

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ENTRE UMA SALA E OUTRA:

Uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

GICELE SUCUPIRA FERNANDES

Porto Alegre/RS

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ENTRE UMA SALA E OUTRA:

Uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

GICELE SUCUPIRA FERNANDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Fonseca

Porto Alegre/RS

2011

ENTRE UMA SALA E OUTRA:

Uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

GICELE SUCUPIRA FERNANDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudia Lee Williams Fonseca - Orientadora (PPGAS/UFRGS)

Profa.Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari (PPGAS/UFSC)

Profa. Dra. Miriam Pillar Grossi (PPGAS/UFSC)

Prof. Dr Arlei Sander Damo (PPGAS/UFRGS)

A minha mãe e a tantas outras professoras que admiro, ao meu pai e a outras milhares de pessoas com idéias incríveis, ao meu irmão e a minha irmã, meus exemplos de solidariedade, bom humor e criatividade, aos meus sobrinhos, que sentem os primeiros anos de uma vida escolar, e a toda/os a/os estudantes dedico cada linha desta dissertação.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me receberam em suas vidas, abriram suas casas, suas salas e dividiram comigo um pouco do seu tempo. Pessoas que me contaram suas histórias, histórias de familiares, de vizinhas ou de conhecidas. Deixaram suas questões, reflexões e perguntas e assim, me ajudaram a compor o trabalho que apresento aqui. Agradeço, principalmente à/aos estudantes, à/aos professora/es e demais funcionária/os das escolas pesquisadas.

Agradeço a todas as pessoas que escutaram pacientemente as minhas idéias, inquietações e dúvidas, e fizeram seus comentários e sugestões. Agradeço especialmente a/os a/os colegas e professore/as com que pude aprender durante a minha não tão longa formação em antropologia.

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, professora Cláudia Fonseca, professor Bernardo Lewgoy, professora Ondina Fachel Leal, professor Carlos Steil, professora Denise Jardim, professora Fabíola Rodhen, professora Maria Elizabeth Lucas, professora Ana Luiza da Rocha e professora Cornélia Eckert, pelas oportunidades de aprendizado. À professora e orientadora Claudia Fonseca também agradeço imensamente pelo acolhimento, pela paciência e pelos valiosos ensinamentos.

Agradeço à/aos professore/as e à/os colegas do curso de Ciências Sociais da UFSC, cujas primeiras lições sobre antropologia sempre me acompanham. Agradeço à professora e orientadora Miriam Grossi, ao professor Theophilos Rifiotis, à professora Antonella Tassinari, ao professor Alberto Groisman, ao professor Márnio Teixeira Pinto, ao professor Oscar Calávia Saez e à professora Sonia Maluf. Agradeço à/aos colegas do NIGS, com quem dividi muitas horas de profundo trabalho e aprendizado.

Agradeço às colegas e aos colegas do NACI, Letícia, Lucas, Lucenira, Lúcia, Luísa e Vítor, pela leitura e comentários sobre a minha dissertação em uma manhã de sexta-feira em janeiro. À Lúcia também agradeço pelas diversas indicações e sugestões.

Agradeço à amiga Luísa Dantas pela amizade e solidariedade em inúmeros momentos. Agradeço as amigas e colegas Daiana Hermann, Laetitia Abiou e Renelle Millette pelas

inúmeras risadas e pelo imenso apoio nos meus dias em Porto Alegre. Agradeço às colegas Ana, Bethânia, Débora e ao Diego pelo dialogo e momentos de aprendizagem partilhados. Ao amigo e colega Rogério Campos pelas conversas, sorrisos e incentivos.

À admirável professora Esther Pillar Grossi e às demais professoras do GEEMPA (Ana Cleide Jorge, Vera Filomena, Maristela Piber, Nair Tuboiti, Flávia Rodrigues, Kátia Oliveira, Eliza Dias, Priscila Maggi, Rita Abbati, Valéria Redon,...) agradeço pelas valiosas e encorajadoras discussões sobre educação. Encontros de intenso aprendizado.

Pelos dias estimulantes em Buenos Aires, agradeço à professora Liliana Sinisi (UBA), ao professor Sergio Visacovsky (IDES/UNSAM), à professora Ana Rosato (IDES/UNSAM) e à professora Maria Rosa Neufeld (UBA) À Cecília Chosco Diaz agradeço por todo apoio e pela parceria.

Agradeço também a CAPES, que me concedeu a bolsa de mestrado e outras facilidades para a realização desta pesquisa, por meio do financiamento do projeto Educação Especial para Superdotados.

Agradeço a minha família por todo apoio e pela paciência. Agradeço à tia Vera pela leitura atenta e à Tia Salete pelo acolhimento em Porto Alegre.

ENTRE UMA SALA E OUTRA:

Um estudo etnográfico a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

RESUMO

Apresento nessa dissertação uma pesquisa etnográfica realizada desde 2009 a partir da experiência das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em escolas públicas localizadas na cidade de Porto Alegre/RS. Às salas de recursos, assim como às altas habilidades/superdotação eram dados muitos significados, negociados pelos estudantes, familiares e professores/as, fazendo convergir diferentes linguagens (da economia, da religião, do direito, da biologia..). Tento mostrar como as professoras especialistas, com suas maneiras particulares e criativas de lidar com classificações legais e científicas (superdotação, deficiência, hiperatividade...), problematizavam os próprios juízos e profecias professorais, bem como a medicalização e o diagnóstico de transtornos, como hiperatividade, destinando, por fim, aos alunos apontados como *problemas* ou pobres um *segundo olhar*. Na salvação e canalização das habilidades da/os estudantes se apoiavam as professoras ao darem um viés democrático, de distribuição equitativa de oportunidades, às idéias de superdotação e de inteligência antes atreladas a argumentos eugênicos, racistas, elitistas e sexistas.

Palavras-Chave: Escolas públicas, altas habilidades/superdotação, hiperatividade, classificações, direitos.

BETWEEN ONE CLASSROOM AND OTHER

An ethnographic study about the classroom for high ability/gifted students in the public's schools in Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

In this text I present an ethnographic research conducted since 2009 from the experience of the high ability/gifted's classrooms in public schools in Porto Alegre / RS. Where students, family and teachers negotiate the multiple meanings of classrooms, as well of the high ability / gifted. Different languages (economics, religion, law, biology ..) are combined. I illustrated how the specialists teachers, in a creative use of legal and scientific classifications (giftedness, disability, hyperactivity), contest the professorial judgments and predictions about the bad, the poor student and the diagnosis of disorders, such as hyperactivity. Teachers seem to give a democratic bias to the giftedness and intelligence, historically linked to eugenic, racist, sexist and elitist arguments, when intend an equitable distribution of opportunities, salvation and channeling student's ability.

Keywords: Public's Schools, high ability/giftedness, hyperactivity, classifications, rights,

Lista de siglas

AGAAHSD - Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação

AH – Altas Habilidades

AH/SD – Altas Habilidades/ Superdotação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CFE - Conselho Federal de Educação

CONBRASD -Conselho Brasileiro de Superdotação

CNE -Conselho Nacional de Educação

DM – Deficiência Mental

DV – Deficiência Visual

EJA -Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FADERS -Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades

FENASP - Federação Nacional das Associações Pestalozzi

FIERGS - Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

MEC -Ministério da Educação

NAPPAH- Núcleo de Atendimento Às Pessoas Com Altas Habilidades

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações UnidasOrganização Mundial da Saúde (OMS)

PDS -Partido Democrático Social

PL – Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

QI – Quociente de Inteligência

SEC- Secretaria de Educação

TDA/H – Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade

TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ -Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Ele não é qualquer aluno	12
CAPÍTULO 1: O superdotado entra nas classificações das políticas educacionais	17
As quatro senhoras	17
CAPÍTULO 2 : Chegando às escolas	27
Duas professoras e uma sala: Bia e Sofia e a escola A	29
Tênis de mesa e Astronomia: A escola C e a professora Rosita	31
O cantinho aonde todo mundo quer ir: a escola D e a professora Ana	32
A sala de recursos humanos: a escola E e a professora Lica	34
A sala de teatro: a escola F e a professora Mercedes	35
A sala de Alabe: A escola G e a professora Fernanda	37
Uma sala e duas escolas: A sala H e a professora Joana	38
As salas é deles?	39
CAPÍTULO 3: Abrindo as salas	42
O curso	42
A política a partir dos números	45
A busca pelos 7%: a lei da probabilidade	48
Novos cálculos, novas concepções	52
A identificação	55
Os olhares das professoras especialistas	60
Acadêmicos e Não-Acadêmicos	63
CAPÍTULO 4: Resgatando o patrimônio nacional e retribuindo o dom.	65
O violinista do morro Santa Tereza	65

Soletrando e outros concursos	67
Juliana e sua madrinha	68
Superdotado como patrimônio nacional	69
Entre o bem e o mal	74
Benção ou Carma?	75
Mates, Dom de Deus	77
Os círculos de Familiares	79
As mães formadas	82
O menino que queria um cavalo	85
Dom: dádiva e dívida	88
CAPÍTULO 5: Entre uma sala e outra: de alunos problemas a superdotados	92
Arturo	92
Hiperatividade e/ou superdotação?	94
Entre duas salas	98
As psicopedagogas	99
Ralvison, de aluno problema a superdotado	100
As professoras em dúvida	103
Gabriel	104
As origens da superdotação	105
Precocidade e/ou Superdotação	108
A política a partir das idades	111
As idades de Annabeth	112
CAPÍTULO 6: Entre dois mundos: novos olhares e a criação de mundos outros	114
Novos olhares, novos sujeitos	116
Interpelando as crianças	128
Professora ou aluna?	120
Eu, superdotada?	121

As pesquisadoras	122
À procura de caminhos éticos	123
CAPÍTULO 7: Um novo sujeito escolar	126
Estilos “brasileiros” de raciocínio	127
Luísa, a menina que batucava	127
A atual escola é do século XIX, os professores do século XX e alunos do século XXI?	129
Produtos escola C	132
A beleza na imperfeição	133
Uma versão	135
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	150

Ele não é qualquer aluno.

Esse aqui é algo!, disse-me¹ a professora Joana ao olhar alguns papéis entre tantos que folheava em uma das nossas conversas matutinas no final de 2010. Apesar da maioria dos professores da escola de ensino médio, onde estava localizada a sala de recursos, terem *debochado* e dito “*Aqui não tem*” quando Joana apresentou a discussão sobre altas habilidades e solicitou o preenchimento dos formulários de identificação, os papéis tratavam-se da identificação de *um menino* preenchido por uma professora, a única que teria se disposto a tal. *Não tem?*, falou-me Joana rindo. Agora era ela quem debochava.

Esse menino faz muitas perguntas em sala, perguntas que a professora não sabe responder, lembrou Joana. Ele ainda teria conseguido uma bolsa para um curso de inglês e rapidamente foi convidado para dar aulas ao invés de ouvi-las. O *menino*, talvez não tão menino, contava 20 anos de idade no momento e estava no 1º ano do Ensino Médio. Tendo recém completado o Ensino Fundamental, deixou a escola para trabalhar. Anos depois, *viu que tinha que fazer o Ensino Médio por mais inteligente que ele fosse*, como contou-me Joana, e voltou a estudar em 2010.

Mantendo os papéis em mãos, Joana falou-me de suas visitas à secretaria municipal de educação para a qual apresentou uma *proposta de aceleração* do menino. Lá pediram que este cursasse a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou realizasse o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o que para ela, conforme a legislação, não era *necessário*. *A LDB no artigo 58² garante terminalidade para deficiente e conclusão em menor tempo para superdotado*, argumentou Joana, que em seguida completou: “*Não estamos falando como qualquer, estamos falando de um aluno com superdotação. Ele não é qualquer aluno, ele é aluno da educação especial*”.

Ter altas habilidades/superdotação no Brasil, portanto, pode significar também ser aluna/o da educação especial, principalmente nas escolas públicas, situação que, muitas vezes,

¹ Para delimitar o caráter temporal desse estudo preferi utilizar o tempo verbal no passado, me afastando do presente etnográfico tão discutido por James Clifford e tentando não incorrer no erro do registro atemporal criticado por Paul Rabinow (2008)

² Joana cometeu um pequeno equívoco. O artigo que trata da aceleração é o 59 e não 58. Art. 59, que postula que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades 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 escolar, para os superdotados”. (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

a/o vincula a um tratamento *diferenciado* - a aceleração, como lembrou Joana e o atendimento especializado em sala comum ou sala de recursos, que possibilita a frequência a cursos específicos (artes, idiomas, robótica, matemática,...) e passeios (cinema, museus, a exposições, a apresentações de musica, dança ...). Atividades que são procuradas pelas professoras das salas. Em alguns casos, essa/e aluna/o também pode receber benefícios como vale transporte, acompanhamento pedagógico e psicológico e facilmente acessar uma bolsa de estudos. A grande questão é definir e separar os que receberão ou não esses benefícios, os que ficam e os que não ficam nas salas de recursos, os que são e os que não são classificados como superdotados.

Os superdotados como sujeitos de direitos surgem no Brasil na interação com outros diversos sujeitos, principalmente com os deficientes, os autistas, gênios, precoces, entre outros. Emergem em relações, no campo legal, científico e no cotidiano das escolas, nas quais a todo o momento são produzidas novas classificações, seja estigmatizando, selecionando, distinguindo, aproximando. Categorizações que parecem estar além das classificações legais (deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno) que orientam as práticas estatais, como atentou Praticte Schuch (2009) em sua pesquisa sobre práticas de justiça envolvendo jovens em conflito com a lei.

Com objetivo de discorrer sobre a emergência dos superdotados como sujeitos da educação especial, ao longo do texto dialogarei com situações e interlocutores de diferentes lugares do Brasil e de Buenos Aires/Argentina, alinhavando com as falas de congressistas e profissionais da área da superdotação, de modo a contribuir para a discussão apresentada a partir da experiência com professoras, estudantes, familiares nas salas de recursos para altas habilidades/superdotação pesquisadas da cidade de Porto Alegre.

Sobre a legislação referente à superdotação me debruçarei no **primeiro capítulo** para introduzir a discussão sobre o tema. No entanto, mais do que focar nos direitos do sujeito, nos direitos dos superdotados, o que já foi tratado em outras publicações (Andres, 2010, Perez, 2006, Delou, 2006), pretendi abordar nesta dissertação a emergência do superdotado como sujeito de direito, seguindo as sugestões de Theophilos Rifiotis (2008). Este autor salienta a “necessidade de produzir um deslocamento do centro de gravidade do debate atual dos direitos sujeitos para os sujeitos de direitos” (Rifiotis, 2008, 234) ao discorrer sobre os Direitos Humanos. Sem deixar de atentar para o fato de que “falar em sujeitos de direitos é pensar num sujeito social que se apropria e re-significa seus direitos de modos específicos e

contingentes relativamente ao campo de possibilidades a partir das quais ele organiza sua ação.” (Rifiotis, 2007a: 240), isto é, que há uma pluralidade de apropriações e significações do que eu ousaria chamar de direitos dos superdotados.

Em *Chegando as escolas*, **segundo capítulo**, contarei um pouco do percurso percorrido por Porto Alegre anos de 2009, 2010 e 2011, durante minha pesquisa por diferentes escolas da zona leste, sul e norte da cidade, onde estavam localizadas as salas de recursos pesquisadas. Nestas, desde a definição, a maneira de *identificar* a pessoa superdotada ao atendimento a ela previsto foi possível encontrar inúmeras compreensões e muitas dúvidas sobre os sujeitos de direito e seus direitos. Nesse sentido, aqui considero que os direitos “[...]são constituídos no dia a dia da vida das pessoas, tomam vida em mecanismo institucionais, se revestem de sentidos singulares que são permeados por sensibilidades diversas, como pertencimentos religiosos, étnicos, de classe, gênero, etc..” (Schuch, 2009, 17). Ou seja, são “[...]práticas sociais [que] podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (Foucault, 1999: 8)

A contribuição das discussões que entrelaçam antropologia e direito são norteadoras da reflexão sobre algumas situações que se descortinaram nas salas de recursos apresentadas no **terceiro capítulo**. A *busca* pela implementação das políticas para superdotados, como a abertura das salas de recursos, se deu na conjunção de leis jurídicas e leis científicas, como a lei da probabilidade, que passou a fundamentar a existência dos superdotados. A abertura das salas teria sido decorrente de um curso, que por sua vez foi realizado devido a uma pesquisa em que se mostrava a existência de superdotados por meio de um levantamento estatístico. A existência do superdotado, contudo, dependia do olhar classificatório das professoras especialistas, cuja própria existência era legitimada pela existência dos superdotados por elas produzidos.

Superdotados são entendidos aqui como classificações legais e científicas criadas na relação com outras classificações que surgem, se modelam, se ampliam e circulam por escolas, consultórios, congressos, seminários, jornais, programas de televisão, blogs, comunidades no Orkut..., envolvendo pessoas que passam a ver a si mesmos, seus familiares e alunos como superdotados. Proponho no **quarto capítulo**, por conseguinte, pensar

justamente na rede de relações dentro e fora da escola em que se envolvem a/os estudantes e suas famílias: concursos estudantis, bolsas de estudos, instituições filantrópicas, voluntariado. Nessas relações diversos significados são atribuídos aos superdotados, entrecruzando discussões sobre o patrimônio nacional, que não pode ser desperdiçado, com noções de bênção e dom de Deus. Não deixo de problematizar, portanto, o fato dos superdotados terem um foco específico no Brasil: estudantes de baixa renda.

A dança das classificações é também colocada em cena no **quinto capítulo** a partir da história de Arturo, que foi diagnosticado como hiperativo nos primeiros anos escolares e de uma sala para deficientes mentais, passou a frequentar uma sala de altas habilidades. A superdotação, nesse sentido, parece se consolidar por meio de um processo classificatório, decorrente da interação e negociação entre diversos atores, incluindo o sujeito classificado. Trata-se de um momento em que emergem outras tantas classificações como: inteligente, *just smart*, precoce, esforçado, gênio, talentoso, criativo, lento, não-acadêmicos, criativos-produtivos, asperger³, hiperativo, deficiente, dislexo, etc... As dúvidas e disputas dessas diferentes classificações parecem ser acompanhadas pela emergência das psicologias (diferencial, da criança, cognitiva e do desenvolvimento), das neurociências e, principalmente, da psicopedagogia, evidenciada na formação das professoras das salas de recursos e profissionais da área da superdotação.

No **sexto capítulo** apresento diversas situações para aprofundar uma discussão sobre a minha inserção, escolhas e rumos dados a esta pesquisa. No **sétimo capítulo** incorporo algumas reflexões para pensar um estilo próprio de lidar com a superdotação nas escolas de Porto Alegre. As ações para superdotados, sustentadas por estatísticas amparadas na

³ A professora Joana me indicou duas definições de Asperger: 1. “De acordo com o DSM.IV, as características essenciais do Transtorno de Asperger consistem em prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades” (Belisénrio e Cunha, 2010). 2. “Segundo Tammet (2007) a síndrome de Asperger é uma forma de autismo relativamente branda de alto funcionamento. É definida pela presença de distúrbios que afetam a interação social, a comunicação e a imaginação (problemas com pensamento abstrato ou flexível e empatia, por exemplo). Pessoas com síndrome de Asperger costumam ter boas habilidades linguísticas e levar vidas relativamente normais. Muitas possuem QIs acima da média e se destacam em áreas que envolvem pensamento lógico ou visual. A fixidez mental é uma característica definidora, assim como um forte impulso por analisar detalhes e identificar regras e padrões em sistemas.”.

probabilidade de distribuição em diferentes nacionalidades, raça/etnias, sexos e credos, por exemplo, por um lado parecem ser uma tentativa de se afastar de princípios racistas que marcaram as primeiras discussões sobre inteligência e superdotação. Por outro, tendem a explicar as ações localizadas nas escolas públicas, sobretudo, na periferia de Porto Alegre, onde haveria um verdadeiro desperdício de mentes por falta de oportunidades.

CAPÍTULO 1: O superdotado entra nas classificações das políticas educacionais

As quatro senhoras

Ainda se desfazia a mesa de abertura do Congresso Internacional de Superdotação em Curitiba, em 2010, que contou com as presenças do então governador do estado do Paraná, do reitor da Universidade Federal do Paraná, dos representantes da Secretaria de Educação do Município de Curitiba e do estado do Paraná, quando três mulheres foram chamadas ao palco para receberem o título de membro honorário do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBrasd). Eram elas: Maria Helena Novaes, Sarah Couto Cesar e Zenita Guenther.

Como uma *senhora com mais de 70 anos*, Maria Helena Novais em seus cabelos completamente brancos presos em um coque no alto da cabeça, Maria Helena Novaes⁴ se apresentou, nos dias seguintes e coordenou a conferência de Sarah Couto César⁵ sobre a ‘Historia do Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação no Brasil’. A segunda senhora que se tornou membro honorário no evento, Sarah, foi apontada como uma das pioneiras na educação especial no Brasil e tem ocupado nos últimos anos a presidência da Federação Nacional das Associações Pestalozzi⁶ (FENASP). Professora de psicologia da UFRJ, Sarah

⁴ Nas biografias que encontrei sobre Maria Helena Novaes, ela é caracterizada como “talentosa e superdotada”, por sua originalidade, flexibilidade, facilidade para o aprendizado de idiomas e vocação para o magistério. Maria Helena formou-se aos 19 anos em Letras Neolatinas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Santa Úrsula, onde cursou Didática e teria se interessado pela Psicologia, que na época não tinha uma formação sistemática. Teve várias bolsas de estudos no exterior, da UNESCO, do CNPq, do Conselho Britânico e da Fundação Ford. Fez pós-doutoramento no Centro de Epistemologia Genética da Universidade de Genebra com Jean Piaget e André Rey e no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Em Paris estudou na Sorbonne com René e Bianka Zazzo. Estudou também na Universidade em Tampa, Florida. Fundadora da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), criou o Serviço de Psicologia e foi professora dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Integrou a equipe pioneira do Gabinete de Psicologia da Escola Guatemala, escola experimental no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Prof. Anísio Teixeira, escola pioneiro no campo da Psicologia Escolar. No Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação supervisionou vários projetos na área dos alunos talentosos e superdotados. (Alencar, 2008)

⁵ Sarah Couto César foi convidada em 1973 pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho a dirigir a CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais) e no mesmo ano passou a dirigir o recém criado CENESP - Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, onde centralizou de ações nas diferentes áreas da Educação Especial: Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Superdotação. Em 1978, Sarah, formada em psicologia, concluiu o mestrado em educação pela UFRJ. (Couto, 2010)

⁶ A Associação Pestalozzi foi criada em 1932 para o atendimento às pessoas excepcionais, infradotadas e superdotadas, em Minas Gerais por Helena Antippoff. Em 2011, a FENASP reúne 156 associações, espalhadas por todo o Brasil. Informações obtidas no endereço eletrônico: www.fenasp.org.br

trabalhou na Sociedade Pestalozzi desde 1958, com a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff (1892-1974)⁷, com quem Maria Helena Novaes e Zenita Guenther também trabalharam.

Helena Antipoff, como contou Maria Helena à platéia de aproximadamente 700 pessoas no Congresso em Curitiba, é reconhecida como uma das primeiras a realizar investigações sobre inteligência e superdotação no Brasil, iniciadas após a sua chegada em 1929. (Novaes, 1979; Pérez, 2004). Neste ano o atendimento educacional dos então *super-normais* foi incluído em um documento oficial - a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, onde havia também registros de atendimento a superdotados (Delou, 2005,p.1). Atendimento que também passou a ser feito por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi em 1945. (MEC: 2007, p.1).

Foi apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961, que superdotação/altas habilidades estaria contemplada sob o termo *excepcional* cunhado por Helena Antipoff para referir-se aos deficientes mentais, aos que tinham problemas de condutas e aos superdotados (Delou, 2005):

：“(..) TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais : Art.88 – a educação de **excepcionais** deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (..)” (Brasil, 1961)

Apoiada na LDB de 1961, foi criada pelo MEC em 1967 uma Comissão cuja pauta eram os critérios de identificação e atendimento aos “excepcionais”, num momento de eclosão de matrículas nas diversas escolas brasileiras (Mettrau, 2007) . Quase dez anos depois da primeira LDB, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, criou os Serviços de Educação Especial nas esferas Federal, Estadual e Municipal para:

“Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e **os superdotados** deverão

⁷ “Russa mais mineira não há”, escreveu Carlos Drummond de Andrade sobre Helena Antipoff. Segundo a biografia feita por **Regina Helena de Freitas Campos (2003)** Helena Antipoff nasceu em Grodno, na Rússia e morou em São Petersburgo até 1908, quando se mudou a Paris. Entre 1909 e 1912 estagiou no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, onde participou dos ensaios de padronização dos testes de nível mental de crianças elaborados por Alfred Binet e Théodule Simon. Em Genebra, entre 1912 e 1916, frequentou o *Institut des Sciences de l'Education Jean-Jacques Rousseau*, onde obteve o diploma de psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação. Quando era assistente de Claparède em Genebra Helena Antipoff recebeu o convite para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais em 1929. Em sua chegada foi recebida pelos psicólogos Lourenço Filho e Noemy Silveira.

receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (Art. 9º) (Brasil, 1971)

Pela primeira vez o termo **superdotado** teria aparecido nos registros de uma legislação nacional. Nos anos seguintes, foram redigidos três Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) que se referiam aos *superdotados*. O primeiro Parecer CFE nº 255, de 9 de março de 1972 determinou que o progresso do estudante superdotado na escola poderia se dar de acordo com o ritmo próprio de aprendizagem e seus diversos interesses e aptidões, sendo que sua frequência também poderia ser “dispensável ante a evidência de aproveitamento excepcional”, com o objetivo de “eliminar qualquer perda de tempo”. O segundo Parecer CFE nº 436, de 9 de maio de 1972, sobre a matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior que mais tarde, em 1978 foi reforçado por uma Resolução 09/78 do Conselho Federal de Educação:

Art. 1º Não será permitida a matrícula em curso de graduação ministrado em universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior sem o prévio cumprimento de ambos os requisitos previstos no art. 17, alínea a, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a saber: prova de conclusão de curso de 2º grau ou equivalente e classificação em concurso vestibular, ressalvada a hipótese do art. 2º.

Art. 2º Excepcionalmente, poderá ser admitida a matrícula com dispensa da prova de conclusão do curso de 2º grau ou equivalente quando se tratar de aluno **superdotado** que, em data anterior à da inscrição no concurso vestibular, tenha obtido declaração de excepcionalidade positiva, mediante decisão do Conselho Federal de Educação. (Brasil, 1978)

O terceiro Parecer CFE nº 681, de maio de 1973 estabeleceu que o Conselho Federal de Educação definirá o conceito e as formas de apurar o superdotado com base nos Conselhos de Educação (Andrés, 2010). Este último Parecer surgiu no mesmo ano de criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. O centro, atrelado ao MEC e presidido inicialmente por Sarah Couto, tinha como finalidade “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, como disposto no Artigo 1º. Já no Artigo 2º, esclarece que:

“O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os **superdotados**, visando sua participação progressiva na comunidade.” (Brasil, 1973)

Os termos excepcionais, deficiente e superdotado ainda convivem nessa década de 1970, na qual foi organizada a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), em 1978, composta, em seu primeiro momento, por seis representações estaduais (DF, ES, GO, MG, PR e RS) e presidida por Maria Helena Novaes, tendo como sede o Rio de Janeiro. Em meados dos anos 80, com a Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, teria sido feita a primeira definição, em âmbito legal, do termo superdotado (Andres, 2010) :

“educandos que apresentam **notável** desempenho e/ou **elevada** potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.”(Brasil, 1986)

Ainda em 1986, o CENESP se extingue para dar lugar a Secretaria de Educação Especial (SESPE) que, em seu primeiro ano, publica os *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*, no qual um dos volumes se refere à Superdotação e altas habilidades e as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos. No ano seguinte, o Parecer CFE nº 711/87, de 2 de setembro de 1987, é que traça o conceito e as formas de apurar a superdotação, os procedimentos de identificação, as formas de atendimento, a formação de recursos humanos para tal e a participação da Família, da Escola, da Empresa e da Comunidade.

No ano de 1988, são apresentados ao Congresso Nacional, sem aprovação, o projeto de lei **PL-1138/1988**, que *dispõe sobre a educação do superdotado*, seguido do **PL-1442/1988** que *cria o serviço nacional de triagem de superdotados*⁸, ambos de autoria do deputado federal Arnold Fioravante⁹, do Partido Democrático Social (PDS) de São Paulo.

⁸ Dados obtidos no endereço eletrônico da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>, acesso em 23 ago. de 2010.

⁹ Estes foram apenas dois de 20 projetos do deputado. Entre seus projetos estavam a proposta de tornar obrigatória a publicação de um livro de autor brasileiro a cada um editado de autor estrangeiro, a proposta de autorizar expedição de carteira nacional de habilitação de motorista menor de 17 anos, de tornar obrigatório o exame pre-natal, de suprimir exames vestibulares, estabelecendo novas formas de seleção para ingresso em cursos superiores, bem como de proibir noticiários sobre tóxicos ou toxicomanos quando não se restringir a matéria exclusivamente científica. Arnold Fioravante, advogado e professor, foi diretor de escola e um dos proprietários da UniFMU - Faculdades Metropolitanas Unidas, que iniciou em 2000 e fechou as portas em 2006, ano em que deu uma entrevista para o Estado de SP e em que lamentou: “Tínhamos um projeto de cursos espetacular, eu tinha esperança que daria certo”. Para ele, o problema foi que os alunos “não conseguiram acompanhar o nível de exigência” e foram abandonando a faculdade (JC e-mail 3079, de 14 de Agosto de 2006)

O ano de 1988 foi marcado pela redação de uma nova Constituição Federal, que segundo a psicóloga Zenita Guenther(2006)¹⁰, a terceira senhora, era uma das bases legais para educação dos superdotados, ou melhor, dos dotados:

“a educação especial para dotados, em nosso país, é contemplada em vários documentos legais, com amplas bases filosóficas, a começar com a Constituição federal que garante a todos os brasileiros, de qualquer idade, *acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um.*”¹¹(2006, p.28)

Nos anos seguintes a psicóloga criou, em 1992, o primeiro Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)¹² do Brasil, em Lavras/Minas Gerais, seguido, em 1993, organização da primeira Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT)¹³, que junto com a prefeitura da cidade, mantinham o Centro. Zenita, que costuma utilizar em suas publicações os termos *capazes e mais capazes, dotado e bem dotado*, assinala que, além da constituição, um dos princípios legais comumente indicados para educação dos superdotados (Freitas e Perez, 2011), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), fundamenta a educação dos bem dotados a prever condições apropriadas de vida e aprendizagem, para que cada um se desenvolva e venha a usufruir de tudo o que a experiência de viver possa oferecer. (Guenther, 2006)

Declarações, convenções e conferências, marcaram os anos 90, década em que a educação especial passou a ocupar um grande espaço nas discussões nacionais, expresso na inclusão de capítulo Educação Especial na LDB de 1996. Exemplo disso é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), redigida em março de 1990 durante a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações

¹⁰ Zenita também conviveu com Helena Antipoff na Fazenda do Rosário em Minas Gerais onde cursou a Escola Normal Rural. Tempos depois, cursou o doutorado em psicologia da Educação nos Estados, foi professora da Universidade Federal de Lavras (MG), onde coordenou o curso de especialização em educação para superdotados. Disponível em: www.conbrasd.org.br, acesso em 15 de dez. 2010.

¹¹ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

¹² Oferecendo a complementação e a suplementação educacional de apoio ao aluno dotado e talentoso matriculado em diferentes escola, outros CEDETs foram criados nas cidades de Palmas (TO), Vitória (ES), São José dos Campos (SP), Sete Lagoas (MG), Assis (SP) e Poços de Caldas (MG) Nestas cidades também foram criadas as ASPATS, além de Recife. Disponível em: <http://www.aspat.ufla.br> e <http://www.lavras.mg.gov.br>, acesso em 7 de jun de 2011.

¹³

Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, da qual o Brasil participou e é signatário (MEC, 1993)¹⁴:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (Brasil, 1996,p.1)

O texto da Declaração anuncia que:

“Artigo Iº, item 1 - "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto -, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver,desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida. tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo."(Brasil, 1990,p.1)

Além dessa Declaração, é possível encontrar nas legislações de educação especial e nas que concernem a educação no Brasil, referências também a outras declarações e convenções. No portal da Secretaria de Educação Especial/MEC, entre as legislações estão alguns *documentos internacionais* como: a Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Declaração de Salamanca (1994), a Conferência Internacional do Trabalho, a Convenção da Guatemala (1999)¹⁵ e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes/Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2002).

A Declaração de Salamanca é firmada durante a“Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” em Salamanca, na Espanha, organizada pelo Ministério da Educação e Ciência do país e pela UNESCO. O documento tem como principio norteador ¹⁶:

¹⁴ O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos[...] desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento. (Brasil, 1993)

¹⁵ A Convenção da Guatemala (1999) advoga que os direitos humanos e liberdades fundamentais estejam para as pessoas com deficiência tais quais estão para as demais pessoas, além de conceituar como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

¹⁶ O MEC não participou da Convenção onde estavam 92 representantes de governos e 25 organizações internacionais.

“ que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños **bien dotados**, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares, En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (1994,p.51) ¹⁷

Em meio a crianças deficientes, de rua, trabalhadoras, surgem as crianças *bien dotadas*, como parte de grupos marginalizados e em desvantagem. Elas se reforçam em meio a minorias. Como minorias, muitas vezes são tratadas (MEC, 2006, p.32). Bien dotado não foi o único termo utilizado. *Superdotado* aparece em outro trecho para reiterar as necessidades especiais desses estudantes: “Se expresó la opinión de que se estaban desatendiendo las necesidades de los niños **superdotados** y que éstos tenían también necesidades educativas especiales que las escuelas o los departamentos gubernamentales no atendían.” (199,p. 28)

Apesar de autoras da área da superdotação (Delou, 1996; Perez, 2006) destacarem que a declaração teria introduzido o conceito de *altas habilidades*, o termo aparece apenas na tradução brasileira. No texto em inglês a opção foi por *gifted*. As novidades desta declaração, de fato, foram o termo *necesidades educativas especiais*, que já teria aparecido no Relatório Warnock (1978), com fins de ressaltar a importância da integração desses estudantes em salas de aulas comuns (De La Vega, 2009) e o conceito de inclusão, que a partir desse momento, passou a ser propagado por organismos internacionais como UNESCO e UNICEF. (Sinisi, 2010)

Após a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, superdotados e deficientes são referidos como *portadores de necessidades educativas especiais*¹⁸ e este termo é adotado por muitos países e pelo Brasil em suas legislações. No ano de 2001, o Brasil ainda promulga a convenção da Guatemala de 1999 pelo Decreto nº 3.956/2001, ano que o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/01 no capítulo 8 referente a Educação Especial

¹⁷ que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necesidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.(1994,p.3)

¹⁸ Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB - Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

considera que esta “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como **altas habilidades, superdotação ou talentos**”, aumentando as confusões nas terminologias. O plano ainda visa “implantar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos **com altas habilidades** nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” e “estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de **renda mais baixa**, com vistas a oferecer **bolsas de estudo** e apoio ao prosseguimento dos estudos”.

No mesmo ano, documentos do Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001 e a Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, definem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

“O Art. 5º considera “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: (...) inciso III – **altas habilidades/superdotação**, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”, e, também o Artigo 8º, que enfatiza que: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (...) serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o **professor especializado** em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”. (Brasil, 2001).

O diálogo internacional, impulsionado a partir desse período, não se reduzia a promulgação de declarações, estava também nas trajetórias de senhoras (Maria Helena e Zenita Guenter) e de jovens pesquisadores da área da educação especial e da superdotação. Este era o caso da mais jovem senhora que completava o quadro dos membros honorários do Conselho Brasileiro de Superdotação, Eunice Alencar Soriano¹⁹. Integrante da diretoria da Logos Foundation (Estados Unidos) e vice-presidente da Federação Ibero-Americana do Conselho Mundial para o Superdotado, Eunice participou de inúmeros congressos internacionais e publicou artigos em inglês, espanhol e francês. Como professora de psicologia da Universidade de Brasília, atuou nas linhas de pesquisa *Criatividade nos contextos educacional e organizacional e Processo de identificação e atendimento ao superdotado e*

¹⁹ Eunice Soriano de Alencar é Ph.D. em Psicologia (Purdue University, USA, 1974) e foi post-doctoral scholar no Gifted Education Resource Institute, Estados Unidos, 1984). É autora de mais de 200 publicações em 14 países, como Alemanha, Austrália, Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, México, Portugal, além do Brasil. Dos seus 11 livros, destacam-se: Psicologia. Introdução aos Princípios Básicos do Comportamento (11 edições)(Editora Vozes); Como Desenvolver o Potencial Criador (8 edições)(Editora Vozes); Psicologia e Educação do Superdotado (Editora EPU); Psicologia da Criatividade (Editora Artes Médicas); A Gerência da Criatividade (Makron Books); O Processo da Criatividade (Makron Books) (Fleith, 2007)

coordenou o grupo de pesquisa composto pelas professoras Denise Fleith e Angela Virgolim, que, como ela, prestaram consultoria ao MEC, para o qual já escreveram inúmeros textos sobre superdotação. (Fleith, 2007)

A atuação de Eunice no MEC, após a década de 90, acompanhou o impulso da retomada da discussão da superdotação no Brasil nos anos 2000, marcado pela criação do Conselho Brasileiro para a Superdotação (Consbrad)²⁰, em 2003. Época em que são lançadas publicações do MEC e de diversos trabalhos acadêmicos²¹. O ano de 2005 foi singular, pois o MEC passava a indicar e subsidiar a criação dos Núcleos de Atendimento a Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em cada estado da federação. No Rio Grande do Sul essa proposta de atendimento não era novidade, já que desde em 1995 havia o Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (NAPPAH) e desde 2004 estavam sendo criadas as salas de recursos para altas habilidades/superdotação nas escolas públicas estaduais no estado.

Nos anos seguintes, em 2008, no Plano Nacional de Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial passou a englobar a *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*, terminologia tríplice propagada nos diversos documentos estatais. Este plano, além dessa novidade, trouxe pequenas modificações na definição de altas habilidades/superdotação.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande

²⁰ o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) é uma sociedade não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 29 de março de 2003 em Brasília – DF. Fazem parte do Conselho aproximadamente 70 pessoas, físicas e jurídicas, de vários estados do Brasil²⁰, sendo que 16 membros são do Rio Grande do Sul, entre eles estão professores, orientadores educacionais, a AGAAHSD, psicopedagogas, psicóloga/os, estudantes, uma artista plástica e o Programa de Incentivo ao Talento – PIT da UFSM. O objetivo do Conselho “é a integração dos indivíduos mais capazes e o estímulo de suas potencialidades, de modo a favorecer-lhes a auto-realização e propiciar condições a fim de que se tornem fator de aceleração para a sociedade.” (Disponível em: <http://www.conbrasd.com.br>, acesso em jan. de 2010)

²¹ As produções tratam da superdotação entre crianças de “famílias desfavorecidas”(Chagas e Fleith, 2009), entre “jovens infratores” (Souza, 2005, Perin, 2008), entre adultos (Perez, 2008, Delpretto, 2009), entre estudantes de um assentamento rural (Peraino, 2007), sobre a família (Coutinho, 2005; Germani, 2006; Pires, 2002; Pellegrino, 2008), sobre os programas de atendimento (Magalhaes, 2006, Bittelbrunn, 2003), salas de recursos (Brandão, 2007; Viana, 2003), sobre atividades de matemática desses programas (Melo, 2005). Alguns relacionam a superdotação ao déficit de atenção/hiperatividade (Germani, 2006 e Oufino, 2005), enquanto outros denunciam a incapacidade da escola atender alunos superdotados e apontam a necessidade da formação docente (Guimarães, 2004, Reis, 2008), por meio de entrevistas e observações ou a partir de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos (Simionette, 2009).

criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.(Brasil, 2008,p.9)

Novos termos e novas definições como *altas habilidades, superdotação, dotação, talento, necessidades especiais*, emergiam no dialogo local e global, tanto pela circulação de pesquisas e estudos, como mostrarei nos capítulos a seguir, quanto por meio de declarações e convenções, que reuniam uma série de países para ratificar e criar leis, portanto, produziam efeitos, sob o acompanhamento de organizações internacionais (ONU, UNESCO, etc.) A questão da superdotação , nesse sentido, não estava restrita a Porto Alegre, ao Rio Grande do Sul, tampouco ao Brasil e America do Sul, ela era ao mesmo tempo local e global, isto é, se afirmava por meio de teias que não conseguirei medir, percorrer e sequer encontrar um ponto inicial. (Latour , 2000)²²

²² Para Latour, Local e global, são conceitos bern adaptados as superfícies e a geometria, mas inadequados para as redes e a antropologia. “Assim como os adjetivos natural e social designam representações do coletivo que, em si, nada tern de natural ou de social, as palavras local e global possibilitam pontos de vista sobre redes que não isao, por natureza, nem locais nem globais, mas que são mais ou menos longas e rnais ou menos conectadas.” (Latour, 2000 :120) Ou seja, são ao mesmo tempo local e global.

