

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

Karin Ritter Jelinek

**A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE ALTAS HABILIDADES:
os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e
enriquecimento educativo.**

Porto Alegre

2013

Karin Ritter Jelinek

**A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE ALTAS HABILIDADES:
os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e
enriquecimento educativo.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Jelinek, Karin Ritter

A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE ALTAS HABILIDADES: os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo. / Karin Ritter Jelinek. -- 2013.

212 f.

Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. altas habilidades. 2. práticas de ensino de matemática. 3. neoliberalismo e educação. 4. jogos de poder-linguagem. 5. inclusão escolar. I. Bello, Samuel Edmundo Lopez, orient. II. Título.

**A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE ALTAS HABILIDADES:
os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e
enriquecimento educativo.**

Karin Ritter Jelinek

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação.

Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello – Orientador

Prof^a. Dr^a. Clarice Saete Traversini – PPGEdU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Fernanda Wanderer – UFRGS

Prof. Dr. Paulo Gomes de Sousa Filho – FURG

Porto Alegre, 25 de fevereiro de 2013.

*Dedico esta pesquisa aos meus alunos e
ex-alunos que com seus medos da matemática
me desafiaram a descobrir novas
formas de pensar esta prática.*

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese não foi um trabalho solitário. Muitos foram os olhares, os abraços, as palavras e as escutas que me mantiveram em movimento, persistindo nas leituras e nas (re)escritas. Desta forma, gostaria de agradecer....

... aos meus pais Lorena e Alfredo, por suas sábias lições de esperança, pelas demonstrações sinceras de amor, de crença, de compreensão e de alegria; e, acima de tudo, por infundirem-me a confiança necessária para realizar os meus sonhos.

... aos meus irmãos Andréa e Danhuri, pelo afeto, pelo apoio e por me ajudarem a ser quem eu sou. Não consigo imaginar a vida sem vocês!

... aos meus demais familiares, principalmente ao Marcos, ao Vinicius e a Cássia, pela alegria certa e pelo carinho desmedido.

... ao Prof. Dr. Samuel Bello, meu orientador, pelo incentivo e paciência, por me permitir transitar através de campos e saberes tão diversos e instigantes.

... às colegas do grupo de pesquisa: Greice Da Ré Aurich, Suelen Assunção Santos, Patricia Moura Pinho, Monica Pagel Eidelwein,... pelo ombro amigo e pelas longas conversas e gargalhadas. Vocês estarão sempre guardadas em meu coração!

... à Prof^a. Dr^a. Clarice Salete Traversini, à Prof^a. Dr^a. Fernanda Wanderer, à Prof^a. Dr^a. Beatriz Dorneles e Prof^a. Dr^a. Karen Nodari, componentes de minha banca de Projeto de Tese, pelas pertinentes apreciações e pelos questionamentos que direcionaram a finalização desta tese.

... às minhas amigas Mercedes Matte da Silva, Clarissa Lopes Trojack, Lisiane Costa da Rosa e Cristina Cavalli Bertolucci, pelo carinho e pela amizade, enriquecendo minha vida com as suas presenças.

... ao Jerry Dressler, pelo apoio, por acreditar no meu potencial e, acima de tudo, por ter salvo-me de alguns enroscos tecnológicos!

... aos colegas da Assessoria Pedagógica da RME de Porto Alegre: Andréa Pavani, Anderson Santos, Lizelli Berrutti, Elenir Garcia da Silva, Vitor Ribeiro, e, especialmente, a Maria Cristina Gaiga, pela parceria, pela amizade e por mostrarem-me o real significado de “trabalhar em grupo”.

... aos colegas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pela acolhida, pela compreensão e pelo incentivo nestes meses de finalização da tese. O apoio e a parceria de vocês têm sido essencial!

... às minhas amigas de quatro patas: Negrita, Batatinha, Mimi, Tigrinha e Gaia, pelas incansáveis horas de companhia ao lado do computador, pelas brincadeiras e pelos afagos. Não tem Whiskas Sachê e passeios na pracinha que paguem isso...

... e há muito mais a quem agradecer.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com seus inestimáveis apoios em distintos momentos e por suas presenças afetivas. A vocês, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigada!

*A gente pensa uma coisa,
acaba escrevendo outra e
o leitor entende uma terceira coisa...
e, enquanto se passa tudo isso,
a coisa propriamente dita começa a desconfiar
que não foi propriamente dita.*

Adriano Camargo

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas portadoras de altas habilidades, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo. Para isto, fez-se uso de ferramentas teóricas foucaultianas – discurso, relações de poder, e governamentalidade – e wittgensteinianas – jogos de linguagem e formas de vida – e, a partir destas, criou-se a noção de *jogos de poder-linguagem*, que veio a constituir as análises propostas na tese. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um movimento analítico-descritivo com centralidade na linguagem, buscando compreender a forma como os discursos das altas habilidades circulam nas escolas da RME hoje e capturam esses sujeitos. Também se fez uso de técnicas de traços etnográficos pós-modernos, com o intuito de conhecer as formas de vidas das crianças ditas portadoras de altas habilidades. Buscando explorar a problemática que se apresenta, esta tese foi organizada em duas grandes seções, sendo que o arranjo das mesmas se propôs a abordar as altas habilidades em matemática de um âmbito macro, relacionado ao modo de pensar da sociedade, para um âmbito micro, relacionado às questões de sala de aula e ao espaço escolar. Os movimentos analíticos empreendidos na primeira seção da tese possibilitaram a identificação de uma mudança da ênfase das altas habilidades em matemática, de um âmbito científico-cognitivo, para um âmbito comportamental em relação ao social e econômico. Também foi possível verificar que o dito sujeito de altas habilidades não se constitui a partir de uma simples atualização de nomenclatura, mas se produz pela observação atenta e criteriosa dos agentes escolares, sendo tais observações também embasadas em critérios comparativos de desempenhos, onde ganham destaque aqueles valorizados pela escola. Também foi possível observar, a partir do trabalho de campo, como os *jogos de poder-linguagem*, mobilizados pela escola, valorizam e põem em evidência certos tipos de conduta, dando visibilidades àquelas que passarão a constituir o sujeito portador de altas habilidades em matemática na escola. Desta forma, na segunda seção da tese se sobressaiu a forma com que as práticas escolares contemporâneas promovem a existência de semelhanças de família – no sentido wittgensteiniano – entre os saberes constituintes de outras práticas com os saberes constituintes das práticas matemáticas.

Palavras-chave: altas habilidades; práticas de ensino de matemática; neoliberalismo e educação; jogos de poder-linguagem; inclusão escolar.

ABSTRACT

This research aims to analyze the language games in the forms of life of children with high abilities, highlighting those valued by the school processes of selection and educational enrichment. For this, the theoretical tools of Foucault – discourse, power relations, and governmentality – and Wittgenstein – language games and forms of life – were used, and based on that, the concept of *power-language games* was created, thus constituting the analyzes proposed in the thesis. The research was developed based on a descriptive-analytical movement focusing on language, seeking to understand how the discourses of high abilities circulate in the schools of the Municipal Education System (RME) today and capture these subjects. Postmodern ethnographic traits techniques were also used, aiming to understand the forms of life of children with high abilities. Seeking to explore the current problem, this thesis was organized into two major sections, and the arrangement thereof aims to address the high abilities in mathematics from a macro framework, related to the society's way of thinking, to a micro framework, related to issues involving the classroom and the school environment. The analytical movements employed in the first section of the thesis enabled the identification of a change in the emphasis of high abilities in mathematics, from a scientific-cognitive scope to a behavioral scope relative to social and economic. Also, it was possible to verify that the high abilities nowadays are not only in an update in the terminology, but is produced by attentive and careful observation of school agents, such observations are also grounded in comparative criteria of performances, which are highlighted those valued by the school. It was also possible to note, from the field work, how the *power-language games*, deployed by the school, value and highlight certain types of behaviors, giving visibility to those who will be the guy carrying high ability in mathematics school. Therefore, in the second section of the thesis, it was highlighted the way as the contemporary school practices promote the existence of similarities of family – in the sense wittgensteinian – between the constituent knowledge of other practices and the constituent knowledge of mathematics practices.

Keywords: high abilities; teaching practices of mathematics; neoliberalism and education; power-language games; school inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

ConsBraSD – Conselho Brasileiro para a Superdotação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

OMS – Organização Mundial da Saúde

SEESP – Secretaria da Educação Especial do MEC

SIR – Sala de Integração e Recursos

SIR/AH – Sala de Integração e Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SUMÁRIO

Pensamentos de uma professora de Matemática 12

1 Conhecendo a discursividade das altas habilidades 23

1.1 Os procedimentos metodológicos da análise documental 24

1.2 O sujeito das altas habilidades como efeito de discursividades 27

1.3 A (re)atualização do discurso das altas habilidades 31

1.4 Os regramentos e as práticas das altas habilidades 40

2 A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea 67

2.1 As políticas de governo e suas relações com a política educacional inclusiva 70

2.2 A lógica neoliberal e o governo dos sujeitos 75

2.3 As altas habilidades como parte de uma governamentalidade neoliberal 79

3 Os jogos de poder-linguagem e as práticas do portador de altas habilidades 85

3.1 Sobre as regras de significação 86

3.2 Os jogos de linguagem das altas habilidades 89

3.3 As formas de vida e os sujeitos das altas habilidades 91

3.4 Pensando as semelhanças de família 94

3.5 Quando a linguagem se entrelaça com o poder 97

4 O fim do encanto da Matemática 103

4.1 “Intencionalmente não digo aprende, mas adquire” 108

5 Biografia da pesquisa: dos princípios metodológicos 117

5.1 Os princípios teórico-metodológicos da investigação 118

5.2 O caminho trilhado pela investigação 127

6 Provocando e sugerindo novas leituras 143

6.1 A disciplinarização das condutas 145

6.2 A multiplicidade de formas de vida e dos jogos de linguagem 153

6.3 O aspecto comportamental das altas habilidades em matemática como um processo inventivo 172

Provocações finais 187

Referências 192

Apêndices 202

Anexos 206

Introdução

Pensamentos de uma professora de Matemática

*Se o progresso de um povo depende do desenvolvimento da matemática;
se essa disciplina é a base de todas as ciências e todas as artes;
se o domínio dos números e das operações é decisivo
para o sucesso numa sociedade competitiva;
se o desenvolvimento tecnológico está fundamentado em cálculos e logaritmos;
se o Brasil é a terra do Malba Tahan, o professor, educador
e pedagogo que usou a álgebra e aritmética para escrever
maravilhosos contos ao estilo das Mil e Uma Noites;
se somos um povo criativo e vocacionado para os mais intrincados desafios,
por que 89% dos estudantes chegam ao final do Ensino Médio
sem aprender matemática?
(Zero Hora, 28/08/2012, p.4)*

Pensar como o educando aprende e quais as melhores estratégias de ensino sempre fizeram parte dos meus interesses como professora de Matemática¹. Contudo, entender por que alguns deles não aprendem Matemática sempre foi o que mais me inquietou.

Desde o início de minha trajetória profissional, na segunda metade da década de 90, trabalhei em escolas estaduais e particulares – de Ensino Fundamental e Médio – e, dentre essas últimas, tive a oportunidade de desenvolver práticas em uma instituição assumidamente construtivista e, em outra, tida como tradicional e conteudista. Ou seja, consegui vivenciar práticas pedagógicas em escolas que

¹ Nesta pesquisa utilizo a expressão Matemática para me referir ao saber produzido pelas práticas científicas e que se referem ao âmbito disciplinar. Para me referir aos saberes plausíveis de *matematização* provenientes de quaisquer outras práticas, farei uso da expressão matemática ou matemáticas.

atendem diferentes classes sociais, bem como em instituições que trabalham sob diferentes vertentes pedagógicas e, até mesmo, nenhuma vertente específica.

Ao experienciar diferentes práticas, nestes múltiplos contextos, sempre tive presente o *fantasma*² das dificuldades de aprendizagem em Matemática em minha sala de aula. Contudo, na maioria dos casos, pareciam-me ser casos pontuais e com uma explicação neurológica, psicológica, comportamental, entre outras.

Nenhuma experiência foi tão marcante, no entanto, como ingressar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), no ano de 2005, uma vez que fui encaminhada para uma escola de uma das regiões mais pobres da cidade. Ao iniciar minha prática pedagógica naquela instituição, percebi que a Matemática ensinada ali não tinha como referência o que se entendia como adequado para cada ano ciclo³ ou o que é sugerido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Como única professora de Matemática da escola, procurei saber quais os *conceitos* que já haviam sido trabalhados com meus alunos, assim como quais deveriam ser trabalhados no ano ciclo em questão. Para minha surpresa, não existia um plano de ensino estruturado e me foi orientado que eu poderia fazer o trabalho que julgasse mais adequado. Não satisfeita, fui conversar com as professoras dos anos ciclos anteriores, que disseram ser a maior preocupação delas que os educandos concluíssem o Ensino Fundamental dominando as quatro operações fundamentais, visto que, segundo elas, esse seria o único conteúdo que eles usariam na *sua vida* e, até porque, de uma forma geral, muitos ainda não as dominavam.

Naquela conjuntura educacional, ficava evidente a circulação da verdade de que crianças em situação de extrema carência econômica não têm condições de aprender Matemática. Da mesma forma, podia-se perceber uma crença na diferença

² Adoto o itálico para ressaltar palavras e expressões às quais quero dar um sentido particular e, também, para destacar estrangeirismos e palavras de citações.

³ Ao longo da década de 90, a RME de Porto Alegre passou por um processo de reestruturação curricular que resultou na implantação de um currículo organizado por ciclos. A estrutura dessa organização curricular compreende três ciclos de três anos cada, divididos da seguinte forma: o Primeiro Ciclo abrangendo crianças dos seis anos aos oito anos, o Segundo Ciclo, dos nove anos aos onze anos e o Terceiro Ciclo, dos doze anos aos catorze anos.

entre a matemática dita formal e aquela desenvolvida na escola, assim como aquela chamada de matemática do cotidiano.

Frente a isso, procurei desenvolver alguns trabalhos alternativos, dando prioridade para outros campos da Matemática que não fossem os da aritmética e os da álgebra, e pude perceber que a maior dificuldade dos alunos estava ligada a situações que envolvessem o formalismo matemático, como, por exemplo, a utilização dos algoritmos das quatro operações. Em meio a este trabalho, também pude constatar que crianças com excelente potencial matemático eram tidas como exceção pelos professores.

Concomitantemente, continuava a desenvolver minha docência também em uma escola da rede particular de Porto Alegre/RS, que geralmente atende alunos de famílias em situação econômica favorável. Sendo inevitável não traçar paralelos entre estas duas situações extremas, chamava-me a atenção o fato de alguns alunos da rede particular, mesmo com os mais diferenciados e possíveis recursos pedagógicos, também não conseguirem obter sucesso na disciplina de matemática.

Na busca de leituras que pudessem esclarecer tal situação, encontrei pesquisas de Bernard Charlot, que tinham por objetivo quebrar o paradigma de que apenas as crianças provenientes de classes sociais menos favorecidas apresentam dificuldades de aprendizagem. Segundo seus estudos, não podemos elencar características como classe social ou situação econômica como determinantes para o sucesso ou o fracasso escolar em Matemática. Em ambos os extremos sociais, existem crianças em situação de fracasso escolar, da mesma forma que existem crianças que se destacam pelo seu excelente rendimento.

Inicialmente satisfeita com as reflexões que tais estudos me proporcionaram, passei a acreditar que os educandos, independentemente dos parâmetros sociais e econômicos, apenas estavam em situações de fracasso escolar e que, em um dado momento, tais dificuldades seriam superadas. Alicerçava esta certeza nas perspectivas construtivistas e buscava diferentes instrumentos para auxiliar os alunos que se encontravam nessa situação.

O contato com as pesquisas de Walkerdine (1995, 2004) contribuiu para um avanço e uma melhor compreensão destas ideias, uma vez que ela propõe questionamentos acerca de um “pressuposto da carência” de alguns grupos em relação a certas capacidades intelectuais (1995, p.208). Estas ideias influenciam nossa forma de pensar a educação das classes menos favorecidas e apontam para diferentes formas de poder e governo de populações. Dentre elas, descrições modernas sobre o que seriam as características desejáveis para os educandos, ou seja, uma *norma* e, conseqüentemente, os desvios em relação a ela, os chamados *diferentes*, que, segundo a autora, são tidos como possuidores de patologias a serem corrigidas.

Ainda de acordo com Walkerdine (1995, p.220), precisamos pensar a educação rompendo com a perspectiva das metanarrativas, fugir do modelo burguês europeu dos estágios de desenvolvimento, mas compreender que o desenvolvimento do pensamento dá-se no interior de práticas históricas e culturalmente localizadas. Tais práticas específicas – entendidas como discursivas – proporcionam que os signos matemáticos sejam produzidos; assim, podemos entender que as atividades matemáticas são situadas e pontuais (Walkerdine, 2004, p.116). Da mesma forma, convém repensarmos as atividades de seleção dos educandos *portadores* de altas habilidades, uma vez que estão situadas nessa perspectiva criticada por Walkerdine.

Analisando outro viés do insucesso em Matemática, sempre percebi a presença de educandos que não apresentavam comprometimentos cognitivos, mas que se mostravam aborrecidos durante as aulas e que, na maioria das vezes, conseguiam desenvolver a proposta da disciplina, mas de uma forma peculiar – sem cálculos, apenas com apontamentos mínimos ou por meio de estratégias e conceitos que não estavam sendo cobrados naquele momento específico – geralmente perturbando os demais colegas de turma. Na troca de experiências com outros professores da rede particular e da pública municipal, pude inferir que tais casos se fazem presentes nas diversas salas de aula, bem como desafiam nossos planejamentos.

Tais alunos exigem que o professor tenha um planejamento específico para eles, a fim de evitar que perturbem os demais colegas. Olhando com mais atenção, podemos identificar dois comportamentos distintos, mas que geram o mesmo descompasso no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Um deles é o fato de os alunos não se envolverem com a atividade proposta, uma vez que essa não lhes desperta interesse, ocasionando, em alguns casos, inclusive conflito com o professor; outro caso é quando os alunos conseguem concluir com grande rapidez o que lhes foi proposto, ficando com tempo ocioso, sem que o educador lhes apresente uma nova proposta. Em ambos os casos, as crianças vão usar de sua criatividade para se manterem entretidas em sala de aula, o que gera um desconforto no planejamento idealizado pelo professor.

O que mais me surpreendeu, ao olhar com mais atenção para esses casos, é que a maioria deles não conseguia ter um bom rendimento nas avaliações de Matemática, o que, por vezes, os deixava revoltados. Muito embora eles realizassem as avaliações por completo, não as faziam do modo solicitado, assim como, frequentemente, não apresentavam cálculos, mas apenas as respostas corretas. O que acontece, em relação às avaliações, é que os professores – eu, inclusive – exigem que o educando registre seus cálculos, para que, assim, a resposta seja considerada.

Estes impasses em relação ao formalismo matemático, juntamente com o desinteresse de alguns educandos e com os problemas disciplinares, são apenas alguns dos desafios que este grupo de alunos sempre mobilizou em minhas práticas pedagógicas. Posteriormente, foi-me sugerido que tais educandos poderiam ser *portadores* de altas habilidades em matemática – ou *gifted*⁴, de acordo com a literatura internacional. Mas como pensar em crianças *gifted* nas escolas públicas, quando acreditamos existir um modelo para a normalidade do raciocínio, que é do homem branco e burguês, como nos alerta Walkerdine (2004, p. 115)? Equivocadamente esse

⁴ Tal termo origina-se de *gift*, que, a partir de uma tradução literal do inglês, significa presente, talento, dom, dote natural. Já *gifted* tem, como tradução, talentoso, dotado. Tal expressão voltará a ser discutida com mais detalhes no decorrer do próximo capítulo desta tese.

padrão também aparece como sendo um padrão seletivo para os alunos ditos com altas habilidades.

O fato impulsionador desta pesquisa, que me lançou a realizar este trabalho de investigação, foi ter sido convidada, no ano de 2008, a compor a assessoria do Ensino Fundamental da RME, mais especificamente atendendo a área da Matemática, num momento em que esta Rede travava profundas discussões acerca do trabalho com alunos *portadores de necessidades especiais*, entre eles os *portadores de altas habilidades*. No momento atual, do mesmo modo como temos a Sala de Integração e Recursos (SIR) para trabalhar com aquelas crianças que apresentam comprometimentos cognitivos e dificuldades de aprendizagem, está sendo implantada, na RME, uma Sala de Recursos Multifuncionais⁵, com a proposta de realizar um trabalho de enriquecimento na educação dos alunos com diferentes altas habilidades.

Entende-se um trabalho de enriquecimento educativo como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente⁶. Detalhadamente, poderíamos dizer que o enriquecimento educativo

[...] é um esforço de estimulação, intencional e planejado, que busca o crescimento da criança ampliando, aprofundando e complementando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber (Guenther, 2006, p.67).

Essa ação está sendo desencadeada por uma política nacional do Ministério da Educação, intitulada Atendimento Educacional Especializado, que está preparando um professor, bem como equipando um laboratório de recursos em cada município,

⁵ Segundo o MEC, essa sala de aula não difere das demais pelo aspecto físico, mas pelos recursos que a mesma disponibiliza, como: computador, gravador, projetor de *slides* e de filmes, aparelho de vídeo, laboratório de ciências etc. Trata-se de um local especial para o desenvolvimento de atividades específicas que enriqueçam o processo de ensino e de aprendizagem das habilidades. (BRASIL, MEC/SEE, 1995a, p.55). O Decreto nº 6.571/2008 possibilita às redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e no desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

⁶ Decreto nº 7.611/2011 da SEESP/MEC.

com o objetivo de trabalhar especificamente com as crianças que apresentam altas habilidades. Na RME de Porto Alegre, temos, então, o momento das atividades de seleção, que posicionam os sujeitos no discurso das altas habilidades, e o posterior trabalho de enriquecimento educativo, que tem o intuito de oferecer um espaço para o desenvolvimento intenso e direcionado dessas habilidades.

Desencadeadas por tais ações, alguns questionamentos emergem e movimentam este trabalho de pesquisa: Quais as atividades que são utilizadas na seleção desses alunos? Com quais critérios os educandos estão sendo posicionados como portadores de altas habilidades em matemática? Quais as atividades que supostamente estariam proporcionando o desenvolvimento de tais habilidades?

Tendo em vista minha caminhada como professora de Matemática, meu interesse ainda hoje gira em torno dos educandos que não obtêm sucesso em matemática na escola – seja ela pública ou particular⁷. Contudo, meu foco não são os alunos que estão na extrema esquerda da *curva normal de desenvolvimento*⁸, mas, sim, aqueles que estão na extrema direita desta curva. São aqueles indivíduos que mesmo não tendo dificuldades cognitivas em relação à Matemática, não conseguem obter êxito nesta disciplina escolar.

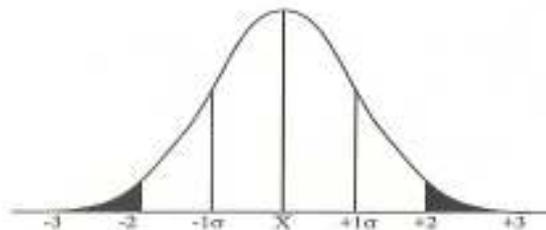


Figura 1: Curva das Probabilidades

⁷ É notável a predominância de estudos que investem no fracasso escolar, principalmente nos meios sociais ditos populares. Acreditando no esgotamento das explicações desse fenômeno é que proponho esta tese, focado o extremo oposto da curva normal de desenvolvimento.

⁸ De acordo com a Lei das Probabilidades, a distribuição das características humanas dá-se de acordo com uma curva normal, em que uma determinada característica, qualquer que seja ela, a maioria dos indivíduos estarão localizados na faixa média, seja em qualidade ou em quantidade (GUENTER, 2000).

Fugindo do lugar comum na educação, em que sempre nos preocupamos com os educandos que apresentam *carências* cognitivas, antes de nos preocuparmos com aqueles que apresentam uma *profusão* de indagações, neste trabalho de pesquisa, focarei especialmente aqueles alunos da Rede Municipal de Ensino que são chamados portadores de altas habilidades em matemática e que nem sempre constituem grupos de sucesso nos jogos de linguagem⁹ da matemática escolar.

Ao longo destes últimos anos de estudos, num ponto não determinável dos percursos que percorri e percorro, pude perceber o quanto as perspectivas foucaultianas e wittgensteinianas nos permitem promover deslocamentos nos discursos pedagógicos da área da Educação Matemática, bem como, promover desterritorializações dos sentidos e saberes que até então julgávamos verdadeiros e universais. Assim, adequei meu foco não para descobrir o que está por trás do discurso das altas habilidades dentro da RME, muito menos para descobrir algo novo, mas, sim, para tensionar o pensamento sobre as altas habilidades em matemática.

As pesquisas acerca das altas habilidades desenvolveram-se junto ao campo da psicologia. Contudo, neste trabalho, analiso esta temática a partir de uma perspectiva pós-estruturalista¹⁰, uma vez que esta me permite trabalhar com as problematizações a que me proponho e, ainda, me proporciona desenvolver uma pesquisa inovadora no campo das altas habilidades.

Partindo desta perspectiva, as altas habilidades são um discurso que posiciona os sujeitos como portadores de altas habilidades e, assim, cabe analisar, tendo como

⁹ Jogo de linguagem, numa perspectiva pragmática da linguagem, refere-se à totalidade formada pela linguagem e às atividades relacionadas a ela, bem como às regras que significam tais atividades. Este conceito será explorado no quarto capítulo desta tese.

¹⁰ Entendo por pós-estruturalismo um movimento de pensamento que se distancia do estruturalismo, que nos permite problematizar as produções discursivas. De acordo com Silva, o pós-estruturalismo é um “Termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável” (2000, p. 92).

base os estudos de Foucault, as práticas discursivas que colocam em circulação as verdades que constituem as altas habilidades em matemática e seus sujeitos na RME de Porto Alegre.

Essas práticas discursivas também podem ser entendidas como práticas sociais, uma vez que elas têm, como prerrogativa, regras e regularidades que pautam atividades e constituem aquele que se entende como *portador* de altas habilidades e as práticas a ele relacionadas. Desta forma, parece-me prudente colocar em suspenso o termo *portador* de altas habilidades, tendo em vista o fato de que acredito que a alta habilidade não está na criança, mas que a mesma é assujeitada por essa prática.

Considerando-se ainda, como enuncia Wittgenstein, que as palavras têm significação no interior do jogo de linguagem em que estão sendo utilizadas e que estão imersas em atividades naturais, estarei analisando os jogos de linguagem que envolvem as altas habilidades. Entendendo que a linguagem é constitutiva dessas práticas, cabe compreender como mobilizamos as regras de significação envolvidas nesses jogos, bem como as semelhanças de família que surgem entre essas práticas.

Pensando dessa forma, as altas habilidades não estão no sujeito, mas nas semelhanças de família¹¹ e nas oportunidades que tais indivíduos têm de aproximar as práticas escolares e não escolares que compõem suas formas de vida. Assim, parece existirem semelhanças de família no âmago das formas de vida das crianças ditas *portadoras* de altas habilidades, especialmente entre suas práticas não escolares e as atividades de seleção, o que justificaria a identificação desses educandos e, conseqüentemente, seu assujeitamento a esse discurso.

