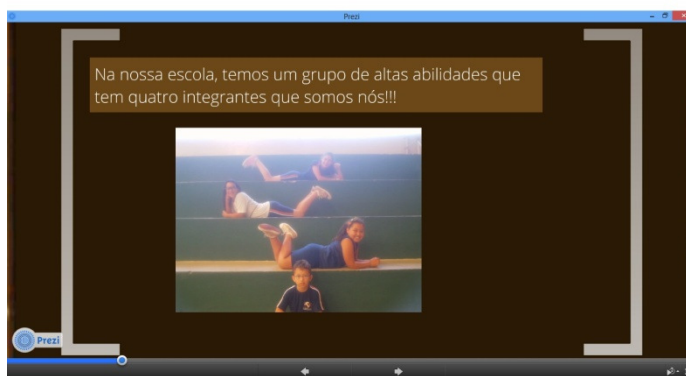


Figura 10: Recorte do Prezi produzido por Victória

Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes locais, ao delimitarmos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitirmos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço está na constituição daquilo que identificamos como escola e como sujeito.

Desta forma, a produção do sujeito “criança Altas Habilidades” pode ser percebida como uma produção de uma subjetividade vinculada a um conhecimento que não está restrito à sala de aula. De fato, o que as crianças me mostraram durante nossos encontros foi um gosto pelas atividades desenvolvidas que permitia esta irreverência que aparece na foto, e a ocupação de diversos espaços durante a realização das atividades – a sala de recursos, a pesquisa com os *notebooks* levados para o ginásio da escola, as atividades desenvolvidas para serem levadas a outras salas de aula, e a ocupação de um espaço na escola que não era o espaço físico da sala de recursos, mas o espaço de pertencimento ao grupo pesquisado.

Além disto, o recorte trazido do *Prezi* de Victória (figura 11), em que ela relata o que fazem no grupo, também demonstra este sentimento de autonomia percebido nas crianças:

Fazer trabalhos “para nós mesmos” reitera o sentimento de autonomia que aparece quando Manuela acentua que: “Aqui a gente pode fazer... tudo!”. De fato, de acordo com as orientações do MEC a respeito do atendimento a estes alunos na Sala de Recursos

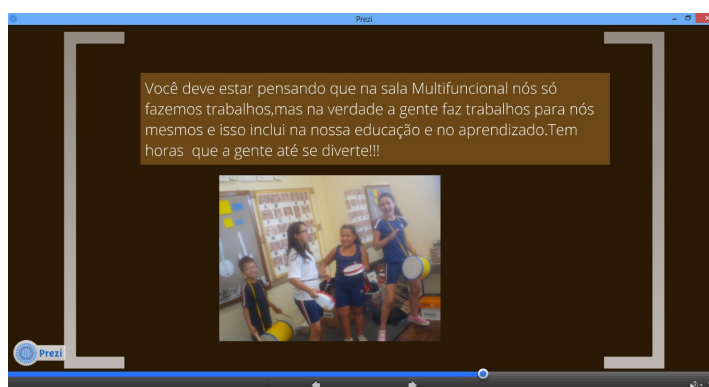


Figura 11: Recorte do Prezi de apresentação do grupo produzido por Victória

Multifuncional, é desejável que estes vivenciem a possibilidade de buscar o que sua curiosidade lhes ditar neste espaço educativo, visto que:

A sala de recursos é uma das modalidades utilizadas para atender aos alunos superdotados/talentos em horário diferente ao da classe comum. Trata-se de um local especial, com professor especializado e com programa de atividades específicas, a qual tem por objetivo o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigação nas áreas das habilidades e talentos (BRASIL, 2006, p. 91-92).

Desta forma, inclino-me a concordar com Gallo (2010, p. 116), quando afirma que a escola “torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, **se estão combinados como deve ser**, são permanentemente utilizados

no processo geral do ensino” (grifo meu). Neste sentido, a escolarização vivenciada no grupo torna-se uma combinação nova, um novo arranjo da escola com o mesmo fim – a educação eficiente das crianças. Embora não se pudesse “fazer tudo” como afirmou Manuela, do auge de seu sentimento de autonomia, as crianças tinham esta sensação e, por vezes, o privilégio frente aos demais alunos da escola – de que na sala de recursos suas possibilidades de trabalho eram ampliadas.