CAPÍTULO 2 : Chegando às escolas

Com uma lista de três páginas em mãos contendo informações sobre *sala de recursos para altas habilidades* no Rio Grande do Sul, obtida na página da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades (FADERS), em agosto de 2009 iniciei a minha pesquisa em Porto Alegre. Nomes, endereços e telefones das escolas, todas estaduais, junto aos nomes das cidades e o número de alunos atendidos por sala estavam ali listados. Eram 25 Salas de Recursos para Altas Habilidades²³ no estado do Rio Grande do Sul, 3 delas constavam como *desativadas por falta de professor*. No final de 2009 o total de salas desativadas seria 4, já que uma das 7 salas de recursos em Porto Alegre²⁴ parou suas atividades pelo mesmo motivo. Meses antes havia sido criada a primeira sala de altas habilidades em uma escola da prefeitura de Porto Alegre. Mantiveram assim 7 salas em Porto Alegre durante a maior parte da pesquisa.

De setembro de 2009 a dezembro de 2010, visitei 8 salas localizadas na capital, uma municipal e 7 estaduais. Todas em escolas públicas. Fui à zona norte, à zona leste e à zona sul em lugares em que nunca havia estado antes. Como não sabia ao certo me deslocar pela cidade, resolvi ligar para algumas escolas de Porto Alegre que mantinham salas de recursos e cujos dados estavam na lista, sem saber da existência de outra *sala de recursos* em uma mesma escola, como depois vim a saber que em 3 dessas 8 escolas existiam mais de uma sala de recursos, ao perguntar pela sala em uma escola, recebi informações sobre a sala de recursos de Deficiência Mental (DM) e em outra sobre a sala de Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD).

Em um dia de setembro de 2009, quando telefonei a procura de uma determinada professora da qual sabia o nome e mencionei que era professora da sala de recursos, a secretária que atendeu disse-me que procurava pelo nome errado e passou, em seguida, a ligação para outra professora, com quem conversei por poucos minutos, até notar o mal entendido. Nesta escola havia duas salas de recursos e esta era professora de uma sala de DM.

²³ A listagem completada pode ser obtida pelo site da FADERS que está desatualizado. Durante a pesquisa visitei todas as escolas que mantêm salas de recursos para altas habilidades no município de Porto Alegre/RS: uma municipal e seis estaduais.

²⁴ Porto Alegre tem de 1000 escolas em 2010 (253 escolas estaduais, 4 federais e 96 municipais, 647 particulares) Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas>, acesso em março de 2011.

O nome da professora que procurava estava correto. Mal sabia, naquele momento, o quão interessante se tornaria essa proximidade entre altas habilidades, deficiências e transtornos no desenrolar dessa pesquisa. Proximidade com a qual já havia me deparado ao estudar a trajetória da discussão sobre superdotados no Brasil.

Essas pequenas confusões também se repetiram na primeira visita a uma dessas escolas. Quando falei à diretora de meu interesse em pesquisar a sala de recursos, ela mencionou rapidamente a existência de uma sala para TGD. Apesar de não lembrar exatamente o significado dessa sigla no momento, rapidamente informei que minha pesquisa era sobre altas habilidades. A diretora então exclamou: *Você quer altas habilidades!* Ela se levantou rapidamente e percorreu os corredores da escola até encontrar uma mulher loira em seus mais de 40 anos: *Essa é a professora*. Acompanhei a professora até a sala, que curiosamente era compartilhada entre TGD e altas habilidades, e por isso ocupada por duas professoras diferentes.

O pequeno cartaz informativo da porta desta sala foi modificado três vezes durante minha pesquisa: sala de altas habilidades e TGD, sala de altas habilidades, sala de recursos/altas habilidades. Como nesta, alguns nomes também eram estampados nas portas de quatro salas de recursos - momentos fechadas, momentos abertas. Em três salas, era indicado simplesmente *altas habilidades* no meio de inúmeras colagens de revistas, de um grande desenho em tinta acrílica ou de um desenho em guache. Em outras três: *sala de altas habilidades* num pequeno cartaz acompanhado do nome da professora, *altas habilidades abaixo* de um desenho em folha A4 colado e *sala de recursos POETA* em um cartaz com as letras de papel mache que indicava o nome próprio da sala que teria sido escolhido pelos estudantes e cujo significado, contou-me depois a professora. Era a sigla de Projeto de Orientação e Enriquecimento de Talentos.

As portas das outras salas eram totalmente pintadas de amarelo ou laranja, mas pudessem ter tido nomes e cartazes. A porta amarela, durante a copa do mundo, teve um pequeno cartaz com o desenho do mascote, feito por um dos estudantes da sala, e a laranja ostentava três bandeiras do Brasil. Eram por essas mesmas portas que meninos e meninas das escolas entravam sem bater ou apenas com autorização da professora, espiavam para ver o que se passava, chamavam ou procuravam por colegas. Portas que alguns viram apenas fechadas, eram determinantes para quem entrava e para quem lá ficava.

Das portas também era possível ver o tamanho das salas, a maioria em torno de 20m², exceto duas, que não alcançavam 7m². Podia-se também observar as exposições de desenhos, cartazes, jogos, brinquedos, lápis, tintas e alguns equipamentos como computadores e televisão, que tornavam aquelas salas diferentes das outras salas da escola em que se encontram apenas um ou dois armários, um quadro, cadeiras e mesas que atendiam comumente turmas específicas: a da turma 602, a da turma 71, a do 2^a ano do ensino fundamental, por exemplo. Ainda mais diferentes eram as salas de altas habilidades porque lá não havia um controle rígido de presença, apenas três professoras faziam o registro em seus cadernos para um futuro relatório ou parecer. Nem a falta e nem a recusa da elaboração de uma atividade implicavam em reprovação. Não *valiam nota*. Nelas a maioria dos alunos costumava ir quando queriam para fazer o que queriam.²⁵

Algumas dessas salas estavam sendo transformadas em *Salas de Recursos Multifuncionais*, outras eram conhecidas como *Sala de Desenvolvimento de Potencial* pela funcionária da FADERS, nome que encontrei nos chaveiros de duas professoras enquanto o apagador indicava em um dos lados *Sala de PAH* e no outro *Sala de Recursos AH LDB 1996*. Nomeações outras as salas ainda recebiam de alunos, familiares, professores e funcionários que frequentavam as escolas que as sediavam. Para estes, essas salas poderiam ser chamadas de *sala de teatro*, *sala de recursos humanos*, *sala de reforço*, *sala de xadrez*, *sala de artes*. Às vezes, as salas eram verdadeiras *incógnitas*, um lugar que não é lembrado e desconhecido por outros alunos, pois nem por todos eram frequentado. *Um Oasis no meio do deserto ou o verdadeiro mistério da fé*, como disse-me uma mãe que não sabia da existência da sala na escola até o filho resolveu participar das oficinas de matemática.

Duas professoras e uma sala: Bia e Sofia e a sala A.

Sala do Balé, *Sala de Artes*, *Sala de jogar Xadrez*, eram alguns dos inúmeros nomes dados a sala de recursos para altas habilidades/superdotação da escola que chamarei de **A**²⁶.

²⁵ Acompanhei apenas dois alunos em duas salas que tinham como recomendação a frequência na sala para que continuassem na escola, já que ambos estavam a ponto de serem expulsos pelas brigas constantes com colegas e professores. Quanto às atividades, as professoras passavam algumas com a recomendação que terminassem, mas se os alunos não gostavam, não insistiam e nem os ameaçavam com a perda de uma nota.

²⁶ As 8 escolas e salas serão nomeadas de A, B, C, D, E, F, G, e H. Exceto a primeira escola e a última escola, as demais seguem uma ordem aleatória.

Localizada a poucos quilômetros do centro de Porto Alegre, próximo a diversos ônibus, restaurantes, papelarias, lojas de roupa, academia e de inúmeros prédios residenciais e comerciais, esta escola reunia estudantes residentes em diferentes bairros da cidade²⁷. A proximidade desta escola aos lugares que eu frequentava, as grades do portão de entrada constantemente abertos e a possibilidade que a professora da sala me dava de ir a qualquer hora mesmo sem avisar por telefone, como me pediam as demais professoras, contribuiu para que eu a frequentasse esta sala mais de duas vezes por semana nos meses de setembro a dezembro de 2009, de fevereiro a julho e de novembro a dezembro de 2010.

A professora Bia era responsável por esta sala de recursos que estava situada entre duas salas do 1º ano, no prédio *dos pequenos* em 2009. Bia, solteira e sem filhos, era uma mulher de aproximadamente um metro e 60 de altura, como eu, em torno de 40 anos de idade ou um pouco mais, com cabelos lisos tingidos de loiro na altura dos ombros. Ela costumava usar roupas em tons pastéis, comumente calças justas e blusas compridas. Formada em Pedagogia, trabalhou com educação infantil desde seu início como professora da rede estadual. A maior parte do tempo se ocupou de turmas de alfabetização até fazer um curso de especialização em altas habilidades em 2002 e anos depois *abrir* a sala de recursos em uma escola (**B**) na zona sul de Porto Alegre.²⁸

Quando conheci Bia em 2009, ela se dividia entre essa sala B e a sala A, cuja professora anterior, Sofia, fora trabalhar na Coordenadoria de Educação(CRE) da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Diferente da sala A, que media quase 30 m², na sala (B) da zona sul mal cabiam as 4 crianças, e os móveis que lá estavam. Bia me dizia que nesta escola tinha cada vez menos alunos em função de certa implicância da diretora da escola que teria transferido sua sala para um espaço de menos de 7m² e convidado todos os alunos de Bia para estudarem em período integral, o que fez com que deixassem de frequentar a sala, cujas atividades ocorriam no contraturno.

No início do ano seguinte, em 2010, após negociações com a Coordenadoria, Bia passou a ficar as 40 horas somente nesta escola(A), e a escola(B), localizada na zona sul fechou por *falta de professor*. Na escola A, em junho de 2010, Bia tinha 25 alunos

²⁷ Bairro Escola A: População/2010: 11.630 moradores. Área: 38 há. Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 15,80 salários mínimos

²⁸ Bairro Escola B: **População/2010: 18.582 moradores** Área: 357 há Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 7,48 salários mínimos.

cadastrados em uma lista com informações sobre seus nomes, idades, séries, projetos que participam (Xadrez, Matemática, Artes, Escrita, Atendimento Individual, Música - FAMURGS). Eram 6 meninas e 19 meninos, de 6 a 16 anos, do primeiro ano do ensino fundamental ao primeiro ano do ensino médio. Havia ainda outros que não estavam em sua lista por estarem em *observação*.²⁹

Meses depois, já em dezembro de 2010 retornei à sala e vi no mural um cartaz assinado pela antiga professora da sala, Sofia. Ao comentar sobre o que acabara de ver à Bia, esta me contou sobre o retorno de Sofia no mês de agosto e alguns conflitos já ocorridos. As duas estavam trabalhando de forma independente, Sofia passava a maior parte do tempo no piso térreo da escola, nas salas próximas à direção, e raramente ocupava a sala A, apenas quando Bia não estava.

Sofia, de volta a escola desde agosto de 2010, disse-me que estava *resgatando* os alunos com quem trabalhava. Ela era mais jovem que Bia, pouco mais de 30 anos de idade, cabelos castanhos lisos pouco abaixo dos ombros. Sofia atuou por 10 anos na educação infantil na rede estadual após ter feito magistério, enquanto cursava psicologia. Depois do curso em 2002, do qual Bia participou, Sofia *abriu* a sala de recursos na escola A em 2005.

Tênis de mesa e Astronomia: A escola C e a professora Rosita

Próximo a escola A, peguei um ônibus até a escola C, cujas referências para encontrá-la dadas pela professora da sala de recursos, Rosita, eram o presídio feminino e o supermercado Nacional. Desci em uma parada da perimetral e logo em frente estava a rua da escola, que tinha na esquina uma padaria e uma papelaria³⁰. Percorrendo a rua de edificações baixas, prédios de dois pavimentos e muitas casas, por pouco não passei reto pelo portão que dava acesso à escola, depois de mais de 80 passos em um largo caminho em declive, sem asfalto entre árvores que pareciam medir quatro metros. De uma janela lateral uma mulher acompanhava meus passos. Alcancei uma porta e toquei a campainha. A porta se abriu. Entrei. Por um pequeno balcão, num corredor de muitas portas perguntei pela professora

²⁹ Em 2010, estavam matriculados 1.086, 21 na pré-escola, 702 no ensino fundamental e 363 no EJA. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2010.pdf, acesso em março de 2011.

³⁰ Informações sobre o bairro onde estava localizada a Escola C: População/2010: 15.219 moradores Área: 295 há Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 10,31 salários mínimos Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131, acesso em 07 de agosto de 2011.

Rosita. A mulher que me atendeu ligou para a professora e outra me acompanhou até a sala abrindo um portão para o pátio da escola.

Conheci Rosita. Uma mulher de cabelos lisos loiros, aproximadamente 40 anos ou um pouco mais, em torno de 1 metro e 60 de estatura. Casada e mãe de duas meninas, Rosita era formada em matemática e estava terminando o curso de pedagogia.

A sala, onde a professora Rosita atendia 20 alunos, tinha quase as mesmas dimensões que a da escola A³¹, em torno de 30 m² e, curiosamente, uma disposição semelhante dos moveis: quadro próximo à porta ocupado com a exposição de desenhos, uma mesa grande central com algumas cadeiras, estantes e armários repletos de materiais e jogos à esquerda, dois computadores antigos no fundo e janelas à direita. O que evidentemente diferia eram as duas mesas de tênis de mesa (uma montada e outra desmontada e escorada na parede à esquerda) e a cruz de madeira no alto de uma das paredes. Nas paredes próximas a sala, na porta da sala e do banheiro, em frente, nos armários e nas cadeiras, havia desenhos coloridos feitos pelos alunos. Lá a professora Rosita organizava as oficinas de artesanato, grafite, pintura, astronomia, matemática e tênis de mesa, ministrada por um professor de física aposentado.

O cantinho aonde todo mundo quer ir: a escola D e a professora Ana

Do lado oposto ao bairro onde estava a escola C, após um trajeto de pouco mais de 20 minutos no ônibus Bom Jesus, passando por ferros-velhos e casas que pareciam depósitos de lixo reciclável, cheguei a uma parada de ônibus de onde o cobrador me apontou, os muros da escola D.³² Em frente à escola, outro ferro-velho e quase ninguém na rua às 8h daquela manhã no início de 2010. Apertei um interfone, falei que procurava pela professora Ana, a responsável pela sala de altas habilidades/superdotação. O portão foi aberto. Segui as sinalizações da secretaria, onde perguntei por Ana. Esperei por alguns minutos até ser

³¹ Na escola, em 2010 estavam matriculados 519 estudantes, 124 na pré-escola e 395 no ensino fundamental. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2010.pdf, acesso em março de 2011.

³² Informações sobre o bairro onde estava localizada a escola D: População/2010: 26.719 moradores Área: 179 há. Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 3,97 salários mínimos. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131, acesso em 07 de agosto de 2011.

apresentada a uma mulher alta, em torno de 1,80m de altura, de tez negra que trajava calças justas e casacos longos.

Ana, formada em pedagogia e com especialização em psicopedagogia pela PUC/RS, na escola, se dividia entre o trabalho de vice-diretora pela tarde e professora da sala de recursos pela manhã. Já havia tentado se desvincular de uma dessas atividades para se envolver com apenas uma, mas não conseguiu quem a substituísse. Nas vezes em que fui à escola, Ana saía com frequência da sala, comumente após ser procurada por funcionários da escola.

Naquele dia, acompanhei Ana ao prédio em frente, passando por um pátio de onde visualizei algumas ‘salas de latas’. No prédio, subimos por dois lances de escada, caminhamos até o final do corredor para chegar à sala C, *o cantinho para onde todo mundo quer vir*, como mencionou Ana. Exceto eu nas manhãs de inverno. A sala foi criada no lugar de um antigo banheiro, no final do corredor, e parecia a mais fria de todas as salas de recursos que frequentei em Porto Alegre. Nas manhãs de inverno que fui à escola, nem os chás quentes que Ana trazia, nem minhas caminhadas e movimentos esquentavam minhas pernas e pés. A sala era pequena, em torno 6m². Nela havia um computador, um aparelho de som, uma televisão de 20”, uma estante com uns 10 jogos, revistas e jornais, um armário e quatro pequenas mesas com cadeiras no centro.

Era esta sala que 12 alunos da escola freqüentavam. Eram 6 meninos e 6 meninas divididos nas áreas: Acadêmica (4), Criativa(2), Matemática(1), Psicomotora(3) ,Psicossocial (1); e ainda um que constava “em avaliação”. Eles estavam divididos em três horários conforme habilidades e faixa etária. *Os pequenos*, por exemplo, eram atendidos nas segundas-feiras pela manhã. Nos dias em que fui a sala, Ana orientou a pintura de rolos de papel higiênico, a confecção de porta papel higiênico, atividades que integravam um projeto de reciclagem, indicou jogos no computador, como Arthur da coleção o Coelho Sabido, para alguns alunos, jogos de montar, como a torre inteligente, e ainda distribuiu várias folhas de atividades, algumas vezes mais de 8, *direcionadas e diferenciadas* para cada aluno. As folhas tinham caça-palavras, cruzadinha, cálculos de matemática, muitas retiradas do livro Toc Toc, Plim Plim de Angela Virgolim e Denise Fleith. Além disso, já havia levado os alunos ao

cinema e tinha parceria com uma escolhinha de futebol e uma escola de circo da redondeza, das quais participavam alguns alunos.³³

A sala de recursos humanos: a sala E e a professora Lica

Do lado norte da cidade de Porto Alegre, numa área alta, em ruas de edificações residenciais de no máximo 3 pavimentos protegidas por grades altas, a 200 metros da Avenida Assis Brasil³⁴, estava localizada a escola E, uma escola de edificação térrea, feita de tijolos a vista e janelas, portas e grades pintadas de amarelo.

Na terceira visita a escola, esperava por Lica em um dos bancos do pátio da escola, quando duas meninas, de aproximadamente 14 anos, se sentaram ao meu lado. Tentei iniciar uma conversa, disse a elas que tinha ido a escola falar com Lica e perguntei se a conheciam. Uma delas disse-me que sim e a outra que não lembrava ao certo perguntou: *Aquela loira alta?* A colega respondeu que sim. Lica era loira, alta e magra, tinha olhos azuis e mais de 50 anos. *Ah, ela organiza eventos e decora a escola*, acrescentou a menina. Perguntei se a professora trabalhava em alguma sala, ao que uma delas me respondeu: *na sala de recursos humanos perto da secretaria*. A sala de recursos dessa escola, diferente das salas que visitei, não estava localizada ao lado de salas de aula, mas sim na entrada da escola, entre a secretaria e a sala de professores.

Naquele dia Lica estava fora de sua sala porque percorria a escola para organização de um evento: a feira pedagógica. No restante do ano Lica também esteve envolvida com o festival de talentos, o dia das mães, o dia dos pais, a Páscoa, a exposição sobre a África, em função da copa do mundo no continente, a visita da escritora Lea Cassol, a confecção da árvore de natal com material reciclado e já preparava a comemoração do aniversário da escola para o ano seguinte. Além dessas atividades, Lica ainda organizava as oficinas de papel reciclado (que se transformaram em um projeto sobre o papiro em conjunto com o professor

³³ Na escola, em 2010 estavam matriculados 646 estudantes, 21 na pré-escola, 617 no ensino fundamental e 8 na educação especial. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2010.pdf, acesso em março de 2011.

³⁴ Informação sobre o bairro onde estava localizada a escola E: **População/2010: 16.455 moradores**. Área: 148 há. Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 10,61 salários mínimos. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131, acesso em 07 de agosto de 2011.

de história), o projeto de leitura, o projeto de contadores de histórias, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, as Olimpíadas de Matemática e ainda mantinha um blog da sala com os alunos.

A sala ocupada por Lica media aproximadamente 10 m² de sala havia um computador, uma televisão de 29", dois armários, uma mesa redonda no centro, quatro pequenas mesas nas laterais, um sofá, muitos trabalhos feitos com material reciclado por todos os lados e algumas bolas que os alunos da escola pediam emprestada a Lica. A sala era freqüentada por 18 alunos entre 9 a 16 anos listados por Lica, que eram *reunidos por faixa etária* para as atividades.

Além desses 18, outros alunos da escola também a sala de recursos eventualmente. Um menino com quem conversei na entrada da escola, disse-me ter ido uma vez à sala para votação de líderes de turma, no mesmo dia duas meninas pediram para usar o computador para fazer uma pesquisa, porque o computador da biblioteca não estava funcionando, e, segundo Lica, era comum os alunos pequenos, de 5 a 7 anos, pediram para brincar em uma casa de bonecas que havia na sala.³⁵

Lica morava no interior do Rio Grande do Sul e se mudou a Porto Alegre para trabalhar como secretária de um sindicato de trabalhadores rurais nos anos 80. cursou Letras na FAPA e passou a trabalhar como professora nos anos 90. Na época, Lica era casada e mãe de um filho e uma filha, que tinham mais de 20 anos quando a conheci. Lica foi professora de inglês, português e vice-diretora da escola onde hoje trabalha por 40 horas semanais na sala de recursos.

A sala de teatro: a escola F e a professora Mercedes

Adiante da escola E, no final da Avenida Assis Brasil,, estava a escola F. No trajeto até a escola, passei pelo supermercado Bourbon, seis edifícios com mais de 7 andares que aparentavam ser construções recentes, algumas edificações de 2 a 3 pavimentos, muitas

³⁵ Na escola, em 2010 estavam matriculados 691 estudantes, 41 na pré-escola, 379 no ensino fundamental e 271 no EJA. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2010.pdf, acesso em março de 2011.

comerciais: mecânicas, pet shops, locadora de carros...³⁶ Desci do ônibus na parada em frente a um pátio da empresa GKN do Brasil, mais adiante estava o supermercado BIG, na avenida Sertório. Do outro lado da rua, avistei o que parecia ser os muros da escola indicando o seu nome. Aproveitei para conversar com três meninos que me acompanharam até o portão de entrada. Perguntei se conheciam a professora Mercedes, eles responderam que sim, dizendo que ela era *professora de teatro e ficava na sala de teatro*.

Numa porta de vidro semi-aberta, me apresentei a um menino de pouco mais de 18 anos que controlava a entrada dos alunos. Disse que procurava pela professora Mercedes. O menino me indicou o caminho. Atravessei o salão onde havia algumas mesas, percorri um corredor externo próximo a duas edificações de madeiras e em seguida cheguei ao prédio onde ficava a sala. No mesmo corredor, mais adiante, estavam a sala de português e a de informática. Nessa escola, eram a/os estudantes que trocavam de sala para encontrar os professores. A sala de teatro era uma entre tantas outras.

A sala era do tamanho das salas das escolas A, B e F, em torno de 30 m². Havia um computador, um quadro, uma mesa redonda com cinco cadeiras, uma televisão de 29', um aparelho de som, uma mesa de desenho, muitos bichos de pano, jogos, brinquedos, algumas fantasias e tecidos. Além deste local, Mercedes utilizava um pequeno depósito embaixo da escada em frente à sala onde guardava inúmeras fantasias, roupas e acessórios, alguns produzidos pelos alunos da escola.

Mercedes era uma mulher de aproximadamente 60 anos, 1,70m, cabelos curtos cacheados, tingidos de vermelho. Ela usava lenços coloridos no pescoço. Era viúva, tinha duas filhas, um filho, duas netas e um neto. A neta mais nova já tinha em torno de 8 anos de idade.. Em conversas com duas outras professoras de salas de recursos, Mercedes era lembrada como *psicóloga* talvez pelo fato de trabalhar em uma clínica em São Jerônimo. Cidade onde morava e integrou um grupo de teatro amador, há mais de 30 anos. Mercedes cursou Letras, fez diversos cursos, entre estes, de psicopedagogia, Reike e uma especialização na PUC em Superdotação no ano de 1981.

³⁶ Informações sobre o bairro da Escola F: **População/2010: 6.511 moradores** Área: 70 há. Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 10,12 salários mínimos. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131, acesso em 07 de agosto de 2011.

Na *sala de teatro* pude ver os ensaios das apresentações que seriam feitas na escola, participei de uma oficina de poesia, ouvi crianças cantando diversas músicas, a maioria de cantores brasileiros, dos anos 80 e 90. Fiz pulseiras com tecidos doados, aprendi técnicas de memorização, “exercitei minha atenção”, conforme orientação da professora, brincando de ir à lua. Passei manhãs e tardes em companhia da professora e de alunos e alunas de 7 a 14 anos.

Anualmente, 50 alunos freqüentavam a sala, de acordo com o cálculo de Mercedes. Um número que provocou interrogações por parte de funcionárias da Secretaria de Educação. *Ali não se identificam crianças com altas habilidades*, advertiu a vice-diretora da escola, *entra quem quiser participar*, como o neto da cozinheira, que a acompanhava à tarde até escola, porque não tinha onde deixá-lo.³⁷

A sala de Alabe: a escola G e a professora Fernanda

Na outra extremidade da cidade, na zona leste, na divisa entre Porto Alegre e Viamão, estava a escola G. Já tinha percorrido metade de uma rua de paralelepípedos, que tive acesso pela avenida Bento Gonçalves, sem fazer idéia de onde estava até que felizmente escutei o barulho de alunos gritando enquanto jogavam bola. Uma maneira possível de identificar de longe uma escola. Identifiquei rapidamente que o nome da rua indicado na minha lista era de uma pequena rua sem calçamento ao lado da escola. Casas térreas de madeiras e outras em alvenaria apenas no reboco e cobertas por telhas de cimento amianto, cachorros pela rua, canos de esgoto a céu aberto, dois pequenos mini-mercados, um bar, um brechó, compunham o cenário ao redor da escola e este parecia o mais pobre onde já havia estado em Porto Alegre.
38

A porta na lateral da escola estava aberta, entrei sem me identificar. Procurei a secretaria nos corredores, um confuso prolongamento em madeira de um prédio de dois pavimentos. Finalmente, encontrei o que poderia ser uma secretaria: pessoas atrás de um balcão. Perguntei por Fernanda. De traz do balcão uma mulher indicou as escadas no mesmo

³⁷ Na escola, em 2010 estavam matriculados 395, 317 no ensino fundamental e 78 no EJA. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2010.pdf, acesso em março de 2011.

³⁸ Informações sobre o bairro da Escola G: População/2010: 12.222 moradores. Área: 1.241 ha Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 3,98 salários mínimos. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131, acesso em 07 de agosto de 2011.

corredor. Subi até o segundo e o último andar. No final do corredor à esquerda, lá estava a sala de recursos de altas habilidades/ superdotação, ao lado da sala da 1ª série. A porta de madeira crua com uma pintura em guache era a única que tinha grades naquele corredor e estava, naquele momento, entreaberta. Avistei Fernanda.

Fernanda, uma mulher negra de pouco mais de 1,70m, era formada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia pela PUC. Havia trabalhado no Instituto Estadual de Educação e em escolas privadas. Transferiu-se para escola por ser perto de sua casa. Ela, recém separada, morava com os seus três filhos em um condomínio fechado do bairro, onde também moravam sua mãe e sua irmã, que era a professora da 1ª do turno da manhã e vice-diretora da escola no turno da tarde.

No quadro da sala de recursos não havia desenhos e sim, o horário de atendimento da sala e cartazes sobre a teoria sobre superdotação de Joseph Renzulli. Um sofá, uma televisão de 29", um computador, uma mesa redonda com 5 cadeiras, um mural de fotos e um armário com uns 7 jogos, como dama e xadrez, eram organizados por Fernanda para deixar o ambiente mais aconchegante. Na lista de alunos da sala feita por Fernanda, estavam 17 alunos, 9 meninas e 8 meninos, entre 8 e 15 anos. Na lista, constavam os nomes, séries, ingresso, idade, escola³⁹, inteligência (espacial, intrapessoal, lógico-matemática, musical e linguística)..⁴⁰

O/as estudantes da sala participavam de inúmeras atividades como aulas de inglês, em parceria com um professor, palestras sobre raça/etnia elaboradas por Fernanda, palestras sobre DST's, gravidez na adolescência, realizadas por uma enfermeira do posto de saúde do bairro, aulas de dança, ministradas pela professora da sala de recursos de DM, oficinas de teatro, oficinas de matemática e xadrez e oficinas de Alabé.

Uma sala e duas escolas: A sala H e a professora Joana

A sala criada em 2009 era a única das 39 Salas de Integração e Recursos – SIR, como são chamadas as salas da prefeitura de Porto Alegre, especificamente destinada às altas habilidades. Joana, a professora responsável pela sala, era formada em pedagogia e atuou durante mais de 10 anos com a alfabetização. Após seu envolvimento com a superdotação,

³⁹ Além dos alunos da escola, Fernanda atendia alunos de mais duas outras escolas da redondeza, alguns tinham apenas mudado de escola e continuavam na sala

⁴⁰ Na escola, em 2010 estavam matriculados 371, 332 no ensino fundamental e 39 no EJA. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2010.pdf, acesso em março de 2011.

passou a trabalhar na área de educação especial,) na prefeitura, e ,em 2009, resolveu voltar a trabalhar diretamente com alunos com altas habilidades na sala de recursos.

A sala estava localizada em uma escola de ensino médio, dividida entre o município e o estado, situada em um bairro antigo da zona sul, a duas quadras da Avenida Oscar Freire e próximo de uma praça e duas escolas estaduais⁴¹. Dentro da escola, para ter acesso à sala de recursos, era preciso descer as escadas, percorrer corredores e atravessar as quadras. Depois de um último portão, lá estava um pequeno prédio térreo, que foi construído por uma associação japonesa e abrigava o auditório da escola e a sala de recursos. Na sala, havia duas estantes cheias de jogos e livros, dois computadores com impressora, uma mesa redonda com quatro cadeiras e dois armários de ferro, que guardavam o material da AGAAHSD⁴², da qual Joana fazia parte.

A sala é deles

As alunas e os alunos que freqüentavam ou não freqüentavam as salas de recursos tinham suas próprias compreensões sobre a existência das salas, sobre sua participação nelas e sobre altas habilidades. Alguns ficavam em dúvida e não sabiam se tinham altas habilidades, como ocorria na sala alunos “intelectualmente precoce” estudada por Wilfried Lignier (2007) na França, onde também identificou atitudes diferenciadas dos alunos em relação ao termo *surdoue*. Enquanto muitos o afirmavam, outros o negavam. Entre as negações como de Zero e Midnight, as afirmações como as de Lobato, de Guilherme, de Arturo, de Annabeth e de Barbara, estavam muitas dúvidas como as de Pedro Luís e tantos outros.

Em poucas salas, como a de Fernanda, os alunos não apenas eram informados que tinham altas habilidades, como também estudavam sobre o assunto e já haviam feito até apresentações sobre a teoria de Renzulli. Como mencionei, a teoria do autor estava resumida e

⁴¹ Informações sobre o bairro da escola H: População/2010: 11.568 moradores Área: 140 ha Rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio/2000: 10,10 salários mínimos

⁴² A AGAAHSD (Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação) foi criada em 1981 durante o IV Seminário Nacional sobre Superdotados, realizado em Porto Alegre, naquele momento como Associação Brasileira para Superdotados – seção RS. Qualificada como Organização Não Governamental - ONG sem fins lucrativos, registrada na Secretaria de Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Rio Grande do Sul e no Conselho Municipal de Assistência Social, a associação se orienta por quatro eixos de trabalho: 1º Aconselhamento e assessoria, 2º Defesa e promoção dos direitos das pessoas com altas habilidades, 3º Pesquisa e capacitação, 4º Sensibilização e informação.

e exposta em cartazes colados no quadro da sala de recursos que os alunos freqüentavam. A freqüência à sala, na maior parte das vezes, no entanto, iniciada após terem sido, *convidados, escolhidos, indicados e chamados* pelas professoras da sala ou outros professores com os quais tiveram contato, já insinuava essa classificação.

João que freqüentava a escola A, por exemplo, disse-me que estava na sala porque a professora de matemática o havia *indicado* a Bia por ele ter *facilidade* na matéria. O menino me explicou que *é bom em todas as matérias* e comentou que aos 4/5 anos começou a ler. Além dele, outros colegas de sua turma iam até a sala para jogar xadrez. Iam para *acompanha-lo*, como dizia-me Rosita, ou para *fazer companhia, jogar ou brincar junto*, como pretendia fazer Bia, quando buscava outros alunos que não estava nas sua lista de alunos com altas habilidades.

Sobre o seu ingresso na sala de recursos, Annabeth contou-me que foi *apresentada* por sua mãe a Bia porque teria *habilidade de escrever livros* e estava fazendo um filme. A sala para a menina, *trabalhava com pessoas que tem sonhos e ajudava a superar as dificuldades para alcançar as oportunidades da vida*. O sonho de Annabeth era ser *popstar*, uma *cantora com fama garantida*, explicou a menina de 11 anos.

Em um dia na escola D, depois de outros alunos espiarem o que se passava dentro da sala, perguntei a Otavio o que se fazia naquele espaço onde estávamos. Como não havia indicação alguma na porta, perguntei se a sala tinha algum nome. *É para quem termina antes, é rápido*, disse-me o menino. *É a sala de altas habilidades*, acrescentou Leandro, que escutava a conversa na sala de menos de 9m². Perguntei o que eram altas habilidades e Leandro, que tinha me dito que estava há pouco tempo na sala, desde quando a professora o *chamou*, explicou-me que *cada um tinha uma, em matemática, verbal, desenho e tem gente que não tem*.

Mesmo vendo na porta algumas letras em PVA indicando *sala de recursos de altas habilidades*, eu fazia perguntas similares as que fiz a Otavio, aos alunos de todas as escolas. Como fiz a Pedro Luis, um menino de 10 anos, para quem aquela era uma *sala que trabalhava com crianças que tem habilidades altas*. Para ele, alguém com *habilidade alta é quem desenha bem*. Perguntei sobre quem teria habilidade alta no colégio. Pedro Luis me disse *que mais de 100 deveriam ter*. Ele, no entanto, *não sabia se tinha*. *Achava que sim*,

contou-me que *gostava de escrever historia, ler e desenhar*: Ele e mais 6 colegas foram chamados à sala por Bia. Ali desenharam e jogaram xadrez. *Chamar* alguns alunos à sala para *oficinas* tinha sido a forma encontrada por Bia para também fazer a identificação da/os estudantes com altas habilidades na escola, sobre a qual discorrei adiante.

A condição de especial e superdotado perpassava então o cotidiano desses estudantes gerando diversas incertezas. Momento em que as/os estudantes traziam suas definições sobre altas habilidades e superdotação em meio a comparações com outras classificações. Na escola A, Lobato fez a seguinte distinção: *Inteligente é a pessoa que sabe, altas habilidades é a pessoa que entende e responde mais rápido*. Já Luan me deu um exemplo de altas habilidades: *pessoa que sabe jogar basquete tem habilidade e pessoa que sabe muito, tem altas habilidades*. Ele contou-me que no começo do ano algumas turmas iam à sala de altas habilidades, quando a *professora Bia escolhe as pessoas para serem alunos*, mas para isso *tem que mostrar altas habilidades*. Ele, no caso, *desenhava e copiava*.

Aos superdotados e estudantes com altas habilidades não era dada apenas uma definição. Nas escolas e fora delas, as definições estavam sendo negociadas e disputadas pelos próprios sujeitos classificados. Os estudantes classificados com tais também reagem e atuavam sobre essa classificação, numa espécie de retroalimentação sobre a qual discorreu Ian Hacking (1999).

A sala é deles, como Mercedes e Fernanda me falaram. Eles *arrumam, cuidam e não deixam pessoas entrar*, acrescentou a professora. Não deixavam de fato. Em um dia na escola G presenciei uma briga entre dois meninos. O menino que freqüentava a sala sustentava a porta de modo que outro, do outro lado da porta não entrasse. *A sala só existe, porque eles existem*, como disse Bia. O interessante é saber como eles – os portadores de altas habilidades – passam a existir e como se tornaram sujeitos de direitos.

CAPÍTULO 3: ABRINDO AS SALAS

O curso

“Tudo começou em 2002 com o curso, quando fui uma das selecionadas para fazer o curso na UFRGS, parceria da UFRGS com a secretaria de educação”, recordou a professora Sofia. O curso que mencionou a professora era a “Capacitação em Educação especial: área de altas habilidades”, realizado entre 2002 e 2003, foi coordenado pelo Professor Dr. Claudio Baptista⁴³ do departamento de educação da UFRGS e teve como:

Objetivo Geral: Capacitar os professores e profissionais que atuam na área da educação a fim de compreender o processo de aprendizagem dos alunos portadores de altas habilidades, dentro de uma proposta de escola reflexiva e crítica, de um atendimento educacional que desenvolva os potenciais de talento destes alunos com base no exercício da cidadania.

Objetivos Específicos: O primeiro módulo teve os seguintes objetivos específicos: Possibilitar uma análise crítica de paradigmas teórico-metodológicos na construção do conhecimento numa perspectiva de aplicação na educação especial; e Oportunizar o conhecimento dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano e de sua repercussão no âmbito das questões de natureza cognitiva.

Meta: A meta prevista no Projeto foi a capacitação de 50 profissionais, distribuídos da seguinte forma: 10 professores da rede pública estadual, da região metropolitana; 30 professores das Coordenadorias Regionais de Educação; 5 profissionais da FADERS; e 5 profissionais da ABSD-RS. Carga Horária: O curso teve uma carga horária total de 420 horas, distribuídas em três módulos. (Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3335193926784100>)

O curso foi um começo comum para muitas professoras e suas salas de recursos do estado, inclusive para as professoras de Porto Alegre. As professoras Ana e Bia contam que estavam atentas aos tantos cartazes nas paredes dos corredores e nos quadros da escola anunciando novos cursos como os cursos de pós-graduação, principalmente, em psicopedagogia e congressos de educação como os que encontrei nas escolas visitadas. *“Eu vi um cartaz que dizia Curso de altas habilidades e tal. Eu me interessei, fui lá vê e me inscrevi. Fui sorteada. Depois, eu passei. Eram só 50 vagas pra todo o Estado e por acaso eu fui sorteada e entrei”,* lembrou Bia.

⁴³ Claudio Baptista cursou bacharelado em Psicologia na Universidade de São Paulo(1983), mestrado em Educação, área de concentração Psicologia Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (1988) e doutorado em Educação no Dipartimento delle Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna na Itália(1996).

A professora Bia na época *queria uma função diferente, estava cansada da sala de aula normal. Tinha chegado no seu limite.* Bia, assim como Sofia, *não sabia o que eram altas habilidades* até então. Enquanto Ana, que ministrava aulas na 2ª série do ensino fundamental, sempre teve *muita curiosidade pessoal, principalmente, quando se tratava de pesquisa.* Tinha uma *curiosidade de saber dos supra-dotados, que, na área da educação especial, sempre chamou sua atenção porque sempre teve alunos que se destacavam, mas nunca teve a oportunidade* de estudar sobre o assunto. Ela por pouco não ficou de fora:

“Aqui a escola tem esse habito de tudo que tu recebe tu coloca no quadro. Daí eu li no quadro que tinham as inscrições. Fui, me inscrevi. Eu fiquei como primeira suplente... No dia da aula inaugural eu fui. A pessoa, no caso, desistiu. Como eu fui, assumi daí a vaga... E daí fiz a capacitação que era uma coisa que me estimulava. (Entrevista professora Ana Porto Alegre junho de 2010)

Para Bia, Sofia, Lica, o curso foi a primeira aproximação com a discussão sobre altas habilidades, diferente da professora Rosita que tentou participar de um curso sobre superdotação, *termo mais utilizado* na época, há uns, 15 ou 16 anos, em Caixas. Ela e uma colega se inscreveram no curso, mas apenas a colega da escola onde trabalhava foi *escolhida.* *Eu fiquei de fora!* contou-me rindo. Tempo depois, a colega *desistiu*, o que a deixou *chateada.* Mais tarde, quando já estava em Porto Alegre, em 2002, *ficou sabendo* do curso sobre altas habilidades e se inscreveu de novo: *“Achei que não ia entrar, porque estava com outra colega aqui também. Eu pensei: Ah vou cair fora. Se ela for, eu caio fora. Não, mas aí nós duas fomos. Ela também desistiu”*, complementou a professora.

Quintas-feiras à noite, sextas-feiras pela manhã, à tarde e à noite, sábado pela manhã, à tarde e à noite eram os períodos do curso segundo a professora Rosita, que rememorou a dificuldade de frequentá-lo, pois naquele momento suas duas filhas eram pequenas. O fato de ser *oferecido todo o final de semana* talvez tenha levado algumas professoras à desistência na avaliação de Rosita.

Este foi o *primeiro curso de capacitação, primeiro curso da FADERS em parceria com a secretaria da educação e a UFRGS e com o apoio da AGAAHSD* de acordo com a professora Julia, funcionária da FADERS⁴⁴. Ela me explicou um pouco mais sobre o funcionamento do curso:

Se trabalhou com as coordenadorias do Estado, ou seja, as coordenadorias encaminharam os Professores e nós passamos todo esse tempo, né? Todos os finais de semana então com o curso. E vieram de todas as Regiões. Depois voltaram pros

⁴⁴ Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades

seus Municípios, pras suas coordenadorias. Aqui em Porto Alegre nós tivemos 7 Professores...As professoras destas coordenadorias que foram indicadas por elas...Nós não indicamos ninguém. Quer dizer, cada coordenadoria vai ter suas professoras. É a Maria, é a Vera, né? (Entrevista Júlia, julho de 2010)

Entre as 7 professoras de escolas estaduais citadas por Júlia, estavam Ana, Bia, Fernanda, Lica, Rosita e Sofia, além de Joana que, vinculada ao Município, participou do curso como membro da AGAAHSD, assim como Camila⁴⁵. Mercedes foi a única das professoras de uma sala de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre que não fez o curso. Entretanto a sala onde Mercedes trabalhava foi *aberta* por uma professora que havia já feito o curso (e que morreu um ano depois de ter *aberto* a sala).