Assim, esta tese propõe-se a **analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas *portadoras de altas habilidades*, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo.**

Buscando explorar tal problemática, esta tese está dividida em duas grandes seções. A organização da mesma propõe-se a discutir as altas habilidades em

¹¹ Conforme o entendimento do filósofo Wittgenstein, tal conceito será retomado e aprofundado nos capítulos que se seguem.

matemática de um plano macro – modos de pensar da sociedade contemporânea, para um plano micro – modos de pensar dos agentes escolares, sendo que em cada uma destas seções são propostas análises relacionadas a cada um destes planos, as quais poderão ser apreciadas nos Capítulos 2 e 6.

Na primeira seção, procuro discutir, a partir das ferramentas foucaultianas, como o sujeito das altas habilidades tem se constituído em nosso país e como tem ocorrido a reatualização desse discurso ao longo das últimas décadas. Procuro ainda problematizar por que faz sentido falar em altas habilidades na contemporaneidade.

Compõe esta primeira seção a Introdução, que buscou expor alguns acontecimentos de minhas práticas pedagógicas que desencadearam esta pesquisa. Também fazem parte o Capítulo 1, *Conhecendo a discursividade das altas habilidades*, onde procuro fazer um estudo, embasado nas noções foucaultianas, sobre como o discurso das altas habilidades está circulando dentro da RME e sobre que sujeito está sendo produzido por tal discurso. E o Capítulo 2, *A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea*, onde exploro como esta prática discursiva relaciona-se com o neoliberalismo na contemporaneidade.

Na segunda seção desta tese, propus-me a estar junto com crianças ditas *portadoras* de altas habilidades em matemática para conhecer suas práticas sociais. Ao acompanhá-las nas atividades de seleção e enriquecimento educativo, procurei compreender seus jogos de linguagem e entender como essas práticas se constituem por esses jogos em suas formas de vida.

Compondo esta segunda seção, temos quatro capítulos: o Capítulo 3, *Os jogos de poder-linguagem e as práticas do portador de altas habilidades*, onde procuro elencar alguns conceitos fundamentais das investigações wittgensteinianas acerca de um entendimento pragmático da linguagem e as aproximações possíveis destes com algumas ferramentas foucaultianas que, entrelaçados, auxiliarão nas discussões a respeito das práticas nas formas de vida dos sujeitos desta pesquisa. E no Capítulo 4,

intitulado *O fim do encanto da Matemática*, exploro como a Matemática tem sido tratada pelas práticas escolares na contemporaneidade.

O Capítulo 5, *Biografia da pesquisa: dos princípios metodológicos*, é onde discorro sobre os traços etnográficos pós-modernos que balizaram alguns fazeres metodológicos no campo de pesquisa e também sobre os olhares constituídos por mim junto aos sujeitos. E o Capítulo 6, *Provocando e sugerindo novas leituras*, onde procuro me ater aos comportamentos, às condutas dos sujeitos, analisando e procurando evidenciar a existência das semelhanças de família entre as práticas das quais os sujeitos desta pesquisa participam. Da mesma forma, olho para as práticas de seleção e enriquecimento educativo e busco compreender como elas se relacionam com as demais práticas nas formas de vida dos sujeitos ditos portadores de altas habilidades.

A Conclusão compõe o Capítulo intitulado *Provocações finais*, no qual faço algumas problematizações que espero que sejam úteis para os leitores desta tese, no sentido de desacomodá-los e motivá-los a desencadear suas próprias pesquisas, bem como repensarem suas práticas pedagógicas.

Por fim, acrescento as Referências, os Apêndices e os Anexos, para indicar os textos e documentar todas as etapas da pesquisa.

Capítulo 1

Conhecendo a discursividade das altas habilidades

*Einstein tinha quatro anos quando começou a falar,
 e só aprendeu a ler depois dos sete anos de idade;
 Newton era aluno notavelmente atrasado na escola primária;
 Pestalozzi era distraído, considerado apático pelos seus professores;
 Churchill foi reprovado e repetiu a 6ª série;
 Tolstoy não conseguiu completar o curso de graduação universitária;
 Pasteur era considerado medíocre em química, quando aluno do Royal College;
 Beethoven foi declarado, pelo seu professor de música,
 sem a menor chance como compositor;
 Caruso foi aconselhado, pelo seu instrutor, a não cantar,
 porque não tinha boa voz.
 (GUENTHER, 2000, p. 87)*

Pode-se dizer que este trabalho de pesquisa é um outro olhar sobre o discurso das altas habilidades, utilizando-se para isto das ferramentas analíticas do pós-estruturalismo, entendidas aqui, conforme Corazza (1998, p. 2), como “um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, do discurso,...”; mais especificamente, realizada com o auxílio de ferramentas foucaultianas.

Se, para Guenther (2006, p. 44), uma das principais vias que orientam o trabalho com os ditos *portadores* de altas habilidades são os valores atuantes em uma determinada sociedade, localizada espaço-temporalmente, utilizar-me-ei destas ferramentas pós-estruturalistas com o intuito de, entre outras coisas, conhecer e problematizar os valores que direcionam o trabalho com esses sujeitos na contemporaneidade.

Buscar compreender o que se tem pensado e dito sobre as altas habilidades na RME de Porto Alegre, fez-me olhar para a legislação e para a documentação que hoje

ampara o trabalho com os sujeitos ditos *portadores* de altas habilidades. Desta forma, lancei-me em uma pesquisa de traços genealógicos, que acabou por compor esta primeira seção da tese.

1.1 Os procedimentos metodológicos da análise documental

Partindo do entendimento que “as coisas e os fatos são aquilo que pensamos e dizemos que eles são” (VEIGA-NETO E LOPES, 2007a, p. 23), questionamentos que envolvem a forma com que as práticas discursivas vêm sustentando a identificação dos indivíduos com altas habilidades e como pensamos e dizemos que um educando é *portador* de altas habilidades nortearam esta fase da pesquisa.

Sarmiento (2003, p. 164) sustenta que os documentos abarcam um “conjunto articulado de intenções” e que não devemos considerá-los como elementos únicos a guiarem as práticas sociais e revelarem as regras de uma sociedade. Entretanto, “são a expressão ‘oficial’ das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano da acção, o qual pode confirmar, contradizer ou ‘reinterpretar’ as intenções formalizadas”.

Entendendo que os documentos que guiam as ações acerca das altas habilidades em matemática na RME são um “conjunto articulado de intenções” e que constituem, juntamente com as ações, os regramentos relacionados ao trabalho com estas crianças, busquei iniciar a pesquisa por este viés.

Frente a isto, a intenção deste trabalho foi de realizar um movimento genealógico, baseado em uma perspectiva foucaultiana, que entende que “a genealogia estuda a formação, ao mesmo tempo, dispersa, descontínua e regular [dos discursos]” (FOUCAULT, 2007a, p. 67). Assim, a ideia é colocar o foco não sobre o conceito das altas habilidades, mas fazer uso das ferramentas teóricas foucaultianas e buscar visibilizar as produtividades desse discurso.

Pensamos ser adequada a utilização de tal procedimento, uma vez que Foucault (2008a, p. 157) sustenta que, por meio de uma análise genealógica, podemos

buscar reconstituir “toda uma rede de alianças, de comunicações, de pontos de apoio”. Assim, pensamos estar nos envolvendo com a formação efetiva dos discursos e de suas práticas, “quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação” (2007a, p. 65).

Foucault também coloca que uma abordagem crítica auxilia-nos a compreender os discursos em circulação, uma vez que podemos “cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação” ou ainda, “mostrar como se formam, para responder a que necessidades, como se modificam e se deslocam, que força exercem efetivamente” (2007a, p. 60).

Ainda de acordo com Foucault (2007a, p. 54 – 55), uma análise genealógica põe em funcionamento três regras metodológicas:

[...] o *princípio da descontinuidade* (tratar os discursos como práticas descontínuas, sem propor que sob os discursos efetivamente pronunciados existe outro discurso, ilimitado, silencioso e contínuo, que é reprimido ou censurado); o *princípio de especificidade* (considerar os discursos como uma violência que exercemos sobre as coisas, não há providência pré-discursiva); o *princípio da exterioridade* (não ir ao núcleo interior e escondido do discurso, o pensamento, a significação; dirigir-se às suas condições externas de surgimento) [grifo nosso].

Segundo Veiga-Neto (2004, p. 143), é no entorno do discurso, na exterioridade das práticas discursivas, que

se encontrarão as condições de possibilidade para que todo um conjunto de formas de pensar e práticas correlatas – que, ao mesmo tempo que agrupam, separam; que tanto incluem quanto excluem – se estabelecem de forma aparentemente tão natural e provocassem os efeitos que hoje provocam.

Analisar a exterioridade das práticas discursivas permitiram-me compreender as verdades e os saberes que conduzem um trabalho com esse sujeito das altas habilidades. As análises que se seguem lançam um novo olhar sobre as altas habilidades, bem como sobre como as práticas acerca desses sujeitos, permitem-nos

posicioná-los ou, ainda, agrupá-los ou desagrupá-los a partir de modos de subjetivação.

Minha busca não foi apenas questionar o senso comum, mas também questionar o senso comum acadêmico e científico que tem justificado as ações que acontecem nas instituições escolares hoje. Para isto, acabei por proceder a uma análise documental, composta dos seguintes materiais:

- Materiais orientadores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre;
- Materiais utilizados pela Sala de Integração e Recursos para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação;
- Documentos e normativas do Ministério da Educação e do Desporto;
- Legislação da Secretaria da Educação Especial do MEC;
- Teses e dissertações defendidas nesta área;
- Produções acadêmicas sobre o tema.

Optei por tais materiais por entender que eles se complementam, de tal sorte que uma análise cruzada de ambos poderia me proporcionar uma potência no entendimento daquilo que chamarei, neste trabalho, de prática discursiva das altas habilidades.

O primeiro passo desta pesquisa foi um levantamento documental dos materiais que orientam as ações escolares da RME e que envolvem a identificação de educandos com altas habilidades, bem como de um levantamento dos instrumentos¹² utilizados para a identificação e seleção dos sujeitos. O contato com estes dados iniciais deram-se através de duas entrevistas com a professora Ana, da RME e responsável por tais procedimentos e pela SIR/AH.

Assim, iniciei colocando temporariamente em suspenso algumas verdades e questionando o caráter contínuo com que as práticas escolares entendem as altas habilidades na atualidade. Da mesma forma, procurei questionar como se estruturam

¹² Tais instrumentos serão explorados oportunamente neste capítulo e também compõem os Anexos da pesquisa.

as atividades de seleção, que passo a entender como sendo produzidas por esse discurso.

Num segundo passo, analisei estes instrumentos de seleção e busquei por seus referenciais teóricos, visando me aprofundar na lógica que dava forma àquelas ferramentas. Assim, acabei por ter de mergulhar nos documentos normativos do MEC, bem como, nos seus manuais de orientação para as Escolas e Família¹³.

Ao ter contato com estes materiais orientadores, explicitou-se o referencial teórico utilizado pelo MEC, bem como os pesquisadores brasileiros que participaram desse processo de normatização. Meu passo seguinte foi aprofundar leituras acerca desses referenciais teóricos, buscando pelas produções dos seguintes autores: Alencar e Fleith (2001), Delou (2001), Melo (2007), Renzulli (1984, 1986, 2004), Guenther (2000, 2006), Winner (1998), Virgolim (1997) e Gardner (2001). Nesta etapa, também realizei uma pesquisa por palavras-chave no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, visando levantar as produções científicas nesta área.

Olhei para esses materiais, buscando compreender os regramentos que dão vida às práticas escolares sobre as altas habilidades em matemática. Nesta busca pelas condições de possibilidade de que hoje exista um sujeito dito portador de altas habilidades, foi possível perceber a descontinuidade dos discursos, bem como os rastros de discursos que ainda circulam hoje nas escolas. Tais percepções passo a explorar na seção que se segue.

1.2 O sujeito de altas habilidades como efeito de discursividades

Buscando entender quais são as condutas relacionadas a esses indivíduos e como se dá este trabalho na RME, um conceito-chave, que se tomará emprestado de

¹³ A grande parte dos materiais utilizados pelo MEC para orientar o trabalho com os diferentes na escola regular encontra-se disponibilizada no formato digital no endereço eletrônico http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913.

Foucault (1995a), é o de discurso, o qual é feito de signos e forma, sistematicamente, os objetos dos quais fala.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; *é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência* (FOUCAULT, 1995a, p.132 – 133) [grifo nosso].

Poder identificar quais são as regras e as verdades que regem o discurso das altas habilidades hoje parece ser pertinente para que se compreenda como acontece o trabalho com tais educandos na RME. Quando me refiro às verdades, concordo com Mosé (2005, p. 71), quando ela afirma que “não são as verdades que devem ser colocadas em questão, mas o próprio valor de verdade.” Em outras palavras, penso que devemos procurar entender fundamentalmente quais as possibilidades para que tais verdades se constituam em um dado ambiente e não noutro.

Os discursos são práticas regradas que se modificam, conforme se transformam também os enunciados¹⁴ – e as verdades que os constituem – e as configurações de saber de um dado momento histórico. Neste trabalho, os saberes são entendidos como um conjunto de elementos, formados de uma maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma dada ciência, conforme nos sugere Foucault. Para ele,

Um saber é aquilo que podemos falar de uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; finalmente, *um saber se define* por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] (1995a, p.206-207).

¹⁴ Os enunciados não são uma unidade elementar como a frase e a proposição, guiados pela gramática. Eles oferecem as condições de existência dos diferentes conjuntos significantes, dos quais a frase e a proposição também fazem parte. “[...] caracteriza não o que nelas se apresenta ou a maneira pela qual são delimitadas, mas o próprio fato de serem apresentadas, e a maneira pela qual o são” (FOUCAULT, 1995a, p. 126).

Desta forma, diferentes discursos se sobrepõem ao longo desses períodos de forma descontínua, porém, regular. Assim, podemos dizer que esses discursos transformam-se à medida que as verdades e os valores que os constituem e dão forma também se alteram, pois, de acordo com Machado (2002, p. 85), nós é que produzimos as verdades, uma vez que os valores que as sustentam são históricos, sociais e produzidos.

Eles permitem que se fixem diferenças a partir de identidades entre os indivíduos e, conseqüentemente, que se fabriquem desigualdades. É a partir do próprio discurso – de suas enunciações, regularidades e descontinuidades – que podemos analisar as suas condições externas de possibilidades, ou ainda, a sua materialidade.

A partir desta noção inicial, é que buscarei problematizar as ações que envolvem a seleção de crianças ditas *portadoras* de altas habilidades na RME. Entendendo que existem regras de formação do conceito das altas habilidades, bem como das operações com ele executadas, voltarei meu foco no entendimento do discurso como uma prática discursiva. Foucault destaca que a tarefa é de

não mais tratar os discursos como conjunto de signos [...], mas como *prática* que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (1995a, p.56).

Esse redirecionamento faz-se necessário na medida em que se entende que as práticas discursivas “moldam nossa maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2002, p. 93). Nas palavras de Foucault (1995a, p. 133), entende-se como prática discursiva:

[...] um *conjunto de regras* anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma

determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa [grifo nosso].

Cabe ressaltar que compreendemos o discurso enquanto prática, quando percebemos que as relações discursivas que se estabelecem no limite do discurso acerca das altas habilidades, “determinam um feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos [ou sujeitos], para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc.” (FOUCAULT, 1995a, p.52) Assim, são essas relações discursivas que dão forma às práticas discursivas, estruturadas a partir de regras que as constituem e caracterizam como tal.

As altas habilidades, nesta pesquisa, estão sendo vistas como práticas discursivas, pois têm como prerrogativa regras e regularidades que pautam ações e constituem aquele que se entende como *portador* de altas habilidades e as práticas a ele relacionadas.

Tal postura é assumida na medida em que Bello (2010, p. 564) sustenta que

a suposição, por exemplo, que os discursos pedagógicos e alguns outros, fabriquem determinados tipos de práticas e, estas, enquanto práticas sociais produzam subjetividades, identidades, regras institucionais, assujeitamentos; é bastante pertinente.

Logo, o sujeito das altas habilidades é uma produção discursiva e, para compreendê-lo, precisamos nos ater ao conjunto de regras que lhe dão forma. E sabendo que toda prática discursiva se define pelos saberes que ela forma, cabe pensar quais os saberes estabelecidos pela prática discursiva das altas habilidades em matemática. Tal prática tem dado forma a saberes científicos e, fundamentalmente, a saberes que integram a legislações da Educação Especial.

Neste sentido, faz-se interessante aqui pensar como essa prática discursiva acerca das altas habilidades foi se construindo, tendo em vista que a mesma é composta por descontinuidades e (re)atualizações. Para compreendermos a descontinuidade do discurso, apoio-me em Foucault, quando diz que:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença de sua origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (1995a, p.28).

Partindo deste entendimento, a prática discursiva das altas habilidades em matemática seria “o jogo das regras” que definem as transformações desses sujeitos, sua identidade ou não identidade, através do tempo e a “descontinuidade interna que suspende sua permanência” (FOUCAULT, 1995a, p.37). Dito isto, passa a ser interessante olhar para as práticas discursivas, buscando analisar o jogo de conjunções e dispersões das práticas discursivas em questão.

1.3 A (re)atualização do discurso das altas habilidades

Buscando compreender como vem se constituindo esse que estamos chamando de sujeito das altas habilidades, cabe explorar as movimentações que envolvem tal área a partir das políticas educacionais, dos acontecimentos na sociedade civil e na produção científica. Inicialmente, é possível observar que tais sujeitos foram focos de interesse em dois momentos históricos marcantes, a saber: na década de 60 e na atualidade.

No passado, eles eram conhecidos como *superdotados*, termo colocado em desuso posteriormente, por remeter a uma ideia equivocada de um superaluno ou de um sujeito com superdotes. A atenção aos superdotados deu-se inicialmente após o término da II Guerra Mundial, tendo seu auge na década de 60 com a Guerra Fria. O que se observou foi que, entre os anos de 1945 e 1989 – quando acontece a queda do Muro de Berlim – os EUA e a antiga URSS empreenderam mais do que uma batalha ideológica e política, mas uma disputa pela supremacia geopolítica do planeta.

No final da década de 1950, as duas superpotências da época, EUA (capitalista) e a ex-URSS (socialista), começaram a financiar a produção de tecnologia para grandes projetos espaciais, contando com a participação de cientistas que emigraram da Alemanha ao final da II Guerra Mundial. Surgiram, assim, a NASA¹⁵, em 1958, e o Lunik¹⁶, em 1959, que competiam no campo da tecnologia e com o objetivo de levar o homem ao espaço.

Ao longo da década de 60, houve uma sequência de missões norte-americanas e soviéticas enviadas ao espaço e que instigaram a disputa espacial. Cabe lembrar que, mesmo que a Guerra Fria não tenha se caracterizado por conflitos militares, ela esteve relacionada a uma corrida armamentista, pois os foguetes desenvolvidos inicialmente deram origem aos mísseis de longo alcance. Do ponto de vista de Miguel (2006), os comparativos entre a Educação Matemática e as transformações sociais fazem sentido, quando analisamos os eventos bélicos mundiais.

Esse período, que hoje conhecemos como Corrida Espacial, foi uma das épocas de maior avanço científico e técnico em todos os segmentos envolvidos, pois ambas as potências queriam ampliar os conhecimentos que detinham sobre a questão espacial. Tal época também foi um marco no que se refere aos superdotados, pois foi no período da Guerra Fria que a busca por mentes talentosas e capazes de produzir conhecimentos científicos inovadores ganhou significado e se estruturou.

Assim, quando pensamos no conjunto de regras que deram forma a esse sujeito dito superdotado, localizado nesse período espaço-temporal, nos remetemos apenas aos índices de alto desempenho em Matemática, tendo o diferencial de ser *expert* no trabalho com os campos numéricos e algébricos.

Os EUA, desde o início dos anos 50, investiram em programas oficiais para superdotados; da mesma forma, desde essa época, pesquisadores começam a investir

¹⁵ Sigla em inglês de *National Aeronautics and Space Administration*, ou *Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço*. É a agência governamental americana que tem a missão oficial de fomentar o futuro na pesquisa, descoberta e exploração espacial.

¹⁶ Também conhecido como *Programa Luna*, foi uma série de missões espaciais soviéticas não tripuladas enviadas à lua.

em estudos sobre novas formas de abordagens para a teoria da inteligência (ANDRÉS, 2010). Contudo, é na década de 60, com o avanço dos conhecimentos espaciais soviéticos que proliferou o interesse dos norte-americanos por esses indivíduos. Ratificando tal interesse, tem-se a Lei Federal "National Defense Education ACT of 1958", nos EUA, que oficializa a busca por esses jovens talentosos:

[...] o congresso declarava que a nação se encontrava em situação de emergência, o que exigia o pleno desenvolvimento dos recursos intelectuais de seus jovens talentosos de ambos os sexos, devendo-se para isso ampliar esforços no sentido de identificar e educar o maior número deles, utilizando programas que assegurassem aos estudantes dotados de potencialidade oportunidades de educação avançada, de modo que a nação não ficasse privada de nenhum jovem com capacidade, por motivo de dificuldade financeira (FERRER, 2004, p. 8).

O ensino de Matemática também sofreu transformações expressivas nesse período. Ao longo dos eventos da Guerra Fria, a Educação Matemática, enquanto prática de pesquisa envolveu-se com as necessidades de rever o ensino da Matemática, iniciativa que emergiu nos EUA e se transformou em um movimento global. Miguel nos relata que

a Conferência de Royaumont, ocorrida em 1959, na França, reunindo um grupo internacional de matemáticos que recomendavam uma adesão total e radical ao que costumamos denominar o ideário do *Movimento da Matemática Moderna*, deveria ser vista apenas como o início de um processo de internacionalização desse movimento, que já estava, de certo modo, instalado em solo estadunidense (2006, p. 4) [grifo do autor].

Nessa obra, o autor destaca que as relações entre a Educação Matemática com as questões bélicas remontam ainda ao século XVI, na Europa. Segundo ele, "em função do surgimento de novas técnicas militares, sobretudo as da artilharia, da fortificação e da cartografia" (MIGUEL, 2006, p. 4) teriam levado a disciplinarização da Matemática nas universidades e colégios europeus.

Visando a formação de uma nova comunidade bélica, essas transformações no ensino da Matemática foram entendidas como as mais adequadas para formar esse

novo indivíduo. E foi em apoio a esse movimento estadunidense e de seus aliados na Europa, nas Américas e na África, que os currículos escolares de todos os níveis deveriam passar a se orientar (MIGUEL, 2006, p. 8).

O Brasil, por sua vez, não podia deixar de acompanhar tais transformações na área da pesquisa e da Educação Matemática. Influenciado pelos movimentos desencadeados pelas grandes potências mundiais, partimos para o desenvolvimento de pesquisas espaciais desde a década de 1960, focando os estudos em satélites de comunicação e pesquisa, e em foguetes de sondagem.

Tais condições históricas proporcionaram a forma de entendermos hoje o sujeito das altas habilidades em nosso país, pois além do desenvolvimento das pesquisas espaciais, nessa década, o Brasil também passou a demonstrar interesse por esses que hoje chamamos de *portadores* de altas habilidades.

Olhando para os documentos que embasam as práticas, é possível explorar as movimentações que envolvem as políticas educacionais, na sociedade civil e na produção científica. Inicialmente, vamos nos deter a compreender como a legislação brasileira, enquanto prática discursiva, foi constituindo esse que estamos chamando de sujeito das altas habilidades.

Até a década de 80, o discurso que circulava nas instituições escolares diferenciava as crianças *normais*, dos ditos *retardados* ou *superdotados*. De acordo com Pérez e Freitas (2009), dentro do campo das políticas educacionais, nesse período emergem apenas breves menções em alguns documentos oficiais. Na década de 60, observa-se apenas uma menção à necessidade de se garantir uma educação aos *excepcionais*¹⁷.

Na década de 70, após os grandes acontecimentos espaciais encabeçados pelos soviéticos e norte-americanos, temos a LDB de 1971 e uma série de Pareceres do Conselho Nacional de Educação, que vão falar pela primeira vez no termo *superdotado* e nas condições de seu atendimento. Ao longo dessa década, é possível acompanhar pela legislação um movimento de diferenciação entre todos aqueles

¹⁷ Lei nº 4024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

chamados de excepcionais. Passa a ser indicado que os mesmos devem receber atendimento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação e, complementarmente, reconheceu-se para esses alunos a não existência de barreiras entre séries escolares, bem como a matrícula dos superdotados no ensino superior antes da conclusão do ensino médio¹⁸.

Ainda nesse período, deu-se a Criação do *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP) junto ao MEC, visando apontar ações educativas e financiar iniciativas ligadas aos indivíduos “portadores de necessidades especiais”.

É no período que observamos o final da Guerra Fria – na década de 80 – que as políticas educacionais deixam de engatinhar e passam a caracterizar e constituir o sujeito das altas habilidades. Não apenas mudam a nomenclatura, como a definição do que se entende como *portador* de altas habilidades, bem como alinham as diretrizes do atendimento a eles com as políticas internacionais, formalizando assim, a necessidade de identificá-los e enriquecer seus potenciais.

Podemos perceber então, a partir de ações mais consistentes no âmbito político, que o sujeito das altas habilidades passa a ser definido¹⁹ – porém ainda através do termo superdotado – e a ter características específicas relacionadas a ele²⁰.

Art. 3 [...] Superdotados: 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.

Cabe mencionar que tal definição está embasada no *Relatório Marland*²¹, que data de 1972, ao Congresso Americano, tratando pela primeira vez da educação dos superdotados naquele país. Posteriormente, uma equipe de especialistas norte-americanos atuou como consultora no Ministério da Educação e foi responsável pela

¹⁸ Parecer nº 255 e nº 436, de 1972; e parecer nº 681, de 1973.

¹⁹ Portaria nº 69, de 1986.

²⁰ Parecer 711/87, de 1987.

²¹ Relatório realizado pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, baseado nas teorias de S.P. Marland.

introdução da definição de sobredotado, idêntica à apresentada nesse Relatório, sugerindo seis áreas gerais de habilidades (capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música, e capacidade psicomotora).

Temos também a substituição do CENESP pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), que publica os *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de Educação Especial*, com volume dedicado à área da superdotação. Tem-se, assim, a constituição da noção de que existe a necessidade de um trabalho específico para esses indivíduos, o que é retificado pela criação das *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*²².

Na década de 90, temos a construção da Declaração de Salamanca²³, que é um documento internacional que dá o amparo legal para o atendimento do aluno com altas habilidades; e, a nível nacional, temos o encontro para discussão e elaboração da Política Nacional de Educação Especial²⁴ e a reedição das *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*²⁵.

Também na década de 90, através dos estudos de Gardner²⁶, o discurso educacional passou a defender a existência de diferentes habilidades, de modo que cada indivíduo sempre poderia ser *portador* de pelo menos uma delas. Hoje, em contrapartida, esse discurso ressurgiu com grande força nas escolas, quase que em

²² Datada de 1986. Reeditada em 1995, atualizada e enriquecida não só na terminologia mas também em seu conteúdo.

²³ De 1994, a *Declaração de Salamanca* proclama que toda criança tem direito fundamental à educação e lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

²⁴ Ocorrido em 1993.

²⁵ Como colocado anteriormente, ocorreu em 1995 e tem como objetivo adequar terminologia e ações ligadas a esses indivíduos.