6 DAS INFÂNCIAS À INFÂNCIA SUPERDOTADA: TRAJETOS DE UMA INFÂNCIA DE PESQUISA

No entanto na infância as descobertas terão sido como num laboratório onde se acha o que se achar? [...] Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? Perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando. (LISPECTOR, 1961, p. 6).

Ao finalizar, por ora, esta Dissertação e olhar para todo o processo vivido, para as certezas que eu carregava (ainda que pensasse que não mais as trazia comigo), para os diferentes momentos da pesquisa – desde a construção do projeto em que tive contato com as posições dos professores sobre as crianças com Altas Habilidades, as minhas curiosidades a respeito da temática, a apreciação das indicações da banca de qualificação, a entrada em campo, a vivência com as crianças, a análise dos dados, o processo de me dar conta do que elas iam me mostrando, a redação de cada uma das partes deste texto – fica a reflexão a respeito do acontecimento da pesquisa. Concordo com Lispector (1961, p. 5), quando aponta: “É difícil perder-se”. É difícil porque não estamos acostumados a lidar com a imprevisibilidade - principalmente quando se trata de pesquisa. “Perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando” (LISPECTOR, 1961, p. 6). Confesso que em muitos momentos da pesquisa foi assim que me senti. À medida que ia me dando conta de que as minhas questões não eram as questões das crianças, à medida que elas desconversavam das minhas questões-curiosidade; em alguns momentos tive a sensação de que não possuía dados para analisar tal investigação. Que grande pretensão a minha! E foi neste processo em que, mais uma vez, precisei encontrar a minha infância. Assim, tomo as palavras de Kohan (2009, p. 47) quando este nos ensina que:

Então, sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo. [...] Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é infância.

E foi na busca da minha infância quanto ao que eu me propusera estudar que consegui ir encontrando o que fazer do que eu ia achando. Foi preciso perder-me das questões iniciais, do que eu pensava que encontraria, para então achar o que as crianças me diziam, me mostravam. Como Lispector (1961, p. 8) entendo que: “Todo momento de achar é um perder-se a si próprio”.

Em minha luta para dar voz às crianças, para que elas dissessem de si sobre sua participação no grupo de Altas Habilidades, fui aos poucos aprendendo com elas. À medida que me perdia das minhas concepções iniciais, encontrava o que elas queriam me mostrar.

Neste processo, a única certeza que tenho é de que as três visibilidades recortadas nesta pesquisa – os afetos, a faceta tecnológica e o sentimento de autonomia vivenciados pelas crianças – não passam de possibilidades do vivenciar do que aqui chamo de uma Infância Superdotada. A respeito do conceito proposto, trago-o da luta pela visibilidade de múltiplas possibilidades de ser infantil; trago-o para reiterar o que temos proposto quanto a lançar nosso olhar para as crianças e para as Infâncias (DORNELLES, 2011). Concordo com a autora que afirma que:

[...] ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna; contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como preconizada na Modernidade. É preciso que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias (DORNELLES, 2011, p. 77).

A Infância Superdotada, como uma dentre muitas possibilidades de subjetivação que se colocam no dia a dia das crianças, como uma de múltiplas facetas que a subjetivação infantil pode assumir, encontra visibilidade nesta pesquisa da perspectiva das crianças que a vivenciam. O que elas mostraram ao longo da pesquisa é que: primeiro, gostam de participar do grupo de Altas Habilidades, estabelecendo vínculos afetivos nesta participação e se relacionando de forma tranquila com seus colegas que não integram o grupo, falando sobre as atividades que desenvolvem apenas com aqueles com quem encontram receptividade para ouvi-las. Segundo, para elas o domínio do uso das tecnologias é condição indispensável para integrar tal grupo, aliado a outras características sociais como ser querido, legal, amigo de todos, paciente, dedicado, educado, saber trabalhar em grupo e características vinculadas às atividades de sala de aula como

tirar boas notas. Terceiro, as crianças do grupo pesquisado vivenciam um sentimento de autonomia na relação com o estudo e com a escola no grupo de Altas Habilidades que não possuem na sala de aula regular.

Tais visibilidades observadas na pesquisa com as crianças colocam-se como uma tentativa de dar foco ao que é ser aluno do grupo de Altas Habilidades a partir da perspectiva das crianças pesquisadas.