No curso, o *trabalho de conclusão* era a *prática, a identificação dos alunos* de acordo com Bia e um *projeto de atendimento aos alunos*, como lembrou Lica. As professoras já estavam cientes da possibilidade da abertura de salas de recursos e do trabalho nessas sala: “*Durante todo o curso, quais eram as informações que nós tínhamos? Que o governo pretendia abrir salas[de recursos para altas habilidades]. Mas não se tinha garantia nenhuma*”, disse-me Rosita. A professora, desde 2002, começou a identificar alunos com *indícios* de altas habilidades na sua escola enquanto ainda ministrava aulas de matemática. No ano de 2003, trabalhou como *voluntária* durante um dia da semana na identificação e atendimento desses alunos. Em 2004, deixou de ser professora de matemática e ficou *aguardando*, uma vez que a *proposta de abertura da sala de recursos sairia a qualquer momento*, lembrou. No ano de 2005 fez o projeto da sala e buscou os equipamentos (televisão, computador....) da sala. Apenas no ano de 2006 foi *oficialmente* aberta a sala.

Desde o momento que terminou o curso, em dezembro de 2002 até a criação da sala, foi em torno de 2 anos, para Sofia, que *só recebeu autorização para iniciar o processo da sala em junho de 2005*. “*Nós tínhamos que ter no mínimo 10 alunos identificados para criar a sala*”, advertiu Sofia. Esse era o *pedido da CRE*, lembrou Rosita. Exceto Mercedes, todas teriam começado pela identificação dos alunos, ou melhor, como disse Bia, *começaram buscando alunos* para que assim pudessem *abrir* suas salas. Para Bia e outras professoras, essa *busca* por alunos superdotados começou na escola:

“a sala somente inaugurou em 2006, mas nós começamos a levantar, fazer o levantamento [de alunos com altas habilidades] em 2005 para ver a necessidade das salas que tem que ter instalada nas escolas que a gente tava..Eu fiz assim uma sensibilização com os professores. O que diferia o aluno normal do com altas

⁴⁵ A trajetória de Camila, presidente do ConBrasd entre 2007 a 2011, contarei adiante.

habilidades. Daí eu fui fazer o levantamento. Apareceram alguns alunos. Os alunos gostaram então abriu a sala.” (Entrevista professora Bia, 22 de junho de 2010)

Ao folhear o portfólio dos alunos, Bia recordava os alunos que *abriram a sala: Esse abriu a sala. Foi indicado pela escrita. Depois, começou a jogar e desenhar.* O que também fizeram Fernanda e Lica. Além das escolas que abrigavam as salas, a busca também foi feita nas escolas da vizinhança como fez Rosita, Lica e poderia ser interminável e diversas vezes, descredida e solitária como a de Joana:

*“eu não espero que eles cheguem até aqui. Eu vou até a escola e as minhas escolas preenchem as fichas, porque se eu esperar pelos professores, os professores não vão indicar. Tem escolas que dizem que **não tem nenhum**, então não dá para esperar. A gente tem que **ir em busca**.” (Entrevista professora Joana , junho de 2010)*

Uma *busca*, por meio da identificação de alunos, caracterizou a criação das salas de recursos. Não obstante, *busca* anterior teria marcado o próprio surgimento do curso e conseqüentemente do atendimento, que segundo Julia, foi “*uma prerrogativa da sociedade civil*”. O curso “*foi uma busca da associação enquanto entidade representativa das pessoas com altas habilidades, da AGAAHSD*”, disse-me Joana. “*Foi com esse instrumento, com esse documento, com essa pesquisa [que levantou o índice de 7,78% de superdotados no Rio Grande do Sul] que a gente conseguiu um curso de formação de professores pra trabalhar nessas salas do estado, né? Foram formados quase 50 professores, né?*”, acrescentou ela.⁴⁶

A política a partir dos números

Society became statistical. A new type of law came into being, analogous to the laws of nature, but pertaining to people. These new laws were expressed in terms of probability. They carried with them the connotations of normalcy and of deviations from the norm. The cardinal concept of the psychology of the Enlightenment had been, simply, human nature. By the end of the nineteenth century, it was being replaced by something different: normal people. I argue that these two transformations are connected. Most of the events

⁴⁶ O Rio Grande do Sul, tem sido citado nos eventos (Congresso Internacional de Superdotação em 2010 e IV Seminário para Inclusão das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotadas, em 2009) como um *pioneiro* da implementação de políticas voltadas ao atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação, por meio da criação das salas de recursos a partir de 2004 e do Núcleo de Atendimento Às Pessoas Com Altas Habilidades (NAPPAH/FADERS), como também um centro de pesquisas acadêmicas, desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)

to be described took place in the social arena, not that of the natural sciences, but the consequences were momentous for both.(Ian Hacking, 2004)

A partir das estatísticas Stephen Grant Baines (2007) fez uma pesquisa comparativa sobre a educação indígena no Brasil, na Austrália e no Canadá. As estatísticas são para ele como “artefatos culturais produzidos pelos governo” elaboradas por meio de critérios diversos que revelam , principalmente “ tendências nos programas de política indigenista na área de educação de cada país, e refletem também como os respectivos governos tentam lidar com as reivindicações indígenas por uma educação indígena diferenciada”(Baines,2007, p.10)

No caso do Brasil, o autor menciona que a criação de mais escolas indígenas se apóia na Constituição Federal de 1988, onde se traçou a especificidade da educação indígena, na LDB e nas Convenções como a 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo estas também utilizadas pelos movimentos indígenas para reivindicar a implementação da Educação Escolar Indígena Diferenciada. Esta ,por sua vez, se orienta pelas percentagens dos Censos, Escolar e Nacional, a partir das quais são calculadas as taxas de crescimento populacional indígenas, por exemplo. Escolas Indígenas, em resumo, dependem também da formação de professores indígenas, de especialistas e são justificadas por meio de estatísticas que provam a existência de outros sujeitos de direitos – as crianças indígenas.

O mesmo parece ocorrer em relação as pessoas com necessidades especiais, como assinalado no documento do Ministério da Educação:

O **conhecimento da realidade** é ainda bastante precário, porque não dispomos de **estatísticas** completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. (MEC, 2006 : p.158)

O conhecimento da realidade, segundo o MEC, se daria então por meio da estatística, como num Censo que forneceria análises profundas, com o objetivo de orientar a

implementação de políticas públicas como as salas de recursos, bem lembrou a professora Joana. O MEC, segundo esta professora, estava “*implementando salas de acordo com a demanda, do censo de alunos com necessidades educacionais especiais*”, isto é, “*de acordo com a demanda, ele[MEC] está colocando um número de salas em cada município e os professores estão sendo formados para trabalhar nessas salas.*”

A sala de recursos, conforme especificação encontrada no Portal do MEC é “destinada às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características [educação especial] estejam registrados **no Censo Escolar MEC/INEP**.” A demanda de alunos e suas especificidades, por sua vez, são as registradas no Censo Escolar, que desde 2004 inclui o registro de *alunos identificados no campo da educação especial* para monitorar as matrículas, de modo a orientar as políticas públicas de educação, saúde e assistência social. As matrículas de estudantes *especiais* passaram de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006. Entre esses estudantes estão os chamados ‘*portadores de altas habilidades especiais*’, calculados em 2.553 estudantes (1.122 no Sudeste, 470 no Sul, 350 no Centro Oeste e 116 no Norte. Do total, 23 na rede privada). A estes é previsto atendimento especial em salas de recursos desde 2003, como aos deficientes e aos portadores de transtornos globais de desenvolvimento.

A importância do registro de superdotados no Censo, como um dos meios para *buscar* a implementação da política de educação especial para superdotados nas salas, foi enfatizado nos IV Seminário para Inclusão das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotadas (2009) por Carly Cruz e Soraya Napoleão Freitas e no I Congresso Internacional de Superdotação em Curitiba (2010) pela professora Camila e outras palestrantes. Camila, por exemplo, falou da necessidade de *preparar o pessoal para que esse aluno vá para o censo*, ou seja, que quem *preencha o censo participe da formação* [sobre altas habilidades]. A discussão sobre o Censo também esteve presente durante o encontro de pais realizado no Congresso quando uma professora destacou que há um *boicote* da escola que *não coloca os alunos no censo* e outra complementou: *não aceitam que são*.⁴⁷ Ou melhor, *não os reconhecem*. Bia, nesse sentido, lembrou que *o governo não apoiava: No começo não reconheciam. Agora reconhecem. Depois dessas pesquisas, começou aparecer muito* [pessoas com altas habilidades]”.

⁴⁷ O Censo escolar é preenchido por um responsável da escola, uma secretaria, vice-diretora, assistente técnico pedagógico por meio de formulário on-line.

A importância do *reconhecimento*, noção utilizada pelas professoras das salas de recursos, é também apontada pela professora Soraia Napoleão Freitas da Universidade Federal de Santa Maria (2010) como uma forma de garantia de direitos. De acordo com Ana Rosato (2009), é em primeiro lugar, por meio de atos de reconhecimento e não reconhecimentos, de que determinadas pessoas estão dentro ou fora de determinadas categorias, que os beneficiários/sujeitos, construídos pelas próprias políticas, dependem para ter acesso a estas. De uma maneira muito similar a outros sujeitos, mulheres, crianças, negros, homossexuais, que reivindicavam para si a posição de sujeitos de direitos, professoras, familiares e superdotados tiveram que travar o que também poderia chamar de *luta por reconhecimento* (Honneth, 2003). A luta por respeito e reconhecimento caracteriza os movimentos sociais para François Dubet (2003), movimentos estes que têm se institucionalizado em organizações não-governamentais como estudou Ilse Scherer-Warren (2005). A busca por reconhecimento destes têm se dado, inúmeras vezes, como mostra Theophilos Rifiots (2007a), por via do direito, isto é, por meio da aprovação de mecanismos jurídicos que garantam o reconhecimento social por meio da conquista de direitos, se traduz em dispositivos legislativos e institucionais.

A busca pelos 7%: a lei da probabilidade

O ponto de vista estatístico, o desejo de exprimir os fatos em números e curvas é uma louvável atitude, resultado do método crítico e objetivo: mas tem seus perigos. Quando alguém exprime qualquer bobagem em palavras não há dano nenhum; mas se a exprime em fórmulas matemáticas surge o perigo da roupagem matemática dissimular a bobagem. Goldenweiser

O número de superdotados registrado no Censo para o MEC é ainda “reduzido”, já que seu parâmetro é a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS): 3 a 5% da população (MEC, 2006, p.13). As decisões públicas, nesse sentido, não se apóiam apenas no Censo, como também na probabilidade. Obtidas por meio de instrumentos, medições e cálculos, a probabilidade torna sujeitos meramente prováveis em sujeitos “reais” e faz as decisões justificáveis.(Hacking, 1990)

Por meio da probabilidade, a busca pelos direitos dos superdotados iniciou como uma busca pelo reconhecimento destes, por meio de pesquisas que indicavam acima de tudo sua

percentagem, que por sua vez, confirmava a existência desses sujeitos para o MEC, para a AGAAHSD e para as demais professoras, como explicou Joana:

*A Associação Gaucha que **buscou** esse atendimento perante o governo do estado, né? E como o governo dizia que não existiam esses alunos, a gente fez uma pesquisa lá em 2001 e chegou ao índice de 7,78%⁴⁸ [no Rio Grande do Sul]. (Entrevista professora Joana, Porto Alegre, junho de 2010)*

“A gente percebia que um dos grandes problemas que a gente tem é a falta de identificação então nos resolvemos aplicar esses 30 mil reais numa pesquisa de estatística”, contou-me Camila. A pesquisa foi realizada em 2001 pela AGAAHSD na região metropolitana do Rio Grande do Sul em 31 municípios, contemplando 500 e poucas escolas:

*“Desenvolvemos um documento e formamos os pesquisadores (...) Já utilizando a idéia de inteligência múltipla então buscando identificar os indicadores nas diferentes áreas de inteligência. E essa pesquisa foi a que trouxe esse índice de 7,8%. (...)Depois teve pesquisas posteriores. Pesquisadores de mestrado, doutorado que **confirmaram** esse índice. (Entrevista Camila, Porto Alegre, dezembro de 2010)*

*“Pelas normas da estatística tu podes extrapolar [o índice de 7,8] pro Rio Grande do Sul, mas não pro país inteiro por causa das diferenças culturais”, atenta Camila. A pesquisa, que **buscou** a existência do número de superdotados no Rio Grande do Sul por meio do levantamento de um índice tinha como objetivo justificar a importância da implementação da legislação, que previa o atendimento ao superdotado desde 1989(Freitas e Perez, 2011). A partir dessa pesquisa a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades (FADERS)⁴⁹, passou a atender esse “segmento social”, os pessoas com altas habilidades:*

⁴⁸ “Objetivos: Avaliar a prevalência de alunos portadores de altas habilidades, nas escolas pública e privadas, da região metropolitana de Porto Alegre. Subsidiar as políticas públicas educacionais para os alunos portadores de altas habilidades. Amostragem: 1054 alunos de 384 escolas públicas e privadas da região metropolitana de Porto Alegre Pais dos alunos identificados como potencialmente portadores de altas habilidades Professores destes alunos identificados. Porto Alegre 387 , Canoas 99, Gravataí 78, Viamão 69, Novo Hamburgo 66, São Leopoldo 61, Alvorada 56, Sapucaia 37, Cachoeirinha 36, Guaíba 30, Esteio 27, Sapiranga 21, Campo Bom 20.” Dos 1054, 82 foram identificação como PAH. Características de aprendizagem: Leitura precoce, Desempenho acadêmico, Leituras variadas, Vocabulário rico, Raciocínio lógico-matemático. Características motivacionais e comportamentais : Crítica e auto-crítica, Autonomia , Interesse por problemas sociais e Curiosidade.” **Estudo de prevalência de alunos portadores de altas habilidades nas escolas públicas e privadas da região metropolitana de porto alegre** ABSD-RS - dezembro de 2001. Disponível em: www.agaahsd.org.br, acesso em fevereiro de 2011.

⁴⁹ A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades (FADERS), cujo primeiro nome era Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS), foi criada em 1973 visando a pesquisa, profilaxia e o atendimento ao excepcional nas áreas de saúde, educação, trabalho e previdência social, já vinculada e supervisionada pela Secretaria Estadual de Educação. **Em 1988, a alteração da Lei Estadual nº. 8.535** mudou sua denominação para o atual nome de

A Fundação “expressa nas suas ações descentralizadas a competência de articular e desenvolver políticas públicas a 15,1% da população riograndense que possui algum tipo de deficiência – estimativa do IBGE (Censo 2000) –, e a 7,78% de pessoas com altas habilidades, segundo estudos da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades. (Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br>, acesso em março de 2010).

Numa linguagem dos números (estatísticas e probabilidades) os superdotados apareceram como sujeitos existentes, por conseguinte, sujeitos de direitos. Linguagem esta que estaria em consonância com o modo de pensar “ocidental” que se orientaria por meio de gráficos e tabelas, como caracteriza Jack Goody (1984) e com as relações entre seres humanos pensadas por meio da ordem e da medida, como pontua Michel Foucault (1999).

Na existência de indivíduos superdotados a partir dos números, ou melhor, das porcentagens, sejam elas de 1, 2, 3 a 5, 7% ou mais, se orientava Rosita quando dizia aos seus colegas: *“Olha gente, a Organização Mundial da Saúde diz que de 3 a 5% tem altas habilidades em alguma área. Olhem pra sala de aula de vocês. Vocês tem 30 alunos. Desses 30, 3% no mínimo tem altas habilidades em alguma área.”* Algo muito próximo também defendia a professora Roberta em Vitória no Espírito Santo:

Porque no papel tudo é muito bonito, mas agora na pratica? Olhe bem, pela lei da probabilidade, nós temos de 3 a 5%.de qualquer grupo nós vamos encontrar pessoas que tão acima da média.Nós calculando, comparando com a rede municipal de Vitória aqui, no Município de Vitória. Só da rede municipal. Não estou contando o estado, nem contando escola particular. Da rede municipal de Vitória. O Município de Vitória é pequeno, nós temos 70 mil alunos. Se nós contarmos 3%, não vamos colocar os nem 5, 3 % é o mínimo. Nós temos ai 1800 crianças, jovens, adolescentes com sinais de talento e de superdotação. E onde estão? E cadê? (Entrevista professora Roberta, Vitória março de 2010)

A lei da probabilidade, mencionada por Roberta, é pautada na teoria Gaussiana da curva normal, que norteia as escalas de inteligência de Stanford-Binet (Hacking, 2002), bem como as estimativas da OMS e o índice da AGAASD. Essa teoria gaussiana da distribuição normal também orienta uma das características da superdotação por Zenita Guenther (2006), a capacidade acima da média:

“A definição geral de capacidade elevada é abalizada no conceito de caracterização média, derivado da Lei de Probabilidades, que se baseia na

Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul. Em 2001, passou a ser intitulada como Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul, Disponível em: www.faders.gov.br, acesso em janeiro de 2011.

distribuição aleatória de características pela população, por acaso. Assim, em qualquer característica, a maioria da população está localizada na faixa média, seja em qualidade ou em quantidade, de produção, a média representa a apreciação da soma geral dos valores, se fossem distribuídos igualmente por toda a população” (Guenther, 2006,p.22)

Em uma pesquisa feita entre 1992 e 1996, Zenita observou 5.000 crianças. Destas, 4.2% (385), foram identificadas como dotadas e talentosas, o que, segundo ela, estaria “de acordo com lei das probabilidades”:

Para orientar planos de ação e fazer previsões sustentáveis em longo prazo, as ciências humanas e sociais utilizam princípios derivados da Lei das Probabilidades, pela qual se espera que 3 a 5% da população sejam pessoas com elevado grau de capacidade e talento, em alguma área. Sendo a lei da probabilidade regida pelo acaso, dotação e talento devem existir em todos os segmentos da população. (Guenther, 2006,p. 196)

Por meio de pesquisas, cálculos e percentagens, a *busca* pela aplicação das leis vigentes passou a ser uma *busca* por superdotados, tendo como forte argumento essa outra lei: a lei da probabilidade. Em Vitória, em Porto Alegre, em Lavras as leis jurídicas e leis científicas, a lei da probabilidade, parecem se aliar e se apoiar mutuamente na consolidação da *existência* dos sujeitos superdotados, para assim validar os direitos desses sujeitos, como também a exigência da sua execução.

A interação entre lei e ciência é objeto de estudo de Sheila Jasanoff (1995, 2004), para quem estas “compartilham o esforço de ser totalmente racionais, de organizar e institucionalizar a busca por dados verídicos e, acima de tudo, procurar os dados verdadeiros como base para decisões”. (1995, p.47) ⁵⁰ Ambas, segundo a autora, geram instituições, emanam autoridade e são envolvidas por idéias de neutralidade, imparcialidade e de uma atuação apolítica. Em suas pesquisas sobre o sistema legal, Jasanoff (1995) mostra como este vê na ciência uma forte aliada, principalmente por meio da figura do perito “expert witness”, e como neste sistema permeiam diferentes noções de ciência. A ciência, nesse sentido, contribuiria para confirmar, legitimar e influenciar a lei, enquanto a lei orientaria e impulsionaria novas pesquisas científicas, ou seja, a lei também produzia, usaria e legitimaria a ciência. Uma espécie de co-influência que Jasanoff(1995,2004) alinha de “co-produção”.

⁵⁰ Tradução livre de: Law in theory shares with science the ‘effort to be wholly rational, to organize and institutionalize the search for truthful data, and, above all, to seek truthful data as the basis for judgments’

Para exemplificar as pesquisas que justificam e legitimam as leis e as intervenções, é possível citar a pesquisa na qual se envolveu Adriana Piscitelli (2008). Uma pesquisa nacional sobre o tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial (PESTRAF) que teve apoio dos fundos internacionais. A pesquisa se constituiu em uma maneira de consolidar a importância de intervenções e leis referentes ao tráfico meio da quantidade identificada. Novamente os números imperaram, apesar desta identificação ter seguido definições de tráfico muito questionadas porque muitas vezes não condiziam com as percepções das pessoas envolvidas.

Ainda que timidamente, as pesquisas da AGAAHSD, Conbrasd e de professoras sobre superdotação emergiram pela necessidade de legitimar as leis existentes, também contribuíram para implementação das leis e políticas públicas existentes, bem como para a criação de novas políticas públicas e leis estaduais e municipais.

Novos cálculos, novas concepções

“Há coisas e homens, portanto há o físico e o material, em primeiro lugar, e o número, em segundo. De fato, essas coisas e esses homens são recenseados, enumerados, classificam-se e distribuem-se segundo os lugares, os tempos etc. Os homens, as mulheres, as crianças e os velhos formam gerações cujas relações numéricas variam.” (Mauss, 2007,p. 321)

Se superdotados surgem antes como dados do que como números, tenho diversas dúvidas. O que me parece cada vez mais evidente, no entanto, é como esses números variam. Mesmo que a maioria das percentagens que percorrem o Brasil se orientem pela estimativa da Organização Mundial da Saúde, há algumas controvérsias. As várias percentagens atribuídas a OMS variam⁵¹. Não encontrei no endereço eletrônico da organização e em nenhum outro endereço, documento, encontrei referência que indicasse exatamente essas percentagens e nem a maneira como foram encontradas. Apesar disso, as percentagens continuam a ser propagadas por diversos textos que tratam sobre superdotação no Brasil, em Portugal, nos Estados Unidos, Inglaterra, sem menções a origem desse dado.

Recorri então às professoras. A professora Lica consultou Camila e encaminhou por e-mail o Relatório Marland (1971), que teria marcado o início da educação para superdotados

⁵¹ Denise Fleith, por exemplo, fala em 1% (Denise Fleith, 2007: 35), enquanto Soraia Napoleão e Suzana Perez (2009) mencionam a percentagem de 3 a 5%.

nos Estados Unidos, segundo Joseph Renzulli (2004) e teria orientado a percentagem da O.M.S. Na página 8 do Relatório é mencionada uma percentagem mínima de 3 a 5%⁵². Essa percentagem apontada também é base para o cálculo da National Association for Gifted Children (NAGC) que estima a existência de 3 milhões de estudantes, em torno de 6%, de superdotados na população escolar nos Estados Unidos.

As controvérsias numéricas continuam. A socióloga da educação Maria Rodriguez Noda (2002) assinala que a oscilação do número da *população* de superdotados entre 1 a 20% é reflexo do desacordo nas definições de superdotado. Ela elenca 12 definições. Entre estas está a definição da própria OMS, o Q.I. acima de 130 como a encontrada no Relatório Marland, que acrescenta a habilidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, habilidade para liderança, habilidade para artes e habilidade psicomotora. Como também na definição de Joseph Renzulli, na qual superdotado é caracterizado pela capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, a percentagem destes poderá atingir até 30%. (Noda, 2002:3). François Gagné (2010), por sua vez, poderia integrar a 13ª definição. O professor de psicologia da Universidade de Quebec não citado na lista de Noda, assinalou que 10% entre os pares de idade⁵³ são superdotados quando enfatizou que *o talento não há em todo mundo, nem está em todo lugar* em sua exposição no Congresso Internacional de Superdotação em Curitiba em 2010.

A crítica, principalmente aos testes de QI, levam a outros cálculos e a um possível aumento do número de superdotados como destaca Patrícia Mariuzzo (2009):

“Os superdotados representam cerca de 2% da população em geral, levando em conta apenas habilidades intelectuais e acadêmicas que podem ser medidas por meio dos famosos testes de QI... Há poucas evidências de que a superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes e música, requeiram um QI excepcional. Assim, há uma parcela da população que **não está nas estatísticas**”. (Mariuzzo, 2009:4)

Ter altas habilidades não é uma questão de QI, disse-me a professora Joana, para quem:

Só teste de QI não avalia altas habilidades. Não é só uma questão de... E pode até ter QI baixo e ter altas habilidades, (hipereficiência?). Não é só

⁵² “It can be assumed that utilization of these criteria for identification of the gifted and talent will encompass a minimum of 3 to 5 percent of the school population” (Marland Report, 1971:8)

⁵³ “GIFTEDNESS designates the possession and use of untrained and spontaneously expressed superior natural abilities (called aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10% of his or her age peers.” (Gagné, 2000,p.01)

uma questão... Até porque os testes de QI não avaliam todas as áreas. Então a área psicomotora, área artística. Tem outras questões aí que estão... Porque a inteligência é muito mais do que isso, né? Não pode ser avaliada num teste único.(Entrevista professora Joana ,Porto Alegre junho de 2010)

Ângela Virgolim (2007), que se apóia na teoria dos três anéis de Renzulli salientou uma possível mudança de cálculos em função de critérios de avaliação:

quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população.(Virgolim, 2007,p. 58)

Considerações muito próximas são feitas pelas pesquisadoras Soraia Napoleão e Suzana Perez (2009) quando advertem que “os índices mais conservadores, como os da OMS, que atribuem um percentual de 3,5 a 5% de pessoas com AH/SD (considerando apenas as áreas linguística e lógico-matemática), os alunos com AH/SD⁵⁴ matriculados nas escolas não seriam menos do que 2.260.000. As autoras ainda lembram que “pesquisas recentes (ABSD-RS, 2001; Guenther, 2006 e Pérez, 2004) no Brasil têm constatado índices que variam de 5 a 7,78%, dependendo das inteligências contempladas para o estudo.” (Freitas e Pérez, 2009 :5)

Como as próprias professoras das salas de recursos salientaram, é por meio de outra *concepção de inteligência*, não mais restrita ao teste de QI, que se provoca uma mudança de *olhar*, pela qual as porcentagens vão se orientar. Novos conceitos levam a novos cálculos, uma vez que “sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos” (Elias e Scotson, 2000,p. 59). Foi por meio de novas definições, novos nomes, como “necessidade educativas especiais” e não mais “deficiência” que o Relatório Warnock, por exemplo, afirmou a existência de uma quantidade maior de crianças a serem contempladas pela educação especial, aproximadamente 20%. (De Lá Vega, 2009)

O grande nó é que esses números têm limites. Mercedes, por exemplo, foi chamada junto com a diretora da escola pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC) para explicar porque havia *muita gente na sua sala*. Em seu relatório constava o atendimento a 52 crianças. Ela, no entanto, disse-me que atendia muito mais. Estava na *ilegalidade*, frisou. Segundo Mercedes, funcionários da secretaria questionaram o tanto de superdotados que poderia haver na escola. Ela lembrou que tempos depois, uma *professora de*

⁵⁴ Altas Habilidades/Superdotação.

Brasília esteve em Porto Alegre para uma atividade na Secretaria e questionou o inverso: *Por que eram tão poucos alunos atendidos pelas salas no estado do Rio Grande do Sul.*

A identificação

*“Para a educação, um processo que se desenrola pela vida toda, e tem seu momento nos verdes anos da infância e adolescência, a conceituação mais promissora de talento baseia-se na **busca** de sinais de desempenho notavelmente acima da média do grupo comparável” (Zenita Guenter, 2006)*

Testes realizados por psicólogos, testes individuais, coletivos ou combinados, questionários de interesses com escalas de avaliação do ajustamento social e emocional, avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores, auto-avaliação, entrevistas e demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas são recomendadas como forma de identificação dos superdotados. (Brasil, 1995; Brasil, 1999)

A maneira de *identificar* a pessoa superdotada nas escolas pesquisadas variava. A *identificação*, comumente, iniciava por meio da *indicação* de estudantes por parte dos professores. Nas conversas nos corredores, intervalos e , principalmente, durante os conselhos de classe.

Os conselhos de classe são apresentados por Maria de Lourdes Sá Earp (2006), em sua tese de doutorado sobre “A cultura da repetência em escolas cariocas”, como momentos em que a/os professor/as compartilhavam as histórias que sabiam sobre os alunos (doenças, condição da família...), as apresentavam como justificativa de suas notas, isto é, para distribuir notas baixas para *assustar*, para *prevenir*, reprovar ou não reprovar e desta maneira, decidir *sobre o futuro dos estudantes* (Maggie, 2006)

Para Maria Sá Earp (2006), os conselhos de classe também eram ocasiões de *espanto* para os professores, que perguntavam uns aos outros: “É fraco com vocês e não é comigo?”, “Por que comigo ela é muito boa?” Rosita, por exemplo, relatou-me que, diversas vezes, o/as professora/es chegaram a ela dizendo: “*Ah, fulano não faz nada.*” Ela então respondia: “*Mas como? Ele desenha muito bem, ele faz trabalho excelente. Como que contigo ele não trabalha?*” Questionamento que soava, aos ouvidos dos professores como crítica, avaliava Rosita, que me explicou: *Não é crítica, é assim ó, se ele é bom nessa área por que não faz*

nada? Temo que pensar o que nós vamos ter que mudar pra que ele comece a trabalhar na sala de aula também.

Esses momentos em que o/as professore/as se *alfinetavam* em relação aos métodos e conteúdos em sala de aula e também disputavam as classificações da/os estudantes eram privilegiados para as professoras das salas de recursos que participavam e observavam intensamente. Os conselhos de classe, nesse sentido, eram o períodos que as professoras conseguiam *captar* sobre os alunos com mais facilidade:

“onde eu consigo mais captar mesmo é no conselho de classe porque aí eu escuto todas as observações que estão colocas em relação aos alunos e eu vou fazendo meu levantamento. Depois eu chamo aqueles alunos que eu percebo que podem ter algum talento ou porque a professora está destacando positivamente ou muita critica: Não, ele é desatento, mas na hora da prova ele vai bem. Esse tipo de frase é importante observar.” (Entrevista professora Lica, Porto Alegre, junho de 2010)

Eram nos conselhos que as professoras das salas de recursos costumavam utilizar a ficha do CEDET. Um questionário que trazia 26 perguntas e, ao lado duas, colunas para que a/os professora/es *“indi[cassem] em cada item os dois alunos da turma que, na opinião [dela/es], apresenta[ssem] as seguintes características”*.

1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
3. Os melhores nas áreas de arte e educação artística;
4. Os melhores em atividades extracurriculares;
5. Mais verbais, falantes e conversadores;
6. Mais curiosos, interessados, perguntadores;
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
8. Mais críticos com os outros e consigo próprios;
9. De Melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
11. Mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
12. Mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;
13. Mais originais e criativos;
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;
15. Preocupados com o bem-estar dos outros;
16. Mais seguros e confiantes em si mesmos;
17. Mais ativos, perspicazes, observadores;
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas;
20. Mais solitários e ignorados;
21. Mais levados, engraçados, "arteiros";
22. Que você considera mais inteligentes;
23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos;
24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras;
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes;
26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.

Sobre os *melhores* e os *mais*, Rosita, por exemplo, costumava preencher uma folha por turma. Lia as perguntas e anotava os nomes citados pelos diversos professores presentes falavam. Ela, como as demais professoras, outras vezes, também entregava o questionário diretamente a alguns professores que se dispunham a preenche-lo. Após preenchido, as professoras das salas de recursos seguiam a orientação de interpretação que acompanhava o questionário. Em uma das visitas a sala C, tive a oportunidade de tabular vários questionários para Rosita. A partir deles, montei algumas tabelas no Excel. Comecei com o a digitação dos nomes por perguntas, e depois a separação das perguntas para a contagem das vezes que os nomes apareceriam, de forma a atender os requisitos da interpretação. As perguntas eram separadas conforme os seguintes talentos: Inteligência geral, Verbal, Pensamento abstrato/talento científico-matemático, Talento psicossocial e Talento psicomotor. O número de vezes, mais 2 em alguns casos, 3 ou mais em outros indicavam, *indícios* de altas habilidades. Como na tabela do talento verbal não havia muitos alunos, Rosita comentou que era comum *não aparecer* talento nessa área na escola devido a sua *clientela*.

A ficha do CEDET, para Joana, era o primeiro *instrumento* de identificação a ser utilizado:

Eu primeiro uso a do CEDET, porque a do CEDET é uma triagem numa sala de aula, então o professor vai ta me indicando dois alunos desse determinado perfil. Dali eu vou chegar em um ou dois alunos por turma, três, dependendo de cada turma.(Entrevista professora Joana, Porto Alegre, junho de 2010)

Apesar de inúmeras críticas feitas a *observação dos professores* não apenas por Joana, esta argumentou que o relato e anotações dos professores é o primeiro passo para a identificação e são a/os professore/as de sala que costumam fazer a primeira *indicação*. Diferente de suas colegas de sala de recursos, Fernanda contava com a ajuda de um grupo de professora/es que preenchia conjuntamente a ficha do CEDET e indicava alunos.

A indicação por professora/es e funcionária/os da escola pode se dar nos corredores e intervalos como relatou Lica: *Alguns professores até vem fazer relatos, dizem: olha esse fulano aqui é ótimo em matemática. Poderia observá-lo. Ou então na área das artes.* Isso segundo Lica, é mais comum nas séries iniciais:

“nas séries iniciais as minhas colegas vêm e me dizem: olha, eu tenho dois alunos que se destacam muito. Eles escrevem bem, aí eu gostaria que tu observasse. Aí ou ele é muito bom em matemática. Ele não anota nada, mas tudo que eu pergunto ele sabe. Ou então desenha super bem. É muito minucioso na hora de pintar, desenhar. Esses eu vou na sala de aula

observar, a professora preenche um formulário, um instrumento de avaliação geral. As vezes eu vou lá e faço instrumento específico com o aluno. (Entrevista professora Lica, Porto Alegre, junho de 2010) ”

Além do conselho de classe e da ficha do CEDET, outros documentos, como os usados por Lica, também são usados por outras professoras das salas de recursos. Ana, chamada pelas professoras da escola como a *rainha das fichas*, utilizava para sua avaliação outras fichas, o Parecer do Professor e o da Família, por *clarem* e dar mais *embasamento* em sua avaliações, apoiadas também nas suas *percepções* em atividades matemática, psicomotora e atividades diferenciadas, que tinham o objetivo de *ver em que o nível estavam os alunos*.

Após a *indicação* da/os professora/es da escola, as professoras das salas de recursos costumavam seguir os mesmos passos de Lica e Ana: a *conversa com a família e conversa com o aluno*. Conversas estas que podem ser o início da identificação. Apesar da maioria da/os aluna/os que estavam nas salas terem iniciado na sala de recursos por *indicação* da/os professora/es, a/os familiares e a/os colegas também faziam suas *indicações*.

Além disso, havia ainda estudantes que se *auto-indicavam*, como fez André. O menino contou-me sorridente que freqüentava a sala A há duas semanas. Ele teria pedido a Vitor, seu colega de turma, que freqüentava a sala há alguns meses, que mostrasse seu desenho à professora Bia. Vitor atendeu ao pedido e André passou a freqüentar a sala. O menino, assim como tantos outros, estava em um período de *observação*, segundo Bia.

Autonomeação e Nomeação por colegas é um *instrumentos* que Joana utilizava com *os menores*. [ANEXO] Na Autonomeação, o instrumento pede para *Marcar um x em que você é especial ou muito bom*. Há uma tabela de quatro colunas onde estão listadas as seguintes atividades, acompanhadas de pequenas ilustrações: Matemática, Ciências, Ler, Escrever, Artes, Criar historias, Pesquisar, Música, Ginástica, Dança, Esportes, Amizade, Teatro, Liderança, Criatividade e por fim, Outra. Abaixo há mais algumas perguntas: Se marcou outra, em qual? Por quê? O que você já fez nessa área?. Na outra metade da folha, sob o título *Nomeação por colegas* são apresentadas mais 3 perguntas e novamente as alternativas organizadas em tabelas dispõem de um espaço ao seu lado, dessa vez, para marcar um nome em cada:

1. Na sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) você pediria ajuda?
Em matemática, Em ciências, Lhe guiar num passeio, Para Fazer uma pesquisa, Para criar uma história, Na leitura e escrita, Em Artes, Para

organizar uma festa, 2. Na sua sala de aula, qual de seus colegas (menina ou menino) é melhor: No canto, Em saber as horas, os dias da semana e os meses, Em teatro, No futebol, no vôlei ou em outro esporte, Na dança, Amigo ou Amiga de todos, Em tocar um instrumento, qual? 3. Na sua sala de aula, qual é o ou a colega (menino ou menina) que é mais engraçado/a e divertido/a, Pensa em coisas que os outros não pensaram, Você gostaria que fosse líder da turma, ajuda mais os colegas.⁵⁵[Em anexo]

A/os estudantes *indicada/os*, por meio desses formulários, são vista/os como tendo *indícios* de altas habilidades/superdotação e passam por uma *triagem*, isto é, um tempo em *observação*, até que seja feito um *parecer identificando-a/os*, ou não, com altas habilidades, logo, alunos das salas de recursos. É possível que alguns não sejam identificados como tal, por suas habilidades não *se confirmarem, não fecharem* o esquema de Renzulli. Estes alunos, segundo as professoras, raramente são mandados embora da sala. Muitos deles, como os acompanhantes, *saiam aos poucos, não ficavam*.

A aplicação dos instrumentos de identificação de superdotados nas escolas, como a ficha do CEDET e outras fichas, é acompanhada por uma “sensibilização”⁵⁶ do/as funcionária/os da escola. Fernanda levava os professores até a sua sala onde fazia uma reunião sobre *quem são esses alunos* e sobre o trabalho na sala. Ana tentava explicar aos professores novos *quem era essa criança superdotada*. Algo parecido fazia Joana nas escolas que visitava. Joana, Lica e Bia também eram convidadas para ministrar cursos e palestras sobre o assunto em escolas e faculdades. *Multiplicavam os seus saberes*, uma das tarefas das professoras das salas de recursos de altas habilidades, segundo Julia:

O Professor nós que capacitamos com autorização da Secretaria da Educação e obviamente da Diretora da Escola, né? Quarenta horas então a Maria [exemplo] está disponível pra trabalhar as altas habilidades e escolas no seu entorno, dar assessoria, dar palestra, sensibilização de outros Professores. Ela naquela região como a professora lá em Santana do

⁵⁵ No final da folha ainda há a seguinte referência: Adaptado e traduzido de RENZULLI, J.S.REIS, The Schoolwide Enrichment Model – 2d., 1997, p. 66-67, por Susana Graciela Perez Barreira Pérez, 2009. Susana Perez adaptou e criou diversos instrumentos de identificação, como o questionário complementar de Características esportivas e artísticas para professores⁵⁵, a Ficha de itens para observação em sala de aula⁵⁵, os Questionários para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação para responsáveis, o para alunos e o para professores⁵⁵, os três focos na identificação. [Em anexo] A crítica a instrumentos como estes é feita pela socióloga estadunidense Leslie Morgolin (1993) quando adverte que estes são validados a partir de pessoas já identificadas como superdotadas e servem para dizer sim ou não, se são ou não superdotados, vestindo a identificação de imparcialidade e verdade, que não passam de suposições para sustentar, muitas vezes, certa coerência do que já estava sendo feito.

⁵⁶ Numa espécie de processo de convencimento apontado por Latour (2000)

Livramento multiplica esse saber.”(Entrevista Julia, Porto Alegre, junho de 2010)

Multiplicadoras, sensibilizadoras as professoras também decidiam quem era e quem não era superdotado, contemplando assim uns e não outros, determinando os sujeitos de direito da educação especial por meio de laudos, pareceres, uma vez que as legislações traziam algumas definições *opacas* sobre superdotados. É justamente a opacidade e as indeterminações na lei, segundo Wernek Vianna (1996), o que autorizava a intervenção de outras esferas. Neste caso, implicavam em ações diretas do MEC, das secretarias, coordenadorias de educação, das escolas e principalmente das professoras.

Os olhares das professoras especialistas

Tantos poderes - desde o lento esclarecimento das obscuridades, a leitura sempre prudente do essencial, o cálculo do tempo e das possibilidades, até o domínio do coração e o confisco dos prestígios paternos - são formas através das quais se instaura a soberania do **olhar**. Olho que sabe e que decide, olho que rege. (Foucault, 1999)

Mais do que um teste de Q.I, era a observação, de diferentes lados – professores, familiares, colegas, dando seu testemunho - que era construída a identificação das crianças superdotadas. O ultimato, ou seja, a confirmação de quem ficava, no entanto, dependia ,principalmente, do olhar das professoras das salas de recursos. Professoras que viam *muita arte cênica em Luan*, achavam que Rodrigo habilidade dele é *para arte*, vinham um e não outros como *habilidosos, talentosos, superdotados*. As professoras examinavam por meio do olhar. As evidências, os *indícios*, são obtidos pela observação. O *olhar da educação especial* de Rosita, o *olhar das altas habilidades* de Bia, o *olhar clínico*, de que fala Ana, que *procura se basear nas percepções* para identificar os alunos. Não são simples olhares. Não são olhares de um observador qualquer. São olhares apoiados e justificados por urna instituição, tem o poder de decisão e intervenção que se aproxima do olhar médico para Michel Foucault (2004). São olhares que medem, calculam, registram as variações e as anomalias. Separam. Juntam. *Alunos com altas habilidades há em todo lugar, só depende da visão, do teu olhar*, enfatizou Bia.

Se a definição de quem era superdotado e, conseqüentemente, de quem tinha direito ao atendimento educacional especial dependia dos *olhares* das professoras, estes olhares não deixavam de ser questionados. Ana, que ensinava os alunos a *olharem de outras formas* o caça-palavras, contou-me que recebeu uma ligação de uma equipe da TV perguntando se havia alguém na área da música em sua sala. Ela não tinha. Contou a mim sobre sua *dificuldade em ver* essas habilidades e que precisava *aprimorar o olhar*. *Vemos normalmente o que sabemos*, completou.