²⁶ Gardner introduziu, em 1983, sua teoria das inteligências múltiplas, através da obra *Frames of Mind*, que só veio a ser publicado no Brasil em 1994.

oposição ao discurso das *dificuldades de aprendizagem*, ou seja, uma nova categoria de sujeição dos indivíduos, os intitulados *gifted*.

É nesse período que acontece, dentro da área da Educação Especial, um descolamento definitivo das práticas relacionadas às altas habilidades daquelas voltadas até então para o atendimento de deficientes. Dá-se a aprovação do *Plano Nacional de Educação*²⁷, que determina a implantação do atendimento das crianças com altas habilidades/superdotação e a divulgação das *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*.

É nos primeiros anos do século XXI que a prática discursiva das altas habilidades – constituída de enunciados científicos e psicopedagógicos – ganha destaque, mais precisamente em 2003, com a criação do *Conselho Brasileiro para a Superdotação* (Consbrad) e, em 2005, quando o MEC criou, em todos os 26 estados e no Distrito Federal, *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação* (NAAH/S) para dar um atendimento mais qualificado aos ditos *portadores* de altas habilidades. Tal ação teve a parceria da UNESCO e do FNDE.

Como movimentação mais recente no campo das políticas públicas, temos a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, que esclarece que os educandos *portadores* de altas habilidades terão atendimento especializado ao longo da escolaridade; e, ainda, o decreto²⁸ que determina de que forma vai acontecer esse atendimento especializado e que a responsabilidade técnica e financeira será do MEC.

Por fim, e não menos importante, a Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 esclarece que os sistemas de ensino são responsáveis por matricular os alunos com altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, bem como em um Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁹. Tal atendimento pode acontecer

²⁷ Lei 10.172, de 2001.

²⁸ Decreto nº 6571/08, de 2008.

²⁹ Esse decreto dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede

nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, de centros comunitários, confessionais, ou filantrópicos sem fins lucrativos. Também determina que a identificação desses educandos fica a cargo do professor do AEE, que deve dar suporte para que os educadores das classes comuns possam desenvolver todas as potencialidades desses alunos.

De alguma forma, tal resolução veio a formalizar uma prática de seleção de sujeitos *portadores* de altas habilidades já corrente na RME. Entendendo as altas habilidades como práticas discursivas, para compreender a forma como tais discursos circulam nas escolas da RME, hoje, e capturam sujeitos, temos a contribuição também do campo das pesquisas acadêmicas e científicas.

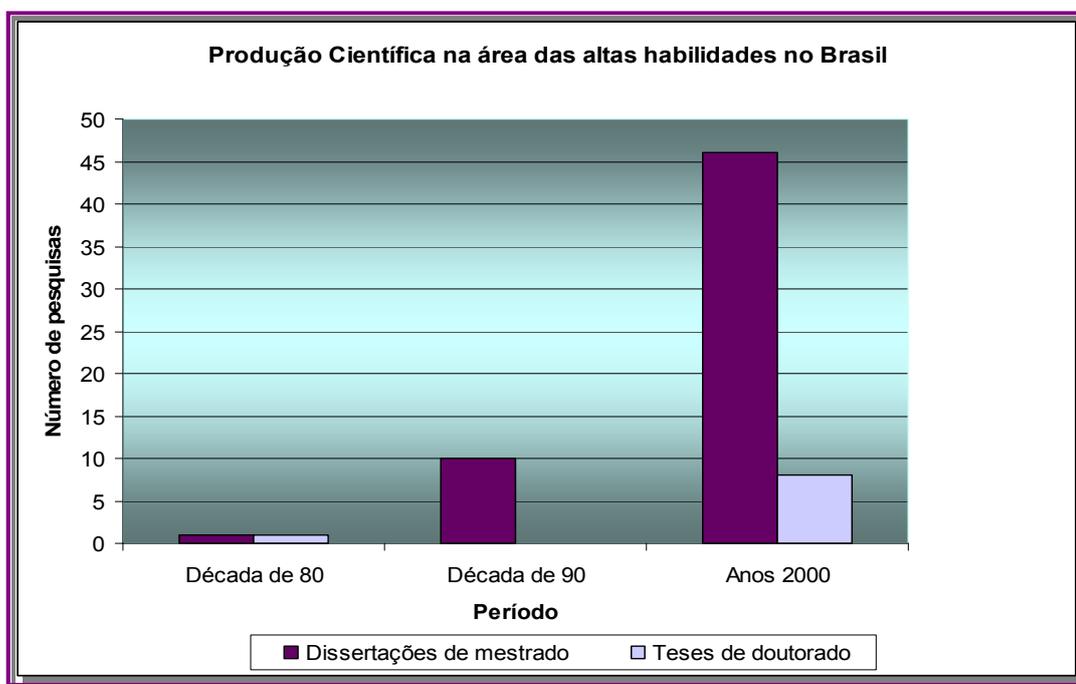
Considerando que o movimento científico mundial, ocorrido no período da Guerra Fria, foi o mote na busca aos superdotados, tem-se como efeito no Brasil uma grande quantidade de produções acadêmicas sobre os superdotados. Segundo os levantamentos realizados por Pérez e Freitas (2009), registra-se que mais de 50 publicações aconteceram até a década de 70, como livros, artigos, anais de eventos etc. Buscando normalizar as ações que já aconteciam no âmbito escolar e acadêmico, temos, em 1961, a primeira referência ao assunto nas políticas educacionais – com a LDB, com menção aos excepcionais. Até esse período todos os *diferentes*, ou ainda, todos aqueles que escapavam à *norma* eram tratados apenas como excepcionais, sem maiores distinções entre eles.

A partir da década de 80, a produção científica sobre o assunto superou a produção no plano acadêmico. É possível ventilar que a comunidade científica passou a investigar tais eventos e suas relações com as atividades escolares. Cabe destacar que é no século XXI que se pode registrar uma significativa mobilização científica tratando das altas habilidades.

Acredito que esse número elevado de publicações acompanhou as movimentações que ocorreram no campo das políticas públicas, visto que foi um

pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar.

período em que aconteceram significativas demarcações no campo da educação especial, mais especificamente, relacionadas àqueles que não são os deficientes, mas *portadores* de outras necessidades especiais.



De acordo com o gráfico, podemos perceber que houve uma significativa mobilização científica, tratando das altas habilidades, nesse século. Diferentemente das produções acadêmicas, que contavam com um número razoável de publicações antes dos anos 70, a pesquisa científica foi quase inexistente nesse período. Isso se deu em parte pela forma com que o discurso educacional tratava os *diferentes*. Esses eram aqueles que não frequentavam a escola regular, bem como eram assujeitados a um discurso que os patologizava e os mantinha à margem dos discursos educacionais.

Entre as décadas de 80 e 90, foi o período em que iniciaram grandes discussões na esfera da inclusão desses *diferentes* na escola regular e já se observava alguma produção científica sobre o tema. Entretanto, é na segunda metade da década de 90 é que essa tendência ganha força e é desencadeada por discussões de abrangência nacional e internacional.

No que diz respeito à produção científica sobre o tema, buscamos atualizar o levantamento já realizado por Pérez e Freitas, em 2009, incluindo também os dados de 2008. De acordo com o Banco de Teses e Dissertações da CAPES³⁰, existem apenas nove teses de Doutorado e 57 dissertações de Mestrado defendidas no período de 1987 a 2008 com foco na área das altas habilidades. Ganha destaque, nesse levantamento, o fato de que grande parte das pesquisas tenha sido desenvolvida na área da educação (65%) e outra parte significativa, na área da psicologia (29%), sendo as demais pertencentes às áreas das ciências médicas, da informática, da sociologia e da educação física³¹.

É no século XXI que percebemos um ressurgimento marcante desse discurso, reatualizado pelas discussões e estudos realizados a partir de encontros e congressos da área. As pesquisas científicas foram acompanhadas pela grande produção acadêmica, assim como pelas mais significativas legislações que tratavam da inclusão dos *diferentes* na escola regular. Foi nos primeiros anos desse século que foi promulgado o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, bem como a implantação dos Núcleos de Atividades, os quais demarcaram e regeram a forma como se deve dar a identificação e o trabalho com os indivíduos ditos *portadores* de altas habilidades.

1.4 Os regramentos e as práticas das altas habilidades

Quando tratamos das altas habilidades, hoje fica evidente que novos entendimentos convivem com rastros discursivos de outrora, tensionando-se mutuamente – ora em processos de ressignificação, ora em processos de hierarquização.

³⁰ A referida pesquisa foi realizada a partir de buscas com as palavras-chave altas habilidades, superdotação, superdotado e *gifted*. Dados mais detalhados podem ser encontrados no Anexo A.

³¹ Das pesquisas relacionadas, mais de 60% delas foram realizadas no Distrito Federal e nos estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro.

Não podemos afirmar que exista um consenso acerca do termo adequado para designar esses sujeitos na atualidade, pois em referências europeias, temos o termo *altas habilidades*; na Austrália, há uma preferência pelo uso do termo *habilidades especiais* e *alunos mais capazes*; em referências norte-americanas, *experts* – que tem diferentes traduções, como *superdotados* ou *mais capazes* – e *gifted* ou *giftedness* – que pode ser traduzido como *talentoso*, *dotado*. Já a China, ao se referir a esses sujeitos utiliza-se do termo *supernormal* e a Indonésia tem utilizado a expressão *crianças excepcionais*.

O MEC, por sua vez, adota o termo *portador de altas habilidades/superdotação*, acentuando o caráter comportamental e diferenciando o *portador* dessa característica dos demais, não enquanto pessoa, mas enquanto comportamento (Alencar e Fleith, 2001). Nesta pesquisa, de uma forma geral, usaremos o termo *altas habilidades* para nos referirmos a tal característica.

Existe ainda uma diferença no entendimento da superdotação e do talento estabelecida por autores norte-americanos e europeus, e que está ligada a uma hierarquização dos saberes. Para esses dois povos, a superdotação está ligada às altas habilidades nas áreas linguística e lógico-matemática; enquanto o talento está ligado às altas habilidades em outras áreas, como a musical, a interpessoal e a corporal-cinestésica, por exemplo (PÉREZ, 2008). Sendo as áreas linguística e lógico-matemática os campos do conhecimento mais valorizados pelo discurso pedagógico, faz sentido essa diferenciação, bem como a sua associação com o termo *superdotação*.

Dentre o que se tem dito sobre isso, para o MEC/SEESP (1995a), ser *portador* de altas habilidades é apresentar um desempenho superior ao da média, em uma área do conhecimento ou em áreas combinadas. Contudo, tal desempenho deve estar atrelado à criatividade e ao intenso envolvimento do indivíduo na área na qual ele se destaca. Assim, conforme será abarcado posteriormente, o pertencimento a esse grupo está ligado a três fatores principais: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento intenso e efetivo com a área de interesse.

No que tange às características desses sujeitos, o *Centro para el Desarrollo del Alto Potencial*, com sede em Buenos Aires, coloca a impossibilidades de buscarmos generalizações acerca das condutas a serem apresentadas por eles; entretanto defende que tais crianças devem apresentar várias dentre as seguintes características³²:

- ▶ São observadores e curiosos;
- ▶ Apresentam uma avançada habilidade para a leitura e a escrita;
- ▶ Aborrecem-se com facilidade e podem se mostrar desatentos e frustrados em alguns momentos;
- ▶ Podem apresentar longos períodos de concentração, quando o assunto lhes interessa;
- ▶ Apresentam facilidade no pensamento abstrato e crítico;
- ▶ Podem apresentar habilidade ilimitada em apenas uma área do conhecimento;
- ▶ Resistem à repetição memorística e a serem somente ouvintes;
- ▶ Têm alta sensibilidade;
- ▶ São excessivamente ativos, o que pode ser confundido com uma hiperatividade.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), Mate (2000), Melo (2007), entre outros pesquisadores, os alunos ditos *portadores* de altas habilidades são, com frequência, tachados como crianças problemáticas, uma vez que não conseguem se adaptar a uma estrutura escolar que pauta seu trabalho para atender a um aluno *mediano*. Dessa forma, muitos deles apresentam comportamentos de falta de atenção e hiperatividade, ou seja, postura inadequada nas aulas.

Cabe aqui fazer um pequeno parêntese e mencionar que, aqueles alunos ditos incomodativos e com dificuldades de aprendizagem, são o foco das preocupações de qualquer educador. Os mesmos também compõem o contingente massivo dos

³² Enunciamos aqui apenas um resumo do quadro de características, contudo o quadro detalhado das mesmas encontra-se no Anexo B.

encaminhamentos realizados pelas escolas da RME para atendimento na área da saúde, visando avaliação médica e psicológica dos mesmos.

No que se refere à Matemática, a habilidade numérica, a excelente memória, a facilidade de compreensão abstrata, o pensamento divergente, o raciocínio lógico avançado, a rapidez de pensamento e o desenvolvimento elevado da capacidade mental, de acordo com pesquisadores da área, são destacados como características específicas das altas habilidades em Matemática (MAITRA e SHARMA, 1999; MELO, 2007; MOREIRA e ALENCAR, 2010).

Dentre os muitos mitos que envolvem esse assunto, segundo Pérez (2008), o primeiro que precisa ser esclarecido é o de que crianças que apresentam altas habilidades não são gênios, como Einstein, Shakespeare, Newton, Darwin e outros, pois esses destacam-se por terem dado contribuições significativas para a humanidade, elevando o conhecimento humano, científico e das artes, por exemplo, a patamares notáveis. Os indivíduos *portadores* de altas habilidades também não são, necessariamente, como a mídia costuma estereotipar, academicamente precoces ou capazes de feitos grandiosos.

Cabe esclarecer que as crianças precoces são aquelas que apresentam alguma habilidade específica, prematuramente desenvolvida em qualquer área do saber ou do fazer, como, por exemplo, na música, na matemática, ou na leitura, contudo, acabam por se equiparar aos seus pares no decorrer do tempo. Crianças com altas habilidades até podem apresentar precocidade, mas tais características não estão necessariamente atreladas uma a outra, bem como tais termos não são sinônimos.

Winner (1998, p. 13) estabelece que uma criança prodígio é apenas uma versão mais extrema de uma criança superdotada, ou seja, aquela que “desempenha em algum domínio em um nível adulto”. É interessante destacar que o termo superdotado engloba os educandos ditos prodígios; contudo a relação no sentido inverso não é verdadeira, uma vez que nem toda criança prodígio irá apresentar altas habilidades no decorrer de seu desenvolvimento.

Ligada a essa ideia equivocada de que o *portador* de altas habilidades seria um gênio, temos outro mito sendo superado: o de que esse sujeito certamente apresenta rendimento elevado na escola. Para Pérez (2008), “este mito se apoia na imagem ideal do bom aluno, geralmente o modelo perseguido pela escola tradicional”; contudo, pesquisadores têm voltado sua atenção para esses educandos que apresentam baixo rendimento, tendo em vista o grande número de casos que vem sendo identificado.

Outro mito, que se relaciona diretamente aos sujeitos desta pesquisa, é de que não existem crianças com altas habilidades entre as classes populares, pois até então nada além do fracasso era esperado das crianças das classes desprivilegiadas (DELOU, 2001). Ainda, de acordo com Pérez (2008), boa parte dos superdotados brasileiros – que de acordo com a OMS é de 1% a 3% da população de um país³³ – é das classes econômicas e sociais menos favorecidas. Para a pesquisadora, esses alunos podem não ser facilmente identificados em virtude de a escola ter uma expectativa de sucesso baseada estritamente no desempenho acadêmico.

De acordo com o Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD), quando abarcamos outros aspectos à avaliação dos educandos – como liderança, criatividade, competências artísticas – “as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população” (PÉREZ, 2008).

No Brasil, a avaliação para a identificação de indivíduos com altas habilidades foge do clássico questionário que mede o QI³⁴ (Quoeficiente de Inteligência) e investe na aplicação de diferentes testes que avaliam as áreas das múltiplas inteligências descritas pelo psicólogo Howard Gardner, sejam elas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

³³ Para Guenther (2006, p. 35), a probabilidade é de que 3 a 5% da população escolar apresente capacidades acima da média de seu grupo.

³⁴ O teste de QI foi estruturado por Binet e Simon, em 1905, a pedido do Ministro de Instrução Pública da França, e está relacionado com a tradicional visão de inteligência, que valoriza apenas as áreas linguística e lógica. Posteriormente, verificou-se que tal teste é inteiramente influenciado pelo que se aprende e pelo que é ensinado, uma vez que a resposta entendida como *certa* apenas indicava o conhecimento da criança das informações cobradas ou das situações propostas.

Entende-se ainda que a inteligência esteja ligada a noções culturais, uma vez que define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos num dado ambiente cultural (GARDNER, 2001).

Para Winner (1998, p. 13), podemos focalizar a superdotação em duas áreas ligadas à produção científica – linguagem e matemática – e em duas áreas artísticas – artes visuais e música – pois são nessas quatro áreas que as crianças, via de regra, apresentam altas habilidades na infância. Tal constância se observa em função do fato de essas áreas, além de serem atraentes para as crianças, serem regidas por regras e se apresentarem altamente estruturadas.

De acordo com Mate (2000, p. 69), o que diferencia as crianças superdotadas das demais é “la velocidad de su maduración intelectual”. Não se deve confundir tal característica com a precocidade, mas, sim, como um aprendizado superior ao dos seus pares num determinado espaço de tempo.

Renzulli (1984, 1986), buscando aprimorar a identificação das altas habilidades, criou o Modelo dos Três Anéis. Segundo ele, o comportamento dos superdotados compreende o pertencimento a três campos comportamentais simultaneamente: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a atividade e elevados níveis de criatividade. Ele ainda explica que o indivíduo não precisa manifestar claramente todos os três grupamentos, mas demonstrar potencial de desenvolver tais características.

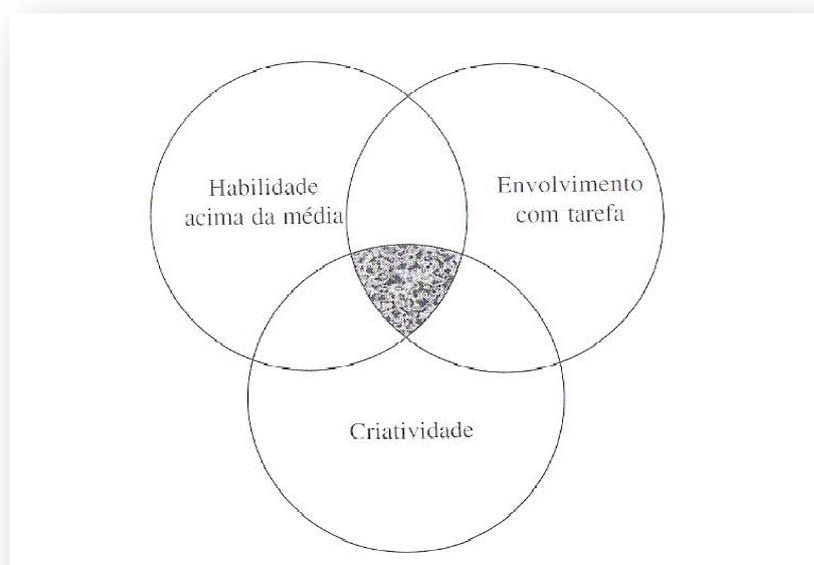


Figura 2: Os fatores da superdotação segundo Renzulli

Dito de outra forma, podemos dizer que os *portadores* de altas habilidades são aqueles que se destacam em relação ao seu grupo social, uma vez que se “evidenciam” nas capacidades anteriormente citadas. Para o MEC/SEESP (BRASIL, 1995b),

Alta habilidade refere-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma *média* (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do fazer ou saber (p.13) [grifo nosso].

Assim, se analisarmos tais colocações a partir da perspectiva proposta neste trabalho, percebemos a existência de uma prática regrada por enunciados políticos e pedagógicos. Partindo-se desse princípio, podemos conceber o sujeito das altas habilidades como uma produção discursiva, uma vez que o mesmo é entendido a partir de um conjunto de regras que lhe dá forma.

Não podemos falar de prática discursiva sem falar nas relações de poder que as integram. Veiga-Neto (2007a) esclarece que o discurso e o poder forjam uma trama um tanto interessante, uma vez que os discursos ativam e colocam em circulação os

poderes; contudo, não de forma direta e mecânica, mas de uma forma não linear e dispersa. Segundo as palavras de Foucault,

é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. *O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo* (1993, p. 96) [grifo nosso].

De acordo com Veiga-Neto (2007a, p.122), o poder existe a partir das práticas em que ele se manifesta e atua. Desta forma, a prática discursiva das altas habilidades – bem como a legislação que a regulamenta e as produções acadêmicas e científicas – pode ser vista como um *dispositivo*³⁵ disciplinar na tarefa de normalização, regulação, governo das pessoas e das comunidades. Em se tratando da prática discursiva das altas habilidades, o que temos são relações de poder-saber, uma vez que existem saberes entendidos como superiores no momento de seleção e identificação desses indivíduos.

Os registros documentais que se referem às altas habilidades acabam sempre por se balizar nos conceitos de média e de norma, da mesma forma que deixa subentendido que existe um rendimento aceito como *normal*. Assim, aquelas crianças que apresentam um subrendimento ou um super-rendimento tornam-se um problema para a escola. Para Guenther,

Reconhecer sinais de capacidades e talentos em ambientes escolares tem relação íntima com o sistema de educação regular, o que pode vir a ser uma situação estruturalmente problemática: a instituição escola é voltada para a população geral em termos de “normas”, “médias” e “maiorias”, e por ideologia mais propensa a corrigir quem está “abaixo da média”, do que em estimular quem já está acima dela (2006, p. 41).

³⁵ Tal expressão é entendida, nesta pesquisa, como um conjunto de práticas discursivas, que estabelece regimes de verdade e que visa constituir um tipo específico de *sujeito*. De acordo com Castro (2009, p. 124), o dispositivo é a rede de ligação entre elementos heterogêneos de um discurso, estabelecendo o nexos entre esses elementos, constituindo regimes de verdades. Foucault (2007b, p. 244) esclarece que o dispositivo é, essencialmente, uma rede que se pode estabelecer entre os seus elementos, ou seja, entre o dito e o não dito.

Na medida em que temos práticas discursivas acerca de um rendimento ideal, podemos observar diferentes assujeitamentos que são conduzidos por regras de identificação e que obedecem a normas. Para Foucault (2007a, p. 36), “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma de uma reatualização permanente das *regras*” [grifo nosso]. Diferentemente das teorizações críticas, que acreditavam que o poder distorce e reprime, as teorias pós-estruturalistas defendem o poder para além da esfera disciplinar, mas como algo que constitui, produz, cria identidades³⁶ e subjetivações.

Foucault esclarece tal ideia, colocando que:

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (1995b, p.235).

Temos, então, uma estreita relação entre prática discursiva, poder e governamento, uma vez que os dois primeiros subjetivam e o terceiro – constituído das práticas discursivas – desencadeia relações de poder.

Dean sustenta que as fontes de poder são diversas:

Os que possuem poder podem ser as pessoas, elites, classes governantes, homens, etc., e a legitimidade de seu governo pode estar no estado de direito, na hegemonia de classe, nas ideologias dominantes, no consentimento dos governados, na cultura patriarcal, etc (1999, p. 24).

Corazza, por sua vez, chama a atenção para a impossibilidade das práticas pedagógicas não estarem vinculadas a relações de poder no ambiente escolar, pois, para ela:

³⁶ A noção de identidade, que está sendo considerada aqui, tem como base os pressupostos da virada-linguística que considera as identidades a partir dos reconhecimentos por semelhança ou, ainda, por familiaridade, mais facilmente detectada pela não identidade – não num sentido de reconhecimento pela exclusividade no idêntico, como argumentava Deleuze (VEIGA-NETO e LOPES, 2007a, p. 29).

Não existe mais a posição privilegiada do educador/ educadora, a partir do qual se pode criticar o poder sem se estar envolvido/a com ele. O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas um estado permanente, sem fim, de luta contra todas as posições de poder, incluindo principalmente aquelas nas quais nós próprios/as estamos mergulhados/as (1998, p. 3).

Considerando que não podemos ignorar a existência de relações de poder na educação – visto que a escola articula os poderes que nela circulam, assim como os saberes que a compõem – temos que atentar para o fato de que nas dinâmicas escolares também se farão presentes estratégias de luta, reação e resistência.

No trabalho específico com as altas habilidades, existem diferentes guias produzidos pelo MEC, os quais estão baseados em leis, resoluções, etc., que direcionam o trabalho com essas crianças. Poder viabilizar este trabalho, algumas vezes, caracteriza-se por atos de resistência – em relação a essas normas burocráticas ou, ainda, em relação ao posicionamento dos docentes.

Por conseguinte, como afirma Dean (1999, p. 13), “Os governados são livres uma vez que são atores, isto é, é possível agirem e pensarem de diversas formas e às vezes de formas não previstas pelas autoridades.” Assim, as práticas de resistências podem ser entendidas como uma maneira de se diferenciar frente aos discursos, uma forma diferente de se assujeitar a uma relação de poder e que não se caracteriza, necessariamente, como antítese do poder.

São essas múltiplas relações de poder dentro das instituições sociais que proporcionam as condições para que se forjem indivíduos disciplinados e normatizados, ou seja, sujeitos assujeitados à práticas discursivas que buscam nada mais do que uma gestão controlada de todo um corpo social.

Penso que estes conceitos nos auxiliam a elaborar as lutas contra as diferentes formas de assujeitamento e captura de identidades. Tais lutas estão ligadas às possibilidades de resistência à forma como os discursos constituem os indivíduos, fazem-nos pensar, agir e ser. Ou seja, da forma como essas relações de poder podem

vir a sustentar verdades no âmbito escolar, ou melhor, nas atividades relacionadas às altas habilidades.

Baseado nas relações entre poder-saber-verdade, Foucault defende que “não há verdade fora do poder ou sem o poder, pois toda verdade gera efeitos de poder e todo poder se ampara e se justifica em saberes considerados verdadeiros” (DUARTE, 2009, p. 46). Tal afirmação vem ao encontro de uma preocupação que permeia este trabalho: a seleção dos indivíduos ditos com altas habilidades. De acordo com os documentos oficiais, existe um parâmetro de normalidade para identificação desses educandos *portadores* de altas habilidades, contudo, tais documentos também buscam enfatizar que não existe um padrão de características comuns entre eles. Ou seja, mesmo que existam características comuns, a seleção se dá de uma forma singular e pontual.

Ainda de acordo com os documentos que embasam essa prática discursiva, cada indivíduo tem “um perfil próprio e uma *trajetória singular* de realizações” (MEC/SEESP, p.14) [grifo nosso]. Assim, podemos dizer que um indivíduo tem altas habilidades, por exemplo, em Matemática, apenas no contexto em que ele vive e não em outro. Dizendo de outra forma, o sujeito *portará* altas habilidades, quando comparado com os seus pares mais próximos, numa situação espaço-temporal bem definida; o que poderá não ser considerado quando deslocamos os parâmetros.

Winner tenta esclarecer um pouco melhor essa ideia, afirmando que

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças *normais*, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalham com afinco extremo (1998, p. 247 - 248) [grifo nosso].