Ao concluir a pesquisa, gostaria de deixar claro que não estou elencando características que marcariam uma Infância Superdotada, mas indicando a sua existência – através de uma política de inclusão que aí está posta – e apontando para a necessidade de nos desfazermos sempre de nossas concepções adultas, distantes das realidades infantis, do que venha a ser vivenciar esta faceta das Infâncias. Considero, desta forma, que as visibilidades observadas não encerram o que aquelas crianças estão a experimentar e a construir diariamente em seus mundos – são um recorte momentâneo de suas muitas vivências no grupo investigado. Além disto, outras crianças, inseridas em outros grupos e outros contextos poderiam vivenciar uma Infância Superdotada de outra forma. Se queremos saber o que é constituir-se a partir de uma Infância Superdotada é preciso sempre colocar-se sensível ao que dizem as crianças que experienciam essa faceta das Infâncias nos contextos em que estão inseridas.

Desta forma, a pesquisa encontra sua força naquilo que reitera Paraíso (2012, p. 32):

Com isso estimulamos em nossos trabalhos os movimentos de multiplicação de sentidos e de proliferação das forças. Buscamos introduzir as *forças* nas *formas*. Buscamos operar com a decomposição para desmontar aquilo que foi identificado, reunido, agrupado. Trabalhamos com a desmontagem para decompor o que foi atualizado e fixado. Operamos com a remontagem para fabricar outros sentidos e com a recomposição para encontrar virtuais. Em síntese: operamos com a multiplicação para fazer o “e” da multiplicidade funcionar; para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento para a educação.

Concluindo o texto desta pesquisa - Infância Superdotada: um olhar sobre a constituição de si, das crianças participantes de um grupo de Altas Habilidades – faço coro com Lima e Dornelles (2014, p. 13, no prelo) sobre a necessidade de investirmos cada vez mais na pesquisa com crianças:

Talvez com base nesta perspectiva a escola de infantis pudesse estar menos atenta em ensinar coisas, mas, sim, em deixar que a infância se faça, se diga, se manifeste a si própria, em vez de pretender fazer da infância algo pré-determinado, diferente do que é, em vez de continuarmos somente tratando de pesquisas sobre crianças, mas investindo cada vez mais em pesquisas com crianças.

Quiçá possamos olhar para as crianças participantes de grupos de altas habilidades com olhos mais de curiosidade do que de conclusão. Que possamos sempre lembrar que não há ninguém mais indicado para falar de suas possibilidades, seja em que grupo estiver, do que as próprias crianças.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução de novos textos: Ivone Castilhos Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Rozane Alonso. **Infância Indígena**: como as crianças Arara-Karo na região amazônica dizem de si sobre “o ser indígena”. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PPGEDU, 2014.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Poder e saber. In: MARÇAL, Jairo (org). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 11/12/2014.

_____. MEC/SEESP. **Saberes e Práticas da Inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 11/12/2014.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 11/12/2014.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. (2001). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel E. DORNELLES, Leni Vieira. **Educação e Infância na Era da Informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 16/04/2014.

CARDOSO JR., Hélio Rabello. Para que Serve uma Subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v 18, n. 3, p. 343-349, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a08v18n3.pdf>> Acesso em 13/01/2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

COLE Michael; COLE, Sheila. O desenvolvimento social na segunda infância. IN: O **desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p.571-615.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lucia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DORNELLES, Amanda Eccel. **Crianças em espaços expositivos: abrimos a Porta do Gigante**. Dissertação em Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em educação. 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança, ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/FACED/pesquisa/gein/artigos/sobre%20o%20devir%20criança%20ou%20discursos%20sobre%20as%20infancias.pdf>> Acesso em 18/05/2013.

_____. Os alfabetizandos-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FE/USP, v.37, n.1, p.141-156, jan./abri. 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira; LIMA, Patrícia. Sobre a produção dos infantis e os (im)pensáveis percursos da pesquisa com crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira e Martins Filho, Altino. **Crianças (entre)lugares**: pesquisa, família, escola. (2014, no prelo).