O aprimoramento do *olhar*, ou melhor, *mudança de olhar* de que falava Rosita, poderia se dar por meio da capacitação e da formação para as professoras como pensou Lica:

As vezes em sala de aula esses alunos se tornam transparentes. Se não falam, não são rápidos, os professores não prestam atenção, não levam a sério. Só dizem que não tem tempo de se preocupar. (...) Não dá para o professor ver como eu vejo. Precisa de capacitação. (Entrevista professora Lica, Porto Alegre, junho de 2010)

A capacitação tornava as professoras das salas de recursos em ‘experts’ (Jasanoff, 2004), apontadas como legítimas para certificação das altas habilidades e redação dos pareceres. Elas também eram o requisito para a abertura da sala. Para abrir as salas de recursos para altas habilidades/superdotação era preciso ter *demanda* e um *professor* formado, ou melhor, *especialista* já que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul *não abre sala de recursos se não tiver um Professor capacitado com um mínimo de presença [horas/aula]*. A exigência por um professor especialista (para autismo, altas habilidades, deficiência visual, surdez...) está na legislação brasileira que contempla a educação especial como um todo⁵⁷, portanto, não diz respeito apenas as salas de recursos para altas habilidades.

Não há laudos na sala de recursos de altas habilidades/superdotação, há pareceres, como me disse a vice-diretora da escola *H*. Diferente dos deficientes, como me explicou a professora Bia, as crianças indicadas para as altas habilidades dificilmente vêm com um laudo médico. Não precisa de *laudo porque não é um diagnostico clínico, não se trata de patologia, não é doença*, me explicou certa vez Camila. A determinação das altas habilidades, portanto, dependia exclusivamente do parecer das professoras.

⁵⁷O professor especialista, exigência da LDB 9.394/96, deve ter: Especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado. (Brasil, 1996)

A legitimidade dessas professoras se dava, nesse sentido, em uma série de negociações entre colegas professoras, diretoras, familiares, entre o reconhecimento e o desconhecimento⁵⁸ de determinados saberes, que as apoiavam e que atestavam sobre o direito de determinada criança frequentar ou não a sala de recursos.⁵⁹ Eram as professoras que tinham o direito de dizer quem era e quem não era superdotado, “tinham o direito de dizer o direito”, pois como ensinava Pierre Bourdieu:

o direito é, sem dúvida, a forma por excelência do poder simbólico de nomeação que cria as coisas nomeadas e, em particular, os grupos; ele confere a estas realidades surgidas das suas operações de classificação toda a permanência, a das coisas, que uma instituição histórica é capaz de conferir a instituições históricas. Ainda, o direito é a forma por excelência do discurso atuante, capaz, por sua própria força, de produzir efeitos. Não é demais dizer que ele faz o mundo social, mas com a condição de se não esquecer que ele é feito por este. (Bourdieu, 2009,p. 237-8)

Eram as professoras as pessoas autorizadas, especialistas, que transformavam *fatos* em direitos. Quando Ana, Bia, Joana, Fernanda, Lica e Rosita colocavam os nomes de alguns alunos em suas listas, convidavam uns e não outros, redigiam seus pareceres, os nomeavam, criavam *fatos*, criavam alunos superdotados. Utilizavam-se de argumentos jurídicos para afirmar que estes não eram quaisquer alunos. Argumentos que não eram apenas uma compilação de normas e sim “parte de uma maneira específica de imaginar a realidade”.(Geertz, 2009,p.259)

Essa dinâmica de *identificação, observação e pareceres*, que faziam lembrar, por vezes, o trabalho classificatório dos policiais⁶⁰ no Rio de Janeiro, ou dos funcionários do fórum de Porto Alegre pesquisados por Patrice Schuch 2009), para quem “a constituição de um ‘caso’, era, ao mesmo tempo, resultado e instrumento de uma tecnologia de poder”. Na medida em que produzia ‘casos’ por meio de um entrecruzamentos situações concretas com um sistema mais amplo de referências, fazia deste um espaço legítimo de intervenção escolar, policial e jurídica. (SCHUCH, 2009,p. 227)

58 Prolongando a discussão que Bourdieu faz sobre os saberes jurídicos que se tornam eficazes por um lado devido um desconhecimento e por outro por um conhecimento do direito. (2009)

59 Reflexões interessantes sobre ‘peritos’ e ‘especialistas’ foram feitas por Isabelle Stengers que questiona quem é apontado como ‘especialista’ para falar sobre as drogas.

⁶⁰ “A classificação técnica das denúncias é chamada tipificação. “Tipificar” consiste em ajustar os fatos trazidos ao conhecimento policial a algum tipo legal, previamente definido por lei como delito. A tipificação pode se alterar no curso da investigação policial, assim na própria instrução do inquérito.” (Muniz, 1996: 143)

Acadêmicos e Não-acadêmicos

Para orientar seus olhares, as professoras disseram-me utilizar as discussões sobre inteligências múltiplas do psicólogo cognitivo e neurocientista Howard Gardner, que expande a noção de inteligência e critica o teste de Q.I, e do matemático e pedagogo Joseph Renzulli, sobre os três anéis, que versa sobre três traços para identificação do superdotado (capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), ambos teóricos estadunidenses e estudados durante o curso de 2002.

Na sala de recursos da escola G., as teorias de Renzulli apareciam nos cartazes colados no quadro e também na fundamentação do projeto da sala , junto com Gardner, para justificar o atendimento:

Conceito de Altas Habilidades e Superdotados, definindo o Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzull, representado pela porção interna do Diagrama de Venn que envolve: Habilidade Acima da Média, Comprometimento com a Tarefa e Criatividade. A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner que envolve: a Inteligência Lógico-Matemática, Lingüística, Espacial, Corporal-Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal, Musical e Naturalista.

A professora Sofia, por sua vez, mostrou-me como se utilizava da teoria de Renzulli para fazer a diferenciação entre quem era e quem não era superdotado.

Eu gosto muito de trabalhar em cima do Renzulli quando ele coloca as três características dos três anéis: criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da media.No momento que não fecha um anel, não tem altas habilidades. Pode ser um sujeito com bom potencial, pode ser um sujeito extremamente inteligente, mas que não caracteriza altas habilidades.(Entrevista professora Sofia, Porto Alegre, novembro de 2010)

Sobre Howard Gardner, o pequeno livrinho vermelho, o Manual de Orientação para Pais e Professores sobre Altas habilidades/superdotação e talentos (Atual AGAAHSD), mantido pela maioria das professoras das salas, tentava explicar sua teoria da seguinte forma:

Ele[Gardner] apresenta a inteligência como um potencial trazido na bagagem genética das pessoas, mas que depende, em grande medida, dos estímulos ambientais para desenvolver-se. Portanto, a concepção que se tinha antigamente de que a inteligência era um traço fixo, imutável e estabelecido pelo plano genético está dando lugar para um conceito de inteligência mais flexível e constituída de várias capacidades como lingüísticas, lógico-matemáticas, espaciais, corporais, artísticas e intuitivas. Gardner introduz uma visão multifacetada da inteligência que se expressa através destas diferentes áreas não interligadas entre si, isto é, que apresentam um funcionamento autônomo nos desempenhos cognitivos. (ABSD/RS, 2002)

O que foi *aprendido* durante o curso de 2002, como Renzulli e Gardner, era o que utilizavam Rosita, Ana, Fernanda, Bia Sofia e Lica, que me mostrou diversas cópias dos livros de Zenita Guenter, Howard Gardner, Angela Virgolim e Denise Fleith, alguns destes publicados pelo MEC. Na sala de Bia, um outro texto de Suzana Perez (s.d.), escrito a partir das discussões de Renzulli, era utilizado na identificação: “Os dois tipos de altas habilidades/superdotação: a acadêmica e a produtiva-criativa”. Por meio deste texto, Bia diferenciava os estudantes *não-acadêmicos*, nome também dado por ela aos criativos-produtivos, *que* não se acostumavam muito ao ambiente escolar. O produtivo-criativo seria muito mais questionador e criativo, frequentemente avesso ao modelo de bom aluno. Ao contrário do tipo *acadêmico*, que poderia ser facilmente identificável por meio de teste de QI e representaria em torno de 3 e 5 %, segundo o texto, que apresentava também suas várias características.

A discussão sobre os acadêmicos e não-acadêmicos, regada principalmente pela teoria das inteligências múltiplas de Gardner, parecia se mesclar nas salas de recursos com a defesa do respeito à diversidade e da importância dos conhecimentos específicos das crianças (familiares, tradicionais e religiosos...). Desta perspectiva, muita/os estudantes teriam a habilidade para cantar, tocar tambores, encenar, construir aviões, jogar futebol e não teriam a habilidade lógico-matemática e lingüística exigida pela escola, que *valorizaria o conhecimento mais acadêmico*. Essa diversidade de saberes e habilidades, que, por um lado, pareciam ser converter rapidamente em uma justificativa para o não aprendizado de outros saberes(escolares) e até a incapacidade para tal, questionavam os próprios saberes valorizados pela escola.

Nesse sentido, segundo Mercedes, as salas evidenciariam que *a escola precisa criar, abrigar, acolher também outras formas de expressão, outros conhecimentos que não vão para as bancas*. Não apenas a escola, como outros espaços, não acolhiam outros saberes, como me mostrou Mercedes dias depois. *Ele não conseguiu porque tinha que ler os sinais e não sabia. Eles queriam o conhecimento acadêmico. Eles tocavam de ouvido*, disse-me em tom baixo, após obter de Kenia a resposta negativa sobre o teste para uma orquestra que fez seu irmão.

CAPÍTULO 4: Resgatando o patrimônio nacional e retribuindo o dom.

Neste capítulo proponho pensar a rede de relações dentro e fora da escola em que se envolvem a/os estudantes e suas famílias: concursos estudantis, bolsas de estudos, instituições filantrópicas, voluntários⁶¹. São nos consultórios, congressos, seminários, jornais, programas de televisão, blogs, comunidades no Orkut que as classificações surgem, se modelam, se ampliam e circulam, envolvendo pessoas que passam a ver a si mesmas, seus familiares e alunos como superdotados. Nessas relações diversos significados são atribuídos aos superdotados, entrecruzando discussões sobre o patrimônio nacional, que não pode ser desperdiçado, à benção de Deus.

O violinista do morro Santa Tereza:

Conhece Lobato?, perguntou-me a professora Bia. *Não*, respondi. Não o tinha visto antes na sala, entretanto Bia já havia comentado brevemente sobre sua participação na 1ª orquestra jovem de Porto Alegre, onde tocava violino. *A FAMURGS seleciona alunos de todo o estado, é uma seleção bem rígida. Quem não tem talento cai fora*, contou-me professora Bia sobre o processo de seleção, da qual participaram 300 estudantes e foram selecionados 32, que frequentavam as aulas de música, como Lobato. *“É um trabalho intenso, sério [para o qual] ganha bolsa de manutenção no valor de 190 reais”*, acrescentou a professora.

⁶¹ Tentei percorrer os três principais agrupamentos que traça Fernando Ortega (2008,p.492) para pensar as associações orientadas por critérios biossociais como o sujeito cerebral: 1. Os grupos nos quais se fazem testes: as competições, olimpíadas, como as Olimpíadas de Matemática. 2. As comunidades, onde membros podem compartilhar os novos videogames, puzzles, jogos em geral que estimulem a atividade cerebral, como os lugares de encontros de lazer de jovens e crianças, como Orkut e Facebook. 3. Os grupos de apoio para superdotados, como as associações, os conselhos, núcleos e salas de recursos, que funcionam de maneira muito parecida aos grupos de portadores de diferentes doenças neurais como Alzheimer, Parkinson, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e deficiências, entre outros que oferecem palestras, trocas de Informação, experiências, ajuda psicológica.

Lobato, um menino negro de então 12 anos, morava com a mãe, que era *chefe de cozinha*, a avó, com quem ficava pela manhã, e suas duas irmãs no *morro Santa Tereza, pro lado do Praia de Belas*, como explicou-me o menino.

Na breve conversa que tivemos durante o almoço de uma quarta-feira, em 2009, Lobato me contou que estudava na escola A desde a 3ª série e naquele ano estava na 7ª. Durante o Jardim, ele estudou no Mané Garrincha. Para ingressar na escola, como não *tinha vaga para todos* na escola, *fizeram um teste de desenho para três pessoas* que lá estavam e *passava quem desenhasse melhor*. “*Um desenhou uma bola, o outro a grama e ele desenhou a frente do colégio. Foi o desenho melhor*”, recordou o menino. Nessa escola, *um dia, a professora deu uma multiplicação como desafio e ele resolveu na hora*. Na 1ª série, ele foi para outra escola: *mas como lá não tinha estrutura para pessoa com altas habilidades, foi indicado* para escola A. Lobato passou a freqüentar a Sala de Recursos de Altas Habilidades quando estava na 2ª série do Ensino Fundamental, em 2005, sendo assim um dos alunos apontados como responsáveis pela abertura da sala.

Lobato é da matemática, assinalou Bia. Por esse motivo, ele freqüentou, entre 2006 e 2008, oficinas de matemática na sala de recursos, em parceria com o Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O menino tinha *capacidade para mais*, segundo Bia, porém tinha deixado de fazer os trabalhos e as atividades que os professores pediam. Lobato *reclamava* muito dos professores. “*Ele tá se achando. Tem que situar*”⁶², disse-me a professora.

O menino havia ganhado o concurso de soletração na escola em 2008 e sua mãe queria que ele tivesse participado *do Soletrando, mas por desorganização da escola*, segundo Bia, *ele não participou*. No final de 2010, quando retornei a Porto Alegre, nos 100 metros percorridos na entrada da rua em frente à escola A já avistada uma grande faixa: *Parabéns!!!! Lobato Representante do Rio Grande do Sul no soletrando 2011!* Na sala de recursos, num mural acima dos computadores, um outro pequeno cartaz trazia colada uma reportagem de 10 x 3 cm com a foto de Lobato na *Zero Hora/Diário Gaúcho*. Ao lado da reportagem, as seguintes frases: *Valeu Lobato! Estamos muito orgulhosos. Profª Sofia*. Na reportagem o

⁶² Situar, ou melhor, amenizar a arrogância e o orgulho, ou a valorização excessiva de si em detrimento dos outros é um dos focos das orientações das professoras como Rosita, Ana, Fernanda e Bia em relação aos alunos que menosprezam os colegas, os professores e a escola. Uma característica apontada como comum entre os superdotados.

menino contava que não foi difícil participar da competição porque não estava nervoso e informava o intento de cursar a faculdade de música.⁶³ Lobato foi entrevistado por rádios, redes de TV (TV Inter, RBS...) e deu entrevistas para outros jornais nos primeiros meses de 2011. Em meados de abril participou do programa *Soletrando*. Na conversa com Luciano Huck, Lobato tocou um pouco de violino e disse que não gostava da Língua Portuguesa, mas gostava de competir. Lobato não passou para a segunda eliminatória do concurso.

Soletrando e outros Concursos

Concursos como o *Soletrando* integram um rol de concursos destinados a estudantes de escolas básicas no Brasil. A responsabilidade pela participação da escola ou de determinados alunos em alguns destes concursos, como a Olimpíada de Língua Portuguesa, Olimpíada de Matemática para as Escolas Públicas, Olimpíada de Astronomia e Astronáutica e campeonatos de Xadrez, é uma das tantas atividades das professoras das salas de recursos, como Lica, Rosita e Bia.

Concursos como este não são recentes no Brasil, que criou em 1979 a 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), ano em que o Brasil passou a integrar Olimpíada Internacional de Matemática (IMO). Criada 1959, a IMO impulsionou a proliferação dessas competições em diversos países. Com uma configuração similar às Olimpíadas de Matemática, um concurso anual que envolve estudantes, outras Olimpíadas de Ciências se difundem cada vez mais em distintos lugares do mundo com o apoio da UNESCO, das Sociedades de Ciências e Ministérios de Ciência e Tecnologia e de Educação de cada país. No Brasil, atualmente, há Olimpíadas nacionais⁶⁴, estaduais e municipais.

Essas competições têm o objetivo de divulgar as ciências à população e, principalmente, “identificar talentos”, ou melhor, “encontrar futuros cientistas”, que terão um

⁶³ Eram duas as novidades nesse cartaz, a participação de Lobato e o retorno da professora Sofia, que já acompanhava Lobato quando ele estava na 5ª série e voltou a acompanhá-lo no segundo semestre de 2010 quando voltou a escola, como contei no capítulo 2 10/01/2010

⁶⁴ Mais informações sobre as olimpíadas: Astronomia (<http://www.oba.org.br>), Biologia(<http://www.anbiojovem.org.br>), Informática (<http://www.sbc.org.br/olimpiada>), Língua Portuguesa (<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br>), Química (<http://www.obquimica.org/>), História (<http://www.mc.unicamp.br/1-olimpiada/>), Geografia (www.viagemdoconhecimento.com.br) , Física (www.sbf1.sbfisica.org.br/olimpiadas)

papel importante no desenvolvimento científico-tecnológico de cada país, como me disse o coordenador da OBM em Santa Catarina.(Sucupira, 2008) A Olimpíada de Matemática para as Escolas Públicas (2005), por exemplo, é definida “um projeto que tem como objetivo estimular o estudo da matemática e revelar talentos na área”. Além das medalhas, a competição distribui bolsas de Iniciação Científica para a/os estudantes e um curso de formação para a/os professores.

Juliana e sua madrinha

Encontrei Juliana apenas uma vez na sala de recursos da professora Lica, quando a menina, quando voltava do dentista, tinha aproveitado para ir rapidamente a escola para cumprimentar a professora. A frequência dos treinos na Sociedade de Ginástica Porto Alegre (SOGIPA) impossibilitava a sua ida à sala. Contudo Lica sempre me informava as novidades sobre a menina. A partir dos relatos de Lica e de seu parecer⁶⁵, contarei um pouco do que ouvi e li sobre Juliana.

Juliana nasceu em maio de 1995, filha primogênita de Rosa Silva, uma mulher negra de pouco mais de 30 anos que trabalhava eventualmente como doméstica e na época estava grávida do quarto filho. *Todos os 4 filhos de Rosa eram de pais diferentes*, salientou Lica. Juliana não conheceu o seu pai biológico e *chamava de pai* o pai de seu irmão de 13 anos. Com o irmão, que também era atleta e vinculado a sala de recursos, dividia desde materiais escolares até o tênis.... Além do irmão, Juliana tinha uma irmã de 4 anos, de quem cuidava de vez em quando..

Por seu *interesse* em participar dos torneios de atletismo na SOGIPA *o clube que acolhe os talentos* da escola, como mencionou Lica, Juliana passou a frequentar a sala de recursos de altas habilidades/superdotação em 2006. Em sua *testagem*, Lica percebeu em Juliana a grande capacidade para *expressar-se através do desenho, suas noções de espaço, a sua escrita com clareza e concisão*. Além de sua *maturidade emocional, envolvimento com as*

⁶⁵ O parecer traz quatro campos diferenciados: Como ela se vê, Como as professoras a vem, Como Lica a vê e a Conclusão

atividades voluntárias. Lica assinalou as habilidades que pode observar na menina: *Espacial, corporal-cinestésica, lógico-matemática, intrapessoal, interpessoal, musical e lingüística*.

Em meados de 2010, para comemorar os 15 anos de Juliana, Lica cogitou em fazer um pequeno book. Conversou inicialmente com a diretora da escola, cuja filha tinha um salão de beleza, onde poderiam maquiagem e pentear a menina para as fotos. A diretora então lembrou que ao lado do salão havia um estúdio de fotografia e consultou-lhes sobre a possibilidade de fazer o book da menina. Quando Juliana já tinha o *make up* e o *book*, Lica passou a pensar em uma festa e comentou a um amigo sobre a menina. O amigo falou com outro, que era vinculado ao Rotary Club. Destes contatos, Juliana passou a ter uma *madrinha*, uma ex presidente do Rotary Club, que se interessou pela história da menina. A madrinha organizou a festa e visitou casa de Juliana, onde não teria encontrado sequer cadeiras para sentar. *Ela teve o que uma menina da idade dela tem que ter: book, debut, festa....*, lembrou Lica sorridente.

No final daquele ano e no início do ano seguinte, 2011, a madrinha de Juliana passou a *abastecer* um cartão de TRI⁶⁶ para que a menina pudesse ir a SOGIPA. Juliana e seu irmão, muitas vezes, não tinham o dinheiro da passagem e caminhavam por quase 3 km para fazer os treinos. Juliana também recebia aproximadamente metade de um salário mínimo de seu *patrocinador*, com o qual pagava a luz, a água, comprava tênis, etc... O patrocinador era o dono de uma empresa de contabilidade e pensava na possibilidade de convidá-la para trabalhar quando ela fizesse 16 anos. Juliana queria cursar medicina e encarava suas atividades esportivas apenas como um meio de alcançar esse desejo.

Superdotados como Patrimônios Sociais

[...] será como um homem que reuniu seus servos e lhes confiou seus bens: a um deu cinco talentos; a outro dois; e a outro um...o que recebeu cinco talentos negociou com eles, fê-los reproduzir e ganhou outros cinco; ...do mesmo modo, o que recebeu dois ganhou outros dois; ...o que recebeu um foi cavar a terra e escondeu o dinheiro. Então o senhor voltou e pediu-lhes conta: o que recebeu cinco talentos apresentou outros cinco...;o que recebeu dois apresentou mais dois...mas o que **enterrou** o seu talento nada tinha a apresentar...(Mateus: 25)

⁶⁶ Cartão utilizado para pagar as passagens de ônibus em Porto Alegre.

O Rotary Club⁶⁷, em seus projetos e em ações de seus associados, concedia bolsas de estudos e ajudas financeiras a estudantes de baixa renda, numa espécie de *apadrinhamento*⁶⁸, como diversas outras associações, organizações não-governamentais, empresas e pessoas físicas no Brasil. Eram todos comparadas aos antigos Mecenas por Denise Fleith (2009, Curitiba), que via nestas a contribuição para que o país não *enterrasse* os seus talentos. Aludia ela a passagem bíblica, citada acima, utilizada por Francois Gagné (2010), Cristina Delou (2010) e transcrito num dos livros de Zenita Guenter (2006).

Entre os participantes do Congresso Internacional de Superdotação em Curitiba (2010) encontrei e conversei com alguns destes Mecenas e seus representantes: 1. O Instituto Lecca, que “seleciona alunos superdotados de baixa renda e os prepara para a entrada em escolas públicas de excelência”⁶⁹ como o Pedro II e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); 2. o Instituto Social Para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos - ISMART, que tem como objetivo o “desenvolvimento integral de talentos de baixa renda, identificando-os em suas comunidades de origem e provendo-lhes educação formal de qualidade, além de oportunidades e experiências que lhes permitam desenvolver ao máximo os seus respectivos potenciais”⁷⁰; 3. a Fundação Danilo Pena, que “dá bolsas de estudos para menores carentes de alto potencial intelectual”⁷¹; e 4. o Instituto Rogério Steinberg, cuja

⁶⁷ Criado em 1905 nos Estados Unidos, o Rotary é uma associação de líderes de negócios e profissionais, unidos no mundo inteiro, que prestam serviços em suas comunidades e promovem a paz e a boa vontade. Cerca de 32.000 Rotary Clubs em mais de 200 países e regiões geográficas incentivam altos padrões de ética e implementam projetos humanitários de combate ao analfabetismo, à pobreza e à fome, bem como de melhoria das condições de saúde e de proteção ao meio ambiente. Disponível em: http://www.rotary.org/RIDocuments/pt_pdf/419pt.pdf Acesso em 13/02/2011.

⁶⁸ A palavra, apadrinhamento, utilizada pelas professoras das salas de recursos de altas habilidades/superdotação em Porto Alegre e por algumas instituições como o Instituto Lecca, que mantinha um projeto intitulado Apadrinhe uma criança, no qual previa uma mensalidade a partir de 250 reais para contribuir na formação e bem estar de crianças em creches públicas do Rio de Janeiro me lembrava o compadrio estudado por Larissa Lomnitz. Disponível em: <http://www.ilecca.org.br>. Acesso em: 12/02/2011)

⁶⁹ Disponível em: <http://www.ilecca.org.br>. Acesso em: 12 fevereiro 2011

⁷⁰ O Ismart foi criado em 1999 no Rio de Janeiro, se expandiu para São Paulo e desde então as parcerias se estenderam para as cidades do Rio de Janeiro, Fortaleza, São José dos Campos e outros municípios de São Paulo e tem como missão “ser uma marca de referência em resultados, liderando uma rede de investidores capaz de estimular a cultura de sucesso na comunidade de baixa renda influenciando o meio educacional brasileiro”. Disponível em: <http://www.ismart.org.br/nossa-historia.aspx> Acesso em: 12/02/2011

⁷¹ O médico geneticista **Sergio Danilo Julio Penna** e professor de bioquímica da Universidade Federal de Minas Gerais, que dissertou no segundo dia de audiência pública sobre as cotas raciais⁷¹, representando a ala contrária a política. Curiosamente, foi apresentado como presidente da Fundação Danilo Pena: Incubadora de talentos⁷¹, uma entidade filantrópica que ‘dá bolsas de estudos para menores carentes de alto potencial intelectual’. No endereço eletrônico da instituição encontrei uma pequena apresentação de dois parágrafos sobre “o homem admirável”, seu pai, que dá nome a fundação: “Com apenas educação primária incompleta, galgou posições

missão é “contribuir no processo de educação e desenvolvimento individual e social de crianças e adolescentes oriundos, prioritariamente, das classes menos favorecidas, despertando e desenvolvendo talentos”⁷².

Entre semelhanças e diferenças, o foco dessas instituições lembram as reflexões de Michel Foucault (1982), sobre as modificações nos procedimentos de assistência durante o século XVIII, a partir de um reexame do modo de investimento e capitalização. Para o autor, as fundações, após terem sido alvo de críticas pelos economistas e pelos administradores sob alegação de que sustentavam ociosos com as somas de dinheiros que moviam, passam a então a distinguir rigorosamente a população, estabelecendo categorias aos quais seria destinado tais serviços. O "pobre", como assinala, foi “um dos primeiros a desaparecer e ceder lugar a toda uma série de distinções funcionais (os bons e os maus pobres, os ociosos voluntários)”. Essa reconfiguração, segundo o autor, teve como objetivo

[...] tornar a pobreza útil, fixando-a ao aparelho de produção; e, na pior, aliviar o mais possível seu peso para o resto da sociedade: como fazer trabalhar os pobres "válidos", como transformá-los em mão-de-obra útil; mas, também, como assegurar o autofinanciamento pelos menos ricos de sua própria doença e de sua incapacidade transitória ou definitiva de trabalhar; ou ainda, como tornar lucrativas a curto ou a longo prazo as despesas com a instrução das crianças abandonadas e dos órfãos. Delineia-se, assim, toda uma decomposição utilitária da pobreza, onde começa a aparecer o problema específico da doença dos pobres em sua relação com os Imperativos do trabalho e a necessidade da produção (Foucault, 1982,p.109)

Ao privilegiar crianças e jovens de baixa renda, distinguindo-os entre superdotados e *não dotados*, as instituições vinculam suas ações à “transformação social”, ao “progresso” e ao “desenvolvimento” do país e da humanidade. Expectativa compartilhada pela psicóloga Sarah Couto (2009):

Hoje, e efetivamente desde 1977, quando as primeiras políticas públicas para alunos superdotados foram definidas e implementadas no Brasil, reconhece-se que o nosso País precisa de cidadãos capazes para o exercício de suas lideranças, podendo os superdotados desempenhar papéis de destaque no progresso da Nação, já que este grupo constitui-se na grande força intelectual, artística e política do Brasil.(Couto, 2009, p.5)

administrativas de importância, tornando-se Superintendente do Banco Mercantil do Brasil (...)Se Danilo Pena tivesse podido continuar seus estudos até conseguir um grau universitário, certamente teria deixado um marco profundo na história do Brasil. Criei esta fundação beneficente, dedicada a sua memória, para poder permitir que outros como ele, que não podem continuar seus estudos, tenham condições de concretizar plenamente seus potenciais intelectuais.”Disponível em <http://laboratoriogene.info/FUNDAPE> Acesso em 10/01/2011.

⁷²Disponível em: <http://www.irs.org.br>. Acesso em 13/02/2011.

Com a chamada “Prova seleciona prodígios para o bem da humanidade”, o Mensa⁷³, em seu endereço eletrônico, apresenta informações sobre um teste cujo objetivo é detectar o superdotado nas classes mais baixas, em especial crianças, para dar-lhes o encaminhamento educacional necessário. Além disso, busca identificar e estimular o “uso da inteligência humana para beneficiar a humanidade, disseminar conhecimentos e promover oportunidades intelectuais e sociais entre seus membros”.

Uma linguagem econômica de ganhos, benefícios, investimentos e recompensas era evocada por estas instituições, como também pelos representantes do próprio MEC em suas publicações, quando comparavam os superdotados aos recursos naturais do país:

Várias são as razões para justificar a necessidade de uma atenção diferenciada ao superdotado. Uma delas é por ser o potencial superior um dos recursos naturais mais preciosos, responsável pelas contribuições mais significativas ao desenvolvimento de uma civilização.(Fleith. In: MEC, 2006,p.11)

A superdotação e talento deverão estar sendo explorados cada vez mais, em grande escala, por todos os continentes e em todos os níveis, porque essas vertentes são fatores natos na humanidade e só elas serão capazes e terão condições de auto-regularem o sistema de relações do homem com o planeta. É preciso que o país comece a trabalhar seus **recursos humanos** definindo políticas e promovendo a formação de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos. (Brasil, 1995,p.1)

Linguagem que lembra por vezes, não só a idéia de transformar a pobreza em mãos de obra úteis que marcava o século XVIII segundo Foucault (1982), bem como a discussão sobre as crianças em processos de adoção estudados por Adriana Vianna (2005), nos quais os investimentos em saúde, educação, ciência são colocados numa espécie de “balança imaginária”.

Numa mesma linguagem, Monica Weinderg (2005) argumenta sobre a importância do investimento nos superdotados para o benefício do país. Na reportagem *Superdotados, mas carentes de atenção*, Monica apresenta a história de “Edson Mesquita, filho de uma diarista” e

⁷³ A Mensa “é uma sociedade formada por pessoas de alto QI. Foi fundada em 1946 na Inglaterra e é hoje internacionalmente conhecida, com cerca de 100.000 membros em mais de 100 países. A idéia original era, e ainda é, criar uma sociedade apolítica e livre de distinções raciais ou religiosas, com o objetivo de fomentar a inteligência e promover o convívio com pessoas intelectualmente estimulantes. Para filiar-se à Mensa, a única exigência é ter um QI na faixa dos 2% superiores da população, comprovado por testes aplicados pela própria Mensa, ou reconhecidos por ela”.Disponível em: <http://www.mensa.com.br> Acesso em 13/01/2011.

de “Aline Silva Santos, de 15 anos, filha de um açougueiro e de uma dona-de-casa de Sorocaba” que receberam bolsas do Ismart. A jornalista justapõe as histórias breves referências a ações nos Estados Unidos, na China e na Coreia do Sul, como também a “pesquisas” e “estudos”, como o “feito em oitenta países por economistas da Universidade de Chicago (EUA), para finalmente concluir que “as políticas de formação de talentos, empreendidas pelas nações mais ricas do planeta foram, em muitos casos, a chave para sua prosperidade econômica”.

A ideia de que “o progresso social e econômico de um país está diretamente ligado à qualidade de seu sistema educacional e à sua capacidade de estimular o pleno desenvolvimento de seus talentos acadêmicos”, é o que orienta as ações do Ismart. Serão estes talentos que irão “ocupar posições de liderança, garantir maior eficiência às instituições públicas e privadas, desenvolver pesquisa científica e as novas tecnologias que reforçarão a competitividade nacional.”. Portanto, o raciocínio é que:

Ao estimular o desenvolvimento de jovens talentos brasileiros de baixa renda, o ISMART espera contribuir para mudar a composição de sua futura elite intelectual, garantindo que seus líderes reflitam a verdadeira face do país ajudando, assim, a construir uma nação mais justa e competitiva. (Disponível em: <http://www.ismart.org.br> Acesso em: 12/02/2011)

Na mesma direção, “encontrar uma criança superdotada é tão importante quanto descobrir um poço de petróleo ou uma mina de diamante” para Clara Sodré diretora do Instituto Lecca (Aquino, 2010), que me falou do trabalho em parceria com a Vila Olímpica da Maré⁷⁴, exposto em um dos pôsteres durante o Congresso Internacional Superdotação em Curitiba em 2010. Para Marsyl Mettrau (2000), por sua vez, mais do que *recursos humanos* (Brasil, 1995), os superdotados são *Patrimônio Social* a ser *cultivado*, isto é, “algo que pertence a todos e a todos deve servir e atender” (2000,p.10). Afinal, ela se pergunta: “Qual a importância de se reconhecer o talento do portador de altas habilidades?” E responde: “Evitar que ele se perca, pois não podemos e não devemos desperdiçar nada, quanto mais talento” (idem). A preocupação com o *desperdício* era compartilhado por Zenita Guenter(2000,2003), Helena Antipoff (2002), Eunice Alencar (1992), Angela Virgolim (1997), pelo jornalista

⁷⁴ O complexo sociodesportivo da Comunidade da Maré, localizada zona norte da cidade do Rio de Janeiro tem como missão : Contribuir para o exercício da cidadania e a integração comunitária dos moradores da Maré, principalmente as crianças, adolescentes e jovens, oferecendo-lhes oportunidades de esporte, saúde, educação e cultura, num processo que visa o desenvolvimento pessoal e coletivo do indivíduo, com o intuito de prepará-los para ingressar no mercado de trabalho. Disponível em: <http://www.vilaolimpicadamare.org.br>, acesso em 12 de julho de 2011.

Gilberto Dimenstein, tanto quanto pelas professoras das salas de recursos de altas habilidades/superdotação em Porto Alegre. *Esse tipo de aluno [superdotado] não se dá bem na escola, pela desmotivação...É muito desperdício de talento*, lamentava Bia.

Entre o bem e o mal

São **talentos clandestinos**.[...]Por causa da péssima educação pública, nosso maior **desperdício** é o de talentos em geral. Isso se torna ainda mais grave diante dessa multidão de indivíduos que nasceram como uma altíssima propensão ao talento. [...] se a estatística estiver correta, estamos falando de cerca de 10 milhões de estudantes. Jogamos fora o que temos de melhor - e, não raro, **alguns deles são recrutados pelo que existe de pior**. (Gilberto Dimenstein, 2007).

[...]os superdotados foram responsáveis por extermínios, por holocaustos e pela bomba atômica, podem também trabalhar em outro sentido. E aí são a esperança de sobrevivência da Humanidade. (General e professor João Bina Machado, fundador da Associação Brasileira dos Superdotados)

“Se a escola não observar a potencial dos alunos, a gente perde esses meninos para o tráfico. Traficante atento vai pegar aquele que tem potencial”, enfatizou Joana, que trabalhava com alunos da Vila Cruzeiro, durante o Congresso em Curitiba em agosto de 2010. Em seguida, a professora Mari do NAAHS de Rondônia disse que, para exemplificar o que havia falado Joana, contaria a história de um menino, Olavo, que conheceu no meio de uma briga, quando este, que já havia passado sido expulso de inúmeras escolas, seria expulso da escola naquele. Mari, que era professora da escola, se envolveu na briga mantendo-se contrária a direção da escola. Ela não queria a expulsão. Mari então passou a conversar com o Olavo e perguntou-lhe o que sabia fazer. Olavo disse que fazia poesias. Na mesma semana, Mari o inscreveu em um concurso, no qual foi premiado. Depois desse episódio, como punição, a secretaria de educação a transferiu ao NAAHS, onde Olavo passou a frequentar. Com a voz engasgada e algumas lágrimas no roto, Mari finalizou dizendo-nos que o NAAHS estava *“contribuindo para que os alunos não fossem para a criminalidade ao dar a eles a possibilidade de escrever outra história”*.

Dar a possibilidade de escrever outra história, para a professora Mari de Rondônia e para as professoras Joana, Mercedes, Rosita, Lica das salas de recursos em Porto Alegre era o

que gerava a preocupação com o desperdício de talentos, que tinha como principal justificativa o medo de que os estudantes fossem *perdidos e desviados*, ou melhor, como disse Gilberto Dimenstein, “recrutados para o existe de pior”: o crime.

Eram vários os exemplos dessa história. O goleiro Bruno e Hitler, para a professora Fernanda, bem como Marcola, um dos líderes do PCC e Fernandinho Beira-Mar entre outros traficantes do bairro próximo à escola de Rosita, eram apontados como pessoas superdotadas, que, por não terem sido *percebidas*, tiveram suas capacidades *canalizadas para o crime* .

Havia, no entanto, quem discordasse que Hitler tivesse sido superdotado, como Diva, para quem o *superdotado significava o bem*. “*Superdotado sempre preserva a vida, foram os primeiros seres que trouxeram a luz, saíram da caverna. Foram mais longe. Nenhum superdotado consegue matar o outro. O superdotado salva, salva os não inteligentes*”, explicou-me ela, que citou como exemplo Jesus, também lembrado por Mercedes como superdotado.

Entre salvar e ser salvo, emanava a idéia de que as potencialidades precisavam ser *canalizadas, direcionadas, lapidadas*, como a dos jogadores de futebol pesquisados por Arlei Damo (2007). Para tal, as professoras e as diversas instituições citadas tinham um importante papel.

A expressão *salvar a criança*, como mostra Irine Rizzini (2002,2006), foi propagada na passagem do século XIX para o XX, que via no investimento na criança, principalmente, das populações pobres, o investimento no futuro de um país. Ou seja, salvar as crianças era sinônimo de salvar e transformar a nação. Idéia de salvação, que, para a autora, se aproximava da idéia de salvação da alma, que por sua vez, “remonta [va] ao dogma cristão de pecado original, segundo o qual o indivíduo é naturalmente portador de más inclinações ao nascer” (2006,p.4).

A criança como futuro da nação justificava a intervenção e controle para afastar e salva-las da criminalidade, pobreza e da própria família. (Rizzini, 2006) e assim, a possibilidade de moldá-las para o bem ou para o mal. Surgiam neste momento diversas instituições filantrópicas no país. Entretanto, não eram todas as crianças alvo dessa onda salvacionista, pretendia-se salvar aqueles que tinham potencial, os que seriam úteis, e, principalmente, aqueles sobre os quais pairava o espectro da criminalidade.

Benção ou Carma?

No Brasil, pouco acompanhei as famílias da/os estudantes identificada/os como superdotada/os fora do espaço dos congressos⁷⁵. Foi durante uma estadia em Buenos Aires nos meses de agosto a novembro de 2010 que pude participar de algumas reuniões de pais em centros de atendimento aos superdotados. Resguardando as diversas diferenças entre Argentina e no Brasil, penso que pode ser pertinente comentar algumas cenas, justamente porque parecem evidenciar atitudes que também encontrei entre familiares no Brasil.

No mês de agosto tinha me inscrito por e-mail para uma *charla* sobre *La creatividad como un valioso modo de vida que complementa el talento*, que seria no dia 27 de setembro de 2010 anunciada no endereço eletrônico do Centro para el Desarrollo del Alto Potencia (Cedalp) em Buenos Aires. No local lá informado havia uma casa geminada ,de tijolos, pela qual rapidamente passei por não ter visto indicação alguma do Cedalp. Apertei a campainha, uma menina em seus 14/ 16 anos abriu a porta. A sua blusa branca, com um pequeno símbolo no peito e sua saia xadrez, me lembraram um uniforme escolar. Ela desceu rapidamente os degraus para abrir o portão, carregando uma prancheta nas mãos, onde localizou o nome da mulher que havia chegado ao mesmo instante. Fez uma pequena marcação ao lado do nome. Em seguida, perguntou-me o meu nome, o procurou e não o encontrou. Então o escreveu abaixo dos quase vinte nomes listados. A menina fechou o portão e caminhou até a garagem no subsolo. Abriu uma pequena porta para um espaço de aproximadamente 15m² sem janelas, onde já havia um homem calvo com 30/40 anos em um terno azul escuro no pequeno círculo de não mais que 15 cadeiras. Entramos. A menina fechou a porta.

Depois de olhar os quatro livros expostos na pequena mesa coberta com uma toalha verde em um canto da sala, a mulher se sentou ao lado do homem, a quem rapidamente perguntou o motivo de estar ali. O homem contou-lhe sobre sua filha de seis anos que durante o verão aprendeu rapidamente a ler e escrever. Ele havia procurado a *Obra social*, onde indicaram uma psicóloga, com quem a menina fez um teste. O teste apontou um coeficiente de 131. O pai passou a pesquisar sobre o assunto. Pensou em acelerá-la, mas disse não ter tido

⁷⁵ Na sala de Joana, foi um dos poucos lugares onde tive acesso as mães, que aguardam enquanto seus filhos participavam das atividades no horário determinado. Nas outras salas, além das crianças serem mais velhas e por não eram acompanhadas pelos familiares, elas , na maioria das vezes, estudavam na escola do atendimento, participavam durante seu horário escolar ou ficavam de um turno ao outro, almoçavam na escola.

muita orientação com as inspetoras da secretaria de educação que havia consultado. Uma delas explicou-lhe que no caso de sua filha, as crianças são *enquadrados na educação diferencial que é tanto para baixos coeficientes como para altos*.