A forma como algumas crianças constroem sua própria lógica de cálculo e raciocínio – que podemos entender como uma trajetória própria – pode influenciar na forma de fazer matemática da escola, questão levantada por mim anteriormente, e

que pode culminar com o não sucesso escolar. Tal caso é ilustrado por Winner em um estudo de caso a que ela procedeu:

David mostrou interesse igualmente precoce em números. Aos quinze meses, ele sabia contar até dez. Aos três anos, ele captou o conceito de zero como significando nada; aos quatro, estava fascinado com o conceito de infinito. Aos quatro, ele podia facilmente manipular números em sua cabeça, somando, subtraindo e separando os números em pares e ímpares. [...] Porque tipicamente resolvia problemas de matemática de cabeça, ele tinha dificuldades na escola quando sua professora insistia em que ele escrevesse seus problemas de matemática usando símbolos convencionais, como sinais de mais e de menos (1998, p. 24).

Tais crianças parecem induzir as regras da matemática, precisando de intervenção mínima, restrita apenas ao esclarecimento das questões que afloram. É como se elas intuíssem as regras da matemática e criassem uma forma própria de lidar com elas. Contudo as práticas matemáticas escolares não permitem uma liberdade de expressão e comunicação, uma vez que subentendem uma formalidade e um regramento não dominado por todos os indivíduos.

Uma possibilidade que podemos estar levantando, frente a essa perspectiva teórica, é que o efeito gerado por essas relações de poder é um controle baseado em normas, regras e padrões, instituídos pelos discursos correntes na sociedade. Cabe colocar que essas *normas* produzem verdades e desencadeiam formas de subjetivação, o que, sumariamente, pode ser entendido como um processo inventivo.

Frente a isso, podemos perceber a presença de um modelo normativo, dado que a sociedade entende que existe uma prática escolar matemática *adequada*. A escola solicita de seus educandos a resolução de problemas através de modelos e, via de regra, não valoriza a criatividade, bem como a experimentação de diferentes estratégias de solução dos mesmos. Da mesma forma que não permite uma liberdade de experimentação de raciocínios diferentes daqueles já esperados.

Segundo Loponte (2003, p. 70), “Acreditamos na verdade prometida pela ciência, na soberania da razão, somos otimistas teóricos, utilitaristas, acreditamos que há verdades por trás das aparências.” Dito de outra forma, acreditamos na existência

de uma norma, na crença da existência de uma matemática verdadeira que, neste caso, é aquela ensinada pela escola.

Tal norma, à qual me refiro, não é a conhecida norma disciplinar – que nos remete a adestramentos do corpo e da alma - mas sim uma ação normal entre os educadores em aceitar como verdadeira apenas a matemática acadêmica, o que podemos chamar de normalização. Como coloca Foucault,

vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras (2008a, p. 82).

Foucault ainda esclarece tal ideia, quando nos coloca que:

A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização (2008a, p. 83).

Tal norma, segundo ele, é identificada a partir das práticas normalizadoras, ou seja, ela é anterior à normalização e acaba por diferenciar os normais dos anormais, mantendo com todos uma relação. Como explicou Veiga-Neto e Lopes (2007b, p. 956), é no fato de a norma ser anterior ao processo de normalização – ser “fundante” – que ela ganha um *status* demasiadamente natural.

A escola é o lugar de embate entre esses dois conceitos: norma e normalização. O primeiro remete-nos a uma norma disciplinar, que diz respeito à correção dos corpos e dos indivíduos, à *modelagem* do aluno que não sabe; enquanto o segundo nos remete a uma quantificação estatística, que aponta para a ação de uma sociedade de controle, que visa produzir médias a partir do levantamento de problemas, objetivando manter todos os alunos sob um *curso normal* que se acredita existir.

Assim, a escola mais uma vez ganha destaque nesse contexto de pesquisa. Além de beneficiar a manutenção de discursos específicos, que se sustentam em saberes, é na escola que a normalização ganha destaque através das políticas públicas, pois segundo Veiga-Neto e Lopes,

[a escola] funcionou – e continua funcionando – como um lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas (2007b, p. 957 - 958).

Podemos perceber também, em meio à prática discursiva das altas habilidades, a presença de uma ação de normalização, uma vez que tais educandos são identificados a partir de uma norma padronizada pelo sistema de ensino. Ou seja, tais alunos destacam-se em relação a um padrão presente nas escolas; por vezes, os educandos que apresentam altas habilidades do tipo superdotação escolar destacam-se positivamente em relação à *média*, enquanto aqueles que apresentam superdotação criativo-produtiva destacam-se negativamente em relação a ela.

De acordo com as teorias de Renzulli (1984, 1986, 2004), uma criança pode se “encaixar” em duas categorias de altas habilidades: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. A primeira refere-se àqueles indivíduos que apresentam facilidade de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação, ou seja, são aqueles educandos que tiram boas notas na escola e que podem apresentar um alto QI. Os indivíduos que apresentam habilidade criativo-produtiva são aqueles que se envolvem no “desenvolvimento de materiais e produtos originais”, sendo que a ênfase é colocada no uso e na aplicação dos conhecimentos e “nos processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais”; desta forma, são aqueles alunos que conseguem se envolver com as tarefas que lhes são desafiadoras. As habilidades desse grupo de crianças podem passar despercebidas pelos professores em função de não estarem associadas a um alto rendimento.

Outro caso estudado por Winner, que também ilustra uma das questões colocadas inicialmente nesta pesquisa, trata dos conflitos que por vezes acabam por acontecer entre alunos e educadores, uma vez que os primeiros encontram-se entediados, frustrados e retraídos.

Michael tinha tanta energia, tanto mental como física, que deixava seus pais exaustos. Ele precisava de pouco sono e realmente parecia hiperativo, quando estava entediado. Mas quando estava interessado em algo, sua concentração era intensa. As crianças, assim, podem facilmente ser erroneamente diagnosticadas como hiperativas ou com transtorno de déficit de atenção. Estas crianças são buscadoras de estímulos: se elas não forem suficientemente estimuladas, produzirão estimulação para si mesmas com atividade (1998, p. 26).

É importante ressaltar que os indivíduos que normalmente acabam sendo identificados como *portadores* de altas habilidades são aqueles que pertencem à categoria da superdotação escolar, uma vez que eles obtêm sucesso na escola e, conseqüentemente, são identificados com mais facilidade. Ou ainda, como sugere equivocadamente o termo *superdotado*, são relacionados por seus educadores a *superalunos*.

Virgolim (2007), ao considerar que as crianças nascem com diferentes potenciais, defende que o papel da escola não deveria ser focado na identificação e classificação dos educandos. Para ela, o fundamental seria estruturar um trabalho que proporcionasse aos indivíduos um contato com as diferentes habilidades ao longo de sua formação escolar. De acordo com a mesma,

[...] a missão das escolas deveria ser a de encorajar a produtividade criativa e intensificar a qualidade de experiências de aprendizagem para todos os estudantes e não só para os que se destacam por suas capacidades intelectuais superiores. Assim sendo, a sua meta não seria, *a priori*, identificar e separar o grupo de superdotados daqueles que não o são, mas sim prover cada aluno com as oportunidades, recursos e encorajamento necessários para atingir o seu potencial máximo, de forma inclusiva (p. 17 – 18) [grifo do autor].

Voltando às formas de identificação dos alunos *portadores* de altas habilidades, cabe destacar que as mais variadas instituições de apoio sobre este assunto, bem como pesquisadores como Renzulli, Guenther, Gardner e Virgolim acreditam que a avaliação dos indivíduos deve ser baseada em múltiplos instrumentos – de caráter formal e informal, assim como observações – buscando-se ter uma visão integral dos mesmos. Concordando com tais ideias, Alencar e Fleith (2001) ainda alertam para que se evite uma postura elitizada em relação aos sujeitos, pois, como foi colocado anteriormente, esse é um dos grandes mitos acerca das altas habilidades.

Acrescentaríamos ainda um cuidado com as questões de gênero, pois, como constatou Melo (2005), e Moreira e Alencar (2010), grande parte das crianças que participam de programas de atendimento são do sexo masculino, o que pode ser verificado também ao longo da pesquisa de campo. Tal discussão já havia sido ventilada por Walkerdine (1995), quando a mesma relata o entendimento dos professores a cerca da aprendizagem entre as meninas e os meninos – elas sempre tidas como esforçadas, enquanto eles, mesmo quando não produzem, são considerados preguiçosos e brilhantes.

Segundo as diretrizes do MEC/SEESP (1995a, p. 23), a identificação dos *portadores* de altas habilidades/superdotação pode ser realizada em qualquer momento da escolarização, contudo, quanto mais breve esta for realizada, maiores possibilidades de desenvolvimento esse educando terá. Além disso, existe uma facilidade maior de se localizar esses sujeitos até os primeiros anos de escolarização, pois eles ainda são atendidos num sistema de *unidocência*, o que permite um maior conhecimento por parte do professor.

Em relação aos métodos sugeridos para tal identificação, essas diretrizes apontam que se deve utilizar pelo menos dois instrumentos dentre os seguintes:

- ▶ avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores;
- ▶ percepção de resultados escolares superiores aos demais;
- ▶ autoavaliação;
- ▶ aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados; e

- ▶ demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas.

No mesmo documento, a seguinte ressalva é feita:

É da maior importância que, para a identificação dos portadores de altas habilidades/superdotados, sejam observadas as seguintes recomendações:

- deverão ser utilizados para seu diagnóstico testes individuais e/ou coletivos que *ofereçam garantia de rigor científico e adequabilidade*, e
- deverão ser aplicados, por profissional especificamente preparado, diversos meios e recursos nesse processo [grifo nosso].

É interessante atentar para o fato de que tais diretrizes não orientam ou esclarecem como devem ser esses testes, bem como de que forma pode-se garantir o rigor científico. De acordo com esse documento (p. 26), a escolha da técnica e dos testes a serem utilizados deverá estar em correspondência com as condições que o serviço de diagnóstico ofertar, bem como do conhecimento dos profissionais envolvidos³⁷. Um breve encaminhamento também é dado no sentido de que se atenda às diferenças individuais e culturais dos educandos quando em processo de identificação, procedendo-se adaptações aos instrumentos, a fim de que se evitem distorções nos resultados.

Para se proceder a um processo qualitativo de identificação, sugere-se uma combinação entre as técnicas de observação³⁸ – por parte dos professores ou pais – com a aplicação de testes individuais ou coletivos e com a avaliação do desempenho dos educandos envolvidos nesse processo. Segundo Mate (2000, p. 15), uma competente campanha de seleção desses sujeitos deve passar necessariamente pela etapa de nomeação³⁹.

³⁷ Ver anexo C, onde consta quadro com limitações e possíveis falhas das técnicas a serem utilizadas.

³⁸ As diretrizes do MEC/SEESP (1995a) apontam para alguns aspectos importantes que devem ser observados na indicação de um educando. Para maiores esclarecimentos, ver anexo D.

³⁹ A nomeação é uma etapa constituída de instrumentos diversos – nomeação por pais, por professores, autonegação, indicadores de criatividade, nomeação por colegas, entre outros – e que proporcionam formas possíveis de se identificar um aluno com altas habilidades e que podem ser utilizadas em conjunto, permitindo uma maior validade dos comportamentos percebidos. Ao realizar esse processo em uma escola regular, podem-se utilizar os instrumentos que estiverem mais

Visando a uma avaliação ampla dos indivíduos, Virgolim (2007) sugere as seguintes alternativas: nomeação por professores, indicadores de criatividade, nomeação por pais, nomeação por colegas, aut nomeação, nomeações especiais (por professores de anos anteriores, por exemplo), avaliação dos produtos, escalas de características e listas de observação, e nomeação por motivação do aluno.

A utilização de variados instrumentos, segundo a bibliografia acadêmica, facilita a identificação desses educandos, pois, como já colocado anteriormente, eles podem apresentar características variadas mesmo quando apresentam altas habilidades em áreas comuns. Negrini e Freitas salientam tal acontecimento, quando colocam que

[...] existe diferença entre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação e estas podem se apresentar em momentos e situações variadas, dependendo dos estímulos oferecidos e das condições emocionais, físicas, entre outras deste aluno (2008, p. 282).

Para Guenther (2006, p. 78), a pergunta “Essa criança é, ou não é, superdotada?” perdeu embasamento a partir do acréscimo de novos fatores na identificação das crianças talentosas, e deixou de ser a questão chave nesse campo da educação especial. Passou a ser substituída por questões mais abrangentes do tipo “De que maneiras, e por quais caminhos é possível reconhecer sinais de que uma criança tem potencial maior que a média da população comparável, o que acarreta necessidades especiais em educação?”

Vieira (2005, p. 168 - 169), através de suas pesquisas no campo das altas habilidades, estrutura uma proposta de avaliação desses alunos a partir de quatro aspectos fundamentais:

O primeiro diz respeito à mobilidade dos instrumentos de coleta de dados e identificação desses indivíduos, uma vez que não podemos desconsiderar os fatores ambientais e a predisposição dos educandos no envolvimento com a atividade.

disponíveis no momento e que mais facilmente podem permitir a observação das características desses alunos em sala de aula.

O segundo aspecto defende uma consonância entre os meios de avaliação e as formas de intervenção dos profissionais envolvidos nesse processo, pois os fatores afetivos envolvidos podem influenciar os modos de ver, ouvir e analisar os dados levantados. Cabe destacar que tal aspecto está em estreita relação com as práticas discursivas em circulação nesses ambientes escolares.

O terceiro aspecto – e mais interessante – está relacionado à “perspectiva ecológica” da avaliação, a qual considera as possibilidades de uma associação com o ambiente e as atividades naturais dos educandos como, por exemplo, as brincadeiras de criança.

Por fim, o quarto defende um acompanhamento e uma reavaliação contínua desses aspectos, esclarecendo a importância de se garantir o acompanhamento sistemático dos sujeitos ao longo dos anos em diferentes situações escolares e não escolares em que esses estão envolvidos.

Faz-se fundamental, para esta pesquisa, esclarecer o terceiro aspecto, visto que nos remete às situações cotidianas dessas crianças, e que são exploradas por Ramos-Ford e Gardner, em seus estudos sobre esse assunto. De acordo com Vieira,

[...] está relacionado ao que Ramos-Ford e Gardner (1991) caracterizam como *perspectiva ecológica*, pois, ao experimentarem situações vinculadas ao seu dia-a-dia e com materiais (re)conhecidos, as crianças tiveram a oportunidade de demonstrar sua compreensão nas diferentes questões surgidas na interação com os colegas e com os brinquedos, possibilitando diferentes respostas a estas situações (2005, p. 169) [grifo nosso].

Torna-se evidente que existe uma vinculação entre a estrutura das atividades de seleção e um possível resultado afirmativo nas mesmas. Desta forma, parece-nos prudente colocar em suspenso a expressão *portador* de altas habilidades, como havíamos mencionado anteriormente, uma vez que receamos que a superdotação, assim como colocam Alencar e Fleith, não está no indivíduo, mas na sua relação com o meio.

De acordo com elas,

[...] há autores que propõem inclusive que superdotação não é algo que o indivíduo tem ou não tem, considerando antes este conceito como relativo e situacional. Desta forma, um determinado indivíduo poderia ser considerado superdotado em uma determinada situação e não em outra (2001, p. 58).

Outra questão fundamental a se considerar neste estudo é a forma como os educadores entendem as altas habilidades, pois é a partir desse posicionamento que se dará o processo de seleção desses sujeitos. Esse entendimento está relacionado às verdades colocadas em circulação pelas práticas discursivas, bem como pelas relações de poder-saber relacionadas a elas.

De acordo com Foucault (2003, p. 27), as condições políticas e econômicas de existência acabam por formar os sujeitos do conhecimento e, conseqüentemente, as relações de verdade. Sendo o indivíduo sujeito de verdades e saberes propagados pelos discursos, precisamos entender como estão se constituindo os sujeitos que interessam a esta pesquisa ou, ainda, compreender quais indivíduos estão em evidência a partir de estratégias de poder-saber-verdade presentes nas práticas discursivas. Sendo assim, pode-se falar de uma identidade *gifted*, porque existe um processo de identificação que envolve as questões do subrendimento e daqueles que não apresentam altas habilidades, sustentado pela prática discursiva das altas habilidades.

Veiga-Neto e Lopes (2007a, p. 29) argumentam que o mesmo que acontece com o significado das palavras, acontece com o significado do termo identidade, pois ele é determinado nas dinâmicas das vidas e dos usos que fizemos dela. Considerando que as identidades são dadas por relações de semelhança, tais atributos de semelhança/familiaridade são elencados e detectados por nós, ou seja, não existe uma relação de autoidentidade. Conseqüentemente, não se tem como ignorar que as mesmas se formam e se instituem alicerçadas em relações de poder.

Ainda de acordo com Veiga-Neto e Lopes,

O que no máximo se pode fazer é uma lista de propriedades e atributos definidores de uma identidade; mas essa será sempre uma lista arbitrária, determinada social e culturalmente e expressa linguisticamente. Somos nós que atribuímos os atributos... E isso se dá em complicados processos competitivos e disputas por imposição de sentido... Assim, aquela será sempre uma lista contingenciada por relações de poder (2007a, p. 29).

Desta forma, podemos entender as altas habilidades como uma identidade presente nas práticas discursivas escolares, uma vez que as atitudes esperadas desses sujeitos foram elencadas a partir do que se entende como características. Assim, acreditamos que a alta habilidade não está na criança, mas que a mesma é assujeitada por essa prática discursiva.

Analisando a forma com que acontece a seleção desses educandos dentro da RME, buscamos contatar a professora responsável pela seleção e pelo trabalho de enriquecimento com esses alunos entendidos como *portadores* de altas habilidades. Ela, que coordena a Sala de Integração e Recursos/Altas Habilidades (SIR/AH)⁴⁰, explicou que segue as orientações do MEC, fazendo uso de três instrumentos, a saber: uma ficha de observação a ser preenchida pelo professor da turma; uma ficha de nomeação que cada aluno deve preencher no intuito de nomear a si mesmo ou a colegas; e uma entrevista com a criança e sua família.

A ficha preenchida pelo educador, com a orientação dessa professora é a seguinte:

⁴⁰ Atualmente, a RME de Porto Alegre conta apenas com uma SIR/AH e apenas uma professora que desenvolve esse trabalho de seleção e enriquecimento educativo.

FICHA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Data: ____/____/____.
 Escola: _____ Turma: _____
 Professor: _____
 Disciplina: _____
 Telefone: _____ E-mail: _____@_____

Indique em cada item os dois alunos de sua turma, menino ou menina, que, na sua opinião, apresentam as seguintes características:

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

Como manifestam seu talento estes dois últimos alunos?

Comentários e observações que deseje fazer:

Muito obrigada pela sua contribuição para esta pesquisa!

Adaptada por Susana G. P. Barrera Pérez, da ficha utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG) e extraída do livro "Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão" (GUENTHER, 2000, p.175-177).

Posteriormente, utiliza-se esse manual para interpretação do levantamento realizado:

Folha para interpretação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula*

Capacidade e inteligência geral (o nome da criança deve estar citado pelo menos 6 vezes nos itens 4, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22, 25, ou 4 vezes nos itens 9, 11, 13, 17, 18, 22, 25);

Talento verbal (o nome da criança deve estar citado pelo menos 3 vezes nos itens 1, 5, 7, 18, 22);

Capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático (o nome da criança deve estar citado pelo menos 3 vezes nos itens 2, 9, 11, 18, 22);

Criatividade acentuada e/ou talento artístico (o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 3, 8, 10, 13, 17, 25, ou 3, incluindo os itens 3 e 13);

Talento psicossocial (o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 4, 7, 14, 15, 16, 19, 26); quando a criança foi indicada nos itens 4, 7, 14, 15, 16 e 26; isso indica talento psicossocial com liderança);

Talento psicomotor (o nome da criança deve estar citado nos itens 4, 23 e 24).

* Adaptada da ficha utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG) e extraída do livro “Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão” (GUENTHER, 2000, p.175-177).

O material acima é acompanhado de um material explicativo⁴¹ que embasa as categorizações sugeridas, explicando o que deve se entender por cada uma delas e quais os traços comportamentais e escolares que as representam.

⁴¹ Esse material explicativo, que embasa as ações da SIR/AH, pode ser encontrado na íntegra no Anexo E.

Observa-se que as características apontadas nesse documento são aquelas sugeridas pelos documentos oficiais, científicos e acadêmicos mais recentes, ou seja, aqueles que destacam a questão comportamental.

A segunda ficha que citamos acima é a de nomeação a ser preenchida pelas crianças. A mesma é dividida em duas partes que apresentam enfoques diferentes: Na primeira parte, a criança deve se autoneamar, assinalando um item em que “é especial ou muito bom”. É interessante observar, nessa ficha, as questões de gênero já anunciadas anteriormente, uma vez que a ordem dessa atividade de seleção só contempla o gênero masculino. Na segunda parte dessa ficha, as crianças deverão nomear seus colegas, apontando qual coleguinha se destaca em cada um dos itens elencados. Nessa parte já é possível observar um cuidado em relação ao gênero, pois em todas as perguntas é destacado que esse coleguinha pode ser menina ou menino.

NOME: _____ IDADE: _____
 ESCOLA: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____
 NOME DO PAI: _____ NOME DA MÃE: _____
 TELEFONE DE CASA: _____ OU DE UM VIZINHO: _____

Autonomeação

1. Marca com um X em que tu és especial ou muito bom?

MATEMÁTICA 	ARTES 	GINÁSTICA 	TEATRO 
CIÊNCIAS 	CRIAR HISTÓRIAS 	DANÇA 	LIDERANÇA 
LER 	PESQUISAR 	ESPORTES 	CRIATIVIDADE 
ESCREVER 	MÚSICA 	AMIZADE 	OUTRA 

Se marcaste outra, em qual?: _____ Por quê? _____

O que já fizeste nessa área: _____

Nomeação por Colegas

1. Na tua sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) pedirias que te ajudasse:

EM MATEMÁTICA: _____	A CRIAR UMA HISTÓRIA: _____
EM CIÊNCIAS: _____	NA LEITURA E ESCRITA: _____
TE GUIAR NUM PASSEIO: _____	EM ARTES: _____
FAZER UMA PESQUISA: _____	ORGANIZAR UMA FESTA: _____

2. Na tua sala de aula, qual de teus coleguinhas (menino ou menina) é melhor:

ALUNO OU ALUNA DA SALA: _____	NO FUTEBOL, NO VÔLEI OU EM OUTRO ESPORTE: _____
NO CANTO: _____	NA DANÇA: _____
QUE SABE AS HORAS, OS DIAS DA SEMANA E OS MESES: _____	AMIGO OU AMIGA DE TODOS: _____
EM TEATRO: _____	EM TOCAR UM INSTRUMENTO: _____ QUAL? _____

3. Na tua sala de aula, qual é o ou a coleguinha (menino ou menina) que:

É MAIS ENGRAÇADO/A E DIVERTIDO/A: _____	TU GOSTARIAS 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, 2006.

Esse instrumento, assim como aquele preenchido pelo professor, também busca proporcionar que as altas habilidades na área acadêmica e nas áreas artísticas sejam contempladas e passíveis de identificação.

O terceiro instrumento, que é a entrevista com a criança e sua família, não tem uma ficha de registro formal, entretanto alguns dados são armazenados na forma de manuscritos pela professora da SIR/AH. Nessa entrevista, são propostas por ela atividades que tenham relação com a suposta alta habilidade apontada pelos primeiros dois instrumentos de seleção. O objetivo desse instrumento é verificar se as informações inicialmente apontadas a partir do cruzamento dos dois instrumentos anteriores se confirmam e, em caso afirmativo, se já é possível identificar quais as peculiaridades desse educando enquanto *portador* de altas habilidades.

Ainda de acordo com a professora da SIR/AH, nenhum tipo de *teste* é aplicado nesse processo de identificação, apenas ações de observação, nomeação e entrevista. É interessante registrar que a bibliografia que fundamenta a legislação brasileira, bem como os trabalhos de pesquisa, está fundamentalmente alicerçada em estudos norte-americanos que ainda hoje sugerem o uso dos testes de QI. Contudo, dentre as possibilidades de instrumentos de identificação desses sujeitos aqui no Brasil, tal método é veementemente desaconselhado pelos documentos do MEC, pois eles não permitem que se meça a produtividade criativa dos indivíduos, bem como sua tendência à originalidade.

Como ressaltam Alencar e Fleith, quando discutem a utilização dos testes de QI, “É evidente que nós necessitamos de testes que nos deem mais informações diretas e fidedignas deste elemento essencial do progresso – a imaginação criadora” (2001, p. 37).

Essas atividades de seleção estão amarradas a práticas discursivas e se incluem no que Foucault (1995b, p.236) chama de possibilidades de “submissão da subjetividade”, visto que relações de poder existem de forma pulverizada e se relacionam com as formas de assujeitamento dos indivíduos. No que tange à constituição de identidades, Deleuze esclarece que uma das formas de sujeição que se faz presente em nosso cotidiano é aquela que “consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas” (2006, p. 113).

Da mesma forma, podemos analisar o papel dos processos de seleção e identificação dos sujeitos com altas habilidades enquanto dispositivos de controle, tendo como base tanto o dito quanto o não dito. Cabe colocar que tal processo constitui um conjunto de práticas discursivas que coloca em movimento determinados regimes de verdade, os quais estão em conexão com as relações de poder que permeiam esse tempo e espaço. Além disso, podemos dizer que se fundam, enquanto dispositivo, por constituir um tipo específico de sujeito, o sujeito das altas habilidades. Desta forma, podemos dizer que o sujeito dito *portador* de altas habilidades é um produto dessas práticas discursivas, pois ele é *capturado* e assujeitado por elas, de forma que todo um trabalho de seleção e enriquecimento educativo faça sentido nas práticas escolares da RME de Porto Alegre.

Capítulo 2

A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea

Uma professora de escola de primeiro grau tem dois alunos de desempenho excepcional. Um, joga muito futebol, o outro tem habilidades matemáticas surpreendentes. Para o primeiro ela dispõe de inúmeras alternativas de encaminhamento enquanto o segundo será, provavelmente, um problema.
(trecho do Blog Futebol na Cabeça)

A discussão acerca das altas habilidades está cada vez mais presente nas salas de aula da atualidade e podemos perceber que a escola contemporânea vem se inquietando diante da Educação Inclusiva, como ilustra a epígrafe deste texto. Mas por que falar de uma prática discursiva das altas habilidades faz sentido hoje? De que forma tal prática discursiva relaciona-se com os objetivos e anseios da sociedade na contemporaneidade?

Entendendo que os propósitos da sociedade contemporâneas estão imbricados com a racionalidade neoliberal, assim, podemos inicialmente pensar na conexão entre essa prática e a referida racionalidade a partir das colocações de Traversini e Bello, pois, de acordo com os mesmos, o neoliberalismo

objetiva conduzir as condutas individuais e as coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos *rankings* internacionais (2009, p. 143).

Soma-se aos interesses dessa racionalidade a máxima da inclusão de todos na escola regular. Sob esse enfoque, De Luca remete-nos à seguinte reflexão:

A proposta da inclusão reverte os próprios conceitos fundadores da escola moderna, que ao ser criada, recortou um vazio e disse quem não lhe pertencia. Como uma instituição moderna, a escola foi feita para educar para o futuro, criando cidadãos mais produtivos. Os deficientes [ou melhor, os diferentes] não pertenciam a este projeto inicial, ou pelo menos, não foi para eles que a escola foi criada. Como incluí-los, então, sem uma inversão? (2002, p. 6).