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A história da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Poder e saber. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. 2ªed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter O. (org). **Devir-Criança da Filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina S. (org). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Patrícia. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: SOUZA, Ana Maria B. BARBOSA, Isabella Benfica (orgs.). **Cuidar da educação, Cuidar da vida**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1961.
Disponível em: < <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/paixao-segundo-gh-401405.shtml> >. Acesso em 10 fev. 2013.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto/PT: Paula Frassinetti, 2005.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Sílvia. **Arte, Afeto e Educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**: Prelúdio a uma filosofia do futuro. Porto Alegre: L&M Pocket, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 3, p. 99 – 123, setembro/dezembro, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PELBART, Peter Pál. “Elementos para uma cartografia da grupalidade”. In: **Próximo Ato**. Itaú Cultural, 2007. 10pp. Disponível em:<<http://www.itaucultural.org.br/proximoato/pdf/textos/textopeterpelbart.pdf>>

Acesso em: 22/04/2011.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Estudos Culturais para Professor@s**. Canoas: Ed. Ulbra, 2008.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n.141. São Paulo: set./dez. 2010.

QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon Revisited. In: BOISREYMOND, M; SUNKER, R. **Childhood in Europe**: Approaches, Trends, Findings. Nova York: 2001.

RAMOS, Anne Caroline. **Meus Avós e Eu**: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. Tese (Doutorado) 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 461 páginas.

ROCHA, Cristiane Maria Fammer. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as Crianças: e Escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Routledge Falmer: Porto, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de, (orgs). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Amigos(as) e namorado(as)**: relacionamentos entre pares. Disponível em : <http://purf.net/esepef/handler/100000/348>. Acesso em novembro de 2014.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, Objectos ou Participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com Crianças. In: CHRISTENSES, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Investigação com Crianças**: Perspectivas e Práticas. Porto, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionários de identificação das crianças altas habilidades

1.1 – Questionário aplicado aos professores

DATA _____ ESCOLA _____

NOME DO ENTREVISTADO _____ NÚMERO QUEST. _____

NOME DO ALUNO _____ TURMA _____

PROFESSOR DE (DISCIPLINA) _____

FORMAÇÃO _____

ENDEREÇO _____

BARRIO _____ CIDADE _____

TELEFONE _____ E-MAIL _____

CEP _____

1. HA QUANTO TEMPO CONHECE O(A) ALUNO(A)?

Até 2 meses	3 meses a 1 ano
2 a 4 meses	1 a 2 anos
5 a 8 meses	Mais de 2 anos

2. VOCE CONSIDERA QUE ESTE/A ALUNO/A TEM HABILIDADE ESPECIAL E SE DESTACA DOS DEMAIS?

1 - Sim 2 - Não

3. EM QUAIS ÁREAS ESTE/A ALUNO/A TEM HABILIDADES ESPECIAIS?

1 - Matemática	7 - Biologia	13 - Planejamento	1º
2 - Português	8 - Esportes	14 - Observação	2º
3 - História	9 - Artes	15 - Memória	3º
4 - Química	10 - Liderança	16 - Abstração	4º
5 - Física	11 - Comunicação	17 - Outra. Qual?	
6 - Geografia	12 - Criatividade		

4. AS NOTAS OU CONCEITOS DO/A SEUS/A ALUNO/A NA SUA MATÉRIA, EM GERAL, SÃO:

Baixas (0 - 4)	médias (5 - 7)	altas (8 - 10)
----------------	----------------	----------------

5. AS NOTAS OU CONCEITOS, DO/A SEUS/A ALUNO/A NA ESCOLA, EM GERAL, SÃO:

Baixas (0 - 4)	médias (5 - 7)	altas (8 - 10)
----------------	----------------	----------------

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO/A ALUNO/A (Marcar com "X" a freqüência adequada)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
--	-------	-----------	----------	----------------	--------

6. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, de sentir ou de agir?

7. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho/a?

8. É independente e faz as coisas sozinho/a?

9. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?

10. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?

11. É perfeccionista?

12. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?

13. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)?

LIDERANÇA

14. É autossuficiente?

15. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, representante de turma, coordenador/a de atividades)?

16. É cooperativo/a com os demais?

17. Tende a organizar o grupo?

18. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?

HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA

19. Tem uma memória é muito destacada?

20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?

21. Tem um vocabulário muito extenso e rico, para sua idade (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos)?

22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?

23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?

24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?

25. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?

26. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?

27. Aprende mais rápido que seus colegas?

28. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?

29. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?

30. Tem um raciocínio lógico-matemático desenvolvido (Não só na matemática)?

CRIATIVIDADE

31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?

32. É muito curioso/a?

33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?

34. Gosta de arriscar-se?

35. Gosta de enfrentar desafios?

36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?