Aos poucos, outras pessoas chegavam, até que Elizabeth, uma mulher de branco, surgiu de uma porta pequena nos fundos da sala. Ela pediu que nos apresentássemos. Um casal se apresentou como mãe e pai de Ana Clara, outra mulher como mãe de Sofia e o homem de terno como pai de Julia. Lá também estavam uma estudante de professorado, uma estudante de psicopedagogia e um estudante de pedagogia, que na sua apresentação disse que era um *‘nino talentoso’*. Mal Elizabeth se apresentou falando de sua trajetória como psicóloga e do trabalho do centro, iniciaram-se muitas perguntas e relatos dos pais e mães ali presentes. Falas sobre a convivência das filhas na escola, sobre testes, sobre atendimento, escola ocuparam grande parte do que seria uma palestra. Elizabeth respondeu às perguntas comentando sobre as idades dos superdotados, o desenvolvimento da inteligência, as características, a identificação, o tratamento emocional e as alternativas de atendimento na Argentina. Citou Gardner e Renzulli. Quando Elizabeth tentava finalizar a conversa que parecia uma pequena reunião clandestina naquela garagem, a mãe de Sofia falou suspirando: *“É uma benção!”* *“Ou um carma”*, retrucou o homem de terno.

Mateus, Dom de Deus

Durante minha pesquisa idéias de benção ou de dom divino constavam ao lado de outras explicações que as próprias famílias traziam para descrever os talentos de seus filhos. Exemplificarei o fato com um episódio.

Enquanto caminhava em direção a porta da sala de recursos da escola H, enxergava sentada à pequena mesa redonda uma mulher corpulenta com cabelos castanhos encaracolados na altura dos ombros nos seus recém passados 40 anos. Ao notar minha presença diante da porta, a professora Joana, ao lado de um menino de tez negra, com não mais de 10 anos idade em frente ao computador, levantou-se para me cumprimentar. Joana, nesse momento, me apresentou Mateus e sua mãe, Sara, a mulher à mesa. Sentei-me junto a

esta, que naquele momento tinha em mãos um caderno e alguns livros. Perguntei o que fazia. Ela mostrou-me um plano de aula que elaborava para o curso de assistente de educação. Pensava em ler aos alunos o livro *Cachinhos dourados* porque queria trabalhar sobre *comportamento*.

Iniciamos uma rápida conversa. Sara falou-me que não tinha computador em casa e seu desejo de ter um, principalmente, para aprender inglês. Língua falada pelos organizadores da congregação que frequentava, com quem Mateus aprendia muitas palavras.

Mateus começou a freqüentar a sala de recursos depois que fizeram *alguns testes na escola e descobriram* que ele tinha altas habilidades. Sara até então não *conhecia* o trabalho da sala e nem o termo altas habilidades, mas achou muito bom o filho *poder se desenvolver*. O *temporão*, Mateus, é seu terceiro filho, nascido quando seu segundo filho ingressava no exercito. *Divorciada e vivendo sozinha*, Sara ficou grávida de um namorado, que *nem quis conhecer a criança*, Pensou em *tirá-lo*, mas depois de conversar com o pastor, resolveu te-lo. Sara lembrou-se do que lhe disse uma mulher que freqüentava a igreja: *o bebê fará algo muito bom. Será uma benção para a mãe*. Para Sara, o menino se tornou uma *benção* e assim decidiu chamá-lo Mateus, cujo significado é “*Dom de deus*”.

Contou-me Sara que durante a gravidez, lia, ouvia música de Andrea Botteli, Luiz Miguel, *orquestras*, além de conversar muito com o seu bebê. Nos exames, a médica dizia que seu *filho iria ser muito inteligente*. Sara disse não saber o porquê. A inteligência de Mateus, para ela, *é genética*. *Genético, é um modo de dizer*, advertiu Sara, que pensa as altas habilidades em *parte como estímulo e outra parte como herança sua*. Como exemplo disto lembrou-se de sua filha mais velha, que trabalhava como fiscal de caixas de supermercado: *Ela tem um dom como o tio – a liderança*.

Sara e seu filho moravam na Restinga, zona sul de Porto Alegre. Naquela tarde de julho de 2010, Sara disse-me que teria que sair da sala por volta das 15hrs para deixar Mateus na parada de ônibus e seguir para o seu trabalho. Sara trabalhava num *call center* de uma TV por assinatura, que iniciava as 16:30h, no lado oposto da cidade, na zona norte de Porto Alegre. Ao olhar para o relógio, que já marcava mais de 15hrs, eu me ofereci para levar o menino à parada de ônibus, apesar de não saber o trajeto. Sara disse-me que o Mateus conhecia o caminho, agradeceu a oferta e se despediu.

Não se passaram mais que 15 minutos quando Mateus, a pedido de Joana, deixou o computador para que outro menino, que acabara de chegar, usasse. Em passos rápidos, o menino, em seus 1,20m de altura, percorria as ruas da zona oeste de Porto Alegre, nas quais nunca tinha andado antes. Eu apenas o seguia enquanto, é claro, tentava memorizar o caminho para a volta e iniciar uma breve conversa. Perguntei se outros colegas de sua escola também iam até a sala da professora Joana. Mateus respondeu que não e me explicou que, assim como outros alunos foram *escolhidos* para o clube do Ronaldinho gaúcho, para onde era possível ir cinco, ele foi para escola, para qual só podia ir um. Mal chegamos à parada e lá vinha o seu ônibus para a Restinga.

Círculo de pais e mães

Benção para uns, carmas para outros, a superdotação dos filhos era encarada de inúmeras maneiras pelos familiares no Brasil e na Argentina. Em Porto Alegre, por exemplo, enquanto havia familiares que procuravam a professora da sala de recursos ou entravam em contato com a Coordenadoria Regional ou com a FADERS para investigar uma possível superdotação de seu filho, como fizeram as famílias de Annabeth e Pedro, havia os que preferiam nem saber se o filho tinha ou não alguma habilidade. Havia ainda outros que, quando avisados, dependendo da habilidade, não pensavam em contar ao filho por não concordarem com a habilidade identificada ou não a verem como importante. A mãe de Letícia, por exemplo, teria dito que “esporte não dava dinheiro” quando a professora falou-lhe sobre a habilidade corporal sinestésica da menina. Além disso, havia aqueles familiares que preferiam nem “alertar os gansos” porque viam como empecilho o fato de levar e buscar a/o filha/o na escola para o atendimento na sala de recursos.⁷⁶

A participação dessa/es estudantes, principalmente no horário inverso ao turno regular freqüentado na escola, fazia com que de fato muitas das famílias tivessem que modificar suas

⁷⁶ Essa situação pareceu mais freqüente entre as crianças mais novas, entre 6 a 12 anos, principalmente, aquelas cujas mães tinham filhos ainda mais novos que estas, e entre as meninas, cujas famílias não queriam que fossem sozinhas até a escola, por medo de algum assalto, assédio e também de namoros. Algumas mães pediam para professora da sala avisarem sobre o horário de saída da escola, para controlarem o horário de chegada, ou as buscavam na porta da sala de aula ou da escola. Isso não ocorria em todas as salas. A questão de gênero, que parece passar a pesquisa, não será abordada neste trabalho.

rotinas, seus percursos e criar diferentes estratégias. “*Se não tem apoio da família, não adianta ter talento*”, disse-me a professora Bia. A importância do apoio da família é também enfatizada por Fernanda, que me contou de um *gênio da dança* que desistiu alegando que a família não *incentiva* ao lembrar que a mãe não tinha ido sequer a uma das apresentações do menino.

O que, para alguns, significava acionar diferentes redes (Elizabeth Bott, 1976), que incluíam parentes, vizinhos e colegas de classe para organizar a corona. Redes que abrangiam a própria professora, que poderia ficar algumas vezes encarregada de almoçar com alguns estudantes que passavam dois turnos na escola, como fazia Bia ou que se dispunha a levá-los em seu próprio carro a eventos, seleções e às diversas atividades fora da escola, como fazia Fernanda, Lica e já tinha feito Rosita.

Nem todos os familiares se dispunham a mudar a sua rotina ou se deslocar num sábado à tarde a uma seleção na FAMURGS, a um treinamento ou a uma Olimpíada de Matemática, tampouco passar diversas horas esperando por seus filhos em um banco da escola ou em seus carros. Havia, contudo, alguns pais e mães de crianças e jovens identificados como superdotados, que não só modificavam suas rotinas como passavam a estudar como Laura, e até mesmo se especializar na discussão, como fez a professora Camila e tantas outras mães e profissionais que conheci no *Encontro de pais* durante o Congresso Internacional de Superdotação em Curitiba em agosto de 2010. Lá, o círculo de 15 pessoas, era para a professora Sabrina, que coordenava a atividade, um espaço para *trazerem dúvidas, inquietações*, onde poderiam *sair do armário*, apesar de terem *dificuldade e medo* para tal. Ali, argumentou ela, não se passaria o que se passou com uma mãe, que foi *rechaçada pelos amigos* ao explicar o motivo de ter como e-mail *mãesortuda@*: o filho superdotado.

Eu digo mãe abençoada, se manifestou Cláudia, a “*blogger*” como indicava o seu crachá. Cláudia era “*advogada, casada, 40 anos, paulistana e mãe de duas crianças superdotadas*” conforme a apresentação em seu Blog *Mãe de crianças superdotadas*. Criado em 2009, no seu blog ela postava textos, dava dicas de leitura, divulgava eventos e cursos, falava sobre testes, trazia notícias sobre superdotados com o objetivo de *ajudar outros pais*. Lá ela também escreveu sobre sua experiência com seu filho e sua filha identificados como superdotados.

No encontro, Cláudia contou-nos que passou a advogar e prestar consultoria para pais e mães de crianças identificadas como superdotados. Além do Blog, Cláudia era moderadora da comunidade do Orkut “Pais de superdotados”. Criada em agosto de 2005, a comunidade que abrigava mais de 207 membros, tinha fóruns semanais com postagens diárias de mensagens de seus membros e tem como descrição⁷⁷:

Esta comunidade é para os pais que procuram o melhor para o desenvolvimento do seu filho em todos os aspectos e também para os profissionais da área. Todos serão bem vindos. Não é necessário que voce tenha um filho comprovadamente superdotado, a maioria daqui entrou justamente para tirar essa dúvida. A comunidade é fechada para que as pessoas tenham mais liberdade de expressão, para que não tenham medo de tirar suas dúvidas e sofrer consequências ruins por isso. As pessoas aqui se ajudam mutuamente, pois todas passaram ou ainda passam pela mesma experiência e têm prazer em ajudar, mesmo porque um dia também recebem ajuda. Por isso salientamos que, apesar da boa vontade dos membros, aqui não é ajuda profissional e ninguém recebe nada por isso, todos que ajudam aqui o fazem por bondade e pela causa de nossas crianças. (Disponível: www.orkut.com, acesso em abril de 2010)

A comunidade apontava como comunidades relacionadas: Educação do Talentoso(a) (60) , Superdotados e Talentosos (857) , Jogos e Educação (12.936) , Psicologia e Educação (2.288), O Brasil desperdiça talentos (930), Meu filho é um gênio (794), que tem, como na indicação, 794 membros e na sua descrição a seguinte mensagem:

Se o seu filho, filha ou neto é uma criança prodígio, ou se você se interessa sobre educação do superdotado, entre nessa comunidade para relatar as proezas desses pimpolhos geniais e conversar sobre como educar e lidar com crianças supertalentosas. Vale todo tipo de genialidade. Não somos pretensiosos - toda criança é genial por natureza!

Além dessas comunidades do Orkut, encontrei outras: “Meu filho é superdotado/AH”. Havia ainda mais de 10 comunidades e usuários sobre superdotação⁷⁸ e as altas habilidades, como as dos diversos NAAHS. Nessas comunidades, a experiência ou a dúvida de ter ou poder ter um filho, um neto, um sobrinho, um aluno identificado como superdotado os reuniam. Lá falavam das peripécias destes, trocavam bibliografias, faziam reclamações das

⁷⁷. Entre as comunidades relacionadas estavam: Criando Meninos (3.572), Superdotados (96), Eu amo meu filho(a) (207.458) , Amo pessoas Inteligentes! (39.431), Educação do Talentoso(a) (63).

⁷⁸Com exceção daquelas em que havia referencia ao “membro sexual masculino” como se referiu Elizabeth ao explicar que, diferente da Argentina, outros países da America Latina como Peru e Brasil, a palavra superdotação tinha essa conotação.

escolas, pedidos de ajuda, discutiam sobre testes, traziam suas duvidas, como, por exemplo, quem poderia ser superdotado. Perguntavam uns aos outros o que fazer.⁷⁹

De volta a Buenos Aires em outubro, “*No saber lo que hacer*” foi o que reuniu muitas pessoas, numa tarde de sábado, para ouvir a *charla* de “*Introduccion para padres e interesados en la institución*” do Creaidea nas dependências do Spacito, um centro com atividades para crianças como xadrez, tai-chi e yoga. Novamente estava sentada em um círculo, em meio a mais de 30 pessoas entre 30 a 40 e poucos anos.

Exceto eu e uma tia, todos se apresentaram em casais, como mães e pais. O pai e a mãe se complementavam para falar sobre a/os filha/os, em suas diversas idades (entre 3 a 17 anos), suas habilidades, a convivência na escola e os problemas nesta. Relatos que traziam com frequência faziam menções a alfabetização, ou melhor, ao inicio de leituras ou a alguns cálculos e eram regados por predicados: “*es muy inteligente, muy observadora*”, “*no le alcanza las respuestas sencillas*”, “*no hace lo que todos los chicos normales*”, “*tiene una capacidad extraordinaria*”, “*aprende muy rápido*” Dos 15 casais, mais de 10 já haviam levado seus filha/os a psicólogas, a psicopedagogas, haviam feito encefalogramas, testes de Q.I., sendo que em torno de 5 da/os filha/os já haviam sido apontados como hiperativos.

A maioria estava ali por ter lido, meses antes, uma reportagem no jornal Clarin, no domingo 1º de agosto, que apresentava duas histórias: a de Natasha, que tocava piano desde os 5 anos de idade, e de Francisco, um menino que havia mudado de escola por 3 vezes. Um pequeno quadro indicava *como reconhecer os chicos superdotados*: uso de metáforas, curiosidade, intolerância a injustiça... Pais e mães diziam ter lido e pensado: *este es Juan, se parece con Dante, es Carlos...* Ao final da reportagem, estavam listadas três instituições onde poderiam *asesorarse*, entre elas a Mensa e o Creaidea.

De mães formadas a especialistas

⁷⁹ Incluí algumas informações sobre Orkut porque entendo que estes não estão dissociados da vida cotidiana como lembra Jean Segata e como salienta este “a antropologia está preocupada com a vida das pessoas no ciberespaço e o ciberespaço na vida das pessoas, não como entidades separadas” (2008,p.1)

A procura por informações sobre a identificação de seus filhos também estava presente entre familiares em Porto Alegre. Enquanto conversava com Bia à espera da oficina de artes, uma mulher magra, cabelos compridos, que usava tênis allstar, calça jeans e uma blusa listrada, entrou na sala. Ela se aproximou da mesa onde estávamos e disse a Bia: *trouxe os teus livros*. A mulher media em torno de 1,70 e aparentava não ter mais de 40 anos. Bia a apresentou como Laura, mãe de Vítor e artista plástica que ministrava oficinas de artes, também com *altas habilidades*, como o filho que freqüentava a sala.

Laura abriu sua bolsa e entregou dois livros, da coleção de três volumes Construção de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação publicada pelo MEC (2007), dizendo que não gostaria de devolvê-los. Bia disse que era possível encontrá-los na internet. A mulher, sorridente, sentou-se ao meu lado por alguns minutos e me fez algumas perguntas sobre minha procedência. Quando eu disse que morei a maior parte da minha vida em Florianópolis, ela me falou sobre um trabalho que fez na cidade em 2006 e sobre a vontade de morar lá, não compartilhada por seu filho que não quer deixar a escola.

Falamos sobre a escola e sobre a sala. Laura me contou que tinha medo *de expor suas idéias*. *Tenho baixa autoestima, o que é comum numa pessoa assim* [com altas habilidades], explicou-me. Um dos motivos para ter começado a freqüentar a sala desde 2010, como *voluntária*, para oferecer oficinas de artes, que se aliava a pretensão de fazer uma exposição, para a qual já tinha varias idéias e talvez o trabalho na sala a *ajudasse*. Em seu celular, Laura mostrou-me fotos de seus últimos trabalhos na empresa *de cenografia que montou com seus quatro irmãos*, atividade que seu filho a acompanhava desde pequeno. Eram bonecos grandes e componentes para peças infantis feitas principalmente em isopor. Perguntei a Laura sobre a formação dela e de seus irmãos. Ela disse-me que *praticava a autoeducação, foi autodidata e também aprendeu com quem sabia mais*. *Não gostava da escola*, então não a concluiu e nem fez faculdade.

A mãe de Vítor já havia passado por alguns médicos para saber o que tinha, pensou que era hiperativa, até que um amigo psiquiatra disse que ela poderia ter algo *assim* [altas habilidades]. Foi quando o filho começou a freqüentar a sala no ano passado (2009) que conheceu Bia e *se informou mais sobre altas habilidades*. O filho participava da sala nos intervalos e alguns dias de manhã. Como o valor da passagem era alto para ela, nem sempre era possível que seu filho fosse à escola no contraturno. “*Mas como me informei com os livros da Bia vou tentar conseguir o transporte para o próximo ano*”, salientou Laura, que enfatizou

a importância de *se informar sobre os seus direitos*. “As pessoas não tem informação, não tem conhecimento. Tenho me informado e vi que altas habilidades é educação especial”, salientou Laura.

A mãe de Vítor, Laura, não fez nenhum curso sobre altas habilidades, ainda, mas pretendia fazê-lo para *se informar cada vez mais*. Talvez sua trajetória como mãe de uma criança identificada como superdotado se entrelaçasse com a de estudiosa do tema, como a de outras professoras e pesquisadoras da área e da advogada Cláudia. Esta confluência, de acordo com a professora Lica, teria impulsionado as políticas públicas para superdotados no Brasil:

Vejo muito pela experiência da Camila. Porque a Camila e a Joana começaram a se envolver com altas habilidades. Porque o filho da Joana tinha altas habilidades. Elas eram mães. Camila também tem um filho com altas habilidades. Ai elas se encontravam e viam que os filhos eram discriminados na escola, discutiam muito as preocupações que elas tinham. Começaram a ler os autores que estavam pesquisando na área. Começaram a encontrar coisas nessa bibliografia e viram que se elas juntassem uma coisa com a outra reivindicando esse atendimento elas iam conquistar algum espaço. Hoje o filho da Joana ta com 20 anos. Não chegou a receber um atendimento especializado, mas a mãe dele ajudou a criar isso então tem um fruto assim...é uma conquista (...) Foi em função dessa necessidade que isso passou a ser uma política publica. Por pressão desses pais que começaram a ser organizar. A Zenita tem 3 filhos com altas habilidades e ela foi atrás porque justamente porque a Joan já escrevia muita coisa, o Gardner também já pesquisava. Ela era psicóloga e foi atrás e conseguiu. (Entrevista professora Lica, Porto Alegre junho de 2010)

A própria professora Camila confirmou que o primeiro contato com a superdotação ocorreu quando sua filha, que estava tendo vários *problemas* na escola *aos 7/ 8 anos* foi encaminhada ao *S.O.E*(Serviço de Orientação Educacional), onde inicialmente “*fizeram uma avaliação e disseram que o problema dela é que ela tinha um complexo de Electra*⁸⁰ *muito acentuado*”. Depois encaminharam à avaliação psicológica na qual identificaram sua filha como superdotada . Camila relembrou a situação:

Aí eu fiquei desconfiada, né? Aí eles encaminharam para fazer uma avaliação psicológica. A psicóloga [da secretaria de educação], a primeira coisa que ela fez foi aplicar testes de QI, WISC, essas coisas. E aí já...já sanou a historia. Não tem nada disso. O que ela tem é que ela ta muito desinteressada, que o rendimento dela está muito acima dos colegas. E aí então bom.Aí que começou a via crucis , digamos. Até chegar a entender o que era isso. (...)Então eu ficava assim: o psicólogo identifica, mas não te diz o que fazer, tu não sabe o que que é isso, que bicho é esse, né? O que eu vou fazer? Será que precisa mudar de escola? Precisa?...Não sei. Eu nunca ouvi falar sobre isso(Entrevista com Professora Camila, Porto Alegre, dezembro de 2010)

⁸⁰ Nome cunhado por Carl Gustav Jung, a partir da discussão sobre o Complexo de Édipo estudado por Sigmund Freud, para enfatizar que este poderia ser dar em ambos os sexos ao trazer como referência o mito grego de Electra, que quis vingar a morte do pai matando sua mãe. HALBERSTADT-FREUD, Hendrika. Electra versus Édipo. *Psyche (Sao Paulo)*, São Paulo, v. 10, n. 17, jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>, acesso em 12 jul. 2011.

Camila então passou a ler, a pesquisar em bibliotecas, a estudar sobre o assunto. Em 1995 foi a um evento, *onde começou a participar da associação e não largou mais*. “*Mudei de área*”, disse-me Camila que era formada em Artes pela UFRGS. Desde então tem se dedicado a isso porque *viveu em carne própria*. Camila fez mestrado e doutorado em educação pela PUC/RS, pesquisando sobre a superdotação e já escreveu diversos textos publicados em livros e periódicos no Brasil e na América Latina.

A trajetória de Joana foi um pouco diferente. Ela ainda era solteira, e dava aulas na educação infantil, quando um de seus alunos de 3 anos começou a ler. *Ele sabia tudo. Ele conversava comigo sobre tudo e coisas que nem eu sabia. Formula 1, esportes e um monte de coisas. Aquilo ali já me chamou atenção*, lembrou-se. Anos depois, *entrou para o Município [rede municipal de educação]*, onde realizou um curso sobre *os recursos audiovisuais da educação* que fez com que *chegasse à teoria das inteligências múltiplas de Gardner*. Joana comprou o livro do autor que, para ela, *apontava algumas questões sobre os superdotados* e, em seguida, comprou o *livro da Ellen Winners sobre superdotados*. Na época seu filho já *apontava algumas questões, algumas coisas bem curiosas: leu com 3 anos e tinha uma memorização muito grande*. Em 2000, ela participou de um curso na associação, realizado na FIERGS⁸¹ e, a partir dali, *começou a ingressar mais nessa área*:

*Em 2001 entrei pra associação, porque ali naquele tempo eu vi que meu filho mesmo tinha indicadores de altas habilidades. Ai eu vi que ele tinha, entrei em 2001 pra associação e ai comecei a estudar esse tema. Em 2002 foi o curso do estado, né? O curso na UFRGS. Eu consegui vaga, sendo da associação eu consegui a vaga(...)Depois em 2003 (...) resolvi fazer especialização lá em Lavras, em Minas, né? Ai eu fui aprofundar mais o estudo porque ai eu vi a necessidade enquanto professora do Município. Em 2003 também, eu entrei pra educação especial, né? Pra pro setor de educação especial da secretaria e ai quis me especializar nessa área, pra **trabalhar** com essa área. (Entrevista com Joana, Porto Alegre julho de 2010)*

O ingresso na área e a especialização foi acompanhada pelos anseios de mãe, no caso de Camila e Joana, que as tornaram mães *formadas*. Essa complementação, o envolvimento familiar e profissional com a área, era o diferencial na associação do Rio Grande do Sul entre tantas outras associações no Brasil para Camila:

a maioria são pais, quer dizer, surge pelo interesse dos pais, mas sempre tem profissionais em volta. (...) Essa associação daqui [AGAAHSD] ela tem uma característica particular porque quando começaram as associações brasileiras, todos os estados eram mais técnicos. Os pais que montaram a associação, mas a

⁸¹ Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul

maioria na direção era técnico. E essa nossa é a única que tem a característica que na diretoria não tem técnico. Hoje tem, mas são pais que se formaram. Então a direção são pais. E isso é uma característica bem da nossa, bem própria da nossa (Entrevista com Camila, Porto Alrege, dezembro de 2010)

Tanto Camila como Laura, poderão seguir trajetórias próximas ao mesclarem a preocupação com seus filhos à formação especializada, como também ocorreu entre os pacientes relatados por Cristina Bastos (2002)⁸², ou podem seguir um caminho inverso e até nebuloso em que ser mãe de superdotado mistura-se a trajetória como professora especializada em superdotação, como na história da professora Joana, de Ângela Virgolin (UNB) e Zenitta Guenther (UFLA), como lembrou Lica.

O menino que sonhava ter um cavalo

Se as mães se envolveram com a discussão sobre superdotação após a identificação e preocupação com seus filhos, elas tanto quanto as professoras tinham ânsias de distribuir os benefícios para resgatar os talentos de todas as crianças, em especial, crianças que teriam sido *esquecidas*. A história seguinte enfatiza essa ânsia de *ajudar*.

“Seu sonho era ter um cavalo! Puxa vida! Um rapaz com tanta facilidade e com aquela limitação de pensamento! Por que isso? Por que as pessoas não tem as mesmas chances?” perguntava-se Lica ao me contar o que *despertou* nela o interesse em trabalhar com superdotados. O menino, um de seus alunos, tinha uma *facilidade incrível para inglês* e, na época, no ensino fundamental, morava na Vila Dique, com suas ruas de chão batido, e trabalhava recolhendo papel para reciclagem. Ele queria terminar os estudos para conseguir um emprego melhor, uma remuneração fixa, porque pretendia ter um cavalo. Era ele quem puxava a sua carroça. O menino abandonou a escola naquele mesmo ano e Lica nunca mais teve notícias suas. Essa história, como outras, a fez com que ela pensasse o quanto o/as *professora/es* podem ser *importantes* e isso a motivou a *buscar* por informações, porque ela sempre *enxergava* alunos assim [com altas habilidades], mas *não sabia o que fazer para ajudá-los*.

⁸² Cristina Bastos em sua pesquisa sobre a Aids mostra como os próprios pacientes se enveredaram nas discussões científicas, propondo, discordando, estudando e intervindo nestas.

As professoras da sala de recursos, como Lica, se questionavam sobre as *chances* e sobre as *oportunidades*, que só poderiam ser possíveis se professoras, como elas, além de *enxergarem* esta/es estudantes, *a/os ajudassem. Ajudar*. Um misto de paixão⁸³, compaixão, caridade e piedade, era evocado pelas professoras, para falar sobre os meninos e meninas que frequentavam as salas, e também justificar o envolvimento com os superdotados.

Aliavam-se às professoras os diversos *parceiros*(como a escolinha de futebol, a escola de música, a confederação de xadrez, SOGIPA, CEMAR....) e *voluntários*, como o professor de teatro, o mestre de Alabe, a professoras de artes, como Laura, a professora de Yoga, a estudante e a professora de matemática, o dono de um escritório de contabilidade, a enfermeira do posto de saúde, o professor de tênis de mesa e Amigo da escola⁸⁴, o psicanalista, a escritora, professores da escola, entre tantos outros.

O voluntariado e a doação de dinheiro e de tempo eram feitos também pelas professoras, como Lica, que dedicava, algumas vezes, horas a mais do que o previsto na sua carga horária para ficar na escola, bem como por Fernanda, que transportava em seu carro os alunos para algumas atividades fora da escola, pagava do seu bolso a gasolina para visitar possíveis parceiros e na época contava com a venda do seu carro antigo para comprar jogos para sala. O mesmo acontecia com Joana ,que se envolvia nas atividades da AGAAHSD sem remuneração, visitava com seu carro inúmeras escolas, estudantes e possíveis parceiros e já havia dado seu notebook antigo entre outras coisas aos estudantes da sala. Lica, Fernanda e Mercedes, além disso, costumavam fazer outras tarefas na escola. Atuavam como *orientadoras, psicólogas*, quando resolviam desavenças entre alunos e conversavam com estudantes com problemas familiares ou na escola, afinal *não custava* como Lica dizia.

Aparentava se unir ao idioma da economia um vocabulário cristão, não apenas evidenciados nas parábolas bíblicas usadas nas falas do governador do Paraná, Orlando Pessuti, François Gagné e Cristina Delou lembradas durante o Congresso de Superdotação em

⁸³ Paixão as professoras sentem sobre o seu ofício lembram muito as descrições de Schuch sobre o juizado em Porto Alegre. (2009)

⁸⁴ “Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço e a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal – e de cidadania, em benefício dos alunos, da própria escola, de seus profissionais e da comunidade” Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com> , acesso em 15 de jul de 2011.

Curitiba em 2010 e na introdução das três partes do livro *Desenvolver Capacidades e Talentos* (2006) de Zenita Guenther, mas, principalmente, expresso nos ideais de salvação, de doação, de bem, de benção e de dom presentes nas preocupações e motivações das instituições e das professoras das salas de recursos. Confluências entre vocabulário econômico e cristão também foram identificadas por Leslie Morgolim (1993) nas ações para superdotados nos Estados Unidos.

Dom: Dádiva e Dívida

Neste capítulo apresentei um pouco do que conheci sobre Lobato, um menino negro de então 13 anos, filho de uma *chefe de cozinha* moradora do morro *Santa Tereza* e sobre Juliana, uma menina de 15 anos, filha de uma doméstica negra que morava na Vila Dique. Ambos, como Mateus e outros meninos e meninas pobres, são o principal foco das ações para superdotados no Brasil. Como a pesquisadora britânica Joan Freeman (2002: 158) identificou em sua análise comparativa entre diferentes países, a preocupação com o desenvolvimento emocional do superdotado e a busca deste entre a população mais pobre, seria o diferencial do Brasil em relação aos demais países que prevêm atendimento ao superdotado.

Desmitificar a idéia de que por *ser um bairro muito pobre, uma periferia não pode ter um supra dotado nessa região, idéia de que pobre não pode ser super dotado*, é uma das preocupações de Ana, para quem a *pratica demonstra somente o contrário*. A escola onde trabalhava Ana acolhia estudantes pobres, moradores da Vila Bom Jesus. Esta como todas as outras escolas (A,C,E,F,G e H), acolhiam moradores das Vilas de Porto Alegre (Vila Dique, Vila das Taquaras, Vila dos Herdeiros, Vila Cruzeiro, Vila Nazaré e Restinga).

Moro num lugar proibido para menores, disse-me uma menina entre outras que apontavam as suas moradias pela janela na sala da sala de recursos da escola G. *Proibido para menores?* repeti em tom de pergunta. *É, uma boca de fumo*, respondeu. Uma semana antes, o trafico de drogas, presente na vida de muito/as estudantes das escolas pesquisadas, teria sido o motivo do tiroteio, que atrapalhou o dia de apresentações festivas na escola G, de onde às 13h da tarde ouviam- se muitos tiros.

Cabe ressaltar aqui o fato de que em Porto Alegre, todas as salas de recursos para superdotados estavam localizadas apenas nas escolas públicas. Para Joana isto ocorria porque há *projetos maravilhosos em escolas particulares e muitos já compensavam* o trabalho de uma sala de recursos. O mesmo ressalta Bia, que menciona a restrição do atendimento das salas de recursos a apenas estudantes de escolas públicas, afirmando concordar com esta por entender que, se o estudante está *numa escola particular não precisa ninguém fazer nada por ele tem muitas oportunidades*. Rosita, no entanto, relatou ter atendido estudantes de escolas privadas durante os primeiros anos da sala, mas ultimamente *não era mais permitido*. Não sabia o porquê da mudança. Ela, apesar disso, continuava a atender nas segundas-feiras uma estudante de uma escola particular. A menina, que estudava em uma escola pública quando foi identificada como superdotada por Rosita, continuou a participar da sala de recursos, mesmo tendo ingressado com bolsa de estudos em uma escola particular, após ter feito a seleção para esta por indicação de Rosita.

Mateus, como já vimos, é morador da Restinga, bairro frequentemente mencionado nas páginas policiais dos jornais da cidade. Conforme sua mãe, que é funcionária de um *call Center*, seu filho seria uma *Dádiva* divina; da mesma forma que sua inteligência representaria o dom das altas habilidades. Entre tantos outros, Mateus foi o *escolhido* para participar de uma sala de recursos, o que representaria para Joana, sua professora, um tipo de dádiva. Nessa cadeia de dádivas, a dádiva estatal não deixaria de implicar em uma dívida, pelas leis da reciprocidade, que esperam dele o bem.

O entrelaçamento entre dívida e dádiva, entre quem doa e quem recebe, é destacado por Marcel Mauss (2003), que identifica nas trocas, à primeira vista, desinteressadas e voluntárias, a obrigação e o interesse econômico. A estas relações, que se configuravam num fluxo do dom e do contra-dom, ousaria comparar a situação do/as estudantes identificado/as com altas habilidades, que por terem recebido um dom, da natureza ou dos céus, devem retribuir por meio de ações em prol da humanidade, cujo mediador são as salas de recursos, a política estatal, que também prevê a estes um atendimento especializado, com vistas também a retribuição para o seu progresso e desenvolvimento, seja na ciência, no esporte, na política... Ao terem nascido com um *plus*, nasceram em débito, pois carregam, sem saber, o peso e a obrigação da retribuição

Divida, dádiva e dom divinos são evocados pelos jogadores de futebol pesquisados por Carmem Rial (2006) em suas frases: “Tudo o que sou, devo a Deus”, “Deus quis assim” “Graças ao Senhor” .A maioria deles evangélicos, “atribuem a prerrogativa divina o fato de terem ascendido, como se tivessem sido escolhidos” (Rial, 2006, p.15). Essas frases pontuam em suas falas, segundo a autora, “um reconhecimento da prática futebolística enquanto ‘dom’ que muitos tem, mas poucos conseguem desenvolver ao nível a que desenvolveram”(idem).

Distinguir entre quem ascendeu ou não no futebol, assim como diferenciar quem tem o “jeito de freira” em oposição ao jeito de casa, passa a reforçar “ um sentimento de grupo escolhido por Deus, o que consolida as vocações” como identificou Miriam Grossi (1990) em sua pesquisa sobre freiras no sul do Brasil. A noção de “vocação” era também acionada por familiares, amigos e pelos próprios estudantes do Instituto Rio Branco, em que permeava a idéia de que para passar no concurso, que marcava o ingresso na carreira de diplomacia, era preciso ter inteligência acima da média, como identificou Cristina Patriota Moura (2007) em sua pesquisa.

Seja para ser freira, jogador de futebol ou diplomada, a noção *moderna* de vocação, para Pauline Adenot (2010), alia a unidade do ser, do desejo e do desempenho, manifestadas na ideia de um direito e um dever, na qual é conduzido ao fracasso social aquele que não a desempenhar bem. Desempenho, em tempos de produção, vincula a ética à economia, “na medida em que uma vida individualmente vitoriosa tem de ser, também, uma vida economicamente bem sucedida”. (Adenot, 2010, p.3) Para a autora, no imaginário social, existem convencionalmente duas maneiras de receber a vocação: a iluminação súbita, modelo romântico que impregnou fortemente o inconsciente coletivo, que dá absoluta certeza do destino e que pode, portanto, ser datada (existe um antes e um depois); e a vocação inevitável e inelutável, na qual se alcançará sempre o triunfo.

Vocação, dom, dádiva se entrelaçam nos diversos discursos apresentados. Frente a isso, Arlei Damo (2007), a partir de sua pesquisa sobre o processo de espetacularização, profissionalização e mercadorização de futebolistas, para o qual os meninos eram escolhidos e induzidos à percepção de que eram antes de tudo vocacionados (2007, p.24) apresentadas no seu livro *Dom à profissão*, propõe, ao polissêmico dom, um matiz fundamental: ora como sinônimo de talento, uma predisposição inata, ora como dádiva, herança divina ou genética

Entre professoras, estudantes e familiares parece emergir na identificação de

superdotados uma mescla de predestinação inata e herança divina, que deve ser canalizada para o bem da humanidade. Afinal, como disse-me Fernanda: “*Não adianta ser superdotado e ficar só pra ti. Tem que ajudar.*” O presente, que é o dom, vira dívida e ao mesmo tempo dádiva, já que a eles é previsto um atendimento especializado, bolsas de estudos, é claro, com vistas justamente a “retribuição”.

CAPÍTULO 5: Entre uma sala e outra

São "convenientes" as coisas que, aproximando-se umas das outras, vem a se emparelhar; tocam-se nas bordas, suas franjas se misturam, a extremidade de urna designa o começo da outra.[?] (Michel Foucault, 1999)

Assemelhar significa uma referência primeira que prescreve e classifica. O similar se desenvolve em séries que não têm nem começo nem fim, que é possível percorrer num sentido ou em outro(...) “ Michel Foucault, 1999)

No segundo capítulo, a dança das classificações é colocada em cena a partir da história de Arturo, que foi diagnosticado como hiperativo nos primeiros anos escolares e de uma sala para deficientes mentais passou a frequentar uma sala de altas habilidades. As dúvidas e disputas dessas diferentes classificações parecem ser acompanhadas pela emergência das psicologias (diferencial, da criança, cognitiva e do desenvolvimento), das neurociências e, principalmente, da psicopedagogia, evidenciada na formação das professoras das salas de recursos e profissionais da área da superdotação.

A história de Arturo: de uma sala a outra.

Não há duas crianças entre a centena de matriculadas que se apresentem harmoniosamente constituídas : cada uma tem seu próprio defeito, combinado com grau maior ou menor de desenvolvimento intelectual, desde o idiota bastante rudimentar até o indivíduo excepcionalmente bem dotado. (Helena Antipoff, 2002,p. 307)

Arturo! anunciou a professora Bia referindo-se a um menino que recém tinha entrado na sala nas primeiras visitas a escola A em setembro de 2009. Arturo tinha em torno de 1,65 de altura, parecia ter mais de 15 anos, prendia seus cabelos castanhos e compridos em um rabo de cavalo e usava roupas pretas. O menino entrou sem falar uma palavra e sentou-se em frente ao computador. Nesta posição o encontrei nas minhas tantas idas a escola. Cenas que nos primeiros dias me levaram a pensar que ele era uma espécie de estagiário. Via –o procurar por informações na internet e digitar listas, cartazes, textos a pedido da professora, sempre com páginas do *orkut*, *youtube* ou *mesenger* na tela do computador. Era a ele que ouvi por três vezes a professora da sala ao lado e outros estudantes perguntarem se poderiam usar o

computador quando o menino o havia deixado por instantes para jogar xadrez com os outros que freqüentavam a sala. *É dele*, disse Bia rindo ao ouvir a pergunta da professora.

Num dia de 2010, começamos a conversar sobre música. Ele disse-me gostar de rock e que tocava guitarra. Perguntei se pretendia fazer algo relacionado à música para seu sustento. Arturo respondeu-me que não. Queria ser publicitário, por achar uma profissão interessante, com possibilidade de ganhar bastante dinheiro. A sua intenção era se inscrever no ENEM e tentar o ProUni (Programa Universidade para Todos), como fez sua irmã de 20 anos. Além da irmã, Arturo morava com sua mãe e seu pai num bairro de baixa renda na zona sul de Porto Alegre.

Arturo contou-me que começou a participar da sala de recursos em 2009, quando uma professora da escola onde estudava *conversou com a professora Bia* e assim, ele foi *encaminhado* para a sala de recursos de altas habilidades da escola B, onde Bia trabalhava na época. O motivo do encaminhamento, segundo o menino, sucedeu por seu *raciocínio rápido e a habilidade de fazer contas de cabeça*. Lá Bia conversou com ele e sua mãe, fez alguns testes e nos dias seguintes passou a freqüentar a sala A⁸⁵ uma ou duas vezes por semana. Para Arturo nem todos seus colegas frequentam a sala porque *nem todos têm altas habilidades*, que para ele é algo *que diferencia o da maioria, é quando é melhor, se destaca em alguma área, tem a ver com QI acima da média*. Arturo acredita que *há varias áreas das altas habilidades e nem todos tem altas habilidades*.

Antes de ingressar na sala de recursos para altas habilidades, Arturo tinha passado por psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos nos seus primeiros anos de escola. Ele se recordou que entre dez e doze anos foi a um psicólogo, que o diagnosticou como hiperativo. *Tomei ritalina por 4 anos e depois não precisou mais*, disse-me o menino rindo.

Em 2009, Arturo já havia reprovado por dois anos (5^a e 7^a séries). Iria reprovar novamente aos 16 anos na 8^a série quando seus professores começaram a suspeitar que ele tinha um déficit mental, contou-me Bia. Aludindo a falta de atenção do menino em classe, dado que não escrevia e não falava, enviaram-no a sala de recursos para DM (deficiência mental), onde ficou por mais de 3 meses. Essa sala para Arturo era uma *sala de reforço* tanto porque lá *a professora [Glória] ajudava nos trabalhos e nos temas os alunos que estavam mal na escola*.

⁸⁵ Bia trabalhava em 2009 nas escolas A e B.

Nesta sala de DM, numa tarde, quando a professora Glória disponibilizou jogos de dama e xadrez para os alunos, Arturo *se saiu muito bem*. Dias depois, em conversa com Bia, Glória mencionou o ocorrido. Bia teria logo dito: *ele tem altas habilidades*. Depois de encontros, com Arturo, sua família e professores da escola, Arturo foi avaliado por Bia como uma pessoa com altas habilidades e ainda, como *criativo-produtivo e não acadêmico*, o que explicava, para Bia, seu desgosto pela escola.⁸⁶ No final daquele ano, a mãe de Arturo se preocupava com a reprovação do filho, então Bia a acalmou dizendo que a escola iria *relevar em função das altas habilidades dele*. Arturo não reprovou.

Em 2010, Arturo freqüentava a sala de recursos durante algumas tardes, participava da oficina de altas habilidades em matemática e dos campeonatos de xadrez realizados na escola A. No final deste ano, o menino já estava com 17 anos e me contou que *passou direto* para a 1º ano do ensino médio. Ele continuava a não fazer muitas atividades solicitadas pelos professores, segundo Bia, e nem copiar o que era colocado no quadro. *Ele não faz atividade, mas sei que ele sabe. Por preguiça ou não tem motivação. Tudo bem, ele tem talento*, disse-me Bia, *mas é complicado*.