Como efeito dessa política educacional inclusiva dos *diferentes* na escola regular, tivemos, somente entre os anos de 2002 e 2006, um crescimento de 194% das matrículas inclusivas⁴² nessas escolas (MEC/INEP). Dentre essas matrículas temos também os alunos ditos com altas habilidades em matemática, ou seja, podemos dizer que a prática discursiva das altas habilidades também está contemplada naquilo que chamamos na perspectiva desse trabalho de governo dos indivíduos.

É nesse movimento da diferenciação para a normatização que podemos observar com clareza como o discurso das altas habilidades ressurge na atualidade embasado em outras relações de poder-saber-verdades. Enquanto nas décadas de 60 e 70, o discurso ligado aos excepcionais buscava diferenciar esses sujeitos dos demais, pelos seus altos índices de desempenho em Matemática, pontuando as diferenças, para assim categorizá-los e capturá-los. Na contemporaneidade, o movimento se dá num sentido oposto.

O movimento que observamos na escola atual é o de capturar esses sujeitos que se afastam da norma para normatizá-los, ou seja, através de um movimento de individualização dos sujeitos escolares, as políticas de inclusão garantem que todos eles recebam o atendimento da escola regular. Incluir todos os *diferentes* na escola

⁴² Entende-se por matrículas inclusivas as matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular.

regular garante que todos recebam uma mesma formação e possam se aproximar da norma desejada.

No âmbito da Matemática, temos uma mudança expressiva nas relações de poder-saber, gerando uma lacuna entre aquele que era chamado de superdotado para o que hoje entendemos como sujeito *portador* de altas habilidades em matemática. O superdotado era caracterizado pelo seu alto desempenho em Matemática, principalmente pelo seu expressivo domínio dos campos numérico e algébrico, em consonância com as influências do Movimento da Matemática Moderna. O entrelaçamento entre a Matemática e as questões bélicas desse período evidencia-se quando Miguel coloca que

essa *nova* representação da Guerra necessitava de uma *nova* comunidade de técnicos e especialistas treinados na ótica de uma *new math*, de uma *nova matemática* relativamente àquela dita *clássica*, que havia alcançado seu apogeu dentro do contexto geopolítico revolucionário da França do século XVIII (2006, p. 7) [grifos do autor].

Acompanhando as atualizações no campo da Educação Matemática, a habilidade numérica, a alta memória, a abstração, o pensamento divergente, o raciocínio lógico avançado, a rapidez de pensamento e o desenvolvimento elevado da capacidade mental, como exploramos no capítulo anterior, passam a ser destacados como características específicas das altas habilidades em matemática na atualidade.

Essa (re)atualização do discurso relaciona-se com a mudança de regime de verdade do saber acerca da inteligência. Enquanto no passado, a avaliação para a identificação dos superdotados se dava pelo clássico teste do QI, nos anos 90 passou-se a investir na aplicação de diferentes testes que avaliam as áreas das múltiplas inteligências, baseadas fundamentalmente em características comportamentais.

Considerando que interessa a esta pesquisa compreender como se dá hoje o entendimento daqueles que chamamos de *portadores* de altas habilidades e por que

esse discurso (re)surge hoje, cabe compreender como as políticas públicas do século XXI contribuíram para essa movimentação.

2.1 As políticas de governo e suas relações com a política educacional inclusiva

Os sujeitos com altas habilidades/superdotação necessitam de apoio especializado, onde promover-se-à o desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, assim abrindo as portas às modernas evidências de pesquisa sobre o sujeito com altas habilidades/superdotação, considerando seu potencial como uma válvula de desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional do Estado (SALLES, 2009, p. 16).

A identificação dos sujeitos *portadores* de altas habilidades justifica-se uma vez que o investimento em *cérebros* pode ser vista como uma política de governo que, a longo prazo, beneficia o Estado. Tal aspecto está entrelaçado às questões do assujeitamento dos indivíduos e ao que entendemos como governabilidade ou, em outras palavras, o autogoverno dos sujeitos livres. Nessa linha de entendimento, Veiga-Neto acrescenta que podemos observar “novas práticas educacionais que estão se dando *na e fora da* escola e que estão operando no sentido de produzir novas subjetividades” e, mais interessante ainda, que podemos observar também de que forma essas práticas se relacionam com o “governo dos homens” (2000, p.184) [grifo do autor].

Esse *novo* sujeito, o das altas habilidades, para ser compreendido – e posteriormente, governado – precisou ser descrito e quantificado. É preciso destacar que governo, neste estudo, está sendo entendido a partir de uma perspectiva foucaultiana como conduta da conduta humana (CASTRO, 2009, p. 190) ou ainda como esclarece Dean,

[...] o governo envolve uma espécie de tentativa de deliberar e dirigir a conduta humana. Na perspectiva daqueles que buscam governar, a conduta humana é concebida como algo que pode ser regulado, controlado, moldado e transformado em determinados fins (1999, p. 10).

Sendo assim, faz-se a opção por trabalhar com o vocábulo *governamento*, como sugere Veiga-Neto (2002, p. 19), pois está se trabalhando com a ideia de governo como ação ou ato de governar e não como instituição do estado que toma para si a caução da ação de governar – esse entendido como governo. Nas palavras do próprio autor,

[...] o poder é entendido como uma ação sobre as ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o *governamento* manifesta-se quase como [...] um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder de outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o *governamento* é a manifestação “visível”, “material”, do poder (VEIGA-NETO, 2007b, p. 952 – 953).

O processo de identificação de sujeitos *portadores* de altas habilidades passa a ser interessante nesse sentido, pois ela não deixa de ser uma ação normalizadora, bem como tem como alvo o *governamento* dos indivíduos. Veiga-Neto, ainda destaca que:

As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o *governamento* sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer, usar etc (2007b, p. 958).

O que percebemos hoje são práticas de *governamento* por parte da maioria dos países – principalmente aqueles tidos como desenvolvidos – uma vez que esses sujeitos, quando identificados e incentivados no desenvolvimento de suas habilidades, tornam-se força de trabalho capaz de produzir pesquisa e tecnologia. Produções acadêmicas atuais ratificam tal ideia, uma vez que defendem que:

As demandas tecnológicas são grandes e as soluções para os problemas complexos que ora vivemos e que teremos a enfrentar no futuro implicam que um investimento maior seja feito na área da educação, e especialmente na educação daqueles que têm um potencial intelectual superior. Se atentarmos para o fato que os Países desenvolvidos mantêm

programas para atendimento e desenvolvimento de alunos com altas habilidades, chegaremos facilmente à conclusão de que é imprescindível investir no talento e excelência intelectual tão avidamente quanto temos procurado e investido em outros recursos naturais menos valiosos (FERRER, 2004, p. 10).

Desta forma, na contemporaneidade, faz sentido falarmos em diferentes habilidades, uma vez que a sociedade tem valorizado sujeitos com características peculiares que os individualizam, como, por exemplo: capacidade excepcional de observação, capacidade de abstração mais desenvolvida, atitude de questionamento, ideias originais e divergentes, capacidade de analisar um acontecimento sob diferentes enfoques, forte liderança social, habilidade em desenvolver uma interação produtiva com outros sujeitos, habilidades superiores nas artes, nas habilidades motoras e refinadas.

Ou seja, tem-se valorizado aspectos nunca antes apreciados pela escola, mas extremamente desejáveis no mundo competitivo e globalizado. Evidencia-se que tais características estão afinadas com as principais características dos *portadores* de altas habilidades já apresentadas anteriormente – de uma forma sucinta, esses sujeitos são observadores e curiosos, apresentam facilidade de pensamento abstrato e crítico, têm alta sensibilidade, são excessivamente ativos, entre outras características.

Osowski, no início da década de 90, já nos chamava a atenção para o fato de que:

[...] as relações entre capital e trabalho não são simplesmente relações econômicas; são, acima de tudo, relações sociais. Tais relações sociais são determinadas pelo modo de produção capitalista, concretizando uma forma de viver peculiar, com determinadas necessidades e realizações, gerando, inclusive, “uma nova pessoa”, não só “adequada” ao sistema capitalista mas também capaz de fortalecê-lo. Os chamados superdotados são produzidos concretamente pelo modo de produção capitalista; concomitantemente, eles encarnam, representam e fortalecem o próprio sistema capitalista (1991, p. 104).

Vale ressaltar, que a competitividade de uma nação é determinada pelo número de cientistas que ela consegue produzir e esse é um pré-requisito para o

desenvolvimento da economia na racionalidade contemporânea. Logo, precisamos *gerar* essas novas pessoas, ou ainda, produzir esses sujeitos que irão manter em movimento o sistema capitalista.

Frente a tais colocações, podemos compreender por que falar em governamentalidade faz sentido em nossa sociedade globalizada, bem como a relação de imanência da mesma com a instituição escolar. Segundo Veiga-Neto, a escola está

Inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais o sujeito nem mesmo faz sentido (2011, p.9).

Assim, fica evidente que as questões da inclusão convergem com a lógica do sistema capitalista, pois, ao garantir que todos estejam inseridos na escola regular, fica mais simples de se identificar e investir em talentos. Assim, busca-se identificar o normal e o anormal, bem como o estabelecimento de uma curva de normalidade (FOUCAULT, 2008a) com o objetivo de se trazer todos esses sujeitos escolares para *dentro* da norma. Ou seja, ao incluir todos na escola regular tem-se a ideia de que todos se tornarão iguais, contudo, sabemos que existirão uns que serão mais iguais aos outros – ou melhor, mais próximos da normalidade.

Para De Luca, essa prática de normalização também é uma forma de controle dos sujeitos na contemporaneidade, pois

A inclusão que obedeceria a normalização seria uma forma de "resolver" esse impasse [que é a inclusão dos diferentes na escola regular], pois o outro estaria ali também garantindo a continuidade de um sistema do qual ele nunca seria, de fato, parte. Existiria sempre uma diferença entre o que lhe é pedido e o que é possível e isto também garantiria uma confortável distância entre nós e os outros. Colocar a inclusão a serviço da normalização seria uma forma perversa de ter o outro por perto, mas em uma distância segura (2002, p. 6).

Assim, a partir dessas práticas de normalização – em comunhão com os saberes e com os regimes de verdade – o que podemos intuir é uma possibilidade eminente de governo e de estabelecimento de relações de poder sobre os indivíduos escolares. Digo isto, uma vez que a governamentalidade pode ser entendida como uma energia direcionada na ação de criar sujeitos, constituída de técnicas de controle, de modelagem e de normalização.

Para Foucault, a governamentalidade pode ser três coisas:

- 1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança;
- 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes;
- 3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (2007b, p. 291 – 292).

Mas, para Foucault (2008b), a governamentalidade além de explicar os deslocamentos nas técnicas de governo dos indivíduos e das populações, também pode servir como “grade de análise para entender a racionalidade governamental que predomina em determinada época para governar uma sociedade” (BELLO e TRAVERSINI, 2011, p. 861). E é a partir desse entendimento que podemos depreender como o neoliberalismo, enquanto racionalidade política, passa a ser visto como uma prática.

Foucault, no seu curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado no *Collège de France* em 1979, e, posteriormente, Gordon (1991) e Rose (1996) discutiram como o liberalismo e o neoliberalismo se constituíram como governamentalidades, isto é, racionalidades políticas, princípios racionais de ação para a orientação das condutas, dos modos de ser e de agir dos indivíduos e das populações. Por isso, o liberalismo e o neoliberalismo, para Foucault, não são ideologias ou teorias, e sim práticas (BELLO e TRAVERSINI, 2011, p. 861).

Nesta tese, a governamentalidade estará sendo utilizada como uma ferramenta para compreender as altas habilidades como uma tecnologia de governo dos indivíduos escolares. A noção de governamentalidade vem ao encontro das discussões realizadas até aqui, dando sentido aos acontecimentos que proporcionaram a (re)atualização da prática discursiva acerca dos *portadores* de altas habilidades. Como mote deste processo, temos que aqueles que antes eram nomeados como superdotados e que tinham, sobretudo, um valor científico para o Estado, atualmente são conhecidos como *portadores* de altas habilidades e apresentam, além do valor já mencionado, significativo valor social e econômico.

2.2 As práticas neoliberais e o governo dos sujeitos

Dizer que o sujeito das altas habilidade tem hoje significativo valor científico, social e econômico, é dizer que o mesmo atende às necessidades da racionalidade neoliberal instituída no mundo globalizado. Contudo, para compreendermos como o neoliberalismo se relaciona hoje com as práticas escolares das altas habilidades, convém lembrar como esse conceito se desenvolve a partir da noção de liberalismo.

A partir dos deslocamentos das práticas pastorais, o Estado Moderno passa a se configurar pela surpreendente arquitetura de enlaces entre os *jogo da cidade* e o *jogo do pastor* (Foucault, 2008b). O *jogo da cidade*, sendo caracterizado por envolver o governo da população, num arranjo mais totalizador; enquanto o *jogo do pastor* mantinha seu envolvimento com o governo dos indivíduos, calcado num poder disciplinar. E a dinâmica desses jogos vem acompanhada de deslocamentos da disciplinaridade, que avança de uma esfera religiosa para uma esfera civil, acompanhado de uma atualização de foco, passando do indivíduo para a população. Veiga-Neto⁴³ sustenta que:

⁴³ A tradução dos excertos dessa obra é de minha responsabilidade.

É justamente no jogo da cidade que se configura o liberalismo enquanto *etos* da crítica permanente e insatisfeita à Razão de Estado; uma crítica que descobre que governar demais é irracional, pois é antieconômico e frustrante; uma crítica que se manifesta como um horror ao Estado. Assim, na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que "para governar mais, é preciso governar menos" (2010, p. 218).

Considerando o liberalismo como uma prática, uma forma de articular o exercício de governo, ele ocupava-se do "governo da sociedade". E os sujeitos dessa sociedade atuavam ao mesmo tempo como objeto e parceiros desse governo, pois eram governados por um organismo externo e tinham, por assim dizer, direitos e deveres como cidadão.

O que tivemos na segunda metade do século XX foi um desenvolvimento do liberalismo e seu desdobramento em duas vertentes: o ordoliberalismo, na Alemanha, e a corrente da Escola de Economia de Chicago, conhecida como o liberalismo norte-americano. Para Veiga-Neto (2000, p. 187), "...o ordoliberalismo empreendeu uma desnaturalização das relações sociais e econômicas" uma vez que entendia que uma economia de mercado deveria ser organizada de forma a assegurar a garantia e as limitações das leis e, da mesma forma, assegurasse que a liberdade da economia não produzisse distorção social. Já o liberalismo norte-americano embasou-se na racionalidade e na força do mercado, defendendo que a vida social deveria se subordinar à lógica do mercado.

A versão norte-americana do liberalismo é que passou a nortear as ações no campo da economia no Ocidente e, posteriormente, em todo o mundo. Tal acontecimento, somado a outras transformações, é que veio a proporcionar o desenvolvimento daquilo que chamamos hoje de racionalidade neoliberal. Como esclarece Castro (2009, p. 244), "o neoliberalismo busca entender a racionalidade de mercado como critério para além do domínio da economia (à família, à natalidade, à delinquência ou à política penal)".

Para Veiga-Neto (2010, p. 224), o neoliberalismo “desnaturaliza as relações sociais e econômicas, ao introduzir a modelagem como um princípio segundo o qual o consumidor não mais é visto como, originalmente, um *Homo oeconomicus*⁴⁴, mas é visto como um *Homo manipulabilis*”. De acordo com essa nova lógica, o Estado passa a se envolver apenas com questões essenciais à comunidade – como a Educação e a Saúde – focando-se em regulá-las e provê-las.

Se a maior característica do liberalismo era uma intervenção mínima do Estado no plano da economia, isso acarretava o fato de que os *diferentes* podiam contar com a proteção do Estado. Assim, estar incluído na sociedade era poder gozar dos benefícios que eram estendidos a toda a população e, conseqüentemente, não havia a necessidade de integrar ao jogo da sociedade aqueles que tivessem algum tipo de limitação.

A lógica neoliberal, diferente do liberalismo, tem como cerne o “governo dos sujeitos”, aos quais é facultado o direito de escolha, de aquisição, de participação e, essencialmente, de consumo. Foucault coloca que os indivíduos passam a ser sujeitos ativos no jogo de mercado, pois nessa lógica busca-se “fazer, pela primeira vez, que o trabalhador seja na análise econômica não um objeto, [...] mas um sujeito econômico ativo” (2008b, p. 308). Ele ainda complementa, explicando que, na economia neoliberal, existe um investimento em formar um capital humano através de investimentos educacionais⁴⁵: “Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais” (2008b, p. 315).

⁴⁴ O *Homo oeconomicus* do neoliberalismo difere daquele do liberalismo do século XVIII por não simplesmente colocar o fator econômico acima de tudo, mas por tratar todos os seus interesses e escolhas de vida como questões econômicas. Logo, esse sujeito exerce sua liberdade no mundo neoliberal a partir de seus interesses e da análise dos riscos de cada escolha realizada. Segundo explica Foucault (2008b, p. 311) “O *Homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo.”

⁴⁵ Foucault (2008b) esclarece que esses investimentos educacionais vão muito além do que o simples aprendizado escolar. Dentre os investimentos educacionais que influenciarão na constituição do capital humano está desde o tempo de dedicação dos pais com seus bebês, o tempo de afeto proporcionado aos filhos, o nível de cultura dos pais, os estímulos culturais vivenciados, os cuidados médicos, a mobilidade, entre outros.

Esse sujeito do neoliberalismo é aquele que deve ter o potencial de participar do jogo da sociedade e realizar suas próprias escolhas, podendo ter múltiplas e alternadas identidades. E é essa liberdade que irá proporcionar o estabelecimento de diferenciais entre os sujeitos, ou seja, a sujeição e subjetivação a normas e modelos, bem como indicadores de desempenho. De acordo com Foucault,

O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre. Com isso, embora esse liberalismo não seja tanto o imperativo da liberdade, mas a gestão e a organização das condições graças às quais podemos ser livres [...] (2008b, p. 87).

A liberdade, nessa racionalidade, deve ser produzida ativamente, pois diferente do liberalismo – que entendia a liberdade como uma espontaneidade dos mecanismos de mercado – o sujeito neoliberal é sujeitado e subjetivado para a liberdade. Tal sujeito é constituído de forma a querer ser livre a partir de suas escolhas e de seus projetos de vida; contudo, essas escolhas limitam-se a opções previamente definidas. Como Foucault destaca, “É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc” (2008b, p. 87).

Logo, a liberdade, para o neoliberalismo, é uma liberdade regulada e normalizada, e o sujeito dessa racionalidade é um sujeito que se faz governável a partir de sua liberdade. Isso nos leva a acreditar em Veiga-Neto, quando ele sustenta que, no neoliberalismo, a governamentalidade é máxima (2000, p.203).

Segundo Castro (2009, p. 58 – 59), uma sociedade normalizadora exerce uma tecnologia de poder centrada na vida ou, em outras palavras, exerce uma forma de poder ao mesmo tempo individualizante e totalizante, pois a norma se aplica tanto a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regularizar.

A partir dessas lógicas, um novo conjunto de práticas sociais se desenvolveu, dando novas roupagens a velhas instituições, como o hospital, a escola, a prisão, entre outras, as quais estão “intimamente conectadas com a construção da

Modernidade e com a manutenção das suas práticas e dos valores que a justificam e a sustentam” (VEIGA-NETO, 2000, p. 188).

2.3 As altas habilidades como parte de uma governamentalidade neoliberal

Focando naquela que interessa a este trabalho, a escola, é ela que nos remete a uma transformação social mais efetiva, pois nela novos artifícios são inventados, adaptados e aplicados, ou ainda, ela é “a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de ‘capturar’ os indivíduos e disseminar tais tecnologias” (VEIGA-NETO, 2000, p. 189). Em relação a esse potencial da escola, podemos dizer que ela tem se moldado, a fim de gerar e regular novos saberes, mostrando-se um espaço profícuo para colocá-los em movimento.

Podemos dizer inclusive que, em meio a essa dinâmica, a escola tem preparado os indivíduos escolares – e aqui podemos dizer todos, uma vez que entende-se que todos devem estar incluídos na escola regular – para viverem numa sociedade governamentalizada. Veiga-Neto ainda levanta os seguintes questionamentos que ratificam tais ideias:

Em qualquer desses casos, a escola tem papéis a desempenhar: quanto mais não seja, para preparar sujeitos que sejam capazes de compreender e manejar —ou, pelo menos, sobreviver em...— cenários fantasmagóricos e de constante tensão entre o individual e o cooperativo, entre o local e o global. É certo que não se trata mais daquela instituição pretendida pelos proclamados ideais igualitários e totalizantes do Iluminismo. Mas, com os olhos postos nos interesses da lógica neoliberal, qual outra instituição poderia, a curto prazo, substituir a maquinaria escolar para montar, tão ampla e rapidamente, um tal sujeito-cliente? Por outro lado, com os olhos postos numa vontade de resistência, qual outra instituição poderia ser mobilizada —também tão ampla e rapidamente— para tentar aumentar as fraturas numa lógica contra a qual muitos querem lutar? (2010, p. 232).

Por conseguinte, a escola, na atualidade, funciona imbricada a essa lógica neoliberal, atuando como um dispositivo de normalização de sujeitos consumidores, e um elemento estratégico na formação daquele que Foucault chama de capital

humano. O papel da escola destaca-se nesse sentido, pois se o neoliberalismo entende o mercado como um jogo – e sendo um jogo, é permeado por regras – todos devem ter condições de jogá-lo; e, nesse caso, mesmo para aqueles que não têm condições de jogar, o governo deve prover recursos mínimos que os integrem a essa dinâmica.

Desta forma, ganha sentido a inclusão de todos na escola, pois investir em inclusão é fundamental para que se dê condições ínfimas de formação para os sujeitos exercerem sua liberdade no mercado. Assim, as políticas de inclusão têm por objetivo desonerar o Estado no âmbito das ações sociais, reduzindo os investimentos assistenciais, mas visando um equilíbrio social e econômico.

Compreendendo as políticas de inclusão como ações estratégicas, seu mote é promover a inclusão de todos no mercado e proporcionar que até mesmo aqueles tidos como excluídos sejam reeducados e direcionados ao jogo de mercado. Isso permite que, a curto e médio prazo, o Estado possa minimizar seus investimentos na população, sem enfraquecer seu plano de governo.

Tais ações, ainda buscam instigar, em cada sujeito, sua produtividade máxima, o que gera benefício não só para o sujeito, mas também para a sociedade de mercado em que ele está inserido. Por isso faz sentido falarmos em um sujeito com elevada capacidade intelectual, com notável aptidão acadêmica, que apresenta pensamento criador, bem como, em sujeitos que apresentem uma eminente capacidade de liderança, um talento especial para artes e um destaque nas habilidades psicomotoras⁴⁶, pois os indivíduos que apresentam tais características estão mais próximos de proporcionar uma produtividade extrema para o estado.

Assim, pode-se dizer que uma das contribuições da escola para a sustentação da racionalidade neoliberal é a formação de um capital humano fortalecido em suas habilidades e competências; em outras palavras, a contribuição para a formação de

⁴⁶ Características que definem o portador de altas habilidades, conforme Art. 3, da Portaria nº69, de 1986.

sujeitos competitivos e com alto potencial de conversão de suas potencialidades em aumento de renda.

Dessa forma, a busca pela caracterização e individualização dos sujeitos escolares – entre eles os sujeitos das altas habilidades – permite que todos possam estar inseridos na escola regular e, conseqüentemente, “inseridos na lógica da governamentalidade neoliberal, que cada vez mais pressupõe o alargamento das funções da escola” (KLEIN, 2009, p. 150).

Com efeito, a escola moderna, que tinha como mote educar os cidadãos mais produtivos e que não tinha espaço para os *diferentes* – inclusive aqueles mais afastados da norma – hoje está em transformação para incluir a *todos*. A prática discursiva da inclusão, que se fundamenta em normas comportamentais, torna-se uma ferramenta a serviço da racionalidade neoliberal, que espera que todos estejam inseridos na lógica de mercado.

Lopes explicita tal ideia da seguinte forma:

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse de cada um em particular; para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (2009a, p. 109).

Logo, olhar para a conduta desses sujeitos é uma prática que faz parte dessa racionalidade governamental. O que se procura são crianças com potencial maior – como, por exemplo, as chamadas *portadoras* de altas habilidades, que são foco desta pesquisa. Educandos que “se destacam em relação ao seu grupo social” e se “evidenciam em relação a sua criatividade e em seu envolvimento com a tarefa” (RENZULLI, 1984, 1986), passam a interessar ao estado, uma vez que podem ser preparadas para se tornarem agentes de mudança e, com isso, atendam aos interesses da racionalidade neoliberal contemporânea.

Os sujeitos escolares precisam se tornar cidadãos que vivam em condições de sustentabilidade, de autocontrole e empresariamento, e que se mantenham sempre em atividade, ou seja, participando do jogo de mercado. Mas para que todos possam participar desse jogo, precisamos proporcionar sua inclusão, ainda que se contemplem diferentes níveis de participação nas redes produtivas.

Abrindo o leque da inclusão, podemos pensá-la em diferentes âmbitos, como nos sugere Lopes:

A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funcionam como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado (2009a, p. 111).

Em outras palavras, tais ações permitem que se conduza a conduta humana em diferentes grupos sociais no mundo globalizado em que vivemos. Assim, essa lógica de governo neoliberal fomenta que a inclusão escolar proporcione que esse sujeito seja educado para entrar no jogo de mercado. Uma vez alcançado esse objetivo, é preciso mobilizar o sujeito para que ele permaneça e deseje permanecer minimamente incluído nesse jogo, ou seja, essa é a forma que o Estado encontrou de “garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde” com o intuito de que consiga contornar a situação de miséria em que se encontra e, por conseguinte, faça parte do sistema.

A identificação dos *portadores* de altas habilidades passa a ser parte dessa sofisticada estratégia de controle, para que nenhum sujeito escape aos olhos do mercado e todos se “mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade” (LOPES, 2009b, p.165). É preciso permitir que, com maior ou menor intensidade, esses sujeitos, com “traços consistentemente superiores em relação a uma média” (MEC/SEESP, BRASIL, 1995b), participem do jogo de mercado contemporâneo e, para isso, a escola apresenta um papel fundamental.

Assim, o discurso pró-inclusão e identificação dos *portadores* de altas habilidades passa a apresentar pelo menos duas finalidades: a de identificar sujeitos que hoje possam apresentar características diferenciadas – capitais humanos de excelência – que contribuam para a implementação dessa racionalidade neoliberal, assim como, a de garantir sua participação na sustentabilidade, na geração e no estabelecimento do mercado.

Merece destaque, também, o fato de que essa lógica neoliberal produz efeitos sobre as práticas de seleção e enriquecimento educativo com os *portadores* de altas habilidades nos âmbitos micro e macropolíticos, uma vez que gera impacto nas práticas escolares e nas práticas sociais, e enaltece sujeitos que apresentam “um perfil próprio e uma trajetória singular de realizações” (MEC/SEESP, p. 14). Ou seja, a racionalidades neoliberal ambiciona por sujeitos que apresentam diferenciais para a sociedade, bem como contribuições inovadoras, e busca isso nesses sujeitos que já apresentam um diferencial em relação aos seus pares ainda no Ensino Fundamental.