37. É sensível às coisas bonitas?

38. É inconformista e não se importa em ser diferente?

39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?

40. Faz perguntas provocativas? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)

41. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?

42. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?

43. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?

44. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?

45. Seus cadernos são completos e organizados?

46. Gosta de cumprir regras?

Soraia N. Freitas & Susana G. P. B. Pérez

COMPROMETIMENTO COM A TAREFA									
47. Dedicar muito mais tempo e energia a seguir tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?					53. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?				
48. É muito exigente (crítico/a) com ele/a mesma?					54. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?				
49. Insiste em buscar soluções para os problemas?					55. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?				
50. Tem sua própria organização?					56. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?				
51. É muito seguro/a e, às vezes, tímido/a, em suas convicções?					57. É persistente nas atividades de seu interesse, buscando a conclusão das tarefas?				
52. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					58. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?				
					59. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?				

Adaptado por Susana G. P. Barrera Pérez (2009) de RENZULLI, J. S., SMITH, L. H., WHITE, A. J., CALLAHAN, C. M., HARTMAN, R. K. Scales for Rating the behavioral characteristics of superior students. IN: BARBE, W. B., RENZULLI, J. S. (Eds). *Psychology and Education of the Gifted*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 264 - 273 e do Questionário Segmento Alunos do Estudo de Prevalência de Alunos com Altas Habilidades (ABSD-RS, 2001)

DATA: _____ / ____ / 20____
 ESCOLA: _____

NOME: _____
 NOME DO FILHO/A: _____

ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ CEP: _____

TELEFONE: _____ E-MAIL: _____

1. Parentesco com o/a aluno/a

Mãe	Pai	Outro (somente aceitável em caso de grande convívio com o aluno) Indicar a relação da - pessoa com o aluno
-----	-----	--

2. Quantas pessoas moram na residência?
 1 2 3 4 5 6 7 8 + de 8

3. Renda familiar total por mês (todos os familiares que moram na residência?) (somar salários, aposentadorias, aluguéis, etc.)
 Menos de 1 salário mínimo (SM) 10-15 SM
 1-5 SM 15-20 SM
 5-10 SM + de 20 SM

4. Em casa tem acesso a:

TV	Telefone
DVD	Computador
TV a cabo	Internet

5. Fora de casa tem acesso a:

TV Cabo	Internet	DVD	Computador
---------	----------	-----	------------

CARACTERÍSTICAS GERAIS

6. Com quantos anos seu/sua filho/a aprendeu a ler? (Não só o próprio nome, mas frases)

7. Seu/sua filho/a lê por conta própria livros de seu interesse? (fora os exigidos na escola) quantos por ano?

8. Quais são os assuntos sobre os quais ele/ela gosta de conversar ou estudar ou as atividades que mais gosta de fazer?
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____

9. Que idade têm os 4 melhores amigos ou amigas dele/dela?
 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

10. Em quais áreas seu/sua filho/a tem habilidades especiais? (marcar até 4 itens, por ordem de importância)

1 - Matemática	7 - Biologia	13 - Planejamento	1ª -
2 - Português	8 - Esportes	14 - Observação	2ª -
3 - História	9 - Artes	15 - Memória	3ª -
4 - Óptica	10 - Liderança	16 - Abstração	4ª -
5 - Física	11 - Comunicação	17 - Outro. Qual?	
6 - Geografia	12 - Criatividade		

11. Seu/sua filho/a se destaca em algum jogo de mesa? Qual?

Xadrez	Dominó	Outro
Damas	Cartas	Qual? _____

12. As notas ou conceitos do/a seu/sua filho/a na escola, em geral, são:

baixas (0-4)	médias (5-7)	altas (8-10)
--------------	--------------	--------------

(Marque com X a alternativa mais adequada)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
--	-------	-----------	----------	----------------	--------

13. Sente-se diferente aos seus colegas na maneira de pensar, de sentir ou de agir?

14. Prefere trabalhar/estudar/reinar/praticar sozinho/a?

15. É independente e faz as coisas sozinho/a?

16. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?

17. Se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?

18. É perfeccionista?

19. É mais observadora que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?

20. Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?

LIDERANÇA

21. É autoconfiante?

22. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador)?

23. É cooperativo/a com os demais?

24. Tende a organizar o grupo?

25. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?

HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA

26. Sua memória é muito destacada?

27. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?