Hiperatividade e/ou Superdotação?

Classificar não é apenas constituir grupos: é dispor estes grupos segundo relações muito especiais. Nos os representamos como coordenados e subordinados uns aos outros uns aos outros, dizemos estes (as espécies) estão incluídos naqueles (os gêneros), que os segundos agrupam os primeiros. (...) Toda classificação implica uma ordem hierárquica da qual nem o mundo sensível nem nossa consciência nos oferecem o modelo.” (Durkheim e Mauss, 1995)

Arturo, tal como outros alunos que passaram pelas escolas e pelas salas de recursos em Porto Alegre ocuparam diferentes classificações. Ele, assim como Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Ludwig van Beethoven, Vicent van Gogh, Wolfgang Amadeus Mozart poderiam ser classificados como superdotados (Virgolim, 2007), bem como hiperativos (Ken McCluskey, Andrea McCluskey, 2001)

⁸⁶ Baseava-se na distinção feita pelo pedagogo e matemático estadunidense Joseph Renzulli: superdotação produtivo-criativo e superdotação acadêmica.

De “defeito na conduta moral” (1902) para o pediatra George Fredrick Still, “Lesão Cerebral Mínima” para os médicos Strauss e Lehtine, que teria congregado os inúmeros casos de traumas cerebrais, acompanhados de sinais de desatenção, inquietação e impaciência, à “disfunção cerebral mínima” (1947) como posto pela “Spastic Society”, o termo “hiperatividade” teria eclodido em 1957 com Laufer, Denhoff e Salomons por meio da categoria “Síndrome do impulso hipercinético”, e, em 1960 com Stella Chess e outros autores, através da nomenclatura “Síndrome da criança hiperativa”. Diferentes termos também foram apresentados no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM)⁸⁷ feito pela Associação Psiquiátrica Americana e na Classificação Internacional de Doenças (CID) desde os anos de 1960. Foi apenas em 1994 que o DSM apresentou o termo “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”- TDAH (em inglês : ADHD - Attention-Deficit Hiperactivity Disorder), termo utilizado na ocasião dessa pesquisa. (Rodhe et al., 2000; Santos e Vasconcelos, 2010)⁸⁸

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontada como um dos temas mais estudados em crianças em idade escolar (Santos e Vasconcelos, 2010) e o principal motivo para o encaminhamento de crianças ao sistema de saúde, além de ser o mais diagnosticado em crianças. Mais uma vez, na construção desse transtorno encontramos o jogo de números. Em estudos epidemiológicos é indicado que 3% a 7% das crianças norte-americanas em idade escolar apresentam TDAH (Rodhe et al., 2000)

O diagnóstico do TDAH , usualmente apoiado no DSM-IV-R e no CID-10, tem como auxílio de exames neurológicos, entrevista, descrições comportamentais em diversos contextos familiar, escolar e social em geral (Rohde et al., 2000). Três tipos de tratamento do TDAH têm sido empregados: farmacológico, terapia comportamental e a combinação destes dois. No sistema de educação brasileiro não é incomum a presença de professores em sala de aula diagnosticando TDHA em estudantes que apresentam comportamentos que não condizem com o esperado. Uma vez que vem o transtorno essencialmente biológico e clínico,

⁸⁷ Em 1968, o Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais - DSM-II - incluiu as "desordens comportamentais da infância e adolescência" e passou nomear esse transtorno de Reação Hipercinética - níveis excessivos de atividade. O DSM-III na década de 1970, introduziu a denominação Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA) com ou sem hiperatividade. Em 1987, o DSM-III-R, voltou a enfatizar a hiperatividade e alterou novamente a nomenclatura para Distúrbio de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

⁸⁸ Esta era nomenclatura utilizada na ocasião desta pesquisa. Optei por usar apenas hiperatividade nas descrições etnográficas dado que essa palavra, usada sozinha, ser muito mais corrente nos espaços de minha pesquisa

as professoras não vem a possibilidade de repensar as estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem desses alunos. (Rohde et al., 2000).

Sobre superdotação e hiperatividade tratou a professora da UNB Denise Fleith no material publicado pelo MEC (2006). Num capítulo sobre a identificação dos superdotados, a professora discorreu sobre a hiperatividade, a dificuldade de aprendizagem, e o transtorno de Asperger, de modo a orientar a identificação da dupla excepcionalidade (Ourofino e Denise Fleith, 2005; Fleith, 2006), ou seja, a possibilidade de um aluno ter superdotação e hiperatividade, ou superdotação e transtorno de asperger ou qualquer outro transtorno ou deficiência. Ainda neste texto, Fleith ressalta que a hipersensibilidade do sistema nervoso é uma das características do superdotado e pode ser confundida com hiperatividade e distração que levam a déficits de atenção. (MEC, 2006, p.50).

As pessoas superdotadas são frequentemente classificadas como hiperativas, segundo Ellen Winner (1998), por “ficarem entediadas e inquietas em uma sala de aula não desafiadora” (Winner, 1998, p. 44). A *alta excitabilidade*, de acordo com Maria Lúcia Sabatella (2005), tem sido um importante indicativo para prognosticar indivíduos superdotados e está sendo utilizado para detectar ou diagnosticar “problemas cerebrais”. A autora informa, por exemplo, que crianças com alta excitabilidade na área psicomotora, ativas, que gostam de movimento, têm sido diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Além do *alto nível de energia* dos superdotados que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade (Fleith, 2007), a professora Joana pontua outras confusões entre hiperatividade e superdotação:

*[...]eles caem às vezes nas questões de condutas porque são alunos que são ansiosos, eles são agitados porque não agüentam o tédio de ficar esperando os colegas aprenderem. Eles aprendem rápido, né? E acabam se ocupando de atividades inadequadas para a sala de aula e acabam nos problemas de conduta. Às vezes são chamados como **hiperativos** né? E não são hiperativos, na verdade, eles querem mais, eles demandam mais do que a escola tem pra dar... (Entrevista Joana Porto Alegre, junho de 2010)*

A preocupação com o comportamento e a conduta, critério comumente utilizado nas avaliações escolares, levam, segundo Joana, a confusões por parte dos professore/as , bem como por parte das famílias, como alude Julia:

[...]Muitas famílias e muitas escolas observam que algumas, não são todos que tem indicadores de altas habilidades são ativos. Eles têm uma energia assim, tá? Não são todos, não não é uma... Eu gostaria que tu não tomasse assim... que não se pode generalizar, mas é uma característica que aparece em alguns, né? Com frequência, às vezes. Bom, e o quê que acontecia. Aquela criança lá, aquele aluno lá na escola, ele terminava a atividade e saía zanzando, buscando outra atividade. Termina, quer outra, pergunta se tem uma: “Ai eu quero isso, eu quero aquilo, eu quero.... Não, mas é que nãñã”. Né? Como se fosse uma agitação, uma hiperatividade, então o que que acontecia, muitas vezes essas crianças eram rotuladas como hiperativas. (...), a escola achava muito hiperativa aquela criança porque terminava a tarefa, começava a anda em circulo na sala, ir lá e brincar com um e brincar com outro e aquela criança que nunca ta parada, que ta sempre ligada na tomada, que não sei que (paranãã?)... É hiperativo, ai ia fazer o diagnostico, ai tava tomando ritalina e tal e não era hiperativo. A hiperatividade dele é que ele era rápido, que ele tinha que ter mais desafio, então é um caso. (Entrevista Julia,Porto Alegre, julho de 2010)

Neste trecho, a professora Julia destacou não apenas as confusões e tensões na classificação da hiperatividade e da superdotação. Julia assinalou a constante medicalização de crianças que tem chamado a atenção das professoras das salas de recursos e de diferentes profissionais, incluindo médicos, neurologistas e psiquiatras (como os que se reuniram no I Seminário Internacional “Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos” em 2010, em São Paulo) e de instituições de Direitos Humanos como a Citizens Comission on Human Rights Internacional⁸⁹.

As controvérsias em torno do diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são analisadas por Clarice Pereira (2009) a partir de publicações científicas brasileiras sobre comportamentos de desadaptação escolar e de materiais destinados à divulgação do TDAH disponíveis no site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA).O TDAH, segundo Pereira(2009), funcionaria como instrumento de significação para a indisciplina e para a desatenção, mediando as relações que se estabelecem entre professor, aluno e família..

Nesse sentido, ela afirma que, ao situar “o fracasso escolar enquanto manifestação engendrada no corpo do aluno, o diagnóstico [de TDAH] possibilita[ria] neutralizar certos conflitos educacionais sem questionar o próprio ambiente escolar, familiar ou as exigências e normas sociais”.(2009,p.1) Questões que precisavam serem pensadas no contexto de uma crescente biologização e objetivação da compreensão dos comportamentos humanos e a cientificização da vida cotidiana.(Pereira, 2009)

⁸⁹ Endereço eletrônico é possível ter acesso as campanhas contra os rótulos psiquiátricos, incluído a hiperatividade. Disponível em <http://www.cchrint.org>, acesso em 03 de jan. de 2011. No

Entre duas salas.

[...]é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades. (Michel Foucault, 1999)

Histórias semelhantes a de Arturo são lembradas por outras professoras das salas de recursos de altas habilidades em Porto Alegre. A história de Leandro, *que tinha agredido professores e colegas*, e de Vinicius, *um menino que não conseguia acompanhar o ritmo da escola, mas era apaixonado por avião*, ambos atendidos na sala de recursos da professora Rosita. Há também a história de Rodrigo, que foi indicado para sala de altas habilidades quando participava da sala de recursos e integração (SIR) para TGD, mas não deixou de freqüentar a outra sala. Bruno, por sua vez, teve uma história inversa: começou na sala de altas habilidades e passou a freqüentar a sala de TGD na escola A.

A freqüência nas duas salas, contudo, poderia gerar algumas surpresas para os gestores da secretaria de educação do Rio Grande do Sul. Nomes similares na sala de altas habilidades e outra de Deficiência Mental (DM) provocou dúvidas e questionamentos de funcionários da secretária de educação. Fernanda lembrou que após enviar o seu relatório, alguém da secretaria de educação entrou em contato com ela porque teria visto o nome de um aluno nas duas salas de recursos da escola, uma de Os nomes, no entanto, eram nomes semelhantes e não iguais, pois eram de dois irmãos: um freqüentava a sala de D.M. e outro de altas habilidades.

As confusões entre as salas, no início da pesquisa, como mostrei no capítulo anterior, se deram por haver em três das escolas duas salas⁹⁰. A diretora da escola H disse-me, por exemplo, ter lá *dois opostos: Altas Habilidade e os Deficientes*, dentre esses *crianças com transtornos, autistas e deficientes*. Essas salas e suas *especialidades* pareciam ser tidas como *opostos, contrários, inversos*⁹¹ mais entre as profissionais que trabalhavam com deficiência e funcionários da escola e da secretaria de educação com quem conversei, do que as professoras das salas de recursos para altas habilidades. Apesar de Ana e Bia se referirem aos *infra* e os *supra-dotados* ou as *baixas* e as *altas-habilidades* respectivamente, viam a conciliação dessa

⁹⁰ O atendimento a TGD e AH/SD na escola A por um tempo ocupava uma mesma sala.

⁹¹ Com estes mesmos adjetivos as professoras da UBA e da UNGS que estudavam educação especial em Buenos Aires se referiram as suas pesquisas em relação a minha, somando-se a estes a idéia de: *el outro lado, a parte que esta abajo*,

contradição e a possibilidade dupla excepcionalidade. Nem mesmo uma possível oposição teria impedido a proximidade dessas salas e do trabalho em conjunto como faziam as professoras Bia e Iolanda, Fernanda e Jaqueline.

As psicopedagogas

As dúvidas e disputas dessas diferentes classificações que versavam, principalmente sobre a dificuldade de aprendizagem, pareciam ser acompanhadas pela emergência das psicologias (diferencial, da criança, cognitiva e do desenvolvimento), das neurociências e da psicopedagogia, evidenciada na formação das professoras das salas de recursos, Ana, Fernanda e Mercedes, e das profissionais da área da superdotação, como de Helena Antipoff, Maria Helena Novaes, Sarah Couto e Diva, que apresentarei neste capítulo.

Indicada como quem trabalhava com superdotação por uma mãe de um menino identificado como superdotado, Diva era *psicopedagoga*, como mostrava a listagem ao lado do elevador de um prédio comercial no bairro Moinhos de Vento em Porto Alegre. Após abrir a porta, na qual não havia qualquer sinalização, entrei num escritório imenso (aproximadamente 60m²) decorado com diversas cores. Havia bolas, brinquedos, uma escrivaninha, uma mesa com quatro cadeiras e um grande espaço livre, além de duas estantes de livros.

Naquela tarde, Diva disse-me ter feito o primeiro curso de psicopedagogia realizado ainda nos anos de 1980 em Porto Alegre, quando recém havia terminado o curso de pedagogia e trabalhava há poucos meses como professora de uma escola municipal da cidade. Após terminar curso, foi convidada pelo neurologista que o havia organizado para trabalhar em sua clínica, onde atendia crianças que estavam tendo problemas de aprendizagem. Lá Diva trabalhou por muitos anos até montar seu escritório, onde atendia crianças e jovens que passaram por *traumas*, alguns *dislexos* ou com outras *dificuldades de aprendizagem*.

Diva, que já havia escrito capítulos sobre superdotados em alguns livros e artigos em revistas de psicopedagogia, contou-me a história de um menino, que, após ficar entre os ferros em um acidente de carro, passou dias sem falar. Quando o atendeu, o achou muito inteligente.

Ele escrevia crônicas e era muito bom em matemática, contou-me Diva, que passou a *ver* em crianças como ele *superdotados*. *Muita gente acha que são perfeitos*, salientou-me ela, *eles são gente. Gente muito especial* por quem ela é apaixonada. Superdotado, para Diva, é *aquele que supera, é aquele que vai e leva consigo os outros para cima da própria situação*. Aquele que tem uma recuperação mental, *tem esperança e faz o bem. São pessoas evoluídas*.

Uma trajetória parecida teria seguido a professora Mercedes, que assim como Diva, Fernanda e Ana, também cursou psicopedagogia. Mercedes contou-me que *trabalhava com crianças com dificuldade na área psicomotora*. “*Muitas crianças que chegavam e que tinham fracasso escolar e que eram tidas como crianças com dificuldades, com problemas, eu percebia nessas crianças muitas vezes uma inteligência fora do comum*”, disse-me a professora. *Um menino que não aprendia nada dentro da escola e que fazia barcos maravilhosos, montava barcos com palitos, com palito de picolé*, foi citado por Mercedes como exemplo.

Isso teria se passado há mais de 20 anos, época em que sua amiga teria lhe dito: “*Olha, tem um curso de pós graduação na PUC, né? Sobre superdotados*. Mercedes, que ainda morava em São Jerônimo, onde na época da pesquisa ainda matinha uma clinica com uma amiga, aproveitava suas idas ao médico obstetra para fazer o curso. A partir do curso, ela disse ter passado a *perceber os dois universos*: “*Daquelas crianças que tem uma dificuldade porque na realidade elas tem dificuldade, né? Ou, por exemplo, são disléxicos , né? E de saber que tem disléxicos que conseguem se sair muito bem em outras áreas, né?*”

Ralvison: de aluno problema a superdotado

Consultando sua agenda, em 2010, Joana disse que no dia seguinte iria *fazer a prova de matemática* com Ralvison. O menino “*não faz nada, não registra, mas as professoras se dão conta de que ele é bom*”. Ela o conheceu quando estava trabalhando na Secretaria de Educação como assessora da educação especial em 2005, na época Ralvison estava com 5 anos:

“A educação especial foi chamada pela Escola Infantil D.L.N. porque o menino Ralvison era muito agitado e tinha dificuldades em lidar com ele. A diretora A via que o menino estava além dos seus colegas e , como ela participou de uma formação sobre Altas Habilidades, achou que ele pudesse ter, então pediu assessoria da educação especial para a área de AH/SD.” (2005)

Este trecho foi retirado de um dos relatórios disponibilizados pela professora. Neles, é possível acompanhar um pouco da história de Ralvison. Após ser chamada pela escola do menino, Joana fez uma reunião com a mãe da criança, na qual “*relatou [esta] que o Ralvison gosta muito de ler enciclopédias, de inglês, de ler livros grandes e de colecionar pedrinhas e objetos encontrados.*”(…) Sobre a relação da mãe e de Ralvison, Joana registrou:

Em casa, quando faz o que não deve é punido com a perda da possibilidade de andar de bicicleta , de ver TV por tempo indeterminado(+ de 2 semanas). Também é ameaçado a ser tirado da escola, mas ele não se importa e diz que a escola não tem nada de interessante para aprender (...) A mãe diz que ele foi adotado, mas tem contato com a mãe verdadeira. Já pensou e já tentou devolve-lo, quando ele incomoda muito, mas diz que jamais faria isto de verdade. (2005)

Nos relatórios de Joana, em 2005, há menções sobre a equipe de educadoras da série que o menino estava: “*se queixam bastante do Ralvison e tem resistência a fazer algo diferenciado, pois dizem que se ele quiser, ele faz*” . Pontuou ainda que:

A professora Andreia discorda dele ter A.H., pois diz que tem momentos que ele parece um “bebe”. Ele oscila entre um conhecimento que, aparentemente, demonstra ter maturidade e um comportamento aquém de sua idade (...) [mas] admite que criatividade ele demonstra e liderança também.”(2005)

Sobre a observação em sala de aula, que compõem para Joana as fases de identificação e acompanhamento dos meninos apontados como superdotados, registrou:

[Minha colega] e eu observamos o Ralvison na aula com os colegas, numa atividade com massinha de modelar. Ele estava muito envolvida e ficou durante todo o tempo, até que a educadora terminou a atividade para leva-los ao pátio. O Ralvison. não concluía nunca e, por ele, ficaria mais tempo. Na sala de aula, havia desenhos de todos os alunos. O desenho de Ralvison já estava bem estruturado . Ele desenhou uma cidade com casa e edifícios, ruas e carros. Seus colegas faziam garatujas. (2005)

Em 2006, a professora registrou o ingresso de Ralvison no Ensino Fundamental em uma outra escola municipal onde

[...]relataram que ele estava **sem limites** na aula. Desenhava **rapidamente** para concluir logo. Escrevia e lia muito, mas não queria livrinhos simples, **só livros grandes e enciclopédias**. Estava cometendo alguns **furtos**, colocando os objetos na mochila. **Faltava** muito a aula. Percebiam que ele era muito **afetivo**. Quando perdia [nos jogos] era **violento** e também brincava de forma violenta. Tinha **ótimas idéias e bem diferentes**. Também é bom na área psicomotoras. (2006)

Nos relatórios seguintes que não ultrapassaram uma folha de caderno, Joana registrou em 2007 uma reunião com a sua mãe adotiva e ,em 2009, uma conversa com a avó após um encontro casual na escola durante a entrega das avaliações do segundo semestre. Nos demais relatórios, Joana descreveu algumas conversas com as professoras, supervisoras, orientadoras das escolas que Ralvison frequentou.

Após reunião, fui visitar a instituição Machado de Aasis que fica ao lado do EMERN e é onde o Ralvison fica pela manhã quando não está na escola. Os **educadores** desta instituição percebem que ele é muito inteligente e perguntam **se ele não é um superdotado**. Ele participava da aula de violão e diziam que ele era o melhor do grupo nisto. (2007)

Joana já havia mencionado em uma de nossas conversas sobre essa visita e a surpresa que teve quando escutou a pergunta porque segundo ela, quem o fez não sabia que o menino estava sendo acompanhado por ela, que estuda superdotados. Já, em 2007, Joana se reuniu novamente com a mãe do menino e:

A mãe diz que ele é muito inteligente. Le tudo: bíblia, jornal, enciclopédias e comenta o que le. Aprendeu a **ler sozinho** com 5 anos. A mãe relata que o Ralvison diz , em casa, que não agüenta esperar os colegas que ainda não sabem o que ele já sabe. Ele está organizando matéria para ensinar os colegas. A mãe diz que ele está numa fase de contar mentiras. (2007)

Essa e outras duas frases listadas abaixo parecem denotar um “aluno problema” ao salientar a falta de limites, a indisciplina na escola, a agressividade, os furtos, as mentiras. Ao mesmo tempo, apontam a rapidez, as idéias ótimas e diferentes, o interesse por livros grandes, o bom desempenho na área psicomotora e a demonstração de afeto que poderiam ser características de um “bom aluno”:

Ele tem boa orientação temporal e sabe quantos segundos tem num minuto. Faz **cálculos mentais**. Ele é muito **responsável**. Quando ele tem atividade religiosa no sábado, acorda cedo e se apronta **sozinho**. (2007)

A supervisora Karina relata que Ralvison realiza rapidamente as atividades em aula e ela dá atividades de A30 para ele realizar. (ele está na turma A27) Mas diz que o trabalho com ele é tranqüilo. A professora da turma está em licença saúde e a turma tem ficado com varias professoras. (2007)

Aos alunos como Ralvison, que se comportam mal e são criticados pelos professores, Lica, Ana, Bia, Rosita, Joana e Fernanda dizem ficar *atentas*. Joana lembrava-se das visitas recente a uma escola onde

*Três [alunos] foram passados, numa reunião no parecer da escola e educação especial da Secretaria, como **problemáticos**. Como a pessoa já tem conhecimento na área[superdotação],questionou a questão do*

conhecimento deles. Se eles não teriam altas habilidades. Ai, foi ai que eu fui chamada pra conversar na escola. (Conversa com Joana , Porto Alegre, novembro de 2010)

Julgados como *indisciplinados*, de acordo com Joana, os superdotados podem ser aqueles alunos que *incomodam* ou *desafiam*, segundo Fernanda. Fato, que, por um lado, dificulta o encaminhamento pela/os professora/es que costumam encaminhar o/as estudantes que a/os agradam e, por isso, requer um trabalho para além ou inversa a caracterização dos professores.

Professoras em dúvida

Ao longo deste capítulo tornou-se evidente que as professoras colocam em questão as classificações. Elas problematizam os próprios juízos e profecias professorais, bem como o diagnóstico de hiperatividade e o tratamento deste com Ritalina e Concerta, cujo uso tem aumentado nos últimos anos (Rodhe et al., 2000), ao verem na educação e não na medicalização uma forma de sanar os problemas, a professoras

Apesar das críticas, questionamentos e a problematização da classificação de hiperatividade, as professoras não invalidam totalmente essa possibilidade. Em uma das conversas com Lica, ela me contava que Pedro deveria ter algum *transtorno*. Já Bia, que havia indicado Bruno há pouco tempo para a sala de TGD, explicava-me que a hiperatividade ocorria quando a pessoa *não pára nunca e tem dificuldade de concentração*. O que não é o caso de todos os superdotados. *“Eles aprendem rápido, tem pensamento mais rápido do que a parte motora. Isso percebo das crianças que vem chegando pra gente [na escola]”*, adicionou a professora.

Tanto Bia, quanto Lica e outras professoras das salas recursos mesmo questionando a hiperatividade não deixavam de ver a/os estudantes fora e dentro da suas salas como *hiperativos, autista, fora da casinha, meio estranhos, doidos, problemáticos, não normais*. Algumas vezes ficavam em dúvida, como Joana, que admitia: *Não posso diagnosticar ainda. Eu sei que não tem como diagnosticar, mas eles apontam para um transtorno global do desenvolvimento e ao mesmo tempo altas habilidades”*. Todas elas mostram um grande

interesse em se aprofundar nas discussões sobre hiperatividade, síndrome de Asperger e autismo, como Joana, Lica e Rosita que falaram-me sobre cursos que gostariam de fazer na área. Bia, por sua vez, expressava sua vontade de fazer uma pesquisa sobre condições que combinavam a síndrome de Asperger e as altas habilidades - não excluindo a possibilidade da “dupla excepcionalidade”. As professoras, portanto, se apropriavam criativamente desse entrecruzamento de classificações jurídicas e científicas.

Gabriel

Cadê meu jornal?, perguntava Gabriel todos os dias, contou-me sua mãe, Alice. Alice ficou grávida aos 16 anos quando estudava no Instituto de Educação, onde desde os 2 meses Gabriel frequentou a creche. Em 2010, o menino morava com a mãe, a avó e a tia. O pai do menino era músico e teria *aprendido a tocar sozinho*. *Acho que veio dele* [a habilidade], disse-me Alice.

Alice acompanhava Gabriel todas quartas-feiras à tarde até a sala onde Joana trabalhava e lá permanecia, muitas vezes, até o fim das atividades. Gabriel então com 5 anos frequentava há alguns meses a sala. Por ficar muito *sozinho* foi *indicado para avaliação em uma escola de educação especial* e lá disseram que ele tinha uma habilidade especial, recordou a mãe. Neste processo, a tia do menino e professora da escola de Gabriel, teria contribuído para a indicação, por ter feito um curso sobre altas habilidades e ter comentado com a equipe da escola.

Gabriel *estava em observação* na sala da professora Joana. A princípio a professora teria pensado que o menino fosse autista por gostar de fazer listas, listas com o nome dos países da copa, por exemplo. As dúvidas como esta se refletiam em sua pretensão de estudar sobre autismo e eram compartilhadas com suas colegas de outras SIR (Autismo, TGD, DM, DV, Surdez) nas reuniões mensais, para quem fazia inúmeras perguntas. Naquele dia em novembro de 2010, a dúvida de Joana sobre a superdotação de Gabriel não era mais a possível confusão com autismo e sim, o fato do menino, assim como outros que Joana estava avaliando, ser muito *estimulado em casa* devido à convivência *entre adultos*.

Antes de ir à escola regular, onde as professoras separam alguns jornais para o menino ler, Gabriel assistia o jornal da manhã. Durante a copa, a professora teria se acostumado a perguntar à turma os resultados dos jogos e um dia os alunos disseram: *professora, o Gabriel não está. Ele é que sabe.* Era ele quem sempre respondia. Gabriel tinha amigos na rua com quem brincava e jogava futebol. Eram *amigos mais velhos* porque os menores *as mães não deixavam sair de casa.*

As origens da superdotação

A contraposição entre a estimulação e superdotação aparecem no debate sobre precocidade versus superdotação feito por Zenita Guenter (2000), para quem a criança precoce é sinônimo de estimulada - debate que é freqüentemente retomada pelas professoras das salas:

Se é uma criança altamente estimulada e faz um teste de QI, de repente com 6 anos, pode aparecer um QI bastante elevado. 125, 129 Se ela vai repetir depois na adolescência pode dar menos, pode dar normal. Inclusive a gente trabalha com essa possibilidade também. A gente observa muito se é só estimulação precoce porque quando chega por volta dos 12 e 13 anos, a fase de equilíbrio, que o Piaget fala, acontece e aí fica no padrão normal, médio. (...) Quem tem altas habilidades continua além. (Entrevista Rosita, Porto Alegre, junho de 2010)

A confusão entre as categorias altas habilidades e superdotação com a idéia de "precocidade" poderia resultar até num aumento da porcentagem:

Com o aumento da divulgação sobre o tema, principalmente na mídia popular, também se tem constatado a confusão da concepção de AH/SD com a idéia de "precocidade" ou mesmo "criatividade", e isso tem contribuído para a divulgação de informações sem embasamento teórico que, em alguns casos, chegam a atribuir às AH/SD índices de até 20%. (FREITAS E PÉREZ, 2009 :5)

Essa habilidade que continua e que se diferencia do estímulo e da precocidade, de acordo com as professoras, viria de um forte fator biológico. Para algumas *viria da família*, como lembrou Ana:

Em alguns momentos, tu vai vê que esse talento, esse estímulo vem da família, de reforço familiar. Mas outros a própria família não percebe. Vê que um tio, um pai, a avó, tinha destaque na área e nunca percebeu. No caso, acaba incentivando, apoiando, mas muitas vezes o que acontece é que está abafado e com trabalho tu consegue resgatar isso. (Entrevista Ana, Porto Alegre, junho de 2010)

É genético, disse-me Bia certa vez, ao me apresentar um menino que desenhava e cuja mãe era artista plástica. *Porque eu to comprovando isso, entendeu? Quando aparece alguma indicação, tem mais algum na família? Não é estranho? Eu tenho varias assim*, argumentou-me ela dias depois quando novamente mencionou a importância do fator genético da superdotação.

“*As crianças não nascem em arvores*”, falou-me Joana quando comentava sobre a mãe de Fabio, Antonia, que resolveu todos os jogos de lógica da sala. A professora, que me dizia haver *a parte genética, a parte hereditária, e a parte ambiental* da superdotação, explicou-me: “*Não é só a questão genética, porque tem muitas pessoas que podem nascer com esse potencial e não desenvolver se o ambiente não der o estímulo*”. Estas palavras eram muito próximas às de Fernanda para quem a superdotação *está na pessoa e não no ambiente*. “*O ambiente vai ser estimulador ou não*”, disse-me a professora.

Exemplos de ambientes não estimuladores foram dados por Rosita, quando lembrou-se de um menino que poderia ter *se desenvolvido se não fosse a escola, o sistema, o modificar* e Bia quando disse-me: *quanto maior, mais difícil de identificar, porque já está bitolado, engendrado no sistema da escola*. O genético, o biológico, nesse sentido, é a matéria-prima a partir da qual o talento e habilidade será *lapidado, canalizado*, o que justifica a identificação cada vez mais cedo (Mariuzzo, 2009).

Apesar de entender que o *ambiente fazia sua parte*, Joana também me relatava sua admiração com *casos em que o ambiente foi pouco favorecedor e que percebia muita criatividade*. A história do menino *abandonado pela mãe que vivia com a avó analfabeta e o pai caminhoneiro*, faziam Joana acreditar que havia algo de genético, para além do hereditário:

Tem um fator genético, mas não adianta nada sem estímulo. Mas tem casos que não consigo ver estímulo ambiental. Crianças adotadas, que sofrem horrores. As vezes fico pensando: Da onde? Embora a escola inferiorize, a professora sabe que tá além, verifica que está além dos outros. (Entrevista Joana, Porto Alegre junho de 2010)

A discussão sobre genética, que impulsiona a busca pelo o gene da superdotação por Patrícia Mariuzzo (2009)⁹², é orientada pela probabilidade entre as professoras e as

⁹² Em “a busca do gene da superdotação”, Patricia Mariuzzo (2009) se refere a pesquisa realizada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Botucatu, cujo objetivo é demonstrar que existem fatores genéticos por trás da superdotação, ou mais especificadamente, a relação entre polimorfismos do gene SNAP-25 e a habilidade cognitiva. A pesquisa fará uma comparação entre dois grupos: 50 pessoas com QI normal e 50 consideradas superdotadas.

pesquisadoras da área, que preveem a distribuição de habilidades e talentos entre toda a população (Mettrau e Reis, 2007), o que significava, para a professora Fernanda, “*perceber que a inteligência é independente de classe social, etnia, raça, sexo*”; já que esta pode estar em muitos lugares, ou melhor, em *todos os lugares* como disse Bia. Afastavam-se assim de princípios racistas e classistas que marcaram as primeiras discussões sobre inteligência e superdotação, e justificavam as ações localizadas nas escolas públicas, sobretudo, nas periferias de Porto Alegre, onde haveria um verdadeiro desperdício de talentos por falta de oportunidades.

Pergunto-me, no entanto, parafraseando Lilian Schwarcz (1997) se mudaram os termos do debate – de quociente de inteligência para altas habilidades/superdotação, mas, de alguma maneira, continuávamos presos a “uma lógica positiva de estabelecimento de hierarquias ontológicas”? Mesmo que nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação, capacidades e inteligências diferenciadas não pareciam ser aferidas a partir da raça, como fizeram Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Silvio Romero meados do século XIX, autores pesquisados por Lilian Schwartz (1997). A raça parecia ser evocada, nas salas, para afirmar a igualdade de distribuição de superdotados entre negros, brancos, indígenas, como fizeram as professoras Fernanda, Lica, Joana.

A superdotação tal como a inteligência pensada nos testes de Q.I. por conseguinte, parecia surgir como “elemento absoluto e autônomo, quase natural e biológico, como se nada tivesse a ver com a educação e com a própria experiência social”(1997,p.2).Uma vez que a educação e a experiência social, ambiente e estímulo, se firmavam como entraves da identificação de estudantes superdotados, bem como *abafadores* ou meros contribuintes para o desenvolvimento condição genética, condição biológica, que deveria ser atestada e descoberta por meio do olhar das professoras especialistas. superdotação, a seu modo, abria um espaço para discussão sobre igualdade e democracia.

Uma *busca* por uma cidadania aparentava se apoiar na biologia, no critério biológico de acesso aos direitos, como tantos outros sujeitos de direitos haviam feito. Traçavam familiares e superdotados uma versão tortuosa do que ousaria chamar de “cidadania

biológica”⁹³ (Rose e Novas, 2003) .Classificada/os como superdotada/os estudantes e familiares pareciam passar a fazer parte de uma comunidade, de uma minoria, que se articulava, se comunicava para se manter e reivindicar os seus direitos.

Precocidade e superdotação

O tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação. (Norbet Elias, 1998)

A infância peculiar e a precoce educação musical do “prodígio” compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart (1756 – 1791) foi evocada por Norbet Elias(1995) em *Mozart: A sociologia de um Gênio* para problematizar a idéia de “gênio inato”, de “capacidade congênita” ou de algo geneticamente determinado ou herdado. Pensar um gênio como fruto de um processo autônomo e isolado ou do destino, segundo o autor, é muito freqüente, assim como pensar que “a criação de grandes obras de arte é independente da existência social de seu criador, de seu desenvolvimento e experiência como ser humano no meio de outros seres humanos. (1995, p. 33). A genialidade de Mozart, argumentou Elias, estava no fato de que este “sabia fazer coisas que a grande maioria das pessoas não sabia (1995, p.60). Saberes desenvolvidos ao longo de sua vida:

“Aos **quatro** anos ele era capaz, em muito pouco tempo, de aprender a tocar peças musicais bastante complexas, sob a instrução do pai. Aos **cinco** começou a compor. Antes de completar **seis** anos o pai levou-o, e a irmã, em sua primeira tournée de concertos a Munique, onde ambas as crianças tocaram para o Eleitor da Baviera, Maximilian III.” (Elias, 1994,p. 67)

Precocidade intelectual foi a terminologia que imperou na França segundo Wilfried Lignier (2007). Opção que, para Hubert Vincent (2003), demonstrava a ênfase na trajetória escolar e na valorização do diploma e não no inatismo, implícito no teste de QI, não impedia,

93 O termo Cidadania Biológica é utilizado pelos autores para abranger projetos de cidadania que vinculam a cidadania a existência biológica do seres humanos, sejam como indivíduos, como famílias e linhagens, comunidades.

como apontou Wilfried Lignier (2007), que os alunos fossem “detectados”, “descobertos”, numa “busca” que se iniciava cada vez mais cedo, por volta dos 5 anos de idade.

Nas discussões no Brasil, ao mesmo tempo em que se contrapunham precocidade e superdotação, dando ao estímulo, o ambiente, o social um papel secundário, as professoras também apontavam a precocidade como um dos indicadores de altas habilidades/superdotação (Brasil, 1999, Perez e Freitas, 2011):

Criança precoce e criança com AH/SD não são a mesma coisa, mas uma criança com AH/SD geralmente é precoce na sua área de destaque. Ao contrário de uma criança com AH/SD, a criança precoce precisa de estímulo permanente constante dos adultos para desenvolver, antes dos seus pares, uma habilidade que todas as demais crianças desenvolvem. Geralmente, a criança precoce após determinado tempo, terá o mesmo desempenho de outra criança da sua idade, enquanto que a criança com AH/SD, na sua área de destaque, sempre se diferencia de seus pares, apresentando um desempenho superior. (Perez e Freitas, 2011, p.30)

A precocidade era uma das características dos alunos identificados por Fernanda. *Com que idade começou a ler e a escrever? Aprendeu a ler e escrever sozinho? Aprendeu com os irmãos?*, eram perguntas feitas pela professora durante a entrevista com a família e a/o estudante, uma das etapas do seu processo de identificação, cujo objetivo era saber se o/a estudante se *alfabetizou cedo. Se se alfabetizou antes de ingressar na escola, se alfabetizou sozinho ou com o irmãozinho ou recém entrou na escola e começou a ler aos 5 anos*”, explicou a professora.

Dados como esses também são coletados pela professora Rosita, para quem os superdotados começam a *ler mais cedo e são mais rápidos*. A professora anotava em uma espécie de formulário informações como: *Falar = 1 ano, Andar = 1 ano e 6 meses, Montar palavras = 3 anos, Ler e escrever = 4 anos*. Anotações similares (sobre quando começaram a andar, quando começaram a falar, quando começaram a escrever, onde moraram) mantinha Lica na ficha intitulada Meus Talentos, guardada no portfólio da/os estudantes e apresentada no parecer desta/es: *Segurou a cabeça aos 2 meses, sentou aos 5 meses, aos 6 e meio passou a engatinhar e aos 10 meses caminhou. Desenvolveu a fala por volta de 1 ano de idade e sempre demonstrou muita facilidade de aprender(...) Aos 6 anos incompletos foi para a 1ª já alfabetizada*.

A leitura antes dos 6 anos também era um fator ressaltado por outras professoras das salas de recursos em Porto Alegre. *Começou a andar muito cedo, começou a falar muito cedo*

ou começo a lê muito rápido, de uma vez, eram para Ana características comuns entre os alunos identificados como superdotado. Lica contou-me sobre um de seus alunos que iniciou na sala quando estava no jardim B, aos 5 anos. O menino já estava *lendo de cor* e por isso foi *avançado [de série]*. Já Joana, em suas anotações, salientou que Ralvison *leu sozinho aos 5 anos*.

A *leitura precoce* também foi encontrada por Suzana Perez (2006) em sua pesquisa de mestrado entre os superdotados, principalmente, entre os que chamou de superdotados *acadêmicos*. A autora ainda ressalta que a precocidade integra a lista de características da superdotação nos estudos de Terman, Hollinworth, Benito Mate e Ellen Winner.

Aprender a ler *cedo* também são indícios de precocidade e sinônimo de genialidade para pais, mães e familiares que postam seus comentários na comunidade *Meu filho é um gênio*, cujo tópico de um dos fóruns era: “Com quantos anos o seu filho começou a ler?” Entre as respostas, lá estavam a da mãe do Nixon, do Gabriel, do Matheus, do Henrique e tantos outros que começaram a ler com 2, 3 anos de idade:

Meu Matheus começou a ler com dois anos, assim que ele começou a falar já perguntava "mãe o que ta equito aqui", hj com 13 anos esse menino é uma enciclopédia, quase tenho que ficar vendo no dicionário o que ele fala, no msn ele escreve tudo corretissimo, **my gênio**(Liliane, 22/07/09)

2 anos ele ja sabia o alfabeto inteiro, hoje com quatro ele sabe ler e escrever fluentemente, conta e escreve infinitamente numeros faz varias continhas .saber todas cores , animais e numeros de 1 a 10 em ingles, ele adora soletra palavras dificeis.é **um gênio** (Lori, 21/07/09)

meu filho luis henrique esta hoje com 05 anos ja esta na alfabetização,mas aprendeu ler e escrever com tres aninhos.ele é **muito inteligente fala com jeito de adulto** e escreve textos incríveis(Rosangela, 25/08/05)⁹⁴

O *jeito de adulto* destacado por Rosangela, mãe de Luis Henrique, lembram os comentários, sobre alguns/algumas estudantes, feitos pelas professoras das salas de recursos, para quem muitos *falam, conversam, reivindicam, se expressam, sentem como adultos*. Ravilson *tem 11, mas é um adulto conversando* segundo Joana. Pedro Luis, de acordo com Bia, *tem problemas de adultos e Luan age como adulto, não tem limite nenhum, retruca, argumenta, tem papo de adulto, fala como adulto, não tem inocência, questiona de igual para igual*. Eram *pequenos adultos* confundidos até com anões, como se passou com Lobato

⁹⁴ - Comunidade: Meu filho é um gênio. Disponível em : www.orkut.com, acesso em 05 de abr. de 2010.

quando caminhava vestido de terno e gravata nas ruas do Centro de Porto Alegre, depois de uma apresentação de sua orquestra. *Mentes de adultos em corpos de crianças* para Bia, ou melhor, *adultos em corpos de criança*, como me disse certa vez a mãe de um menino identificado como superdotado. Talvez por serem *crianças que levavam uma vida de adulto* ou *faziam o serviço de gente grande*, como as *minis dona/os de casa*, como se referiu Fernanda aos estudantes de sua escola. Eram crianças que estavam *antes do tempo*. Pergunto-me então que tempo(s) era(m) este(s)?

As políticas a partir das idades

A idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de um outro mundo, o da exatidão e do número. (Phillipe Aries, 1981)

Eu sou avançado, disse-me Guilherme quando perguntei por que estava na sala de recursos enquanto seus colegas estavam na sala de aula. O menino explicou-me, ainda, que *terminava as atividades antes*. Terminar as atividades antes dos colegas e *aprender rápido* também foram motivos de outros meninos, como Otavio, João, Luan, Leandro, para estar numa sala de recursos de altas habilidades.