Realçar sujeitos com iniciativa, “mais independentes” e “mais persistentes e compromissados”, itens que compõem a Ficha de Observação do Professor, são condutas que estão em consonância com os anseios da sociedade contemporânea, pois o que se espera hoje dos sujeitos é que eles possam ser empresários de si próprios. Assim, demonstrar perseverança e iniciativa são características que irão favorecer o desenvolvimento de um indivíduo que tenha iniciativa para criar sua própria fonte de renda – e assim não dependa do Estado – e que consiga movimentar seu próprio capital humano.

Da mesma forma, sujeitos “críticos com os outros e consigo mesmos”, bem como aqueles “curiosos e interessados”⁴⁷, também passam a ser foco de interesse dessa racionalidade política contemporânea, pois são condutas que, aliadas à iniciativa, colocam os sujeitos em movimento no sentido de explorarem e desenvolverem sua força de trabalho como capital.

⁴⁷ Itens que compõem a Ficha de Observação do Professor.

Igualmente, compreendendo que a governamentalidade neoliberal fomenta a explosão de um empreendedorismo em nosso país, dar destaque a sujeitos “mais originais e criativos” e “capazes de liderar”⁴⁸ faz sentido, pois eles possivelmente acreditarão em suas ideias, fugirão do óbvio e ousarão em suas ações. Condutas essas fundamentais nesta lógica, onde o perigoso é não ousar, não arriscar.

Destacaria, ainda, que as práticas escolares transparecem um intenso caráter contínuo no que se refere às altas habilidades em matemática na atualidade. Tal ideia é observável em um dos itens da Ficha de Observação do Professor⁴⁹, onde podemos ler “Mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados”. Ou seja, as práticas educacionais até aceitam que os *portadores* de altas habilidades apresentem desinteresse pelas atividades escolares, entretanto, a possibilidade de que esse sujeito venha apresentar um déficit cognitivo não está prevista.

A escola pensa as altas habilidades como algo contínuo, associando-as a perfis de genialidade e a um rendimento minimamente satisfatório nas aprendizagens. Mas, como podemos apurar no capítulo anterior, as altas habilidades na contemporaneidade não se compõem numa continuidade de entendimento que tínhamos no passado, apenas acrescido das novas teorizações advindas do campo da Educação. As altas habilidades hoje não se constituem apenas numa atualização de nomenclatura ou numa acomodação de vocabulário, mas referem-se a concepções distintas. Como tenho procurado mostrar, o que temos é uma nova forma de ver esse sujeito, como um sujeito *construído* pelas práticas escolares.

Por essas razões, entre outras, é que faz sentido falarmos em altas habilidades na contemporaneidade, pois nosso país – que diz-se estar em desenvolvimento – faz parte de uma racionalidade em que esses sujeitos têm um papel a desenvolver. Nesse anseio por fazer parte da globalização, é preciso impulsionar a criatividade e a inovação, pois essa é uma das formas de gerar um crescimento econômico para o país e para toda a sociedade.

⁴⁸ Itens que compõem a Ficha de Observação do Professor.

⁴⁹ Tal ficha já foi apresentada no Capítulo 1 e compõem os Anexos desta tese.

Capítulo 3

Os jogos de poder-linguagem e as práticas do portador de altas habilidades

*As palavras só têm significado
na corrente do pensamento e da vida.*
Wittgenstein

Esta pesquisa irá buscar resposta para a questão anteriormente enunciada, a partir das possibilidades que os estudos de Wittgenstein sobre linguagem nos permitem repensar, alicerçando-se na perspectiva pragmática da linguagem⁵⁰, que abandona uma atitude essencialista dos objetos e adota uma atitude pragmática em relação à linguagem. Os conceitos wittgensteinianos serão úteis, uma vez que pretendemos analisar as práticas das crianças ditas portadoras de altas habilidades nas diferentes atividades em que as mesmas se envolvem em suas formas de vida.

Acreditando não existir *uma* linguagem, passa-se a usar a expressão linguagens; contudo, nesta tese, ainda será adotada genericamente a palavra linguagem. Cabe destacar que, como Wittgenstein, acreditamos que não existam significados *a priori* para as palavras e expressões, de forma que buscaremos apenas esclarecer, na medida do possível e do necessário, os conceitos wittgensteinianos de que faremos uso nesta pesquisa.

O próprio autor também não os define claramente, pois, se assim o fizesse, estaria entrando em contrassenso com suas próprias posições. Segundo Spaniol

⁵⁰ Os estudos de Wittgenstein, relacionados à virada-linguística, aconteceram posteriormente à publicação do *Tractatus Logico-Philosophicus* (1922), denominada primeira fase. As ideias exploradas neste trabalho irão se ater à segunda fase de seus pensamentos, ou seja, a seus escritos publicados posteriormente – preliminarmente no *The Blue and Brown Books* – tendo como referência maior a obra intitulada *Investigações Filosóficas*, de 1945.

(1989, p. 83), para compreendermos os termos utilizados por Wittgenstein, precisamos recorrer aos contextos em que são utilizados, visto que seus significados permanecem, propositadamente, vagos e ambíguos.

3.1 Sobre as regras de significação

A palavra “concordância” e a palavra “regra” são *parentes*, são primas. Se ensino a alguém o uso de uma, com isso ele aprende também o uso da outra (WITTGENSTEIN, 2008, §224) [grifo do autor].

Wittgenstein pensa as regras da linguagem tais como as regras de um jogo. A analogia da linguagem com o jogo – substituindo assim a analogia inicial com o cálculo – aconteceu a partir de 1932, no momento de transição dos seus estudos, quando passou a discutir a presença de regras dentro do uso das palavras e expressões. Dessa forma, as palavras e expressões passam a ser compreendidas no seu uso, a partir da compreensão das regras de utilização.

Ele se utiliza da comparação da linguagem com os jogos com a intenção de elucidar dois aspectos: em primeiro lugar, a de que os jogos geralmente são atividades sociais na qual os jogadores desempenham diferentes funções; e, em segundo lugar, o fato de os jogadores se movimentarem de acordo com certas regras.

Dito de outra forma, a linguagem funciona como um jogo, ou seja, tem um fim em si mesma, é aceita como algo dado e não necessita de justificativas. A linguagem, assim como os jogos, não tem intenção de dar significado às coisas; ela permite significações a partir de seus usos, sem que se questione o porquê de um dado significado, uma vez que ele se torna plausível no uso que se faz da palavra. Assim, a linguagem pode ser entendida como um conjunto de atividades bem definidas por regras que determinam os diferentes usos das palavras e isso pressupõe uma comunidade.

Soma-se a isso o afastamento das significações totalizadoras, e a aceitação de que os significados das palavras são compreendidos por meio de regras e no uso que

se faz delas. Aprender a fazer uso das palavras e expressões acontece de forma semelhante à de quando estamos aprendendo a jogar um novo jogo, uma vez que, à medida que o jogamos, vamos nos apropriando de suas regras e conseguimos jogá-lo cada vez melhor. Assim, para se apropriar dos significados de uma palavra é preciso compreender em que momentos e de que forma a mesma pode ser usada.

[...] dar nome a algo é semelhante a afixar uma etiqueta em uma coisa (WITTGENSTEIN, 2008, § 15).

Denominar e descrever não se encontram *num* mesmo nível: a denominação é uma preparação para a descrição. A denominação não é ainda nenhum lance no jogo de linguagem – tão pouco quanto a colocação de uma peça de xadrez é um lance no jogo de xadrez. Pode-se dizer: com a denominação de uma coisa não fez *nada* ainda. Ela também não *tem* nome, exceto no jogo (WITTGENSTEIN, 2008, § 49) [grifos do autor].

Como um exemplo de que a regra de significação das palavras emerge do uso que fazemos delas, podemos pensar na palavra *socorro*, que é usada em situações bastante específicas e, em contrapartida, dificilmente alguém teve de se ater ao seu significado antes de saber em quais momentos a mesma deve ser utilizada; ou ainda, o que a mesma comunica. Contudo, não podemos dizer que uma palavra aceita qualquer significado, uma vez que os usos obedecem a regras e convenções, ou seja, são produzidas em determinadas formas de vida.

Nesta perspectiva, entende-se que as palavras não têm um significado cristalizado na linguagem, visto que elas não representam um dado objeto, estão muito além de simplesmente o substituir. Assim, uma mesma palavra permite uma multiplicidade de usos, sendo o uso que fazemos dela o que irá determinar seu sentido. Em relação às regras de significação, Wittgenstein usa o exemplo de que “Ao invés de regra, poderíamos imaginar trilhos. E à aplicação não limitada da regra correspondem trilhos infinitamente longos” (2008, § 218).

Para uma melhor compreensão de tais ideias, podemos pensar na palavra *mão* e em seus usos. Inicialmente, alguém poderia acreditar que estamos nos referindo à

parte do corpo; já entre amigos, tal palavra pode aparecer em uma expressão bastante corriqueira como *tu poderia me dar uma mão?*, que nos remete a um pedido de ajuda. Contudo, para sujeitos enamorados, *pedir a mão* pode significar um pedido de casamento; ou ainda, para os adolescentes, uma dada tarefa pode *ser uma mão*, ou seja, algo muito trabalhoso. Este é apenas um exemplo de como uma única palavra pode apresentar diferentes regras de significação de acordo com o seu uso em diferentes jogos de linguagem.

Como coloca Wittgenstein (2008, §43), “Para uma *grande* classe de casos – mesmo que não para todos – de utilização da palavra ‘significado’, pode-se explicar esta palavra do seguinte modo: O significado de uma palavra é seu uso na linguagem.” Assim, podemos inferir que o significado de uma palavra ou expressão é dado pelo seu uso e, à medida que o mesmo se modifica, altera-se também o significado da palavra ou expressão em questão. Ou ainda, “Todo signo, *sozinho*, parece morto. *O que lhe confere vida?* – Ele *está vivo* no uso” (2008, § 432) [grifos do autor].

Ressalta-se o fato de que não existe um verdadeiro e único significado para cada palavra, mas que podemos inventar diversos significados para uma mesma palavra, desde que façam sentido, assim como o fizemos com a palavra *mão*. Poderíamos inclusive dizer que essa atitude de inventar novos significados para as palavras, a partir de interpretações, seria infinita⁵¹, pois, como coloca Spaniol (1989, p. 66), “poderíamos pensar que podemos significar (*meinen*) o que bem quisermos com as palavras, desde que as façamos acompanhar por um adequado ato mental, que lhes dará o sentido por nós intencionado”.

E essa diversidade de significados, às vezes mais próximos, outras mais distantes, acabam por formar uma rede de significados, formando “uma teia de significações”, como mencionam Veiga-Neto e Lopes (2007a, p. 27). Conforme coloca

⁵¹ Para Eco (2005), as interpretações para uma expressão sempre são singulares, mas de possibilidades infinitas. O que determina a interpretação, para ele, é a *enciclopédia* que o indivíduo domina a partir de seu modo de vida.

Glock (1998, p. 227), “O ponto óbvio que Wittgenstein quer salientar é que nossa linguagem inclui muitos outros usos de palavras além de nomear ou de solicitar um objeto.”

Nas palavras do próprio Wittgenstein,

Pense nas ferramentas dentro de uma caixa de ferramentas: encontram-se aí um martelo, um alicate, uma serra, uma chave de fenda, um metro, uma lata de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções desses objetos, são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali.) (2008, §11).

Assim, podemos dizer que o significado de uma palavra ou expressão *se aprende* à medida que conseguimos operar com a *gramática*⁵² que está envolvida. No que tange à existência de uma multiplicidade de significações, Condé (1998, p. 112) argumenta que “aprender a significação de uma expressão não se restringe a denominar objetos, mas principalmente a operar, através de regras gramaticais, as expressões que constituem as significações”. Desta forma, temos que a mudança de regras acarreta uma mudança de uso e, conseqüentemente, de significação.

Assim, se partimos do princípio que as palavras ganham significados a partir de seus usos, que uso temos feito da expressão altas habilidades? Para compreendermos isso, teremos de nos ater às regras que dão sentido a essa expressão nas práticas escolares da RME.

3.2 Os jogos de linguagem das altas habilidades

Na prática do uso da linguagem, uma parte grita as palavras, a outra age de acordo com elas; mas na instrução da linguagem vamos encontrar *este* processo: o aprendiz *dá nome* aos objetos. [...] Podemos imaginar também que todo o processo de uso de palavras seja um dos jogos por meio dos

⁵² O uso que fazemos das palavras não é livre, mas se dá segundo um conjunto de regras que Wittgenstein chamou de *gramática*. De acordo com Spaniol (1989, p. 144), as regras de nossa gramática não são “privadas”, mas “públicas”, uma vez que, desde a sua origem, se dão na dimensão social. De um modo geral, estarei entendendo gramática como equivalente a lógica envolvida.

quais as crianças aprendem sua língua materna. Quero chamar esses jogos de “jogos de linguagem” [...] (WITTGENSTEIN, 2008, §7) [grifos do autor].

Se aceitarmos que aprender, nesta perspectiva, significa dominar um certo jogo de linguagem que está em prática, é preciso perguntar-nos: De que forma se dá o aprendizado das regras destes jogos, uma vez que são elas que vão produzir sentidos para os mesmo? Penso que o aprendizado das regras se dá nas práticas, ou seja, seguindo padrões comportamentais como, por exemplo, a partir da imitação. Em outras palavras, é a partir das práticas que o indivíduo conhecerá as regras do jogo e assim passará a compreender o sentido das mesmas.

De forma sucinta, Wittgenstein (2008, §7) coloca que entende os jogos de linguagem como “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada”. Dessa forma, os jogos de linguagem apresentam-se de forma múltipla e variada, pois estando interligados às atividades, que são múltiplas, também o serão, bem como serão alheios a um padrão.

Podemos ainda inferir que o aprendizado dos jogos de linguagem e de suas regras dá-se a partir dos sujeitos nas suas formas de vida, uma vez que, pelo fato de os jogos de linguagem estarem imersos nelas, é que podem ser entendidas, segundo Glock, (1998, p. 229) como “as práticas gerais de uma comunidade linguística”.

Assim, fica claro que as palavras têm significação no interior de um jogo de linguagem em que estão sendo utilizadas, imersas em atividades culturais. Tais ideias ganham destaque crescente nos estudos de Wittgenstein, pois, como registra Glock (1998, p. 229),

no princípio [para Wittgenstein], as palavras possuem significado dentro de uma proposição e no interior do jogo em que elas são utilizadas, mais tarde ele nos diz que “as palavras só possuem significado no fluxo da vida”. As técnicas para empregá-las fazem parte de nossa história [...].

Com efeito, tendo-se presente tal entendimento de aprendizagem, os testes de aferição, medição e classificação – como os testes de QI, por exemplo, que visam

medir a inteligência dos indivíduos – não estariam medindo o conhecimento dos indivíduos, senão algo que podemos inferir ser o domínio de um jogo de linguagem específico utilizado no teste em questão. Destaca-se, ainda, o fato de os testes de QI terem sido abandonados justamente por não levarem em consideração as práticas nas quais os educandos estão envolvidos, ou seja, os jogos de linguagem e as regras que os mesmos dominam e de que participam, e valorizarem jogos de linguagem específicos elencados como referência.

Tais colocações proporcionam-nos analisar qual a relação entre os jogos de linguagem e a crença de que cada indivíduo tem altas habilidades em uma área específica. Pensamos que cada um de nós mostra-se com altas habilidades em um campo específico num dado momento em virtude da nossa identificação com as regras do jogo em questão, o que nos permitia *jogar* o jogo com certa desenvoltura e habilidade acentuadas. E isso advém do fato de os jogos de linguagem estabelecerem uma relação existencial com as formas de vida, pois “Os jogos de linguagem encontram sua sustentação no contexto da vida”, portanto, é nas formas de vida que a linguagem acaba por se “assentar” (CONDÉ, 1998, p. 101).

3.3 As formas de vida e os sujeitos das altas habilidades

Para Wittgenstein, imaginar uma linguagem é imaginar uma cultura, uma forma de vida. Em duas passagens das Investigações Filosóficas (2008, § 19 e 23), ele refere que “representar uma linguagem equivale a representar uma forma de vida” e que “a expressão ‘jogo de linguagem’ deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida”.

Segundo esclarece Glock (1998, p. 174), Wittgenstein entende uma forma de vida como uma formação cultural ou social, como a totalidade das atividades comunitárias da qual fazem parte os jogos de linguagem. Explica ainda que “uma forma de vida é um jogo de linguagem, e que, assim como há inúmeros jogos de linguagem, há também incontáveis formas de vida.”

No que tange à relação entre objeto e aquele que pensa e fala sobre ele, Veiga-Neto e Lopes (2007a, p. 22) afirmam que “não há uma coisa ou fato fora e independentes daquele(s) que pensa(m) sobre a coisa ou o fato.” Ou seja, existe uma estreita relação entre aquilo que dizemos e o que conhecemos, pois “trata-se de uma relação que se estabelece entre cada um que pensa, conhece e diz e a coisa que é pensada, conhecida e dita.”

De uma forma corroborativa, Lave (2002) coloca que tudo acontece em algum lugar – *in situ* – não existindo um entendimento a partir de lugar nenhum. Assim, “não é possível qualquer (tipo de) pensamento e conhecimento que não esteja sempre comprometido com a posição daquele que pensa, conhece e fala” (VILELA, 2006, p. 46) e, principalmente, “é impossível pensar, conhecer, falar independente de agenciamentos, interesses, valores e forças sociais” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007a, p. 22).

Podemos conjecturar a possibilidade de compartilhar uma linguagem, muito embora isso não se refira a uma concordância de opiniões, mas de formas de vida, assim como acontece com a compreensão de uma linguagem em uma comunidade.

[...] compreender uma linguagem que nos seja estranha é algo que não pressupõe uma convergência de crenças, mas sim de padrões comportamentais, que, por sua vez, pressupõe capacidades perceptuais, necessidades e emoções comuns [...] (GLOCK, 1998, p. 177).

No que diz respeito à relação entre os significados e as formas de vida, Condé coloca que assim como os significados, a lógica das linguagens – e seus regramentos – também advém da práxis. Para ele,

A lógica que possibilita as regras da linguagem surge do consenso, isto é, da prática comum no uso de expressões no interior de uma dada forma de vida. Com efeito, uma vez que as formas de vida variam no tempo e no espaço, a lógica não pode pleitear a universalidade, sendo, ao contrário, particular (1998, p. 120).

Concordando com tal ideia, Spaniol destaca que a lógica é determinada pelo sentido e esse só subsiste nas práticas linguísticas das diferentes comunidades. Para ele, “o que é logicamente possível ou impossível é o que tem sentido” (1989, p. 135) e tal sentido só é identificado dentro das práticas, sendo inevitavelmente impossível descrevê-la – contudo, facilmente identificável dentro da prática linguística.

No que se refere ao campo da Matemática, podemos dizer que o *significado* de um numeral é a soma das regras que determinam suas possíveis utilizações. Como exemplo, podemos pensar o numeral *dois*, compreendendo que o mesmo não representa apenas duas unidades. Podemos proferir frases como “tenho duas gatas”, “esta garrafa é de dois litros”, “o número da minha carteira de identidade é 298...”, que abordam significados completamente distintos para esse numeral, pois no primeiro caso é utilizado como número cardinal, já no segundo como medida e no terceiro como código.

Segundo Gottschalk, essas significações estão imbricadas com as diferentes formas de vida, pois para ela são

as diversas técnicas, imersas em diferentes formas de vida, e construídas ao longo da aplicação dos conceitos, que constituem o significado de nossos objetos tanto empíricos como mentais e, em particular, o de objetos ideais inventados pelos matemáticos (2007, p. 132).

Se não podemos entender que a linguagem é universal, visto que não existe *a* linguagem, mas linguagens, ou melhor, jogos de linguagens; então poderíamos deduzir que existem diversos jogos de linguagens que envolvem o ensino e o uso da Matemática na escola e fora dela. Ou ainda, podemos nos questionar de quais maneiras a forma de vida de uma criança pode influenciar nas situações de identificação dos chamados *portadores* de altas habilidades.

Os pesquisadores da área das altas habilidades são unânimes no que diz respeito à consideração do contexto em que a criança está inserida no momento da avaliação. Tal postura permite-nos pensar que um dado sujeito é *portador* de altas

habilidades em relação ao seu grupo social, bem como em um momento específico datado e situado. Dito de outra forma, se a inteligência é cultural, as altas habilidades também o são, de forma que podemos apenas afirmar que um educando possui altas habilidades dentro de uma forma específica de vida e não em outras.

Ou seja, acreditando que não existe *a linguagem*, mas sim *linguagens*, isto é, diferentes *usos* das expressões linguísticas em diferentes jogos de linguagem, podemos perceber semelhanças entre alguns deles, que são chamadas por Wittgenstein de semelhanças de família. Em outras palavras, a única relação que existe entre um jogo de linguagem e outros são as chamadas semelhanças de família.

3.4 Pensando as semelhanças de família

Considere, por exemplo, os processos que chamamos “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a todos eles”, senão não se chamariam “jogos” – mas veja se algo é comum a todos eles. Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! (WITTGENSTEIN, 2008, § 66).

Como explica Wittgenstein, para entender as semelhanças de família podemos fazer uma analogia aos jogos, pensando, por exemplo, naqueles que são de tabuleiro, nos jogos de cartas, com bola etc.; pois entre eles podemos perceber semelhanças e parentescos, assim como também podemos encontrar diferenças – como entre os indivíduos de uma família. As semelhanças que podemos observar entre os jogos são como “semelhanças familiares” ou semelhanças biológicas, pois assim como “se sobrepõem e se entrecruzam as várias semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento, etc” (WITTGENSTEIN, 2008, §67) se entrecruzam os usos que podemos fazer das palavras e expressões; ora mantendo semelhanças, ora acentuando-se diferenças.

Para Condé (1998, p. 92),

A semelhança não envolve uma propriedade comum invariável. Ao dizer que alguma coisa é semelhante a outra coisa, não estou de forma alguma postulando a identidade entre ambas. As semelhanças podem variar dentro de um determinado jogo de linguagem ou ainda de um jogo de linguagem para outro, isto é, essas semelhanças podem aparecer ou desaparecer completamente dentro de um jogo de linguagem, ou ainda aparecer ou desaparecer na passagem de um jogo de linguagem para outro [...].

Cabe ressaltar, que tal semelhança não quer direcionar para uma relação de identidade entre esses jogos. Veiga-Neto e Lopes (2007a) também reforçam que as semelhanças de família não se dão necessariamente por relações de semelhanças, como alguém desavisadamente poderia supor, mas que também podem ser estabelecidas a partir de diferenças.

Como discutimos anteriormente, as possibilidades de significados para uma palavra acabam por se determinar no contexto em que ela está sendo utilizada, porém tais significações estabelecem semelhanças de família entre si. Conforme Gottschalk, “O significado da palavra vai sendo construído a partir de suas aplicações em uma variedade de situações, que se relacionam através de ‘semelhanças de família’” (2007, p. 118). O próprio Wittgenstein esclarece que não existe uma essência comum de aplicação da mesma palavra em contextos variados, mas apenas “uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem umas às outras e se entrecruzam. Semelhanças em grande e pequena escala” (2008, §66).

A partir de tais colocações, destaca-se a importância das atividades que são desenvolvidas nos ambientes escolares. Veiga-Neto, em um estudo que explora o conceito de diferença utilizando as concepções de Nietzsche e de Wittgenstein, argumenta:

Se para Nietzsche o que sabemos e dizemos sobre o mundo e as coisas que estão nele é sempre uma questão de perspectiva – isto é, de que modo essa ou aquela perspectiva não só formata *como* podemos pensar, mas também informa *o que* podemos pensar –, para Wittgenstein tudo o que sabemos e dizemos é sempre uma questão pragmática – isto é, de que modo essa ou aquela forma de vida constitui ou engendra significados no seu próprio desenrolar vital (2004, p. 139).

Tais colocações fazem-nos refletir como se desdobram as dinâmicas de vida dentro da escola que, por sua vez, parece ter também vida e, conseqüentemente, uma dinâmica própria. Se partirmos dos argumentos colocados anteriormente, de que só podemos pensar e dizer o que faz sentido na nossa forma de vida, precisamos atentar para o fato de que muitas outras formas de pensar e dizer estão presentes nas práticas escolares. Da mesma forma, podemos supor que essas outras formas de vida podem estar sendo negligenciadas ou submetidas a relações de poder-saber-verdade.

Compreendendo os efeitos da presença de diferentes formas de vida, através das diferentes formas de agir e pensar, no que diz respeito às práticas matemáticas, Lave esclarece que

As pessoas são verdadeiras histórias ambulantes dos cálculos que fizeram no passado, mas não das operações de que se serviram para os resolver; os resultados são como que transportados por elas para todo o lado, mas as operações são inventadas no momento, fazendo parte integrante dessa actividade normal e situada (1996, p. 120).

Lave ainda coloca o seguinte alerta:

Não creio que sejamos capazes de entender o significado e os efeitos da aprendizagem da matemática na escola se não levarmos em conta a análise sócio-cultural da própria escolarização – e concretamente, as funções por essa desempenhada na legitimação de certos tipos de conhecimento e na eliminação dos alunos (1996, p. 130).

Pode-se ainda ir além, pois tais questões, além de normativas, geram assujeitamentos e ligações a certas identidades. Tal visão leva-nos a pensar que os recursos para identificação dos chamados *portadores* de altas habilidades estão sendo estruturados a partir de uma forma de vida específica, uma vez que eles estão embebidos de significados que dão sentido a essa seleção. Ainda de acordo com esse ponto de vista, podemos intuir que o desempenho escolar esperado por esses sujeitos também está de acordo com normas e padrões que fazem parte do entendimento que uma forma específica de vida tem acerca das altas habilidades em matemática.

Dizendo de outra maneira, um dos aspectos a se considerar em relação aos processos de identificação dos portadores de altas habilidades em matemática, é que os indivíduos que se destacam positivamente nas atividades de seleção e acompanhamento podem estar conseguindo tal feito por reconhecerem situações e objetos que lhes são corriqueiros, recorrentes e que são constantemente revisitados indistintamente em meio às práticas. Em função disso, que esta tese questiona, a partir dos pressupostos wittgensteinianos, se essas crianças não estariam sendo conduzidas a estabelecerem relações de família entre os jogos de linguagem das atividades de identificação e aqueles que constituem suas formas de vida.

Outro efeito que temos a partir dessas noções, é que, ao explicarmos para alguém o que é ser *portador* de altas habilidades, “o que explicamos é o significado das palavras” (GLOCK, 1998, p. 151), ou seja, estamos realizando uma ação normativa, uma vez que fornecemos um padrão para o uso correto desse termo.

3.5 Quando a linguagem se entrelaça com o poder

Gostaríamos de explorar como a aproximação entre essas ideias do filósofo Ludwig Wittgenstein, com as já exploradas noções do filósofo Michel Foucault, podem auxiliar a atingir o objetivo desta tese, que é o de analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas *portadoras de altas habilidades*, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo.

Pensamos ser possível aproximar as ferramentas teóricas desses dois filósofos em função de ambos se deslocarem de uma perspectiva metafísica para uma perspectiva que entende que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim *inventadas* por ela. Ambos os autores nos auxiliam também a discutir como, a partir

de um dado momento histórico, práticas⁵³ – ilusoriamente – naturalizadas como universais, passam a ser pontos de apoio para que se possa tomar determinados jogos de linguagem como verdadeiros ou falsos.