28. Conhece mais palavras ou palavras mais difíceis e complexas que as demais crianças de sua idade?

29. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?

30. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?

31. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?

32. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?

33. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?

34. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas de turma?

35. Aprende mais rápido que seus colegas?

36. Se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?

37. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?

CRIATIVIDADE

38. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?

39. É muito curioso/a?

40. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?

41. Gosta de arriscar-se?

1.2 – Questionário aplicado aos pais

Soraia N. Freitas & Susana G. P. B. Pérez

42. Gosta de enfrentar desafios?						54. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?					
43. É muito imaginativo/a e inventivo/a?						55. Insiste em buscar soluções para os problemas?					
44. É sensível às coisas bonitas?						56. Tem sua própria organização?					
45. É inconformista e não se importa em ser diferente?						57. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?					
46. Sabe compreender ideias diferentes das suas?						58. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					
47. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?						59. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?					
48. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?						60. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?					
49. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?						61. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?					
50. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?						62. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?					
51. Seus cadernos são completos e organizados?						63. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?					
52. Gosta de cumprir regras?						64. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?					
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA						65. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?					
53. Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?											

Atenção: Se seu/sua filho/a apresenta habilidades especiais em áreas artísticas ou esportivas, responda os itens seguintes.

FOLHA COMPLEMENTAR DE CARACTERÍSTICAS ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS

SEU/SUA FILHO/A JÁ PARTICIPOU OU GANHOU PRÊMIOS EM COMPETIÇÕES ESPORTIVAS?	Participou em nível:			Ganhou prêmio em nível:			
	estadua	nacional	internacional	municipa	estadua	nacional	internacional
56. Futebol							
57. Vôlei							
58. Basquete							
59. Skate							
60. Handebol							
61. Ginástica olímpica							
62. Natação							
63. Artes marciais							
64. Tênis							
65. Outra. Qual?							
76. (SE SIM) QUANTAS HORAS POR SEMANA SEU/SUA FILHO/A DEDICA AO TREINAMENTO PARA APERFEIÇOAR A ATIVIDADE ESPORTIVA?							
Até 5 horas	5 a 10 horas	10 a 20 horas	Mais de 20 horas				
SEU/SUA FILHO(A) TEM UMA HABILIDADE ESPECIAL EM ALGUMA ATIVIDADE ARTÍSTICA? QUAL?							
77. Desenho/pintura	78. Escultura	79. Fotografia					
80. Música	81. Representação teatral	82. Outra atividade artística. Qual?					
83. Canto	84. Dança						
(SE RESPONDEU Sim)							
PARA OS ITENS A SEGUIR, MARQUE AS RESPOSTAS CORRETAS:						Sim	Não
85. Seu/sua filho/a já se apresentou em um espetáculo (exceto apresentação em escola)?							
86. Seu/sua filho/a estuda alguma das disciplinas artísticas mencionadas no item 3 acima?							
87. QUANTAS HORAS POR SEMANA SEU/SUA FILHO/A DEDICA PARA APERFEIÇOAR O SEU TALENTO EM MÚSICA, CANTO, TEATRO, DANÇA, DESENHO/PINTURA OU ESCULTURA?							
Até 5 horas	5 a 10 horas	10 a 20 horas	Mais de 20 horas				

Adaptado por Susana G. P. Barrera Pérez (2009), do Questionário Segmento Pais do Estudo de Prevalência de Alunos com Altas Habilidades (ABSD-RS, 2001).