Uma noção temporal vinculada a uma seqüência natural de aprendizagens, de um desenvolvimento, que se atrela ao rendimento escolar, para a Adela Munoz (2002) é uma herança da influencia da psicologia genética de Jean Piaget que foram fortemente difundidas entre as professoras na Espanha. Lá, a lentidão de alguns alunos, principalmente, os centro-americanos, *“los más lentos de la clase”*, *“ninos con retraso”*; como a *“torpeza”* de Marcos y Mohamed, era comparada pelas professoras e diretora da escola a *“velocidad”* y la *“soltura”* de Trésor, por exemplo, que viam nisso a expressão de sua *“inteligencia excepcional”* (Munoz, 2002,p. 270)

Estudantes *velozes, adiantados, avançados, rápidos e maduros*, eram apontados como superdotados. No entanto, os *lentos, lerdos, atrasados, retardados e imaturos*, às vezes, caracterizados como deficientes por outro/as professores, nem sempre o eram pelas professoras das salas de recursos em Porto Alegre. Arturo, por exemplo, era lento em algumas coisas, na escrita e na leitura, e *rápido* em outras, xadrez e matemática e assim mesmo ser

classificado como superdotado, pois este *não é bom em tudo*, diziam-me as professoras. Descompasso que, para Lica, era um dos motivos da não aceleração de determinada/os estudantes, que apesar de serem *avançada/os* em algumas matérias, ou *desenvolvid/os* em alguma área, não eram em outras. Aprendiam *rápido*, mas não tinham *um bom desempenho motor* ou não eram *maduros* para tal mudança. Esse descompasso que também mencionavam Joana e Rosita era expresso fortemente nos escritos de Angela Virgolim (2010) sobre a noção de *assincronia*.

As idades de Annabeth

[...] falamos em ‘relógio biológico’, em ‘ciclos de desenvolvimento’ e no ‘ciclo de vida’ e nutrimos teorias da maturidade, da sexualidade e do envelhecimento que jogam, como um trocadilho infeliz com o duplo sentido (bioquímico e biográfico) que atribuímos a palavra ‘vida’(Roy Wagner, 2010)

Meu pai disse que tenho 11 anos de idade, 12 anos na dança, 2 anos de juízo, 4 anos de responsabilidade e só poderei ir aos Estados Unidos quando tiver 16 anos de responsabilidade, contou-me Annabeth a caminho do psicanalista. As muitas idades contadas por Annabeth recordavam-me as três idades dos superdotados (emocional, mental e social) citadas por Elizabeth, no encontro em Buenos Aires, bem como a pretensão de calcular a idade mental em relação à idade cronológica expressa nos testes Quociente de Inteligência e tantos outros. Sobre as idades também se manifestavam as professoras da sala de recursos em Porto Alegre: *“ele tem 8 anos e esta com interesse de aluno de 12 ano”*, *“ela tem uma vocação avançada para a idade”*, *“ele está além dos colegas da mesma idade”*, *“tem um vocabulário rico para a idade”*...

A idade, que remete a uma idéia biológica de desenvolvimento, é um marcador de acesso ao direito (Schuch,2009, Lins de Barros, 2010) para as pessoas em seus diversos momentos do curso da vida não só no Brasil. Claude Javeau (2005), nesse sentido, afirma que *“o direito comum fixa com precisão as idades em que as diversas “maturidades” são proclamadas (e por conseguinte supostas) adquiridas: sexual, civil, política etc.”* (Claude Javeau, 2005,p. 380).

Isso não é diferente para as crianças e adolescentes que acessam as escolas em Porto Alegre e no Brasil. O direito a educação também é orientado por faixas etárias. Seja no início da Educação de Jovens e Adultos, em que o Ensino Fundamental é restrito às pessoas de 14 anos e o Ensino Médio às de 18 anos, seja na chamada Educação Infantil e no Ensino Fundamental, cuja matrícula é destinada as crianças a partir dos 6 anos.

A marcação dos ensinios e suas idades parece seguir uma lógica desenvolvimentista, que adquiriu uma forte legitimidade com as teorias de Jean Piaget (Jeveau, 2005). Uma idéia de que construção do conhecimento humano segue um ritmo natural, que não deve ser atrasado nem adiantado. Lógica esta que seria uma das “formas de classificação e separação dos seres humanos empregadas pelos profissionais da educação e, em particular, para o caso de escolas publicas”, segundo Ana Luiza Carvalho da Rocha (2004, p.114) A organização da escola, orientada pelas idades, desta forma, muitas vezes vincula o aprendizado às etapas da vida, orientando assim o que deve ser aprendido. Sem se afastar dessa orientação, para dar sentido aos estudantes que não seguiam o ritmo esperado, se antecipavam ou se atrasavam, é que parecem ser evocadas diferentes classificações: superdotados ou retardados – deficientes mentais.

CAPÍTULO 6: Entre dois mundos? : sobre olhares diversos e a criação de mundos outros.

(...) existe o mundo apenas pelo olhar que o cria e lhe confere espacialidade? (Carlos Drummond de Andrade)

Em um dia de apresentações na escola, eu e Lica olhávamos a apresentação de dança de um grupo de estudantes da escola, quando ela me falou sobre a habilidade de uma menina que dançava. Olhando-me disse: *Tu deve estar tendo o mesmo olhar*. Eu sorri e comentei que *olhava* para o menino ao lado daquela. Era ele, ao meu olhar, quem orientava todos que lá dançavam. Seu corpo seguia o ritmo, dançava com intensidade e não errava um passo da coreografia, que parecia ser sua. Todos o olhavam. Ela então me disse que o menino, já observado por ela, seria *'just expert'*, "*apenas esperto*". Não tinha altas habilidades, não *completava os três anéis* [de Renzulli], explicou-me.

Olhava eu, olhava ela, olhava eu também o que olhava ela. Estava eu ali, muitas vezes, a observar e a "observar os observadores", como fez Guilherme Sá (2006), um antropólogo entre primatólogos que trabalhava como estes: observando. O mesmo olhar jamais teríamos. Olhares que conviviam e criavam mundos. Eram diferentes, mas também olhares. Minha observação que pretendia ser etnografia também seguia seus próprios princípios classificatórios.(Magnani: 2000, p.37). Assim com Lica, eu também classificava (adulto, criança, mulher, negro....) ao observar. Ambos eram olhares "previamente alterado[s] pelo próprio modo de visualizá-lo" e "sensibilizado[s] pela teoria disponível", como advertiu Roberto Cardoso de Oliveira (2008, p.19)? Teorias outras, olhares outros?.

Os antropólogos, lembra Geertz (2001), foram "os primeiros a insistir em que vemos as vidas dos outros através de lentes que nós próprios polimos e que os outros veem através das deles." (Geertz, 2001, p. 66). Há professores antropólogos que dizem que "*o bom antropólogo é aquele que consegue ver que o rei está nu*". Para Geertz, no entanto, a antropologia tenta "articular um modo de olhar um mundo, e não descrever um objeto incomum" (2004,p.104), esse modo de olhar, por sua vez, não é a teoria de que além do mundo visível existe um mundo invisível e talvez nem o contrário, "é antes a convicção de que os valores que temos fundam-se na estrutura mesma da realidade, que entre o modo como devemos viver e a maneira como as coisas são há uma sólida ligação interna" (idem).

Um *olhar adjacente* proposto por Paul Rabinow (2008) em *Making Time* tentei seguir aqui. Adjacente pela proximidade, um possível contato, com quem se estuda, mantendo certa simetria que se reverte em problematização porque implica a ausência de algo nos ambos – pesquisador e pesquisados. Um espaço de problemas e de perguntas. O antropólogo, para o Rabinow, é, principalmente um observador, pois atua na *observação dos observadores observando* (2008,p.62) ao mesmo tempo que é observado por esses observadores e por outros antropólogos.

Sobre *olhares* também falavam as professoras especialistas: olhares de mãe de portadores de altas habilidades, olhares destes sobre eles mesmos. Discutindo o olhar, a professora Camila, em sua tese de doutoramento, abordou o processo de construção da identidade entre pessoas adultas com altas habilidades/superdotação. Se a professora Martina, citada por Camila, *a fez olhar para o céu e disse que essas nuvens se chamavam cúmulos (...) mostrou fotos de outras nuvens e disse os nomes: cirros, estratos, altos-cúmulos, cúmulos nimbos.* (Perez, 2008). Camila sabia que com seu *olhar* para Alexandre, Jerry e tantos outros pesquisados também lhes dava nomes: *superdotados*. Conferia-lhes espacialidade e especialidade. Eles, portanto, nomeados e classificados, de fato *existiam* e não eram meras falácias de um olho enganador.

Se no meu olhar a “diferença” estava na antropologia, até nisto nos aproximávamos. Não apenas por manter um Levi-Strauss na estante como Diva, que se disse neta de um antropólogo e tem na antropologia o *carro chefe* de seus trabalhos. Durante seus percursos de doutorado, mestrado, especializações, ou simplesmente formação de professores, a antropologia tinha cruzado os caminhos de muitas professoras e algumas delas cogitavam a possibilidade de aprofundar seus estudos justamente nessa área. Teóricos bem conhecidos pela antropologia como Erving Goffman, Michel Foucault e Pierre Bourdieu também legitimavam os argumentos nos textos lidos por elas sobre superdotação, como os escritos de suas professoras tais como Soraya Napoleão.

A partir de um sobrevôo em terras escolares, onde se falavam de seres superdotados pretendi trazer notícias de algo bom para pensar e seguir pensando nessas tantas linhas repletas de pontos, nós e tramas que se enveredam em inúmeras direções, ainda, desajeitadas e tortuosas. Fui a terras não muito distantes. Encontrei realidades não muito diferentes, já que dos labirintos do campus do Vale (UFRGS) também era possível escutar sobre *especiais*,

inteligentes, esforçados, com condições, os fracos, cabeções.. entre tantas outras classificações proferidas em meio a conversas versadas sobre defesas, concursos, premiações e seleções. Fácil também era encontrar nos livros de antropologia menção *a gênios, brilhantes e talentosos*. Entre lembranças e esquecimentos, as observações ali tornavam-se notas, objetificavam-se, muitas vezes, sem o estranhamento do olhar antropológico. Antropólogos ali, eram aluno/as e professora/es. Não tão diferentes das pessoas que encontrei no percurso da pesquisa. Mundos que eu fizera dois, davam-me a impressão que jamais o foram.

The one world may be taken as many, or the many worlds taken as one; whether one or many depends on the way of taking. (Nelson Goodman, 1978)

Novos olhares, novos sujeitos

A irracionalidade parece estar por toda parte, nas mentes primitivas, nas das crianças, nas crenças populares das classes baixas, no passado das disciplinas científicas ou técnicas, ou no estranho comportamento de colegas de outras disciplinas, que perderam o bonde e acabaram desgarrados (Latour, 2000)

O questionamento das limitações de seu próprio olhar antropológico é feito por Diana Milstein (2007, 2008, 2009) em seus diversos trabalhos em que discorre sobre a sua pesquisa etnográfica feita numa escola primária da Grande Buenos Aires durante os anos 2004 e 2005, que originou sua tese de doutoramento: *A Nação na Escola. Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina*. Nesta a autora relata como, num primeiro momento, *invisibilizou* meninos e meninas na escola ao centrar a sua pesquisa no ponto de vista dos adultos. Via apenas nestes a possibilidade de revelar o mundo político da escola e seus contornos.

Após uma conversa com uma menina, que, durante a aula de educação física, tinha ficado como *observadora* por ocasião de uma doença, Diana, já no quarto mês de sua investigação, redirecionou a sua pesquisa ao propor as oficinas *“Construyendo identidades a escala local: os chicos como antropólogos”*. As alunas e os alunos se tornaram sujeitos de sua pesquisa e também observadores legítimos para relatarem suas versões sobre a vida do bairro e da escola. Passaram a ser tidos como quem poderia *ensinar* e também quem poderia pesquisar. Foi na maneira de incluir o ponto de vista dos alunos e alunas da escola, que, na avaliação de Diana Milstein, introduziu a distancia e a diferença em relação às versões dos

adultos e possibilitou uma *nova visão*. Para a autora é preciso evitar um duplo risco: por um lado, de subsumir as vozes e os comportamentos das crianças aos dos adultos, e por outro lado, de considerar aquelas como uma expressão autônoma que autorizaria, equivocadamente, a estudá-las em termos de uma "cultura própria das crianças" reduzindo-as a um "mundo infantil"(2009).

A saída deste impasse seria "incluir as crianças na categoria das pessoas que "ensinam", especialmente das que "ensinam coisas relevantes"(Tassinari, 2009), o que, de acordo com Antonella Tassinari (2007), exigiria um grande esforço. Segundo esta autora, a antropologia apenas na última década voltou "sua atenção para estes pequenos interlocutores, a partir de uma abordagem atenta às crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação" (Tassinari, 2007,p.12) e passou a ressaltar a "participação ativa das crianças na vida social e na construção de sentidos a partir de sua vivência e interação" (Cohn, 2000). Em outras palavras, passou a reconhecer " a criança como um agente que constrói suas relações e atribui sentidos" (Cohn, 2000, p.01), como um sujeito social.

Os infindáveis porquês e outros tantos questionamentos, que a meu ver lembram uma postura antropológica⁹⁵ de estranhamento constante, mostram, para Flávia Pires (2010), o quanto as crianças não simplesmente aceitam o mundo que lhes é apresentado, como contribuem para sua construção, têm suas próprias interpretações, visões e inferências. As crianças têm de fato algo a nos dizer e a nos ensinar não apenas sobre infância, mas sobre política, religião, sexualidade, gênero e xamanismo, entre tantas outras questões, como enfatizaram as recentes pesquisas na antropologia.

Pesquisar as crianças a partir do que estas pensam, dando as suas elaborações um estatuto de saber, isto é, conceder o mesmo valor à experiência das crianças e dos adultos aponta para uma tentativa de simetria que poderia se apoiar numa "antropologia simétrica" (Latour,2002). Na relação entre os saberes do adulto e saberes das crianças, o saber desta é muitas vezes considerado como um saber menos, distorcido e inferior, o que é problematizado por Clarice Cohn (2005) quando esta defende que a "criança não sabe menos, sabe outra coisa" (Cohn, 2005, p.33) Trata-se de uma distinção que se assemelha à feita entre saberes

⁹⁵ A postura antropológica também é comparada a das crianças por Anthony Seeger em sua pesquisa sobre os Suyas. Ele, que foi inicialmente tratado como criança conta como passou a "aprender" a língua, o trabalho na roça a andar na mata, sobre os rituais, sobre pescar. Para o autor "lição que cumpre tirar do estudo comparativo da humanidade não é a de que as outras sociedades são melhores ou piores do que a nossa; mas a de que temos algo a aprender com elas. Há muito que aprender." (1980,p.15) SEEGER, Anthony. "Pesquisa de campo: uma criança no mundo." In Os índios e nós. Rio de Janeiro: Campus, 1980

científicos e aos tidos como não científico banida por Bruno Latour (2002), ao proclamar a importância de conferir a estes saberes estatutos iguais.

Interpelando crianças

As crianças em escolas e fora destas tem sido foco de pesquisas há mais de meio século nas ciências humanas. No entanto, a maioria destas pesquisas tem privilegiado a interlocução com os adultos - familiares, professores e inúmeros outros profissionais; algumas vezes vistos como os únicos “agentes da socialização”(Cohn,2005) . Trata-se de uma perspectiva válida, mas limitada. Nesta pesquisa pretendi, de certa forma, ampliar o foco como fez Diana Milstein (2007), ao incluir as próprias crianças como interlocutoras.

Parti da premissa que é importante pesquisar sobre crianças a partir do que elas mesmas fornecem sobre elas, compreendendo-as como partícipes do seu próprio processo de formação (Cohn,2005) e não apenas como meras receptoras. Pesquisar escolas sem pensar no diálogo com as crianças e jovens, portanto, me parecia uma tarefa impossível, uma vez que, neste ambiente, estavam por toda a parte. Era possível encontrá-las no trajeto até a escola, nos portões a espera do sinal de entrada, pelos corredores e pátios durante o intervalo, o início e o final da aula, por quase todos os lados. È em todos esses espaços tentei engajá-las em diálogo, procurando imbuir-me de suas perspectivas – curiosidades ou indiferenças – em relação às atividades nas salas de recursos. Mesmo que no texto atual tenha me concentrado mais na fala dos professores, a minha experiência com a/os estudantes foi fundamental para dar o tom deste trabalho.

Professora ou aluna?

“È estudante da UFRGS, mas tem uma cara de menininha que parece aluna”, disse Mercedes a uma professora que a havia interpelado ao me ver na sala. Como *menina*, se referiram a mim as professoras Bia, Rosita, Joana, Lica ao falar com outras professoras e estudantes. *“Essa menina é aluna da UFRGS, bem novinha”*, disse Fernanda à professora da sala ao lado. Nem minha idade, nem o fato de não ser da escola, impediram que as e os estudantes que freqüentavam a sala de recursos me vissem como mais um delas/deles. Ao sair pelo portão da entrada da escola A, uma mulher que parecia ser funcionária da escola

caminhou em minha direção e perguntou de *que turma* eu era. Eu disse que estava acompanhando a professora Bia. “Ah. *Pensei que fosse aluna*”, disse-me a mulher retornando ao saguão. *De que turma* eu era também me perguntavam meninos e meninas entre 14 a 17 anos na sala de recursos da escola. Em uma das vezes, a professora Bia ouviu a pergunta e rindo respondeu: *Ela é professora!*

Talvez fosse por causa das roupas não destoantes e pela cara de “menininha”, como me diziam as professoras, ou pelo meu “tamanho”, que fez Bruna na sala de Lica pensar que eu fosse aluna. Não fossem as minhas interrogações e o meu caderno. Se Evans-Pritchard (2005) pensou que seu caderno “atrapalharia” o contato em campo, eu, ao contrário, pensei que ele poderia facilitá-lo. Sempre o mostrava, aproveitando para perguntar se poderia anotar o que diziam e se queriam escrever algo nele. Alguns estudantes escreviam, deixavam mensagens e faziam desenhos em meus cadernos. Era desta forma que marcava a minha presença.

Se a minha presença nas escolas e nas salas de recursos algumas vezes podia sequer ser notada, mesmo com o caderno em mãos, outras vezes, a minha presença vezes era evidente. *Você fala a nossa língua?*, perguntou Bárbara, estudante da escola G. Respondi que sim à menina e perguntei que língua pensou que eu falasse. *Espanhol*, respondeu. Ali, como em outras salas, eu era estrangeira, pelas roupas que usava, pelo tom da pele, o cabelo, o jeito de falar, andar... Minha presença era também questionada, como fez Bruno. *Quem é tu?*, me perguntou o menino. Perguntas como essa eu respondia com outras perguntas como: *quem tu acha que eu sou? Adivinha! É professora*, era o que alguns me respondiam, comumente a/os que tinham em torno de 10 anos de idade ou menos.

Estava de fato em um lugar onde se *é professor ou colega*, como me disse a estudante Isabela na sala de recursos da escola C, quando perguntei às 4 meninas porque afinal me chamavam de “sora”. *Professora* também era a forma que os alunos da escola H me chamavam. Forma que chamaram as mulheres e homens que encontraram no evento realizado num domingo pela manhã. Neste dia, perguntei por que me chamavam assim e um dos meninos me respondeu: *porque não sabemos teu nome*. O meu nome eu dizia ao me apresentar aos alunos que freqüentavam a sala, mas raramente alguém lembrava ou acertava. Ouvia, sem corrigir, inúmeras variações dele, entre alunos e professoras: Giselda, Gicelha, Gisele, Jucelia... Não conseguia me apresentar a/os toda/os. Eram tanta/os e diferentes.

Alguns ficaram em seus cantos. Sentada/os em uma mesa no final da sala, em frente ao computador ou outra/os, realmente "passaram" pela sala, entre uma aula e outra.

Quando não era vista como *professora*, *professora nova*, *professorinha*, como ocorreu na sala de professores da escola H ou *estagiaria*, como sucedeu na sala de professores da escola G, ou *oficineira*, como na escola A, havia ainda quem fazia perguntas diferentes: *Você é observadora?*, como uma das organizadoras da Oficina de Matemática na escola A e *Você é a mãe dele?*, perguntou-me um menino de 7 anos que freqüentava a sala da escola. Primeira e única vez que fui confundida como mãe de aluno.

As pesquisadoras

Poucas vezes escutei a referência à *pesquisadora*, que nem mesmo eu a fazia. Costumava me apresentar como *estudante* e em seguida abordava brevemente a *pesquisa* que fazia. Estive, contudo, entre outras pesquisadoras. Uma doutoranda em educação, na sala H, uma professora de Artes que fazia especialização em educação especial na sala A e uma professora de psicologia de uma universidade do Norte do Brasil que visitou quase todas as salas⁹⁶. Minha pesquisa provocava distintas interpretações. “*Ela ta aqui para saber como a gente se movimenta.(...) Ela usa palavras difíceis para gente não entender, mas é isso , não?*”, disse Mercedes, a/os estudantes da sala de recursos, olhando-me. Eu fiz um sim com a cabeça.

Nos primeiros meses de pesquisa, 2009, Bia ao saber que tinha atuado em um projeto de alfabetização, pediu que eu *conversasse* com Daniel, o menino que ela pensava ser *dislexo*. Nos meses seguintes, Bia *buscava* vários estudantes nas salas de aula para que eu a/os *conhecesse*, *conversasse* e também dissesse *o que eu achava* dela/es. Já em 2010, eram as crianças que me procuravam: *Tu não vai me entrevistar? Eu também quero ser entrevistado!*, diziam-me Bruno e Pedro Luis, para quem eu estava ali para *entrevistar os alunos*. Eram eles também que passavam a indicar o/as colegas para as entrevistas: *O Luiz ainda não foi*

⁹⁶ Maria fez toda a sua formação na PUC/RS(graduação, mestrado e doutorado em psicologia), trabalhou na FADERS e estava fazendo em 2010 uma pesquisa comparativa entre Porto Alegre e uma cidade do Norte, onde estava trabalhando sobre superdotação entre os índios.

entrevistado, Falta o Jorge... A expressão *entrevista* era utilizada pela professora Bia aos estudantes (*Ela vai te entrevistar*) e assim foi repetida por ele/as.

Antes de iniciar a *entrevista*, para qual não utilizava gravador entre a/os estudantes e sim, meu caderno, costumava alguma pergunta a me fazer.⁹⁷ Luan, por exemplo, fez rapidamente inúmeras perguntas: *Por que escolheu esse trabalho? Onde teve inspiração? Por que quis veio a essa escola? Por que tem uma sala de recursos*, respondi. Ele me contou então que *na sua escola antiga não tinha e que deveria ter em todas as escolas do mundo. Por quê?*, perguntei. *Eu que estou fazendo as perguntas!*, respondeu-me o menino. Era o início de uma conversa com Luan, que me sugeriu: *Pesquisar o que as crianças fazem no computador, seria divertido e as crianças iriam gostar.*

Sugestões do que e como pesquisar também eram feitas por estudantes e professoras de outras salas de recursos salas quando me diziam *quem poderia ser interessante para entrevistar, quem gostariam que eu conhecesse* ou indicavam-me *os alunos que seriam bons para minha pesquisa, os horários que poderia ir até a sala, os dias interessantes para observar*, além de temas e questões.

Eu superdotada?

Havia meses que não encontrava Annabeth, quando no início de 2011 perguntei se ela ainda lembrava de mim. Ela respondeu que sim e disse-me não lembrar o que eu fazia na sala. *Você é caça talentos?*, perguntou-me a menina, que, em seguida, explicou: *Na capoeira tinha um caça talentos que escolheu a filha do professor. Foi marmelada.* Respondi que não. *Você é dotada de altas habilidades!*, exclamou Annabeth como se tivesse encontrado a resposta.. *Porque você se veste bem, tem uma voz bonita. Parece ter.*, respondeu ao meu por quê? Bia,

⁹⁷ Com 7 das 8 professoras fiz entrevistas apenas em junho e julho 2010, após meses de pesquisa. O gravador, nem sempre utilizado, era colocado em cima de uma mesa ou guardado no bolso do meu casaco após ser ligado na frente das professoras e, muitas vezes, era esquecido durante as longas conversas em que circulávamos pela sala para ver livros e pastas nas estantes e documentos no computador.

que voltava a sala, perguntou-nos sobre o que conversávamos. Falei sobre a afirmação da menina. Bia rapidamente disse: *Ela tem sim!* Annabeth sorriu.

Situações ocorridas anos antes talvez expliquem o comentário de Bia. No primeiro dia na sala da escola A onde trabalhava Bia em 2009, ao folhear os álbuns de desenhos de duas meninas comentei que minha mãe era artista plástica, a professora Bia, que estava sentada à minha frente naquele momento, perguntou-me com um leve sorriso no rosto se eu tinha altas habilidades em artes. Eu fiquei surpresa e perguntei *Por quê?*. Como ela me respondeu com um sorriso ainda maior, eu acrescentei: *Não sei. Nunca fiz nada pra saber. O que tu acha?*, perguntou-me Bia. Reiterei que realmente não sabia. *Do que tu gosta?*., perguntou a professora. *Gosta de desenhar?*, acrescentou. *Se precisar desenhar eu desenho, se precisar pintar eu pinto, se precisar calcular eu calculo... Eu gosto de fazer de tudo*, respondi. Ela fixou seu olhar em mim e disse: *Do tipo mista... Eu to te avaliando!*, falou-me rindo. Minutos depois, era a professora Bia quem me apresentava Vinicius dizendo: *é filho de artista plástica... É genético.*

Coincidência ou não. Isso me fez lembrar que as poucas palavras e meus gestos mais discretos estavam contribuindo para o *movimento* daquela sala. A partir desse momento, também comecei a pensar em quão interessante poderia ser a possibilidade de ser *avaliada* e assim conhecer um pouco desses processo. Nas visitas seguintes às salas, me dispus a fazer as atividades de identificação que as professoras utilizavam. Dias depois, disse a Bia que queria que ela me avaliasse. *Faz um desenho pra mim*, foi seu primeiro pedido, comumente feito a/os estudantes que chegavam à sala. Eu desenhei. Meu desenho passou a integrar o cartaz de desenhos da sala. Já em 2010, quando Bia me disse que *percebia* as altas habilidades *só conversando com as pessoas*, além de perguntar como, perguntei também o que a ela percebia em mim, já que havíamos conversado inúmeras vezes. Bia respondeu: *Tu tem*. Perguntei por quê e obtive a seguinte resposta:

Eu acho que tu é muito envolvida com a atividade que tu faz, tu vai fundo. Tem o perfil de um, de uma pessoa, uma inteligência superior. Porque tu é muito envolvida com o estudo, é acadêmica, é diferente, não é normal. Normal não [risos]. Desculpa. Tu é não é... como é que é, tu não é a média. Tu é acima da média(...) Uma pessoa que é nova, entendeu? Pra correr atrás duma pesquisa. Veio aqui. Isso ai já é um diferencial. Isso ai já sai da media. Tu vê logo, é assim ó: é uma pessoa que ta se envolvendo com muito interesse, com profundo interesse nisso. Ta indo além.(Agosto de 2010)

Quando a professora Lica mostrava-me o teste de Estilos de Aprendizagens, feito com a/os estudantes, pedi para fazê-lo. Calculei o resultado por meio da orientação da professora, que leu a interpretação do tipo de pensamento em que me enquadrava: Pensamento divergente, assinalada por ela como uma característica da superdotação.

A professora Joana, que já havia feito pequenos comentários sobre minha suposta superdotação, apontando como características dos superdotados algumas das condições pelas quais contou-lhe estar passando, perguntei sobre a possibilidade de ser avaliada. A professora pediu que eu preenchesse o formulário de identificação de altas habilidades em adultos. No encontro seguinte, pediu que alguém que me conhecesse também o fizesse. Ao receber o segundo formulário, Joana observou as respostas, que se concentravam a direita página e disse: *Viu?* Apontou-me a mudança em relação ao que eu preenchi. Onde coloquei *às vezes*, minha amiga havia posto *frequentemente*, o que denotava a superdotação.

Havia, entre amigos e colegas, quem me apontava, por carinho, brincadeira ou advertência. Um alerta de que “na busca do Outro, encontre-se a si mesmo” (Grossi, 1991) e este então seria o motivo da minha inclinação para a pesquisa. Eu, é claro, também *buscava*. Eis buscava a mim? Talvez buscasse. Minhas lembranças de mais de 20 anos de sala de aula era revivido a cada dia da pesquisa nas escolas. Destas nunca estive longe. Entre salas de aulas, salas de professores, lista de presenças, recreios era a minha vida de aluna desde 4 anos de idade, de filha, prima e sobrinha de professoras, também professora. Os cálculos diminuíram e os números de letras aumentaram. Era difícil imaginar um mundo sem escolas.

Á procura de caminhos éticos

A própria antropologia, uma ciência entre tantas outras, uma rede entre muitas outras, participa deste trabalho de estabelecimento de relações, de construção de catálogos e de museus, de envio de missões, de expedições e de pesquisadores, de mapas, de questionários e de arquivos. (Latour, 1994)

Incluir a interlocução das crianças na minha reflexão me fez imergir em um reflexão teórico-metodológica e principalmente, ética sobre a aproximação, a minha presença como pesquisadora “adulta”. Como essas crianças estavam em um ambiente escolar, num primeiro momento, tentei seguir os princípios éticos que a antropologia compreende em sua prática

tradicional: “a da autorização dos responsáveis institucionais ou políticos mediante uma apresentação do objeto da pesquisa; da preservação do anonimato das personagens” (Duarte, 2004, p.128). Em algumas escolas, sondei a equipe gestora e a professora da sala de recursos para saber sobre a necessidade de uma consulta aos familiares, como fez Danielle Viera (2006) em sua pesquisa sobre as crianças no Mont Serrat/Florianópolis. Informaram-me que não seria necessário. Sabia, no entanto, que pedir autorização diretamente as autoridades definia as minhas relações em campo, como salienta Cicourel(1990).

A cada conversa, eu me apresentava como estudante de Antropologia da UFRGS e descrevia a pesquisa que fazia nas salas de recursos em Porto Alegre e que as informações da nossa conversa poderiam ser utilizadas num trabalho a ser escrito para o mestrado. Avisava também que manteria o anonimato de toda/os entrevistado/as, procedimento que na Antropologia *poderia* ser enquadrado como *consentimento informado*. Entretanto, estava ciente que esse procedimento cuja tradição remete à área do direito (como lembra Roque Laraia (1994) ao evocar José Roberto Goldim), não é um elemento consensual da ética antropológica. Segundo Márcio Goldman (2005), o consentimento informado nada mais é do que uma tendência atual importada das ciências biológicas para as ciências humanas. Tanto porque o consentimento poderia não ser tão informado, não por se interpelar as crianças, e sim porque:

"[...] pressupõe que, no momento mesmo da investigação, o pesquisador saiba já onde deverá chegar; segundo, porque supõe algo que só poderia fazer sorrir um antropólogo sério, a saber, um indivíduo racional, claramente informado das intenções, também claras, de seu interlocutor e que, com toda a liberdade, decide concordar com a proposta que lhe é apresentada. Finalmente, porque acaba liberando o investigador de seus compromissos: qualquer coisa pode ser dita uma vez de posse do documento assinado." (2005,p. 472)

Em relação à troca ou não dos nomes, Márcio Goldman (2005), que escolhe mantê-los, acredita que não há uma solução única para a questão e insiste que qualquer das opções escolhidas deve repousar “[...] sobre compromissos éticos que o antropólogo deve assumir e respeitar, respondendo por sua violação seja perante seus informantes seja diante de seus colegas, e transferindo parcialmente a responsabilidade também para seus leitores”. (2005, p. 471)

No caso da pesquisa na sala de recursos, não apenas escolhi mudar os nomes, como me utilizei dessa troca como uma possível aproximação e início de conversa. Perguntava às crianças e professoras quais os nomes que gostariam de ter em meu trabalho, pedia que

inventassem seus nomes, o que causava uma manifestação interessante. Uns interpretavam a pergunta como a escolha de um nome que realmente gostariam de ter, como no caso de Phelipe, com ph, que queria ser chamado de Felipe, com f e outros que falavam de suas histórias, lembranças e gostos para explicar porque escolheram certos nomes. *Zero*, por exemplo, é o nome de uma personagem de um Manga (quadrinhos japoneses) que foi escolhido por um estudante quando recordou o tempo em que tinha seus cabelos brancos como esta. Midnight e Annabeth eram outras personagens.

Sofia, foi escolhido porque, se tivesse uma filha, uma das professoras gostariam que se chamasse como tal. Alguns preferiram manter os seus nomes, explicando a escolha deste pela família, explicitando sua satisfação por tê-los, diferente de Joana que utilizou o nome escolhido também para outra pesquisa. Mercedes foi um dos poucos nomes que escolhi para uma professora, a seu pedido. Quando disse a ela que poderia escolher um nome para ter em minha pesquisa, Mercedes pediu que eu mesma escolhesse, perguntando de qual nome eu lembrava quando a olhava. A recente morte da cantora argentina, que me lembrava o porte físico, os abraços calorosos e a experiência artística da professora, talvez contribuíram para que escolhesse Mercedes.

Capítulo 7 : Um novo sujeito escolar: últimas considerações

Contra os testes de inteligência que se alastravam pelos Estados Unidos com forte apelo racista e sexista (Hacking, 2001), Franz Boas se manifestou em uma conferência, proferida no encontro da American Association for the Advancement of Science que originou o seu texto *Raça e Progresso* de 1931. Boas insistiu na humanidade e mentalidade comum entre os seres humanos de todas as origens culturais, não havendo, portanto, testes que indicassem a superioridade ou inferioridade de determinados grupos. Para ele, “o ambiente é o mais importante fator para determinar os resultados dos assim chamados testes de inteligência” (2005, p.81) e nesse sentido, seria impossível “construir qualquer teste em que se elimine tão completamente esse elemento, que possamos considerar os resultados uma expressão de fatores determinados apenas pela biologia.” (idem).

Estilos ‘brasileiros’ de raciocínios

A psicologia social proporciona tanto a tecnologia humana quanto a intelectual para possibilitar que o governo democrático opere. (Nikolas Rose, 2008)

No seu texto “*The science of merit and the merit of science*” John Carson (2004) argumenta como os testes de Inteligência, inicialmente desenvolvidos por Binet na França, não foram bem recebidos. No entanto, foram fortemente apropriados pelos Estados Unidos. Sob o impulso de sua nomeação para a comissão ministerial francesa sobre as crianças com atraso escolar, Alfred Binet teria iniciado em 1904 a primeira versão de sua escala de medição em parceria com seu colega Théodore Simon, que a apresentou no V Congresso Internacional de Psicologia em Roma (1905) como um novo meio de diagnóstico da imbecilidade, da idiotice e da debilidade mental. Ou seja, a escola era uma possibilidade de distinguir a inteligência subnormal das mentes normais de um modo mais objetivo e preciso, por meio de graus de déficit intelectual, de modo a determinar a porcentagem de crianças retardadas e anormais, exigindo serviços educacionais especiais.

Já nos Estados Unidos o teste foi padronizado a partir de um ensaio com 1.000 crianças “normais” em idade escolar, no estado da Califórnia, por Lewis Terman, que introduziu o conceito de quociente de inteligência (QI). Esse termo proposto originalmente pelo psicólogo alemão William Stern em 1912, tinha como pretensão traçar a relação da idade mental pela idade cronológica, transformando a inteligência em uma característica padronizada e quantificável, passível de aplicação a gama completa de mentes humanas. (Carson, 2004, Hacking, 2001)

Na França onde existia um sistema padronizado e universal da educação e a crença numa elite politécnica potencialmente aberta a todos, recusava-se o uso generalizado do teste, alegando a irrelevância da inteligência nata como fonte de direitos. Por outro lado, nos Estados Unidos, com apelo semelhante aos princípios de igualdade e democracia, objetividade e responsabilidade, o teste de QI tornou-se uma tecnologia legítima de decisão para a distribuição de oportunidades educacionais, compatíveis com as habilidades de cada um. (Carson, 2004)

A partir das indagações de John Carson, é importante tentar entender qual a singularidade da apropriação brasileira da categoria superdotados, lembrando que, conforme Joan Freeman, a busca de superdotados entre a população mais pobre seria o diferencial do Brasil. A insistência na diversificação de talentos, ainda que fortemente atrelada a uma questão inata, parece justamente uma maneira de tentar adequar idéias próximas de Boas, contrárias a diferenciação racial da mentalidade humana, com a probabilidade gaussiana, que orientou as escalas de inteligência de Binet. Pressupondo, nesse sentido, a manifestação das altas habilidades em diferentes grupos da população, sejam estes negros, brancos, indígenas, ricos, pobres, homens ou mulheres, as ações para o/as pessoas com altas habilidades/superdotação se revestem de um forte viés democrático.

Luísa, a menina que batucava

Luísa “*tinha alguma coisa*” porque das batidas da menina nas mesas durante as aulas, sua professora escutava a “*batucada de religião*”, lembrou Fernanda e acrescentou: *Eu sou de*

religião. Fernanda pensou em alguma forma de *aproveitar* a menina, chamou a mãe desta, que também é *de religião* e apresentou possibilidade das oficinas de Alabe. Na conversa, a mãe da menina lembrou-se de outro menino, Pedro, que estudava na escola e também poderia participar.

Fernanda procurou seu pai de santo e este indicou um outro que poderia ajudá-la a ter acesso às oficinas. Nesse momento, Fernanda, que tem como um de seus projetos a diversidade etnico-racial, aproveitou para discutir a cultura afrobrasileira com os alunos da sala ao convidá-los, mediante a autorização previa de seus responsáveis, a conhecerem um terreiro, onde fizeram uma entrevista com o pai de santo.

Encontrei algumas vezes Luísa. Trajava sempre calças jeans, camisetas e um boné virado para trás que escondiam os cabelos presos em um rabo de cavalo. A primeira vez que a vi, pensei ser um menino, mas a saliência dos seios me fez rever esse primeiro olhar. *Luísa será também uma das poucas mulheres a tocar Alabé*, mais comum entre homens, falou-me sorridente Fernanda. A menina, segundo a professora, é uma das poucas mulheres que tem uma inteligência interpessoal entre as que participam da sala. *“Ela vive numa situação de risco, dentro da pobreza, mas vive bem. Coloca sua calça, um brinquinho, dá um jeito. Está sempre com sorriso no rosto”*, realçou Fernanda. A menina, que já estava com 15 anos e morava com a mãe e o padrasto, era uma *mini-dona-de-casa* como tantas outras meninas e meninos que estudam na escola, de acordo com a professora. Luísa faz várias tarefas domésticas e cuida da irmã mais nova enquanto não está na escola.

A oficina de Alabé, de acordo com Fernanda, era *mal vista entre as colegas da Secretaria de Educação* e acontecia há mais de um ano com um *mestre* que reside em Viamão. Para pagar a gasolina do deslocamento deste, Fernanda fazia uma arrecadação entre os familiares e professores da escola, mas era ela quem cobria a maior parte. A partir de 2011, o mestre passou a atender Luísa e Pedro em sua casa e Fernanda era quem os levava em seu próprio carro. *“Eles vão fazer estágio acompanhando o mestre em alguns eventos, terão um certificado e poderão tocar como profissionais ganhando 400 reais por noite”*, falou-me sorridente Fernanda. Apesar disso, o mestre, segundo ela, disse aos dois que eles devem ter profissão e não podem deixar a escola. Ela, como outras professoras das salas de recursos, mostravam constantemente a preocupação com o futuro profissional da/os estudantes.

A atual escola é do século XIX, os professores do século XX e alunos do século XXI?

Ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem. (Antipoff, 1992 p. 403).

Criticas às escolas, às/aos professora/es, às metodologias como foram feitas por Helena Antipoff eram frequentemente feitas pelas professoras das salas de recursos em Porto Alegre, como fez Mercedes:

As crianças não estão indo muito bem na escola hoje por exemplo, mas qualquer um deles entra na internet com maior facilidade. Qualquer um deles domina qualquer material eletrônico, não é verdade? E conversam sobre muitas outras coisas e sabem sobre historias da vida. De uma certa forma eles discutem a política porque eles sabem quê que esta acontecendo no meio onde eles estão vivendo. E eles vivem, vivenciam aquele meio. Então eles tão antenados pra vida, mas nós na escola continuamos ensinando português, matemática, ciências do jeito que Pedro Álvares Cabral aprendeu, tu concordas? Então a escola, ela esta longe de corresponder àquilo que os nossos alunos precisam, né? (Entrevista Mercedes junho de 2010)

Também eram feitas por Bia - *“Tinha um professor que fazia ditado, algo sem criatividade(...)*Outra professora agora rasga ou come se não faz igual ao que ela quer”. Por Fernanda – *“Nas aulas de inglês o conteúdo não avança”*. Rosita faz críticas a sim mesma, a sua postura como professora anterior ao contato com as altas habilidades:

Minha postura como professora mudou. Eu era muito acadêmica. Eu achava que o aluno tinha que saber. Exigia muito dele, mas na parte do pensamento. Vamos dizer assim que eu era uma professora mais tradicional, né? Minha formação foi assim. E eu também conduzia dessa forma. Depois que eu entrei em contato com as altas habilidades eu comecei a fazer outras atividades. La em 2003 já mudei a minha postura em sala de aula. Eu não levava só exercícios para sala de aula. Eu já levava enigma. Eu elaborava um problema, uma historia matemática mirabolante. Às vezes eu elaborava coisas (...).Fazia torneios dentro da sala de desafios. Cada semana tinha um desafio. Ia ver quem tinha saído melhor no desafio. Era uma maneira de identificar quem tinha altas habilidades ou não nessa área. (Entrevista professora Rosita, Porto Alegre junho de 2010)

Nesse tom crítico, Lica me contava sobre sua experiência recente com estagiários na escola, dizendo que a maioria ainda trazia a idéia de que professor sabe tudo e apenas repassa aos alunos, enquanto caminhávamos lentamente debaixo de uma chuva fina pelas calçadas molhadas em declive, numa tarde de março de 2010. Crítica que enfatizou meses depois em outra conversa:

[...]os professores tem aquele sistema de sempre, né, habitual de trabalhar, na maneira como eles foram preparados na graduação e continuam repassando isso. Ainda são repassadores de conhecimento. Não estão trabalhando com a construção do conhecimento. Isso sempre me incomodou, a questão de repassar o conhecimento. Até que ponto eu repasso conhecimento? Até que ponto eu faço o meu aluno construir? E quando surgiu a capacitação eu vi a possibilidade do meu aluno construir conhecimento e aí eu achei que eu teria então com um grupo pequenos de alunos eu teria um laboratório que pudesse exercitar essa questão do ensinar a construir o próprio conhecimento. (Entrevista Lica, Porto Alegre junho de 2010)

As mudanças são muito lentas na educação, segundo Lica, para quem é preciso uma mudança que inicie na própria formação de professores. Foi em sua sala que encontrei, em um pequeno pedaço de papel fixado num pequeno quadro, a seguinte frase: *A atual escola é do século XIX, os professores do século XX e alunos do século XXI*. Lica ressaltou que já há uma proposta do MEC para trabalharem com as habilidades e competências, como esta estruturado o ENEM, mas as escolas não conseguiram se adequar a essa nova forma, apesar de alguns professores já trabalharem com grupos por atividades.