Se, para Wittgenstein (2008, §7), os jogos de linguagem são “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada”, pensar os jogos de linguagem das altas habilidades pressupõe pensar em um conjunto variado de signos que, articulados por regras de significação, constituem um jogo de sentidos, que nos leva a ver, perceber e entender aquele que estamos chamando de *portador* de altas habilidades e as situações pedagógicas que o envolvem.

Foucault (1995a, p. 55), por sua vez, deixou claro que não devemos encarar os discursos como “um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras”, da mesma forma que “o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência”. O que esse filósofo registrou e que nos permite dizer que suas ideias de certa forma vão para além da noção de linguagem para Wittgenstein, é de que, “analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”.

Ao mencionar que os discursos vão além de fatos linguísticos, mas que também possuem um nível estratégico, Foucault comenta que devemos considerar os fatos do discurso “não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas, de certa forma [...] como jogos (games), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (2003, p. 9).

Nesta pesquisa, os jogos de linguagem das altas habilidades são entendidos como condutas dos sujeitos, uma vez que representam o que os mesmos pensam e

⁵³ Por entender que as práticas são constituídas pelos discursos e são sempre sociais, optei, neste capítulo, por não adjetivar o conceito de prática. Assim sendo, sempre que estiver me referindo às práticas, subentende-se que elas são discursivas e sociais.

dizem e tais ações acabam por constituir uma forma específica de vida. Como discutimos anteriormente, as práticas⁵⁴ são permeadas de saberes, bem como esses saberes sustentam as ações escolares que envolvem as altas habilidades.

Logo, entendemos a linguagem não mais como um instrumento de comunicação entre sujeitos, mas como um jogo constituinte da própria realidade, onde a linguagem passa a ter a função instituidora daquele que estamos entendendo como *portador* de altas habilidades, composta de regras que, como coloca Aurich, “através da maneira com que são utilizadas e dos modos pelos quais são seguidas, institui modelos e padrões, fabricando sujeitos” (2011, p. 45).

Atrelado a isso, temos que atentar para o fato de a linguagem não ser privada, pois é impossível seguir regras privadamente, uma vez que *seguir regras* é uma *práxis* e é essa *práxis* que gera a significação. Wittgenstein, ao explorar o caráter regrado dos jogos de linguagem, comenta a diferença entre a regra e a sua enunciação, de modo que se estabelece um paradoxo:

Nosso paradoxo era o seguinte: uma regra não poderia determinar um modo de agir, dado que todo modo de agir deve poder concordar com a regra. A resposta: se todo modo de agir deve poder concordar com a regra, então deve poder contradizê-la também. Por conseguinte, não haveria aqui nem concordância nem contradição. [...] Com isto mostramos, a saber, que há uma concepção de regra que não é uma interpretação; mas que se exprime, de caso para caso da aplicação, naquilo que denominamos “seguir a regra” e “transgredi-la” (WITTGENSTEIN, 2008, § 201).

Como sustenta Wittgenstein, o significado que os sujeitos dão às verdades que permeiam as atividades dá-se nos usos que fazemos delas. E é a partir da noção de verdade que se dá a convergência entre o pensamento de Wittgenstein e o de Foucault, pois para ambos a verdade nada mais é do que aquilo que dizemos ser

⁵⁴ Em relação a essas práticas, temos que ter em mente que estamos nos referindo à noção foucaultiana, que entende as práticas discursivas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1995a, p. 133).

verdadeiro, ou ainda, que as verdades não são descobertas pela razão, mas instituídas por ela em um dado momento histórico.

Foucault, ao discutir as práticas de produção da legitimação das verdades, passa a operar com o conceito de *jogos de verdade*, que se entrelaça com a noção de jogo de linguagem de Wittgenstein, contudo não se restringe a essa noção. O conceito de jogos de verdade abarca a linguagem e as produções e subjetivações que advêm desse jogo.

Enquanto Wittgenstein utiliza-se da expressão jogo para traçar uma analogia com a linguagem, entendendo que ambas são atividades guiadas por regras; Foucault vai além, acrescentando que a palavra jogo implica uma produção. Ele nos explica isso, dizendo que

quando digo “jogo”, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento [...] (2006, p. 282).

Desta forma, podemos dizer que a convergência entre os jogos de linguagem e os jogos de verdade dá-se pela presença de uma regra, que coloca em funcionamento e funda o jogo em si. Segundo Birman,

afirmar que se trata sempre de um jogo, seja de linguagem seja da verdade, implica sublinhar a presença de uma **regra** que preside e que seria constitutiva do jogo enquanto tal. Porém, enunciar a existência de uma regra é indicar a existência de algo que é da ordem da **invenção** e do **arbitrário**, que seria constitutivo de toda e qualquer regra (2002, p. 307) [grifo do autor].

Creemos que as regras que constituem as práticas das altas habilidades são derivadas do uso que as antecedeu, pois como coloca Wittgenstein (2008), as regras não são feitas nos gabinetes – a partir do mundo das ideias – mas nas ruas. Partindo dessa ideia de que as regras se instituem e são instituídas pelo uso que os sujeitos fazem delas, podemos registrar que as regras possuem um viés social e histórico.

As regras que envolvem os *portadores* de altas habilidades são públicas, uma vez que elas advêm dos costumes e atitudes coletivas presentes nos processos escolares. E como não se segue uma regra uma única vez – assim como não se seleciona uma única criança dita *portadora* de altas habilidades – podemos dizer que ela resulta de uma prática constante, o que ocasiona uma regularidade. E é essa regularidade que interessa a este trabalho de pesquisa.

Esta noção de regra é fundamental nesta pesquisa, pois além de sustentar as produções, é ela que dá condições de sentido para aquilo que denominamos de *portador* de altas habilidades. Soma-se a isso o caráter estratégico das regras que nos dão padrões de direção, daquilo que podemos dizer e fazer, conduzindo a maneira de como devemos proceder.

Ademais, no âmago desses jogos regradados, podemos dizer que a linguagem seria uma condição necessária para a produção da verdade como jogo, mas não seria, no entanto, condição suficiente. No seu cerne, encontram-se regras de legitimação de discursos forjadas nas relações de poder mantidas entre os sujeitos no espaço histórico e social. Assim, os jogos de verdade de Foucault mantêm, com os jogos de linguagem de Wittgenstein, uma relação mediada pelos jogos de poder.

E é na dinâmica das práticas cotidianas que se instituem as formas pelas quais as regras desses jogos de poder irão operar, normatizar, reproduzir, dominar e assujeitar indivíduos. Ponderando a importância da instância social na constituição dos jogos de poder, é que se estabelece o entendimento de que uma prática é um jogo, um jogo que combina linguagem e poder.

Combina linguagem, por ser um jogo de significações, e combina poder, por ser um jogo que orienta condutas e institui verdades. Sendo assim, nas discussões travadas nesta tese, é permitido chamar esta combinação de diferentes jogos – jogos de linguagem, jogos de verdade e jogos de poder – de *jogos de poder-linguagem*.

Os *jogos de poder-linguagem*, que instituem as práticas das altas habilidades, são constituídos de regras que orientam a forma com que o sistema educacional deve proceder, apontando uma direção e não uma obrigação, e constituindo sujeitos.

Partindo do princípio de que o contexto social não é apenas um cenário, mas sim um elemento constitutivo de nossa forma de pensar, é a partir dele que temos a constituição de práticas específicas. Assim, falar sobre educação é falar de prática social e essa, por sua vez, leva-nos a falar do sujeito. A prática social tem estreita relação com as práticas discursivas⁵⁵ que a constituem e, sendo o sujeito aquele que *está* no discurso, estamos inevitavelmente falando dele. Logo, se para Foucault o sujeito é produto das práticas; para Wittgenstein, o sujeito é produto de sua forma de vida, constituído através dos jogos de linguagem e de seus códigos de conduta.

Assim, retomando as palavras de Wittgenstein – registradas na epígrafe deste capítulo – de que as palavras só ganham significado na “corrente de pensamento e da vida” e agregando a isto o entendimento de que “o sentido está indissolivelmente conectado a discursos que são partilhados por uma comunidade que os coloca em funcionamento” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 38), é possível que se problematize as práticas de seleção e enriquecimento educativo acerca dos *portadores* de altas habilidades em matemática.

Contudo, antes de procedermos a tal problematização, acreditamos ser interessante compreender como a Matemática tem sido compreendida pelo campo da Educação Matemática na contemporaneidade, bem como de quais os princípios metodológicos lançaremos mão para alcançarmos o objetivo desta tese.

⁵⁵ As práticas discursivas estão sendo entendidas nesta tese – com base nos estudos foucaultianos – como os discursos em movimento. Também podemos entendê-las, numa perspectiva wittgensteiniana, como sendo equivalentes aos jogos de linguagem.

Capítulo 4

O fim do encanto da Matemática

*Quando crescer, quero ser professor de Matemática,
porque a Matemática está em tudo!*
Marcelo (Diário de Campo, EMEF Zona Norte, dez/2011)

O encanto se quebrou! O *enfeitiçamento*⁵⁶ do universalismo da Matemática já não existe mais e há algum tempo já não podemos mais falar – nem acreditar! – na crença de que a Matemática é universal. Recentemente, através dos estudos da Etnomatemática, deu-se visibilidade para o fato de que diferentes povos realizam práticas matemáticas singulares, relacionadas às suas práticas sócio-culturais. Somam-se à isso os estudos que visam identificar as diferentes concepções matemáticas, as ditas *matemática científica*, *matemática da escola*, *matemática de rua*, entre outras, e suas características que nos levam a diferenciá-las⁵⁷.

Tais estudos levam-nos a acreditar que não existe uma matemática, universal, cristalizada, abstrata e desreferencializada. Dentre as diferentes matemáticas presentes na prática discursiva da Educação Matemática, duas ganham destaque: a matemática *da escola* e a matemática *de rua*, neste trabalho entendida como uma matemática *não escolar*.

É fato que as formas de fazer matemática na escola não se relacionam às formas de fazer matemática no cotidiano, muito embora a escola faça parte do cotidiano das crianças. Frente a isso, Walkerdine chama a atenção para a crença escolar de que

⁵⁶ A virada linguística, proposta pelo segundo Wittgenstein (2008, p. 71), leva-nos à quebra dos enfeitiçamentos do nosso entendimento acerca da existência dos padrões universais e das crenças na existência de uma pureza cultural.

⁵⁷ Para maiores esclarecimentos, consultar Vilela (2007).

exista uma equivalência lógica entre as atividades matemáticas escolares e não escolares, reforçada pela máxima que a “matemática está em toda a parte” (1995, p. 222) – como ilustra a epígrafe deste capítulo.

Percebe-se que as práticas escolares preocupam-se em trabalhar uma matemática mais formal e científica, pois, como argumenta Lave,

a escola é uma forma institucional de primeira importância, em que se confirmam (e inculcam) postulados cognitivos acerca da prática científica e do «quotidiano». A escola é ela própria, frequentemente contraposta à vida cotidiana (1996, p. 111).

Em contrapartida, pontua a autora, alegadamente o senso comum encara a matemática do cotidiano como sendo uma matemática inferior, por ela se caracterizar por ações simples, errôneas, rotineiras e concretas, contrastando com aquilo que se supõe ser o pensamento dos cientistas (LAVE, 1996, p. 120).

Muito embora se perceba hoje uma preocupação para que não se naturalize a distinção que existe entre o saber científico e os demais saberes, o dos *outros*, existe uma tendência a encarar a matemática escolar como superior, talvez por sua ênfase nos algoritmos, dando assim uma ideia de infalibilidade. Contudo, os estudos de Lave corroboram para que se questione tal postura.

Essa autora alerta-nos para alguns dados interessantes que surgem em suas pesquisas acerca da resolução de problemas matemáticos em situações escolares e extraescolares – no supermercado. De acordo com ela, é marcante a ausência de erros, quando os participantes estão resolvendo problemas relacionados ao seu cotidiano – próximo a 99% de acertos – enquanto o mesmo já não acontece quando os mesmos estão resolvendo situações similares em testes estruturados – média de 60 a 70% de acertos.

A descontinuidade dos desempenhos verificados entre os resultados obtidos no ambiente de trabalho e nos testes é de molde a sugerir que mesmo a solução de problemas matemáticos é uma atividade com especificidade situacional (LAVE, 1996, p. 115).

Tal constatação possibilita-nos traçar um parâmetro entre as práticas matemáticas desenvolvidas pelas crianças na escola e fora dela. Existe toda uma conjuntura que influencia as formas de agir dos indivíduos, assim como, em se tratando de crianças de classes populares, pode-se inferir que existe um empenho maior das mesmas para que se saiam melhor em situações de seu cotidiano.

Em meio ao conflito entre a matemática escolar e a não escolar, fica evidente a existência de uma relação poder-saber na escola, onde apenas o saber das práticas científicas é aceito e tido como verdadeiro. Contudo, não podemos ignorar o fato de que podemos interagir de diferentes formas sobre uma dada situação e que não podemos falar de um saber universal, pois se esse fosse universal, não seria mais um saber! Nessa mesma lógica, Gottschalk elucida que “podemos olhar para o mesmo objeto e atribuir diferentes números para ele” (2007, p. 98), pois o pensamento matemático é diferente nas diferentes pessoas, enquanto as normas matemáticas são as mesmas para todos.

Buscando exemplificar tal percepção, a autora explica que “podemos ver as cartas de um baralho ora como *um* monte de cartas, ora como *quatro* naipes, ou ainda como *cinquenta e duas* cartas, e assim por diante” (GOTTSCHALK, 2007, p. 98 - 99). E conclui que “os números não são propriedades das coisas, pois o modo como as coisas são numeradas depende de como olhamos elas: ‘um objeto para o qual atribuo diferentes números com o mesmo direito não é o que realmente tem o número’”.

Tal exemplo permite-nos pensar que existem diferentes lógicas ou pensamentos matemáticos possíveis para uma situação, e é o envolvimento de determinados sujeitos, e não outros, que darão o significado específico para a ocasião. Já Wittgenstein nos diria que existem diferentes *jogos de linguagem de caráter matemático*, ou ainda, que existem diferentes práticas matemáticas envolvidos nessa situação.

Lave também observou que, em situações de supermercado, os compradores utilizam-se de variadas estratégias para resolver o problema da “melhor compra”

(2002, p. 86). Isso nos auxilia a pensar nas práticas nas quais os sujeitos se envolvem, pois em situações do cotidiano não podemos esperar por uma estratégia mais adequada como, por exemplo, a utilização de proporções ou o cálculo do preço unitário; contudo, uma mesma pessoa, em diferentes situações, fará uso de diferentes estratégias para a solução de situações naturais.

Vilela (2006) e Miguel e Vilela (2008), discorrendo sobre as ligações entre o social e a cognição, destacam a teoria de aprendizagem sócio-histórico-cultural cunhada por Lave, considerando que as aprendizagens matemáticas estão condicionadas pelas situações em que elas ocorrem. Essa noção defendida por Lave vem ao encontro do que se tem explorado neste estudo, uma vez que entende que a prática matemática não é única, mas assume enfoques diferentes e específicos de acordo com a conjuntura em que acontece.

Dizendo de outra forma, a atividade matemática – entendida como a prática de usar e mobilizar saberes matemáticos – pode ser entendida como uma *prática social*. As práticas sociais relacionam-se com as práticas discursivas, de tal forma que a primeira é a materialidade da segunda, ou seja, a prática social é constituída pela discursividade e suas formações discursivas. Considerando isso, quando me referir a práticas, subentenda-se que estas são práticas discursivas, sociais e matemáticas.

Lave, através de suas pesquisas, chegou à conclusão de que não acontece uma transposição do conhecimento matemático de uma prática para outra. Um exemplo disso foi a utilização de operações aritméticas no ambiente escolar e fora dele, e a observação da forma com que as pessoas mobilizavam tais saberes.

[...] praticamente nenhum problema em uma loja ou na cozinha foi resolvido sob forma do algoritmo escolar. As regras de transformação (que eliminam aproximações algorítmicas para frações e decimais) não são transferidas, como também não o são as notações de posições fixas (já que lápis e papel não são utilizados), os cálculos, a trigonometria, álgebra etc. De fato, a questão deveria ser: “*existe algo que é transferido?*” (VILELA, 2006, p. 45 – 46) [grifo nosso].

Miguel e Vilela, buscando elucidar esse ponto de vista, colocam que alguns pesquisadores já sugerem que o ensino da Matemática já não pode mais ser explicado exclusivamente pelos estágios de desenvolvimento cognitivos, assim como por práticas que visam uma contextualização forçada dos conceitos matemáticos, “trazendo-se ‘problemas reais’ para a escola” (2008, p. 106). Mas, que se precisa direcionar a busca por uma compreensão da “natureza dos sistemas usados” ou, em outras palavras, que precisamos nos concentrar nas práticas que envolvem as atividades matemáticas em meio às formas de vida dos sujeitos.

Com isso, temos que as situações de aprendizagem matemática estão intimamente ligadas ao âmbito em que as mesmas ocorrem, ou melhor, que a situação de aprendizagem matemática se “constitui no agir *in situ*” (VILELA, 2006, p. 46). E aproximando tais estudos da perspectiva da linguagem, podemos dizer que as práticas – entendidas como discursivas, matemáticas e sociais – só terão significados para o indivíduo envolvido nela e no momento específico em que ela acontece. Ou seja, partindo-se do entendimento de cognição como prática regrada, passa-se a não dissociar a ação da mobilização do saber, uma vez que ambas estão em conexão.

Poderíamos dizer então que a criança não aprende Matemática – como entendem as teorias cognitivistas – mas adquire o conhecimento⁵⁸ em questão, seguindo regras de direção e sentido. Vilela, confirmando tal proposição, coloca a Matemática e os conteúdos curriculares no centro de uma prática em que relações de poder-saber ganham espaço.

[...] o signo “matemática escolar” é decodificado e assim transparece sua pouca importância para a vida cotidiana, que prevalece na vida da maioria das pessoas. Transparece também seu papel reprodutor da ordem social, na medida em que assusta, inibe, segrega e discrimina os menos familiarizados com o mundo da escrita e da precisão da lógica matemática, pautada em princípios como o da identidade e da não contradição (2006, p. 47).

⁵⁸ Nesta perspectiva, o conhecimento está sendo entendido como o saber produzido pelo discurso científico.

Neste sentido, a partir da perspectiva wittgensteinianas, podemos entender a Matemática não mais como um produto formal e universal, mas sim como uma atividade para além do matemático ou do professor. Assim, a Educação Matemática, na contemporaneidade, passa a compreender a matemática como uma atividade que acontece nas práticas cotidianas. Acredito que poderíamos dizer ainda mais, que a Matemática tem sido vista como uma atividade imbricada às práticas e em conexão com as diferentes formas de vida.

De acordo com Miguel e Vilela (2008, p. 106), podemos entender a Matemática “como um conjunto variável de conhecimentos que pode ser representado de diferentes maneiras, por diferentes indivíduos, nas diferentes práticas em que esses conhecimentos são utilizados.” E o ensino nesta perspectiva passa a ser visto como uma ação normalizadora, sendo seu sistemas de regras adquirido pelos viventes através da observação e da instrução por parte de outros sujeitos. Por esta razão, intencionalmente, Wittgenstein não fazia uso da expressão *aprender*.

4.1 “Intencionalmente não digo aprende, mas adquire”⁵⁹

É evidente que a gramática da palavra “saber” goza de estreito parentesco com a gramática das palavras “poder”, “ser capaz”. Mas também com a gramática da palavra “compreender”. (‘Dominar uma técnica’) (WITTGENSTEIN, 2008, § 150).

Segundo o pressuposto de Wittgenstein, de que o significado das palavras dá-se através do seu uso na linguagem, como deveriam se dar os processos de ensino e aprendizagem? Para Gottschalk, a forma tradicional de ensino não deve ser totalmente descartada, pois necessitamos apresentar novos conceitos aos educandos, mostrando suas diversas aplicações através de exemplos e, fundamentalmente, “mostrando *como* esses conceitos são utilizados no jogo de linguagem em questão”

⁵⁹ Para este subtítulo, inspirei-me numa expressão célebre de Wittgenstein acerca da aprendizagem.

(2003, p. 6). Espera-se assim que, conhecendo como uma comunidade de prática opera com tal conceito, os educandos consigam operar corretamente com o mesmo.

Nesta perspectiva, contrariamente ao que defendem as perspectivas construtivistas, acredita-se que o ensino se procede ao mostrar ao educando os padrões e normas referentes aos saberes, apresentando o que Wittgenstein chama de regras do jogo e os procedimentos necessários para se jogar, acrescentando-se a isso um certo tipo de *treino*. A partir do momento em que o aluno domina as regras do jogo, bem como consegue jogar, é que faz sentido apresentar problemas que envolvam situações empíricas e desafios. Como destaca Gottschalk,

[...] é fundamental através do método da exemplificação que o aluno vai se capacitando gradualmente a aplicar os conceitos e procedimentos aprendidos em situações e contextos cada vez mais variados e mesmo inusitados. O que consideramos importante ressaltar é que, desse ponto de vista, embora o treino seja condição essencial para transitar num novo jogo de linguagem, o processo de aprendizado é no sentido de ampliar horizontalmente as possibilidades de fazer, compreender e explicar, transcendendo o que se é explicado pelo professor (2003, p. 8).

A mesma autora, ao concluir uma de suas reflexões, destaca o papel do professor e do aluno frente a essa nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Para ela, cabe ao professor estabelecer as conexões entre os conceitos matemáticos e os significados dentro dos diferentes jogos de linguagem. De acordo com suas palavras,

[...] é papel do professor introduzir as regras do jogo, e não esperar que o aluno a deduza, ou que se limite ao seu uso empírico. Uma vez apresentadas, agora sim, cabe ao aluno explorar as possibilidades de sua aplicação em situações teóricas ou práticas, conjecturando e até, quem sabe, inventando (GOTTSCHALK, 2003, p. 9).

Frente a tais colocações, não podemos nos limitar a falar em matemática, mas sim, em matemáticas. A existência de diferentes formas de fazer matemática, entre outras ideias fundamentais, leva-nos a entendê-la, nesta tese, para além de uma prática social – como defende Lave – mas como uma *atividade*. É um episódio que

reforça tal ideia foi quando se perguntou a Wittgenstein “O que é a matemática?”, ao que ele filosoficamente respondeu com outra pergunta: “Por que eu não deveria dizer que o que chamamos de matemática é uma família de atividades com uma família de propósitos?” (MIGUEL, 2008, p. 394).

Miguel (2008, p. 395) ainda complementa os argumentos de Wittgenstein, colocando que

o que caracteriza tal atividade [matemática], bem como as suas produções como sendo propriamente matemáticas, seria o fato de ela constituir-se como atividade normativa indicadora não de uma única significação, mas de significações que se tornaram inequívocas e incontroversas para os membros de uma determinada comunidade, depois de terem passado por um período de negociação social interna aparadora de divergências semânticas.

De acordo com Lektorsky, a atividade humana caracteriza-se por ser coletiva e resultante da apropriação de formas culturais, dentro de um contexto histórico. A atividade coletiva não deve ser considerada uma ampliação da atividade individual, pois, como coloca o autor,

a atividade coletiva não é uma simples extensão de uma atividade individual, uma vez que a atividade coletiva pressupõe relações interindividuais, e não simples atividades e ações, mas interatividades e interações. Interatividades e interações podem ser entendidas como comunicação e este é um ponto muito importante (2009, p. 8).

Sendo a *atividade* coletiva, caracterizada pela presença de interações e de comunicação, podemos considerar a aprendizagem também como uma atividade. Outro ponto que nos leva a entender a aprendizagem como uma atividade é a existência de metas, pois de acordo com Lektorsky, a atividade coletiva “pressupõe uma meta que é comum a todos os participantes e não pode ser alcançada separadamente por eles, mas somente na interação”. Contudo, as formas de se alcançar essa meta podem ser diferentes; logo, as atividades coletivas – e a aprendizagem – também podem acontecer de formas diferentes.

Aproximando tais argumentações da perspectiva wittgensteiniana, a aprendizagem, aqui entendida como uma atividade coletiva em um contexto histórico determinado, pode ser entendida como divulgadora das regras dos jogos de linguagem. E é através dela – da atividade – que os sujeitos podem fazer uso das diferentes regras, bem como aplicá-las em diferentes contextos. E, quando aplicamos as regras dos jogos de linguagem em atividades naturais, acabamos por fazer isto sem consultar um conjunto de formulações de regras (GLOCK, 1998, p. 67).

Assim, pensando a aprendizagem com uma atividade, cabe colocar que esta não se restringe apenas ao âmbito coletivo. Em meio às atividades, que são práticas coletivas, temos que “os processos de interiorização devem ser compreendidos não como resultado da transformação da atividade individual, mas como uma forma de apropriação individual das formas coletivas de atividade” (LEKTORSKY, 2009, p. 9). Em suma, as atividades são ações que constituem significados imersas em seus usos, ou ainda, numa perspectiva wittgensteiniana, em seus jogos de linguagem. Frente a esse panorama, Lektorsky sugere que existem *jogos de práticas* que, assim como os jogos de linguagem, funcionam de acordo com regras específicas.

Voltando à questão da impossibilidade dos indivíduos de fazerem a transposição dos conceitos matemáticos de uma prática para outra, podemos dizer que isso acontece pela inexistência de pontes entre essas práticas? Seria essa ponte a semelhança de família entre os jogos de linguagem em questão? De acordo com Veiga-Neto, atravessar tal ponte não acarretaria que os significados chegassem ao outro lado intactos. Bem pelo contrário, “a ponte não funciona como um vaso comunicante, pois as partes ligadas não se identificam, isto é, nem se igualam, nem se homogeneízam” (2004, p. 144).

Considerando que, ao cruzar a ponte, os significados transformam-se, visto que do outro lado existem outras formas de vida e outras prática, bem como suas regras, não podemos entender tais pontes como sendo as semelhanças de família presentes na teoria wittgensteiniana. Da mesma forma, não podemos esperar que

aconteça uma transferência de um significado matemático de uma forma de vida para a outra.

Da mesma forma como nos questionamos como uma palavra é aprendida, devemos nos questionar como ensinar a uma criança o uso de uma palavra ou expressão. Para Spaniol, ensinamos como se utiliza uma palavra no próprio contexto de seu uso, e fizemos isso, normalmente, de forma inconsciente. De acordo com o ele,

[...] a pergunta como se aprende ou se ensina uma palavra pode despertar nossa atenção para certas circunstâncias decisivas no emprego da palavra em questão, mas que não temos nem podemos ter consciência no momento da fala (1989, p. 78).

Usando-se dessa mesma lógica, se quisermos saber qual o significado de uma palavra ou expressão para nós, é só buscarmos na forma que nos foi ensinado a utilizá-la. Segundo Spaniol,

[...] descobrimos, não que o professor nos levou a adivinhar o que se passou em sua mente ao nos apresentar a fórmula, mas que fomos educados “para executar *essas* atividades, para usar *essas* palavras ao executá-las, e para reagir *assim* às palavras dos outros” (1989, p. 79).

Tais colocações fazem-nos realmente repensar a forma como os educadores acreditam que acontece a aprendizagem de seus alunos. Temos presentes no discurso da Educação Matemática uma forte influência das teorias construtivistas de ensino, sejam elas de ênfase no meio físico, social ou cultural. Contudo, é claro que tais concepções – que defendem inclusive que a criança aprende através de estágios lineares de desenvolvimento – não dão conta de explicar e justificar por que muitas crianças não conseguem ter sucesso na escola, bem como se engessam em situações de sub-rendimento.