1.3 – Questionário de aplicação ao aluno

DATA ESCOLA _____/_____/____		NOME _____		NÚMERO QUEST. _____	
NOME DO PAI _____		NOME DA MÃE _____		TURMA _____	
ENDEREÇO _____		CIDADE _____		CEP _____	
TELEFONE _____		E-MAIL _____		6	
1. Sexo do entrevistado		Masculino	Feminino		
2. Idade _____ anos _____ meses					
3. Em casa, você tem acesso a: (marcar com X)					
TV	DVD	Computador	Internet		
4. Fora de casa, você tem acesso a: (marcar com X)					
TV	DVD	Computador	Internet		
CARACTERÍSTICAS GERAIS					
5. Com quantos anos você começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)? _____					
6. Costuma ler por conta própria livros de seu interesse? (além dos exigidos na escola). Quantos por ano? _____					
7. Quais são os assuntos sobre os quais mais gosta de conversar ou estudar ou as atividades que mais gosta de fazer?					
1. _____					
2. _____					
3. _____					
4. _____					
8. Que idade têm seus 4 melhores amigos ou amigas?					
1. _____		2. _____		3. _____ 4. _____	
9. Em quais áreas é um/uma dos melhores da sua turma? (marcar até 4 itens, por ordem de importância)					
1 - Matemática	7 - Biologia	13 - Planejamento	14 -		
2 - Português	8 - Esportes	14 - Observação	2° -		
3 - História	9 - Artes	15 - Memória	3° -		
4 - Química	10 - Liderança	16 - Abstração	4° -		
5 - Física	11 - Comunicação	17 - Outra Qual?			
6 - Geografia	12 - Criatividade				
(Marque com X a alternativa mais adequada)					
Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre					
10. Você se sente diferente aos seus colegas na maneira de pensar, de sentir ou de agir?					
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho/a?					
12. Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?					
13. É independente e faz as coisas sozinho/a?					
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?					
15. Você se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?					
16. É perfeccionista?					
17. É mais observador/a que seus colegas percebendo coisas que os demais não percebem?					
18. Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?					
LIDERANÇA					
19. É auto-suficiente?					
20. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador)?					
21. É cooperativo/a com os demais?					
22. Tende a organizar o grupo?					
23. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?					
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA					
24. Sua memória é muito destacada?					
25. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?					
26. Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?					
27. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?					
28. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?					
29. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?					
30. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?					
31. Tenta descobrir o "como" e o "porque" das coisas fazendo perguntas inteligentes?					
32. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma?					
33. Aprende mais rápido que seus colegas?					
34. Você se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?					
35. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?					
CRIATIVIDADE					
36. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?					
37. É muito curioso/a?					
38. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?					

39. Gosta de arriscar-se?				
40. Gosta de enfrentar desafios?				
41. É muito imaginativo/a e inventivo/a?				
42. É sensível às coisas bonitas?				
43. É inconformista e não se importa em ser diferente?				
44. Sabe compreender ideias diferentes das suas?				
45. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?				
46. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?				
47. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?				
48. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?				
49. Seus cadernos são completos e organizados?				
50. Gosta de cumprir regras?				
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA				
51. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?				
52. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?				
53. Insiste em buscar soluções para os problemas?				
54. Tem sua própria organização?				
55. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?				
56. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?				
57. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?				
58. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?				
59. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?				
60. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?				
61. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?				
62. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?				
63. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?				

ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS							
Já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes?	Participou em nível (marque com um "X" abaixo)			Ganhou prêmio em nível (marque com um "X" abaixo)			
	estadual	nacional	internacional	municipal	estadual	nacional	internacional
64. Futebol							
65. Vôlei							
66. Basquete							
67. Skate							
68. Handebol							
69. Ginástica olímpica							
70. Natação							
71. Artes Marciais							
72. Tênis							
73. Outra							
74. Se sim, quantas horas por semana dedica ao treinamento nesta área ou atividade esportiva?							
Até 5 horas				5 a 10 horas			
10 a 20 horas				Mais de 20 horas			
75. Trocaria a atividade esportiva (futebol, vôlei, basquete, etc.) por outra atividade?							
Sim				Não			
Se sim, qual e por quê?							
76. Alguém já disse, ou você acha que tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas?							
Desenho/pintura				Representação teatral			
Música				Dança			
Canto				Fotografia			
Escultura				Outra. Qual?			
(Se respondeu que sim)						Sim Não	
77. Já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto apresentação em escola)?							
78. Estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.?							
79. Trocaria essa atividade por alguma outra?							
Qual e por quê?							
80. Quantas horas por semana você dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade (música, canto, teatro, dança, desenho/pintura, escultura, etc.)?							
Até 5 horas				5 a 10 horas			
10 a 20 horas				Mais de 20 horas			














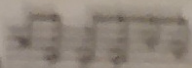


1.4 – Questionário para aplicação com colega

ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE AUTONOMIZAÇÃO E NOMENCLATURA DAS ATIVIDADES (1ª e 2ª SÉRIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL)

NOME: _____
 ESCOLA: _____
 NOME DO PAI: _____
 TELEFONE DE CASA: _____
 NOME DA MÃE: _____
 ENDEREÇO: _____
 CIDADE: _____
 ESTADO: _____

Autonomização

1. Marque com um X em que você é especialista ou muito bom?

MATEMÁTICA 	ARTES 	GINÁSTICA 	TEATRO 
CIÊNCIAS 	CREAR HISTÓRIAS 	DANÇA 	LEBRANÇA 
LER 	PESQUISAR 	ESPORTE 	CRATIVIDADES 
ESCREVER 	MÚSICA 	AMIZADE 	OLÍMPIA 

Se marcou outra, em qual?
 O que você já fez nessa área:

Por que?