A crítica aos professores também é feita por Mercedes, que problematiza a questão do fracasso escolar e da dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, essencializada na/os alunoa/s:

Tinha um menino também com fracasso escolar que os professores achavam que ele não evoluía e ele lia comigo. E um dia ele disse “Não, não quero ler isto porque eu não aprendi essa dificuldade ainda.” Porque na escola diziam que as coisas eram aprendidas assim, vencendo as dificuldades. Então ele não poderia, por exemplo, ler um palavra onde tinha “lh” porque ele não tinha aprendido essa dificuldade. A professora tinha dito isso! (...)Os professores não querem fazer nada além, acham que o problema não é deles quando crianças não aprendem. Acham que dão uma aula excelente. (Entrevista professora Mercedes, Porto Alegre julho de 2010)

O professor precisa inovar para que o aluno possa mostrar a criatividade que ele tem, enfatizou Tatiane Negrini (2010) mestre em Educação Especial pela UFSM que proferiu uma das palestras durante a formação sobre superdotação em setembro em Curitiba. O enriquecimento curricular, método proposto por Joseph Renzulli para trabalhar com superdotados e demais alunos, segundo ela, pode ser feito em uma sala de aula regular, onde pode se formar grupos de interesses, assim como professores podem trazer na pasta um segundo exercício para o aluno que termina rápido e fica incomodando.

Outras pesquisadoras sobre superdotação no Brasil (há mais tempo) também acompanham as considerações sobre a importância de repensar a educação. Maria Helena Novaes (Apud Motta, 1999), por exemplo, advertiu que

Só ajuda o aluno a crescer o educador que se propõe a crescer também; só ensina alguma coisa aquele que está aberto para aprender; e só educa verdadeiramente quem vê diante de si uma trajetória de realizações criativas, buscando sempre se renovar, demonstrando o seu profundo respeito pelo outro e pela própria vida. (Novaes Mira apud Motta, 1999,p.2)

Aqui também está a importância da criatividade do professor salientada por Lica. Já o respeito de que fala Maria Helena é, principalmente, salientado na idéia de que os alunos tem desejos e saberes que devem ser considerados, isto é, são atuantes no seu processo de aprendizado. Condizente a essa idéia está a proposta de atendimento para superdotados sugerida nas publicações do MEC , na qual se ressalta que “cabe ao professor acompanhar, encorajar e fornecer subsídios a cada indivíduo na execução de sua tarefa e não, ao aluno fazer o que o professor propuser” (Brasil, 1999, p. 46). Nas palavras de Ana: “*A escola tem que se adaptar, não é o aluno que se adapta...a escola, a escola que se adapta ao aluno*”.

Os projetos e atividades nas salas, segundo as professoras, seriam pensados a partir do *interesse* dos alunos, contrapondo uma relação subalterna entre professor e aluno. Isso, no entanto, nem sempre acontecia. *Na verdade, eu faço aquilo que me interessa, o que eu tenho vontade de fazer*, disse a professora Rosita rindo, quando fechava a porta da sala de recursos e me contava sobre as atividades que pensava fazer na semana seguinte: oficinas de fuxico.

Muitas professoras envolvidas com a temática da superdotação, como mostrei, advogavam uma educação melhor para todos, preocupação compartilhada também por Helena Antipoff que, contra "curandeirismo pedagógico", sugeria às escolas a adoção de programas de "ortopedia mental" visando equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos teste, tornando assim, a escola democrática.(Regina Campos, 2003).

Entretanto, ao reconhecerem um novo sujeito escolar, o superdotado, pautando-se numa condição inata, as professoras traçavam os limites da própria educação. Isto é, penso que assim como acontece na formação de jogadores de futebol analisada por Arlei Damo, onde “quanto mais se reconhecer o dom de um futebolista, menos se estará sujeito ao reconhecimento do aprendizado” (2007,p.187), as professoras ao reivindicarem para si o papel de “lapidadoras do dom” minimizam ainda mais a importância do processo aprendizagem. Tornavam-se “mero[as] co-adjuvante[s] de uma historia cujo protagonista é[era] a própria Natureza”, lembrando as palavras de Ana Luiza da Rocha (2004) em sua crítica a relação feita entre a construção do conhecimento humano e as etapas da vida:

a defesa de que a construção de conhecimento humano nada mais é do que uma miniatura dos ciclos da vida, reduzida as etapas da infância, juventude e velhice, ignorando-se as formações históricas e sociais que lhe deram as tais formas de pensar. O tema do ensino-aprendizagem na escola dispensa a figura do professor, mero co-adjuvante de uma história cujo protagonista é a própria Natureza: o debate sobre os aspectos da didática e da pedagogia, como dimensões importantes no processo de transposição dos saberes técnicos e científicos, se esvazia numa abordagem das teorias do conhecimento como sistemas explicativos supra-individuais anônimos. (Carvalho da Rocha, 2004, p. 116)

A *busca* por superdotados, talentosos e portadores de altas habilidades, portanto, poderia trazer em si um paradoxo: ao mesmo tempo em que as professoras teciam críticas as limitações dos professores, apontando outras possibilidades de uma relação de aprendizagem, alinhavavam seus próprios limites - as questões inatas que orientam a classificação superdotados. A idéia de que *não é só aprender*.

Produtos escola C

Reprovar na 5ª série é um vício da escola, contou-me Rosita sobre os alunos que chegavam à 5ª série e de lá nunca mais saiam. Os meninos, referidos como *produto escola C* pela professora, participariam do projeto avançar. No entanto, muitos já haviam deixado a escola como Renan. O menino de 18 anos que não passou da 5ª série. *Tinha tudo para ser um aluno excelente. Antes era terrível, mas na sala de recursos....*O menino fazia muitas coisas. Havia criado maquetes para as quais teve que fazer cálculos. Renan tinha habilidade e potencial nessa área. *Mas não era avaliado por isso*, lamentou a professora. Em 2010, o menino tinha começado a namorar, engravidou a namorada, casou e estava trabalhando como auxiliar de pedreiro. Não ia mais à escola. *Vai aprender, não na vida escolar, na escola da vida. Qual profissão? Capacho de outros? Perdemos, não ganhamos aluno, perdemos. Poderia não ser mais um na vila sem carteira assinada. Há profissões que podem desenvolver sem saber calcular direito, escrever...*

Até quando? No que a escola ajudou? No que ela acrescentou?, questionou-se Rosita. *Quem é especial e tem laudo, não pode rodar mais que duas vezes. Quem não tem, fica. Não aceito. Aluno não tem laudo e fica 3,4, 5 anos! Não tem condições! E a escola não faz nada.*

Não pode!, exclamou a professora. Nas listas das turmas de 5ª série em suas mãos, contou mais de 30 alunos que reprovaram por 3 a até 6 vezes. Um *monte de casos*.

Não consegui recuperar esse menino, a vida tomou mais conta, apontou-me Rosita certo nome em uma das listas. O menino, de 16 anos, também tinha parado na 5ª, como Renan, por falta de *incentivo na escola*, segundo a professora. Participou por algum tempo da sala, mas começou a faltar à escola. Rosita ligava para sua casa e a mãe, pai e irmão não sabiam onde estava. O menino havia dito que tinha ido a escola. *Ele não está mais nem aí para a escola, tem coisas mais interessantes, até o tráfico. Pode não ser usuário, mas pode ser laranjinha*, lamentou Rosita.

A beleza na imperfeição

Tudo o que de mal se fala da escola esconde o número de crianças que ela salvou de taras, de preconceitos, da arrogância, da burrice, da cupidez, da imobilidade ou do fatalismo das famílias. (Daniel Pennac)

Para além dos paradoxos, as professoras tinham maneiras particulares de lidar com a questão da superdotação, muitas vezes, direcionando *um segundo olhar* para aquelas crianças apontadas como problemas por outros professores e posicionando as crianças também como sujeitos de um aprendizado. Assemelham-se talvez aos quatro professores a quem Daniel Pennac, escritor e professor radicado na França, dedicou o seu livro *Changrin d'Ecole*. Professores que o teriam salvado e resgatado de *um futuro de nada* ou de um destino *sem futuro*, por ter sido um *lerdo e mau aluno*. Salvaram-no, segundo Pennac, do próprio mal que lhe fazia a escola. Na salvação de seus alunos também se apoiavam as professoras ao darem uma roupagem democrática de distribuição equitativa de oportunidades a idéia de superdotação e inteligência, antes atrelada a argumentos eugênicos, racistas, elitistas e sexistas. Mercedes pode ser um exemplo.

Além do trabalho na sala de recursos, Mercedes, no ano de 2010 fazia um *trabalho voluntário sobre valores*, baseado nas atividades realizadas pela ONG Amor Exigente. Ela passava por todas as turmas da escola para trabalhar sobre: auto-estima, respeito, participação...Em 2011 Mercedes foi convidada para ministrar a disciplina de *Religião* e agora é remunerada para fazer o trabalho.

Acompanhei um evento da ONG onde Mercedes atuava como voluntária, numa manhã de junho, em um antigo convento chamado de Vila Betânia. Era o segundo dia que Mercedes participava como palestrante. Neste dia, Mercedes com seu habitual lenço no pescoço, falou sobre “*o trabalho feito na sala de recursos altas habilidades*” como uma *pratica* que propõe a ONG. Relatou o projeto desenvolvido sobre reciclagem de lixo *externo e interno* e o *processo que levou essas crianças a ficarem em cima do palco*. “*Se vocês não gostarem deles, eu gosto*”, completou Mercedes. As 12 crianças ocuparam radiantes o palco. Riam, sorriam e pulavam. Encenaram, dançaram, cantaram inúmeras músicas, desfilaram e no final, até distribuíram autógrafos. Peguei carona no Ônibus de volta para escola e durante o trajeto, algumas recordavam alegremente a recente apresentação, dizendo que queriam se apresentar novamente.

Uma apresentação em especial me chamou mais atenção. Crianças entre 7 a 12 anos ocuparam o palco. Cada uma com um gato de pano nas mãos. Sentaram-se no chão, olhando para o gato em seus colos, passaram levemente suas mãos como se estivessem acariciando sob o som da música Desgarrados⁹⁸:

Eles se encontram no cais do porto pelas calçadas, Fazem biscates pelos mercados, pelas esquinas, Carregam lixo, vendem revistas, juntam baganas, E são pingentes das avenidas da capital, Eles se escondem pelos botecos entre cortiços, E pra esquecerem contam bravatas, velhas histórias, E então são tragos, muitos estragos, por toda a noite, Olhos abertos, o longe é perto, o que vale é o sonho..

A música parou e cada uma das crianças falou uma frase: *Meu pai me bate, Eu faço trabalho de gente grande, Minha mãe nos abandonou....* Em seguida, as crianças levantaram-se e novamente cada uma proferiu outra frase: *Eu vou ser um grande médico, Eu vou ser uma grande bailarina, Eu vou ser uma grande atriz, Eu vou ser uma grande advogada*. Todos então falaram em voz alta juntos: *Porque eu sou forte! Eu posso! Nós podemos!* E saíram cantando a música Todos Juntos⁹⁹: *Todos juntos somos fortes, Somos flecha e somos arco, Todos nós no mesmo barco*.

As frases das crianças, segundo Mercedes, teriam sido elaboradas a partir de situações pelas quais elas mesmas passaram e na apresentação era dita por um colega. *A intenção [era] de trabalhar a paz, da paz esbarrou na violência, a violência de todo o dia, da rua, do*

⁹⁸ Música de autoria de Sérgio Napp e Mário Barbará

⁹⁹ Música de autoria de Chico Buarque, Bardotti e Bacalov.

governo, da infância abandonada”, explicou-me Mercedes sobre uma das apresentação que integrava a peça Sai do chão Brasil.

Certa vez, quando saíamos da sala de recursos, Mercedes contava-me sobre a dificuldade ouvir sobre essas situações vivenciadas por muito/as estudantes da escola, bem como de presenciar suas trajetórias, que não condiziam com o queria para ele/as, como as meninas que ficaram grávidas, meninos que se envolveram com o trafico e o/as que deixaram a escola para trabalhar ou para cuidar de algum parente. No trajeto até a sala dos professores, outra sala que freqüentei em 6 das escolas visitadas, Mercedes contou-me uma historia: *Um homem perguntou ao mestre como se fazia o chá. O mestre mandou-lhe limpar o jardim. Depois de limpo, o homem sacudiu as cerejeiras e as folhas caíram novamente ao chão. O mestre então disse que o homem entendeu a lição. Ele viu a beleza na imperfeição.* Lembrando o que lhe disse seu psicanalista, *historias eram justificativas* e esta era *uma de suas* para o fato de percorrer mais de uma hora de ônibus de segunda a quarta-feira até a escola e continuar lá ouvindo as histórias daquelas crianças. *Eu vejo beleza na imperfeição*, disse-me ela antes de passar pela porta da sala dos professores.

Nessas imperfeições, a beleza que é de descobrir uma mente maravilhosa , ou uma habilidade fora do comum e que na escola comum essas crianças ,muitas vezes, são descartadas e passam anos, muitas vezes, repetindo, né? , disse-me a professora Mercedes dias depois.

Uma versão

Shouldn't we stop speaking of right versions as if each were, or had, its own world, and recognize all as versions of one and the same neutral and underlying world?(Nelson Goodman,1978)

Procurar a *beleza na imperfeição*, na minha *visão e versão*, revelava, que a superdotação, classificação negociada e criativamente apropriada, por um lado, poderia ser um contraponto a medicalização e essencialização do fracasso escolar (Zucoloto e Patto, 2007) e à proposta de educação que apresentava a escola. Por outro, mais uma maneira de significar os descompassos de um tempo escolar e depositar na/os crianças e jovens a esperança de um futuro melhor. Justificava de direitos especiais, a superdotação não se

reduzia a bioidentidades, à biocidadania e a biosociabilidades, com a possibilidade de repensar a igualdade e a democracia, permitia também, nas salas de recursos em Porto Alegre, a seu *modo*, dar sentido ao abandono da escola, ao mau desempenho, ao avanço, ao atraso, ao incomodo e desinteresse da/os estudantes.

Prossigo entre afirmações e negações, com muitas dúvidas e interrogações. Se tampouco consegui passar para o papel tudo o que palpitava em mim, tentei registrar as elucubrações e o aprendizado de uma aspirante a Antropóloga. Fotografia dos *movimentos* e experiências. Minha *versão de um mundo*, que poderia ter tido distintos começos, meios e fins.

[...] todas essas noções com as quais trabalhamos, de repente só se mantêm juntas com clips de papel.(Eric Wolf)

REFERÊNCIAS

- ABSD/RS. Altas habilidades/superdotação e talentos. Manual de Orientação para Pais e Professores. Porto Alegre. 2002.
- ADENOT, P. A questão da vocação na representação social dos músicos. Tradução de Clotilde Lainscek. IN: Proa – Revista de Antropologia e Arte [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa>, acesso em: 03/01/2011.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais.** *Psicol. estud.*, Ago 2007, vol.12, no.2, p.371-378.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano & FLEITH, Denise Souza. *Superdotados; determinantes, educação e ajustamento.* 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001. v. 1. 188 p.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A trajetória de vida de três pioneiros brasileiros da psicologia escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, June 2008 .
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 12, n. 1, 1992
- ANDRES, Aparecida. Educação de alunos superdotados/altas habilidades: Legislação e normas nacionais Legislação internacional. Câmara dos Deputados. Brasília.2010
- ANTIPOFF, Helena. *Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter.* In: CAMPOS, Regina H. F. (Org.) Helena Antipoff: textos escolhidos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.
- AQUINO, Wilson. Um futuro para superdotados carentes. Revista Isto é . N° Edição: 2121 | 02.Jul.10. 2010. ´
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva : v. 1 : a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC. organização. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p.
- BAINES, S. G. A Educação Indígena no Brasil, na Austrália e no Canadá a partir das Estatísticas: uma perspectiva comparativa.. Série Antropologia (Brasília), v. 411, p. 01-22, 2007.
- BASTOS, Cristiana. Ciência, Poder, Ação: Respostas Globais à SIDA. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 2002.
- BELISÁRIO JR, J. F. e CUNHA, P. A. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

BITTELBRUNN, Ivonete Bitencourt Antunes. O silêncio da Escola Pública: Um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Educação, MS, 01/08/2003

BOAS, Franz. *Raça e progresso* [1931]. In: CASTRO, Celso (Org.). **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOTT, Elizabeth. “Metodologia e técnicas de campo”. In: _____. Família e rede social. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p 31-69.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

BRANDÃO, Silvia Helena Altoé; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. Caxambu, 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação. 2007.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades*. (Série Diretrizes). Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento*. (Série Atualidades Pedagógicas; 7). Brasília, DF, 1999

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] . Série: Saberes e práticas da inclusão. Coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

B_____. Ministério da Educação. Lei 5692, 1971. Disponível em 23 de maio de 2005 no site <http://www.mec.gov.br>

B_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF, 2002.

B_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001.

B_____. Ministério da Educação. *Educação Especial: superdotados - manual*. Rio de Janeiro, 1976.

B_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF, 2002.

B_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*: Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº.4.024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1.961.

BRASIL. Lei nº. 5.692/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1.971.90

BRASIL. Lei nº. 9394, 23 de dezembro de 1.996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1.996.

BRASIL (MEC). Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil. Série: Institucional 2, 1994.

BRASIL (MEC). Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência-superdotados. Série: Diretrizes 3, 1994 a.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, Dec. 2003 .

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. "O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever". In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: UNESP, 2000.

CARSON, John. "The Science of Merit and the Merit of Science: Mental Order and Social Order in Early Twentieth-Century France and America. In: JASANOFF, S. *States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order*. London: Routledge, 2004.

CARVALHO DA ROCHA, Ana Luiza. In: ROCHA, A. L. C. ; Grossi, Esther P. . A Escola por ciclos, a dissolução da inteligência humana no mundo da natureza. Como areia no alicerce, São Paulo, v. 1, p. 111-135, 2004

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.). Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 199

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002. p. 213-235

COHN, Clarice. “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”. *Revista de Antropologia*. Vol. 43, no. 2, pp. 195-222. São Paulo: 2000.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COSTA, Mara R. N. da. Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu “olhar” sobre si mesmo, seu “olhar” sobre o “olhar” do outro. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000

COUTINHO, Marcelina Marri Baptista. *Altas habilidades: o PRISMA da família*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Educação, RJ. 01/08/2005.

DAMO, Arlei . **Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França**. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007

DE LA VEGA, E. *La intervención psicoeducativa*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires. 2009

DELOU, Cristina. Políticas públicas para a educação de superdotados no brasil. Exposição. Simpósio. **Políticas públicas para identificação e educação de super-dotados: como educar talentos**. In: 57ª Reunião Anual da SBPC: Do sertão olhando o mar cultura e ciência, 2005, Fortaleza., 2005. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.htm Acesso em 05/01/2011.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. *A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado em Educação)UFSM, RS. 2009.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Você é superdotado?* Folha On line, 19/10/2007.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. 2004. “Ética de Pesquisa e ‘Correção Política’ em Antropologia”. In: VÍCTORA, Ceres e outros. (Org.). Antropologia e Ética. O Debate

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Ijuí. Ed. Ijuí. 2003.

ELIAS, Norbert. **Mozart. Sociologia de um gênio.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John. Os Estabelecidos e os Outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, RJ. Jorge Zahar Editor, 2000.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Bruxaria**, oráculos e magia entre os Azande. Tradução Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FLEITH, Denise de Souza. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : altas habilidade/superdotação.[4.ed.] .Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

FLEITH, Denise. Professora Emérita Eunice Maria Lima Soriano de Alencar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. spe, 2007

FLEITH, Denise (Org.). Construção de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. 1 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007, v. 02, p. 37-53

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. O Nascimento da Clínica – Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 6ª Ed., 2004.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREEMAN, J. *Out-of-school Educational Provision for the Gifted and Talented Around the World.* A report to the DfES. 2002 Disponível em: <http://www.joanfreeman.com/freepublications.php> Acesso em 07/06/201.

FREITAS, Soraia Napoleão; HOSDA, C. B. K. ; ROMANOWSKI, C. L. ; CAMARGO, R. G. ; NEGRINI, Tatiane. A identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação e seu reconhecimento na escola. Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC. Natal. 2010

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32ª Reunião Anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações 2009, Caxambu/MG. 2009. v. 01. p. 01-17

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32ª Reunião Anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações2009, Caxambu/MG. 2009. v. 01. p. 01-17

FREITAS, Soraia Napoleão; NEGRINI, Tatiane . A influencia cultural no reconhecimento e identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação em uma escola de surdos. In: I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação; IV Encontro Nacional do CONBRASD; IV Seminário de Altas habilidades/superdotação da UFPR, 2010, Curitiba/PR

GAGNE, Francois, I Congresso Internacional de Superdotação em Curitiba (2010)

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 249-356.

GEERTZ, Clifford. Nova luz sobre a Antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 230 f., 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. In: Revista de Antropologia, São Paulo, vol. 46, nº2., 2003:445-47

GOODMAN, Nelson. Ways of worldmaking. Indiana. Hackett, 1978. Disponível em http://books.google.com/books?id=Y5aMV3EE6WcC&printsec=frontcover&dq=vers%C3%A3o+de+mundo++%2B+nelson+goodman&hl=pt-BR&ei=jCBLTrvcKqj00gHBibXrBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDQQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false, acesso agosto de 2011.

GOODY, Jack. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GROSSI, Miriam. Pillar. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”: repensando o trabalho de campo a partir da subjetividade do(a) antropólogo(a). In: GROSSI, M. P. (Org.). **Trabalho de Campo & Subjetividade**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1992.

GROSSI, Miriam Pillar. Jeito de freira: estudo antropológico sobre a vocação religiosa feminina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p.48-58, Maio 1990.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talentos: Um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Programa de Atendimento ao Bem Dotado no Brasil**. Minas Gerais: CEDET, 1995.

GUENTHER, Zenita C. *Dotação e talento: reconhecimento e identificação*. Revista Educação Especial, Santa Maria, RS , n.28 , p. 195-208, 2006

GUENTNER, Zenit. **Desenvolver Capacidades e Talentos. Um conceito de inclusão**. 2ª Edição. Editora Vozes. 2006

HACKING, Ian *The Emergence of Probability*, Cambridge, Cambridge University Press. 1975

HACKING, Ian *The Taming of Chance*, Cambridge, Cambridge University Press. 1990

HACKING, Ian **The social construction of what?** Cambridge: Harvard University Press, 1999.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

JASANOFF, Sheila. *Science at the bar: Law, science, and technology in America*. Cambridge: Harvard University Press. 1995.

JASANOFF, Sheila. 2004. *States of knowledge: the co-production of science and social order*. New York: Routledge

JAVEAU , Claude, Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005]

LATOUR, Bruno *Ciência em ação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos - ensaio de antropologia simétrica* [1991]. Trad. Carlos I. Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34.1994

LARAIA, Roque de Barros. *Ética e Antropologia - Algumas Questões*. Brasília. 1994.

LIGNIER, Wilfried « Les enfants surdoués, des « élus » de l'intelligence » Notes d'une recherche ethnographique, *Mouvements* 1/2007 (nº49), p. 63-72.

LINS DE BARROS, M. M. . *Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social*. Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 71-92, 2010

MAGALHÃES, Marília Gonzaga Martins Souto de. *Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* Universidade de Brasília, Sociologia, DF, 01/08/2006.

MAGNANI, J. G. C. “Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole”. *In: MAGNANI, J. G.; TORRES L. de L. (orgs.). Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000. 2 ed.

MAGNANI, G. C. "Vai ter música"? - para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo" in *Ponto.Urbe, revista eletrônica do NAU*, ano 1. n.1 2007

MAGGIE, Yvonne (2006), "Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas". *Educação e Sociedade*. Campinas, V. 27, (96) – Especial, (out.): 73

MARGOLIN, Leslie. **Goodness Personified: The Emergence of Gifted Children.** *Social Problems* University of California. Vol. 40, No. 4. 1993

MARGOLIN, Leslie. *Goodness Personified: The Emergence of Gifted Children.* Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter. 1994.

MARIUZZO, Patrícia. A busca pelo gene da superdotação. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 61, n. 1, 2009.

MARLAND, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36)

MAUSS, Marcel. [1923-24]. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo, Cosac e Naify, 2003

MCCLUSKEY, Andrea e MCCLUSKEY, Ken . *Understanding Adhd: Our Personal Journey.* Portage & Main Press.2001

MELO, Marli Alves Flores. *Avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades.* 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UCB, 2005.

METTRAU, M. B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social.* Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

METTRAU, Marsyl B. A representação social da inteligência humana e os portadores de altas habilidades. In: METTRAU, Marsyl B. (Org.). *Inteligência: Patrimônio Social.* Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 2000.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, Dec. 2007

MILSTEIN, Diana. "Niños que enseñan: el grito de justicia". En: *Revista MAyU Medio Ambiente y Urbanización* V 69 N° 1, IIED-AL Instituto Nacional de Medio Ambiente y Desarrollo de América Latina. Noviembre. pp. 5-20. 2008.

MILSTEIN, Diana . **A nação na escola:** frentes políticas na cena “neutra” da **escola** argentina, UNB. Tese de doutorado. 2007.

MILSTEIN, Diana. Infancias y política en la antropología de la educación argentina. Avá, Posadas, n. 15, dic. 2009 . Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200016&lng=es&nrm=iso, acesso em maio de 2010..

MILSTEIN, Diana. *A Nação na Escola. Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina*. 2007. Disponível em: www.unb.br/ics/dan/tese74.pdf. Acesso em: 18/01/2008

MOTTA, Maria Euchares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 jun. 2011.

MOURA, Cristina Patriota de *O Instituto Rio Branco e a Diplomacia Brasileira: Um Estudo de Carreira e Socialização*. Rio de Janeiro: FGV. 2007

MUNOZ, Adela Franzé. *Lo que sabía no valía* escuela, diversidad e inmigración Edita: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid Cardenal Marcelo Spínola, 14. 28016 Madrid. España.2002.

NEGRINI, Tatiane (2010) I Congresso Internacional de Superdotação em Curitiba (2010)

NODA Rodríguez, M. M. (2002) Sobredotación, test de inteligencia e igualdad de oportunidades educativas: un apunte sociológico, *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación. Psicothema*, 16 (2) , 217-221

ORTEGA, Francisco. *O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade*. **Mana**, vol.14, n.2, 2008

OUROFINO, V.T. A. T. De e FLEITH, D.S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade superdotação/hiperatividade. *Aval. Psicol.*, vol.4, no.2, nov. 2005, p.165182.

PLAISANCE ,Eric. DENOMINAÇÕES DA INFÂNCIA: DO ANORMAL AO DEFICIENTE. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005 (bibliografia ver se tem algo em português)

PELLEGRINO, Vilma Barbosa. Dinâmica familiar e atendimento a adolescentes com altas habilidades e talentos. Dissertação (Mestrado em Psicologia), UNIVERSO, RJ, 2008.

PENNAC, Daniel. *Diário de escola*. (Chagrin d'école). Ed. Rocco, São Paulo, 2008.

PERAINO, Mariangela Alonso Capasso. Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2007.

PEREIRA, Clarice de Sá Carvalho. Conversas e controvérsias: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico nacional e educacional brasileiro. / Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde).- Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz,– Rio de Janeiro : [s.n], 2009. 176 f.

PÉREZ, S. G. P. B.. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidade/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: Soraia Napoleão Freitas. (Org.). Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. 1 ed. Santa Maria - RS: Editora UFSM, 2006, v. 1, p. 151-197.

PÉREZ, S. G. P. B. ; FREITAS, Soraia Napoleão . Altas Habilidades/Superdotação: Respostas a 30 perguntas. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2011. v. 01. 54 p.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adultos. Tese de doutorado. PUC/RS. 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 230 f., 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul/dez 2010.

PERIN, Elenara Dias. Investigando potencial para altas habilidades em jovens autores de ato infracional. Dissertação (Mestrado em Educação), UFAM, 2008.

PISCITELLI, Adriana. Entre as "máfias" e a "ajuda": a construção de conhecimento sobre tráfico de pessoas. *Cadernos Pagú*. Campinas, n. 31, dez. 2008

RABINOW, Paul. *Marking Time: on the Anthropology of the Contemporary*. Oxford Princeton University; 2008.

RAPP, Rayna. 2000. "Extra chromosomes and blue tulips: medico-familiar interpretations". In *Living and working with the new medical technologies* Cambridge: Cambridge University Press.

REIS, Haydéa Maria Marino De Sant'anna. Educação Inclusiva é para todos?A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil. Tese (Doutorado em Educação), UERJ, RJ, 2008.

RIAL, C. S. . Futebolistas Brasileiros na Espanha. *Antropologia em Primeira Mão*, v. 87, p. 3-29, 2006

RIFIOTIS, Theophilos. Derechos humanos y otros derechos: aporías sobre procesos de judicialización e institucionalización de movimientos sociales. In: *En los márgenes de la*

ley: inseguridad y violencia en el Cono Sur / compilado por Alejandro Isla. 1ºed – Buenos Aires : Paidós, 2007

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos Humanos: Sujeitos de direitos e direitos dos sujeitos. In: SILVEIRA, Rosa et al.(Org.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, v. , p. 231-244.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande Sul. Catálogo de Recursos. Porto Alegre: Faders 2006.

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX.. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, (On-Line) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100019&lng=en&nrm=abn, acesso em janeiro de 2011.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Bras. Psiquiatria**, São Paulo, v. 22 (Supl II), p. 7-11, 2000.

SÁ, José Guilherme da Silva. No mesmo galho: ciência, natureza e cultura ns relações entre primatólogos e primatas. Rio de Janeiro: PPG Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ. 2006.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Antropologia e Sociologia. Tese de Doutorado. 2006.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: Problema ou Solução?** Curitiba: IBPEX, 2005.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 4, dez. 2010

SCHERER-WARREN, I. Redes de movimentos sociais. São Paulo : Loyola, 2005
SCHUCH, Patrice. *Práticas de justiça: Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Dos Males da Medida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997

SEGATA, J. . Antropologia no Ciberespaço. Comunidade Virtual de Antropologia, Disponível em: <http://www.antropologia.com.br>, acesso 26 maio 2008.

SIMONETTI, Dora Cortat. Superdotação : estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade do Minho, Minho, Portugal.

SINISI, Liliana. Debates en torno a los procesos de n exclusión-inclusión/integración en el marco de la educación especial. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. 2010.

SOUZA, Maria de Lourdes Lunkes. Indicadores de altas habilidades entre os reclusos do centro de atendimento sócio- educativo no município de Santo Ângelo - RS. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSM, RS, 2005.

STENGERS, Isabelle. "Drugs: Ethical choice or moral consensus". In *Theory out of bounds: Power and Invention, Situating science*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

SUCUPIRA, Gicele. As meninas não gostam da Matemática ou a Matemática não gosta das meninas? Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

TAMMET, D. Nascido em um Dia Azul: por dentro da mente de um autista extraordinário. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

TASSINARI, A. M. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global; Fapesp, 2001. v. 1, p. 157-195.

TASSINARI, Antonella. "Concepções indígenas de infância no Brasil". In: *Tellus*, Ano 7, Nº 13, p. 11-25, Campo Grande: 2007.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola - ou a Sociedade contra a Escola. Comunicação apresentada à 33ª ANPOCS, 2009

VIANNA, Adriana de R. 2005, "Direitos, moralidades e desigualdades: considerações a partir de processos de guarda de crianças". In *Antropologia e Direitos Humanos* 3. Niterói: Editora da UFF. 13-67.

VIANNA, Luiz Werneck. 1996. "Poder judiciário, "positivação" do direito natural e história." In *Estudos históricos* vol. 9, n. 18, p. 263-282.

VIEIRA, Danielli O "olhar" do universo infantil sobre as violências: saberes, discursos e outras formas de expressão de crianças de um morro de Florianópolis/SC In:

ANTROPOLOGIA E DIREITOS HUMANOS 4 /organizadoras Miriam Pillar Grossi, Maria Luiza Heilborn, Lia Zanotta Machado. Blumenau: Nova letra, 2006

VINCENT, Hubert « Les surdoués », *Journal français de psychiatrie* 1/2003 (nº18), p. 44-47.

VIRGOLIM, A. M. R. . Aspectos emocionais e assincrônicos da superdotação. In: Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR. Curitiba, 2010.

VIRGOLIM, A. M. R. . O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, Brasília - DF, v. 13, n. 1, p. 173-183, 1997

VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p

WEINDERG, Monica. *Superdotados, mas carentes de atenção*. Revista Veja, Ed.nº1892: 51. 2005.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZUCOLOTO, PCSd, PATTO MHS. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum* 2007 17(1):136-145

CRUZ, Carly IV Seminário para Inclusão das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotadas (2009)

FREITAS, Soraya Napoleão IV Seminário para Inclusão das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotadas (2009)

ANEXOS

ANEXO 1

NOME: _____ IDADE: _____
 ESCOLA: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____
 NOME DO PAI: _____ NOME DA MÃE: _____
 TELEFONE DE CASA: _____ OU DE UM VIZINHO: _____

Autonomeação

1. Marque com um X em que você é especial ou muito bom?

MATEMÁTICA 	ARTES 	GINÁSTICA 	TEATRO 
CIÊNCIAS 	CRIAR HISTÓRIAS 	DANÇA 	LIDERANÇA 
LER 	PESQUISAR 	ESPORTES 	CRIATIVIDADE 
ESCREVER 	MÚSICA 	AMIZADE 	OUTRA 

Se marcou outra, em qual? _____ Por quê? _____

O que você já fez nessa área: _____

Nomeação por Colegas

1. Na sua sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) você pediria ajuda:

EM MATEMÁTICA: _____	PARA CRIAR UMA HISTÓRIA: _____
EM CIÊNCIAS: _____	NA LEITURA E ESCRITA: _____
LHE GUIAR NUM PASSEIO: _____	EM ARTES: _____
PARA FAZER UMA PESQUISA: _____	PARA ORGANIZAR UMA FESTA: _____

2. Na sua sala de aula, qual de seus coleguinhas (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: _____ QUAL? _____

3. Na sua sala de aula, qual é o ou a coleguinha (menino ou menina) que:

É MAIS ENGRAÇADO/A E DIVERTIDO/A: _____	VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE LÍDER DA TURMA: _____
PENSA EM COISAS QUE OS OUTROS NÃO PENSARAM: _____	AJUDA MAIS OS COLEGAS: _____

Adaptado e traduzido de © RENZULLI, J. S.; REIS, The Schoolwide Enrichment Model – 2 ed., 1997, p. 66-67, por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, 2009.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ALUNOS

DATA: ____/____/20__.		NÚMERO QUEST: ____	
ESCOLA: _____		TURMA: _____	
NOME: _____			
NOME DO PAI: _____			
NOME DA MÃE: _____			
ENDEREÇO: _____			
BAIRRO: _____		CIDADE: _____	CEP: _____
TELEFONE: _____		E-MAIL: _____@_____	

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	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		
(Marque com X a alternativa mais adequada)		Nunca	Sempre
		Raramente	Frequentemente
		Às vezes	
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 autossuficiente?					
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 "porquê" 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?					

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - RESPONSÁVEIS

DATA: ____/____/20____		NÚMERO QUEST: _____	
ESCOLA: _____		TURMA: _____	
NOME: _____			
NOME DO FILHO/A: _____			
ENDEREÇO: _____			
BAIRRO: _____		CIDADE: _____	CEP: _____
TELEFONE: _____		E-MAIL: _____@_____	

1. Parentesco com o/a aluno/a		14. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho/a?							
Mãe	Pai	Outro (somente aceitável em caso de grande convívio com o aluno) Indicar a relação da pessoa com o aluno:		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?					
2. Quantas pessoas moram na residência?				17. Se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?					
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.)				18. É perfeccionista?					
Menos de 1 salário mínimo (SM)		10-15 SM		19. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?					
1-5 SM		15-20 SM		20. Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?					
5-10 SM		+ de 20 SM		LIDERANÇA					
4. Em casa tem acesso a:				21. É autossuficiente?					
TV		Telefone		22. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador)?					
DVD		Computador		23. É cooperativo/a com os demais?					
TV a cabo		Internet		24. Tende a organizar o grupo?					
5. Fora de casa tem acesso a:				25. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?					
TV Cabo	Internet	DVD	Computador	HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA					
CARACTERÍSTICAS GERAIS				26. Sua memória é muito destacada?					
6. Com quantos anos seu/sua filho/a aprendeu a ler? (Não só o próprio nome, mas frases)				27. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?					
7. Seu/sua filho/a lê por conta própria livros de seu interesse? (fora os exigidos na escola) quantos por ano?				28. Conhece mais palavras ou palavras mais difíceis e complexas que as demais crianças da sua idade?					
8. Quais são os assuntos sobre os quais ele/ela gosta de conversar ou estudar ou as atividades que mais gosta de fazer?				29. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?					
1.				30. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?					
2.				31. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?					
3.				32. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?					
4.				33. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?					
9. Que idade têm os 4 melhores amigos ou amigas dele/dela?				34. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da turma?					
1.				35. Aprende mais rápido que seus colegas?					
2.				36. Se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?					
3.				37. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?					
4.				CRIATIVIDADE					
10. Em quais áreas seu/sua filho/a tem habilidades especiais? (marcar até 4 itens, por ordem de importância)				38. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?					
1 - Matemática	7 - Biologia	13 - Planejamento	1° -	39. É muito curioso/a?					
2 - Português	8 - Esportes	14 - Observação	2° -	40. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?					
3 - História	9 - Artes	15 - Memória	3° -						
4 - Química	10 - Liderança	16 - Abstração	4° -						
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	As vezes	Frequentemente	Sempre	
13. Sente-se diferente aos seus colegas na maneira de pensar, de sentir ou de agir?									

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

Atenção: Se seu/sua filha/o 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:				
	estadual	nacional	Internacional	municipal	estadual	nacional	Internacional	
66. Futebol								
67. Vôlei								
68. Basquete								
69. Skate								
70. Handebol								
71. Ginástica olímpica								
72. Natação								
73. Artes marciais								
74. Tênis								
75. 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 filha/o já se apresentou em um espetáculo (exceto apresentação em escola)?								
86. Seu/sua filha/o 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).

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - PROFESSORES

DATA: ____/____/20____		NÚMERO QUEST: _____	
ESCOLA: _____		TURMA: _____	
NOME DO ENTREVISTADO: _____			
NOME DO ALUNO: _____			
PROFESSOR DE (DISCIPLINA): _____			
FORMAÇÃO: _____			
ENDEREÇO: _____			
BAIRRO: _____		CIDADE: _____	CEP: _____
TELEFONE: _____		E-MAIL: _____@_____	

1. HÁ QUANTO TEMPO CONHECE O(A) ALUNO(A)?		HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA			
Até 2 meses	8 meses a 1 ano	19. Tem uma memória é muito destacada?			
2 a 4 meses	1 a 2 anos	20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?			
4 a 6 meses	Mais de 2 anos	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)?			
2. VOCE CONSIDERA QUE ESTE/A ALUNO/A TEM HABILIDADE ESPECIAL E SE DESTACA DOS DEMAIS?		22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?			
1 - Sim	2 - Não	23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?			
3. EM QUAIS ÁREAS ESTE/A ALUNO/A TEM HABILIDADES ESPECIAIS?		24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?			
1 - Matemática	7 - Biologia	25. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?			
2 - Português	8 - Esportes	26. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?			
3 - História	9 - Artes	27. Aprende mais rápido que seus colegas?			
4 - Química	10 - Liderança	28. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?			
5 - Física	11 - Comunicação	29. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?			
6 - Geografia	12 - Criatividade	30. Tem um raciocínio lógico-matemático desenvolvido (Não só na matemática)?			
		13 - Planejamento	1º		
		14 - Observação	2º		
		15 - Memória	3º		
		16 - Abstração	4º		
		17 - Outra. Qual?			
4. AS NOTAS OU CONCEITOS DO/A SEU/SUA ALUNO/A NA SUA MATÉRIA, EM GERAL, SÃO:		CRIATIVIDADE			
baixas (0 - 4)	médias (5 - 7)	altas (8 - 10)			
5. AS NOTAS OU CONCEITOS, DO/A SEU/SUA ALUNO/A NA ESCOLA, EM GERAL, SÃO:		31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?			
baixas (0 - 4)	médias (5 - 7)	altas (8 - 10)			
CARACTERÍSTICAS GERAIS DO/A ALUNO/A (Marcar com "X" a frequência adequada)					
		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
		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?					
		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?			