Nomeação por Colegas

1. Na sua sala de aula, a qual colega (menino ou menina) você gostaria de nomear?

EM MATEMÁTICA:	PARA CRIAR UMA HISTÓRIA
EM CIÊNCIAS:	NA LÍNGUA E ESCOLA
LEBRAR NUM PASSEIO	EM ARTES
PARA FAZER UMA PESQUISA	PARA ORGANIZAR UMA FESTA

2. Na sua sala de aula, qual de seus colegas (menino ou menina) é melhor?

ALUNO OU ALUNA DA SALA:	NO FUTEBOL, NO VÔLEI OU EM OUTRO ESPORTE
NO CANTO:	NA DANÇA
EM SABER AS HORAS, OS DIAS DA SEMANA E OS MESES:	AMIGO OU AMIGA DE TODOS
EM TEATRO:	EM TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL

3. Na sua sala de aula, qual é o ou a colega (menino ou menina) que:

É MAIS ENGRAÇADO/A E DIVERTIDO/A	VOCE GOSTARIA QUE FOSSE LÍDER DA TURMA
PENSA EM COISAS QUE OS OUTROS NÃO PENSARAM	AJUDA MAIS OS COLEGAS

2. AUTORIZAÇÕES

2.1 – Autorização da Secretaria de Educação do Município de Campo Bom para pesquisa na escola



MUNICÍPIO DE CAMPO BOM
Estado do Rio Grande do Sul
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

AUTORIZAÇÃO Nº 232/2012

Autorizamos a servidora municipal Jéssica Dreyer Treita, conforme solicitação no protocolo geral, processo nº. 312412/2012, para realizar atividades de pesquisa "Estudos sobre infância", nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil, do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (PPGEdu/UFRGS), com período e horário a combinar nas Escolas, observando que o mesmo, não seja realizado em horário de trabalho.

Campo Bom, 04 de outubro de 2012.

Daniela Campos Maurer,

Secretária Municipal de Educação e Cultura,

Substituta.

3. TERMOS DE CONSENTIMENTO

3.1 – Termo de consentimento informado dos pais

Termo de Consentimento Informado**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Termo de consentimento informado – dos pais responsáveis

Euresponsável pelo
alunoautorizo (sem
qualquer implicação financeira para ambas as partes) meu filho a participar das
atividades da pesquisa, da mestranda Jessica Dreyer Trein com a orientação da
professora Dra. Leni Vieira Dornelles, do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) e a
usarem para a elaboração da mesma, todos os materiais que tenha apenas
finalidade educacional, bem como os registros de atividades práticas. (CEP/UFRGS
– 33083738)

Assinatura do responsável

Campo Bom, 04 de novembro de 2013.

3.2 – Termo de consentimento informado das crianças

Termo de Consentimento Informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Termo de consentimento informado – das crianças

Este papel de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de idéia em qualquer momento e desistir das entrevistas, ok?

O que será feito?



- A gente vai se encontrar uma vez algumas semanas para fazer algumas brincadeiras em grupo ou enrevistas. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e teus colegas do grupo.
- Nós ficaremos na sala onde o grupo acontece ou em algum lugar da sala ou do pátio com a professora do grupo.
- Enquanto estivermos conversando eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.
- Nós vamos nos encontrar seis vezes.
- Caso tu não queiras fazer alguma das atividades tu poderás não fazê-la.
- Caso tu não gostes dos encontros tu poderás deixar de vir.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.



- As tuas falas, desenhos e fotografias vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer teus próprios trabalhos.
- Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares na entrevista ou nas atividades.
- Nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, e as atividades que tu fizeres não serão corrigidas. Não sou eu quem vou te ensinar, mas é tu quem vais me ensinar sobre as coisas que tu sabes acerca do grupo de Altas Habilidades.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

..... (teu nome completo) aceito participar.

Campo Bom, de de 2013.