“Esperar que a matemática possa ser construída espontaneamente pelas crianças sob determinadas condições de natureza cognitiva, empírica ou social”, assim como, “esperar que a partir de ‘problemas verdadeiramente reais’ surjam os

diversos conhecimentos de uma forma integrada” são dois equívocos comuns na Educação Matemática para Gottschalk (2003, p. 2). A partir da concepção de Wittgenstein de que “as proposições matemáticas podem ser vistas como regras a serem seguidas”, Gottschalk (2003, p. 3) argumenta que muitos dos saberes matemáticos evidentemente não decorrem de ações espontâneas das crianças sobre a “realidade”, nem são resultados de interações sociais, mas, sim, de uma função normativa.

Wittgenstein coloca-nos que a expressão “ $2 + 2 = 4$ ” é verdadeira, porque assim se instituiu tal regra; contudo a mesma não é verdadeira para toda e qualquer proposição empírica – para uma compreensão inicial de tal ideia, basta que troquemos a base do sistema de numeração. Podemos também pensar “ $2 + 2 = 4$ ” na forma de proposição descritiva como *convidei dois casais de amigos para um jantar*, ou ainda, como *convidei quatro amigos para um jantar*, muito embora, ao contar as pessoas que se fizeram presentes ao meu jantar, eu encontre apenas três, dois ou até mesmo nenhum amigo.

Assim, a contagem não invalida a regra “ $2 + 2 = 4$ ” ou, como coloca Gottschalk, “A experiência não refuta a regra” (2003, p. 3). Neste sentido, o papel que as proposições matemáticas desempenham em nossa linguagem é essencialmente diferente do das proposições descritivas e hipotéticas de nossa realidade.

Para Wittgenstein, a geometria, a aritmética, a probabilidade etc., são jogos de linguagem, ou seja, com características distintas dos jogos das ciências empíricas. De acordo com tais colocações, não podemos manter a suposição de que a Matemática se aprende através de orientações construtivistas, como nos parece ainda ser defendido pelo discurso escolar. Da mesma forma, podemos equivocadamente pensar que um educando abstraia a partir do concreto, ou ainda, que ele transponha os conhecimentos escolares para sua prática cotidiana. Segundo Walkerdine, o que temos é “um movimento de uma prática discursiva para outra” (2004, p. 118).

Levar os educandos a construir de forma autônoma um novo conceito é algo improvável para Wittgenstein, pois para ele “Não se pode adivinhar como uma

palavra funciona. É preciso que se *veja* a sua aplicação e assim se aprenda” (2008, §340). Neste entendimento, as proposições matemáticas só adquirem significados quando operamos com elas, ou seja, cada proposição matemática terá seu significado dado no âmago das formas de vida e de acordo com os jogos de linguagem presentes nas mesmas.

Gottschalk nos chama a atenção para as confusões que podem acontecer em função da Matemática institucionalizada aparentemente ter aplicações no mundo empírico:

Ora, esta característica do jogo de linguagem da matemática dá origem à seguinte confusão: a crença de que suas proposições decorrem da realidade, passíveis de serem descobertas pelos alunos através da formulação de hipóteses sobre ela e de experimentações empíricas, ou mesmo através de intuições. Ignora-se, assim, a função de suas proposições, pois passam a ser tratadas como descritivas, ao invés de normativas. Esquece-se que as relações entre as proposições matemáticas e os diversos contextos em que são utilizadas são convencionais. *Não há um vínculo “natural”, “intrínseco” entre a matemática e a realidade. São relações arbitrárias que variam de contexto a contexto* (2003, p. 6) [grifo nosso].

Tal colocação explica, em parte, o fato de que embora se espere que o aluno realize a transferência de saberes – nesse caso, do contexto da sala de aula para o do seu cotidiano – e o fato de tal desdobramento não ocorrer. A autora ainda complementa,

Não há uma transposição imediata de contextos do cotidiano para o escolar. Os raciocínios empregados no cotidiano estão ligados a contextos específicos e são de natureza diferente dos raciocínios empregados na matemática escolar e, por conseguinte, os significados de proposições ou termos matemáticos podem diferir radicalmente em função dos contextos linguísticos ou empíricos em que estão sendo usados (GOTTSCHALK, 2003, p. 6).

Um exemplo bastante simples utilizado pela autora para ilustrar tais colocações é a situação de ensino do conceito de triângulo. Na linguagem cotidiana, tal conceito pode ser compreendido como um instrumento musical ou como um sinal de trânsito ou, ainda, como um objeto obrigatório dentre os equipamentos de um

veículo. Já, no contexto escolar, existe todo um sistema geométrico que lhe dá significado.

Caso semelhante acontece quando nos propomos a ensinar aos alunos a propriedade dos ângulos internos dos triângulos. Embora exista uma orientação para que os educandos sejam conduzidos a construir tal propriedade, verificando através da construção e da medição dos ângulos internos de um triângulo, eles, via de regra, não encontram a medida de 180° . São exemplos como esses que nos levam a acreditar que os saberes matemáticos de fato não advêm de proposições empíricas, mas, sim, de proposições normativas.

Aprender, numa perspectiva wittgensteiniana, passa a ser o domínio dos jogos de linguagens – bem como suas regras – envolvidos em uma prática social específica. Vilela corrobora com tal concepção, quando coloca que “Aprender é compartilhar significados em diversos usos, participar de diferentes jogos de linguagem, é compartilhar os sentidos, códigos e regras socialmente acordados” (2006, p. 48). A linguagem não apenas comunica, mas passa a constituir os indivíduos.

Ainda de acordo com Miguel e Vilela, para Lave, a aprendizagem “não é encarada como um processo de adquirir saber, de memorizar procedimentos ou fatos, mas é considerada como uma forma evolutiva de pertença” (2008, p. 114) a uma comunidade que, na perspectiva wittgensteiniana, podemos entender como pertencimento a uma forma de vida.

Então, podemos colocar que as práticas matemáticas escolares e não escolares fazem parte de diferentes jogos de linguagem, o que explicaria o fato de não haver uma transposição dos conhecimentos de um contexto para o outro. E frente a tal ideia, conforme sugerem Miguel e Vilela (2008, p. 112), podemos aceitar, no máximo, que existam *semelhanças de família* entre essas práticas matemáticas.

Analogamente, podemos cogitar que existam *semelhanças de família* entre os jogos de linguagem das práticas dos indivíduos sujeitos desta pesquisa e os jogos de linguagem das atividades de seleção e enriquecimento educativo. Tal impressão será

discutida no Capítulo 6 desta tese, após a apresentação dos princípios metodológicos empenhados no trabalho de campo da pesquisa.

Capítulo 5

Biografia da pesquisa: dos princípios metodológicos

O inesperado é uma condição de trabalho.
Deleuze (1992, p. 134)

Este capítulo foi escrito no intuito de justificar as escolhas metodológicas, de forma que procurei registrar nele algumas das leituras, entre tantas outras, que acabaram por nortear meus movimentos de ida e vinda ao longo da pesquisa. Durante o trabalho de campo, entre o “estar lá” e o “escrever aqui”, evidenciados por Geertz (1989a), acabei por verificar na prática a epígrafe acima, visto que tantas coisas me aconteceram e redirecionam esta tese, que tive que aprender a lidar com o inesperado.

Como coloquei no princípio deste trabalho, optei por desenvolver esta pesquisa numa perspectiva pós-estruturalista, por entender que esta perspectiva é a que me proporcionaria maior potência de análise acerca da educação dos *diferentes* na contemporaneidade. Também utilizei-me desta perspectiva como marcação de uma pós-modernidade, pois para se registrarem práticas em meio a formas de vida requer-se uma coisa além de uma simples etnografia.

Contudo, tal escolha também apresentou alguns desafios, pois, como coloca Gottschalk⁶⁰,

A virada pós-moderna apresenta simultaneamente mais opções e mais riscos para aqueles que por ela são seduzidos, cada etnógrafo(a) tem que seguir esta

⁶⁰ A tradução dos excertos desta obra é de minha responsabilidade.

virada da sua maneira, mas também tem que ser capaz de dar as razões de suas escolhas metodológicas (1998, p. 4) [grifo meu].

Considerando que o embasamento teórico da tese dá-se numa perspectiva pós-estruturalista, para o trabalho de campo lancei mão de técnicas de inspiração etnográfica, uma vez que realizei um estudo de campo com a intenção de conhecer o outro e suas formas de vida, ou seja, proponho-me a entender as práticas *in situ*. Para isto, propus-me a estar junto com o outro, quebrando a dicotomia investigador-sujeitos e não buscando desvendar verdades, mas estar sensível às formas de vida envolvidas. Dentre os estudos de *traços etnográficos pós-modernos*, procurei me apoiar, sobretudo, em autores como Gottschalk (1998), Geertz (1989a, 1989b, 2001) e Clifford (1992, 2002).

5.1 Os princípios teórico-metodológicos da investigação

Entendendo que os sujeitos desta pesquisa formam e são formados pelas práticas discursivas das quais fazem parte, passou a ser fundamental afastar-me das etnografias clássicas, pois seus princípios metodológicos indicam para uma estada prolongada em campo, bem como para a crença na neutralidade do pesquisador. Assim, poder me distanciar da possibilidade de apenas narrar as experiências do outro, mas articular diferentes técnicas de pesquisa qualitativa – como a observação, o relato autobiográfico e a análise de registros – se fez pertinente.

Sarmiento (2003, p.159) argumenta que uma investigação na contemporaneidade “não pode deixar de considerar a impossibilidade – e a indesejabilidade – das posturas assépticas e pretensamente inocentes do investigador no seu terreno de pesquisa”. Já Geertz (2001) comenta que o movimento pós-moderno é um “anti antirrelativismo”, não caracterizado por um retorno ao relativismo do pesquisador, mas a uma superação do antirrelativismo.

Se no passado acreditávamos que “tudo depende da maneira que você vê as coisas”, e assim se realizavam as pesquisas, o antirrelativismo rejeita tal postura e

investe na neutralidade do pesquisador em campo. Contudo, o que percebemos na contemporaneidade, como argumenta Geertz (2001, p. 66), é que “vemos a vida dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que os outros nos veem através das deles” e, é a partir desta premissa, que acredito não ser possível ser uma pesquisadora neutra em campo.

Caldeira ainda sustenta que um trabalho etnográfico pós-moderno modifica não só o papel do pesquisador, mas também de seus leitores, que são convidados a dar sentido às discussões juntamente com o autor. Uma pesquisa nesta perspectiva “pode evocar, sugerir, provocar, ironizar, mas não descrever culturas” e explica que, desta forma, nos afastamos da etnografia clássica, pois

o autor não se esconde para afirmar sua autoridade científica, mas se mostra para dispersar sua autoridade; não analisa, apenas sugere e provoca. Com isso, a concepção do leitor muda radicalmente: ele não é mais aquele que se informa, mas deve ser agora participante ativo na construção do sentido do texto, que apenas sugere conexões de sentido (1988, p. 142 – 143).

Assim, fundamentei-me neste viés pós-moderno da etnografia, que se afasta de uma suposta neutralidade do pesquisador e dá voz a todos os sujeitos da pesquisa. Mesmo não sendo apenas a voz do pesquisador que compõe o texto, entende-se que este texto é um relato pessoal deste pesquisador. Um relato possível entre tantos outros. Valho-me das palavras de Ferreira, ao dizer que

não há mais um olhar universal e transcendental, mas um olhar pessoal, em que o etnógrafo assume a especificidade de sua autoria e “do lugar de onde fala”, abrindo espaço para que também as vozes dos sujeitos se façam presentes nas narrativas e estudos etnográficos pós-modernos, além das outras vozes sociais que atuam como mediadoras das vozes dos sujeitos e do pesquisador: a mídia, os contextos políticos e econômicos, os artefatos e as práticas culturais, os discursos, as linguagens, entre outras (2004, p. 49).

Corroborando com tal argumentação, Tyler também destaca o aspecto colaborativo que o texto etnográfico, numa perspectiva pós-moderna, evidencia. Para ele,

uma etnografia pós-moderna é um texto desenvolvido cooperativamente, composto por fragmentos de discurso destinados a evocar na mente do leitor e do escritor uma fantasia emergente de um mundo possível de realidade de sentido comum (1992, p. 300).

Com efeito, um estudo etnográfico é acima de tudo um estudo das formas de vida dos indivíduos, uma vez que é centrado nas regras de uma dada comunidade. Como coloca Sarmiento (2003, p. 152), “Não é, portanto, uma questão de método o que distingue a etnografia de outros tipos investigativos, mas a perspectiva, enfoque ou orientação”. Consequentemente, é possível dizer que um estudo de viés etnográfico tem por essência uma orientação do olhar investigativo para os sentidos, para as regras, para os jogos de linguagem que integram uma comunidade.

Utilizei-me desta técnica por me permitir *conhecer* as práticas dos indivíduos em âmbitos espaço-temporais localizados e evidenciar as semelhanças de família entre os jogos de linguagem destas práticas e os das atividades de seleção dos portadores de altas habilidades. Com isto, neste trabalho de campo, propus-me a participar das rotinas da Sala de Integração e Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (SIR/AH)⁶¹, estando lá, observando, conversando, percebendo os ditos e não ditos. Busquei compreender os significados atribuídos aos processos de seleção e enriquecimento, bem como, as relações que poderiam existir entre os jogos de linguagem. Também tive a intenção de olhar para o entendimento que os diferentes participantes deste espaço tinham acerca do seu envolvimento com a SIR/AH, procurando trazer esta pluralidade de vozes para o Diário de Campo.

Desta forma, dentre as técnicas que compõem um trabalho de inspiração etnográfica, além da observação, lancei mão do Diário de Campo e das entrevistas, os quais passo a detalhar de que forma foram explorados nesta pesquisa.

⁶¹ A SIR/AH está alocada em uma sala de uma escola de ensino médio da RME, localizada na região Oeste de Porto Alegre. Para a estruturação desta SIR, foi concedida uma sala de um pavilhão secundário da escola, onde antes organizavam-se aulas de música e eram guardados os instrumentos musicais da escola. Ela mede aproximadamente 50m² e tem seu acesso direto pelo pátio da escola.

O Diário de Campo

Os caminhos percorridos ao longo do trabalho de campo foram sendo traçados em conjunto com os registros e as análises do Diário de Campo. As dúvidas e os impasses que redirecionaram constantemente esta pesquisa foram sendo registrados também neste instrumento.

Neste sentido, busquei realizar os registros como uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989b, p. 5), buscando contemplar os processos, pois acredito que, olhando para eles, conseguirei perceber os regramentos que dão sentido às práticas da SIR/AH e as semelhanças de família entre os jogos de linguagem destas práticas e a dos sujeitos. A descrição densa explorada por Geertz difere da descrição superficial por ir além da observação e descrição de códigos e costumes – o que caracteriza a descrição superficial –, produzindo dados a partir de situações de observação, sujeitos a interpretações. Ou seja, embora “soe muito parecido com a tarefa de um decifrador de códigos, quando na verdade ele é muito mais parecido com a do crítico literário” (GEERTZ, 1989b, p. 7), pois a análise empregada envolve escolher um conjunto de significações para o evento observado.

Considerando que, para esta pesquisa, interessa-me compreender os jogos de linguagem presentes nas formas de vida das crianças ditas com altas habilidades, o estudo de cunho etnográfico permite um contato direto com as práticas de seleção, com trabalho de enriquecimento desenvolvido na SIR/AH e com as formas de vida dos sujeitos. Desta forma, espero compreender as práticas envolvidas nesta seleção e no acompanhamento destes alunos – Enriquecimento Educativo – através da observação de suas atividades, da forma com que as mesmas participam das práticas matemáticas escolares e não escolares.

Durante minha estada em campo, procurei fazer todos os registros imediatamente após os encontros com os sujeitos, mantendo-me atenta às dinâmicas e procurando exercitar a sensibilidade do olhar, pois, como coloca Gottschalk,

das tarefas essenciais de coleta, organização, interpretação, validação e comunicação de dados, a etnografia pós-moderna exige também que seu autor permaneça constantemente e criticamente atento a questões tais como a subjetividade, os movimentos retóricos e os problemas da voz, poder, política textual, limites a autoridade, asserções de verdade, desejos inconscientes e assim por diante (1998, p. 207).

Olhei para os materiais dos quais a Etnografia se ocupa – documentos escritos, comunicações orais, sugestões e ordens de ações entre outros – como palavras de alta performance de sentido. Entendendo que eu não estava *inventando* dados, orientei-me pelas palavras de Sarmiento, quando este esclarece que:

A recolha deste material linguístico é quase sempre realizada num contexto comunicativo, no qual o investigador conversa, pergunta, entrevista, realiza a interação verbal que lhe permite apreender e interrogar os múltiplos sentidos que se cruzam na escola. Deste modo, o investigador etnográfico não “colhe dados”, como por vezes a urgência da frase-feita convida a dizer ou escrever. O investigador produz muitos dos seus materiais – as palavras das entrevistas, por exemplo – na interação social com os actores do terreno: “Eles não são ‘dados’ mas ‘criados’”. De modo semelhante, as situações observadas são textualizadas sob a forma de notas de campo: mas próprio será chamar a esses (não) dados “cenas” do “teatro da vida” (2003, p. 167).

A atividade de observação do etnógrafo oscila entre a experiência e a interpretação. Conforme Clifford (1992, 2002), o etnógrafo tenta constantemente superar este paradoxo, uma vez que existe uma passagem contínua entre “o dentro” e “o fora”, ou seja, ele pesquisa oscilando entre a interpretação e a análise dos fatos e a situação espaço-temporal vivenciada no campo.

Ou ainda, como sustenta Geertz (1989a) em seu artigo *Estar lá, escrever aqui*, onde aborda os movimentos do pesquisador entre o trabalho de campo e suas escritas, aquilo que chamamos de dados não estão *lá*, na *realidade* de um determinado grupo, aguardando para serem coletados. Tais dados são produzidos neste vai-e-vem entre o *lá* e o *aqui*, permeado por relações de poder⁶² e saber. O que temos *aqui* é um

⁶² As relações de poder acontecem em vários sentidos e intensidades e, em alguns momentos desta pesquisa, fui conduzida por essas relações. Tais relações de tensionamento podem ser observadas

espaço para os registros e questionamentos das percepções do autor, uma vez que este “se interroga sobre os limites da sua capacidade de conhecer o outro, procura expor no texto as suas dúvidas e o caminho que o levou à interpretação, sempre parcial” (CALDEIRA, 1988, p. 133).

Nesta perspectiva, a pesquisa etnográfica passa a ser entendida mais como diálogo entre as construções interpretativas do pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa. Sendo assim, cabe ressaltar que os resultados nunca serão singulares e nem definitivos, mas construídos pela presença do pesquisador em seu texto. Assim, se os ditos e não ditos constroem as coisas das quais falam, o trabalho do pesquisador é de construir alguns sentidos possíveis entre tantos outros, e faz isto estabelecendo conexões e articulações entre práticas discursivas e formas de vida.

Dito tudo isto, cabe registrar que não foi fácil estar em campo. Procurar compreender e encontrar respostas para as questões de pesquisa não foi um tarefa fácil, da mesma forma que não foi simples constituir o material de pesquisa que permitisse uma análise de qualidade. Neste sentido, Pereira registra o seguinte:

Penso na inserção no campo de pesquisa como um processo de (re)invenção, produção de sentidos e de aprendizagem que não está dado nem pronto. São a vivência e o olhar do pesquisador que construirá seus materiais de análise. Ele enxergará o que lhe é significativo, a partir das suas inquietações e das suas buscas. No entanto, nem tudo aquilo o que é buscado, esperado, ou o que se quer ver, é o que nos acaba sendo mostrado ou é o que enxergamos (2006, p. 33-34).

Encontrar um fio condutor no desenvolver da pesquisa mostra-se um desafio. Frequentemente, acabava por me perder entre pensamentos e práticas discursivas contraditórias.

Entrevistas

através de minha conduta, pelos *jogos de poder-linguagem* das crianças direcionadas a minha subjetividade, bem como, pelas mudanças empreendidas no decorrer dessa pesquisa.

Em relação às entrevistas, Silveira argumenta que, a partir das entrevistas, podemos ter contato com as práticas discursivas, pois

as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (2007, p. 128).

Nas entrevistas, embora algumas vezes o entrevistado lance mão de subterfúgios ou estratégias de fuga do assunto, acaba sempre por dar respostas a partir de suas concepções, das verdades que permeiam suas formas de vida. É importante ressaltar que tais entrevistas não devem ser vistas como reveladoras de verdades, muito menos como uma fonte geradora de dados, pois elas são sempre resultado de uma negociação entre entrevistado e entrevistador; logo, cultural e socialmente situadas.

Como sustenta Silveira,

Eis aí o nó – ou um dos nós – que transforma a entrevista num ponto merecedor de redobrada atenção e constante desafio para o investigador. Se, como vimos, os tópicos discursivos são postos pelo/a entrevistador/a, mesmo que eles possam ser subvertidos pelo/a entrevistado/a, esse/a investigador/a já propõe um *script* prévio a ser preenchido por aquele/a que é solicitado/a a responder (2007, p.133).

Entendo a entrevista como uma técnica que não deve ser aplicada mecanicamente da mesma forma em diferentes pesquisas, mas como “parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2003, p. 295). As entrevistas, assim como o restante dos recursos metodológicos, passam por um processo de amadurecimento, de retoques sistemáticos e são modeláveis de acordo com o direcionamento que se quer dar à pesquisa.

Da mesma forma, não tive uma preocupação estatística de estabelecer um número máximo ou mínimo de entrevistas, ou ainda, de fazer uma previsão matemática de interações. Se o propósito do estudo é que diferencia o tônus da

entrevista, “ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas” (ZAGO, 2003, p. 297).

As entrevistas foram fundamentais para o trabalho de campo, contudo optei por me utilizar de entrevistas não gravadas e sem um roteiro definido, sem perder o caráter de entrevistas uma vez que sempre realizei perguntas que me auxiliassem e direcionassem a dar conta das questões desta pesquisa. Esta adaptação feita ao longo do trabalho de campo foi necessária em função das primeiras percepções que tive no contato com os sujeitos.

Como adverte Zago, “as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter confiança dos pesquisados” (2003, p. 302). Compartilho desta posição, uma vez que tive que proceder a esta adaptação por desejar uma rica produção de dados e que a mesma não fosse truncada por desconfortos, pois um gravador ligado amedronta as pessoas, inibindo e travando a dinâmica das trocas.

Diário de Campo (SIR/AH, agosto de 2011)⁶³: Assim que entramos na SIR/AH, apesar de ter levado o gravador de voz, não me senti à vontade para ligá-lo. A minha presença naquele local já estava causando suficiente estranhamento para as crianças, e eu não queria inibi-las, bem pelo contrário, gostaria de poder acompanhar suas atividades com a menor interferência possível. Neste momento, tive de tomar a seguinte decisão: transcrever os encontros, imediatamente ao fim dos mesmos, buscando resguardar a maior riqueza de detalhes.

Todavia, penso que a abordagem das entrevistas como conversas possam ter seus benefícios, pois, como argumenta Sarmiento (2003) e Pereira (2006), ao fazer uso deste mesmo recurso em seu trabalho de campo, a conversa sugere melhor a natureza na narração etnográfica, uma vez que evita as formalidades e dá um tom

⁶³ No decorrer deste capítulo da tese, apresentarei excertos do Diário de Campo a fim de mostrar e complementar as escolhas metodológicas praticadas. Buscando diferenciar o excerto do restante do corpo do trabalho, utilizarei a formação em itálico e com recuo, complementando o título – Diário de Campo – com o local do registro e a época do ano.

mais afetuoso às interações. Assim, adaptei os intercâmbios com os sujeitos da pesquisa, optando por um processo mais livre e bidirecional, proporcionando uma informalidade onde os sujeitos puderam se manifestar tal como são em seu dia a dia, sem se sentirem presos ao papel daquele que fornece respostas e que terão suas falas *ipsis litteris* divulgadas no corpo de uma pesquisa.

Ainda em relação aos cuidados dispensados para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se interessante destacar alguns princípios éticos que pautaram o desenvolvimento do trabalho.

Princípios éticos da pesquisa

Em respeito aos sujeitos desta pesquisa, alguns princípios éticos foram abarcados e nortearam a ética deste trabalho. De acordo com La Taille (2008), dois princípios fundamentais devem inspirar um trabalho de pesquisa: o primeiro é o da “dignidade inerente à pessoa humana”; e o segundo, o da “liberdade”. Utilizei-me destes princípios com a intenção de garantir o direito à integridade dos sujeitos e das instituições escolares que participaram da pesquisa, de forma que não se sentissem coagidos a participarem da mesma, mas que o fizessem por opção.

No que se refere ao primeiro princípio, esta pesquisa procurou seguir as orientações de La Taille (2008, p. 273), optando por um método de traços etnográficos pós-modernos, interferindo minimamente na vida dos sujeitos da pesquisa, primando pela dignidade dos indivíduos. Da mesma forma, a redação desta tese manterá em sigilo, em todas as suas instâncias, a identidade dos sujeitos, optando pela utilização de nomes fictícios.

Em relação ao segundo princípio, o da liberdade, o trabalho respeitou a vontade dos sujeitos de participar ou não do mesmo, garantindo que eles pudessem sair a qualquer momento do grupo de sujeitos da pesquisa. Para isto, foi utilizado o *Termo de Consentimento Esclarecido*, que teve por objetivo primeiro informar o sujeito de sua participação na pesquisa; assim como de informar o assunto da pesquisa, as atividades que envolveriam os indivíduos pesquisados – e de que não havia riscos

previsíveis⁶⁴ –, de proporcionar a liberdade de consentir, ou não, em sua participação, bem como de informar a manutenção do sigilo dos indivíduos e os contatos da doutoranda e do orientador – caso houvesse necessidade de futuros esclarecimentos.

Aguirre (2008) sustenta que, “De acordo com as normas de ética em pesquisa, é fundamental que a pessoa saiba que está sendo convidada a participar de uma pesquisa e que tem a liberdade de aceitar ou recusar (e de mudar de idéia)” (sic) (p. 206). Assim, dentre os processos de autorização necessários para a participação dos sujeitos desta pesquisa, estruturei quatro modelos diferentes de *Termos de Consentimento Esclarecidos*⁶⁵ para todas as instâncias relacionadas ao trabalho de campo.

A partir da primeira entrevista com a professora Ana, em 2011, solicitei a autorização para realizar as observações na SIR/AH. Subsequentemente, realizei uma conversa com cada uma das famílias dos dois sujeitos escolares, com o objetivo de explicar os objetivos da pesquisa e de ter a concordância das mesmas em relação à participação dos menores de idade na pesquisa. Optamos por conversar pessoalmente e não em enviar os *Termos* pelas crianças com a intenção de poder explicar detalhadamente os passos da pesquisa e os princípios éticos que estávamos seguindo⁶⁶.

A partir da necessidade de entrada nas escolas e entrevistas com os professores, estruturei os *Termos de Consentimento Esclarecidos* para as equipes diretivas e professores envolvidos.

5.2 O caminho trilhado pela investigação

⁶⁴ Entendemos que a pesquisa não ofereceu riscos previsíveis, uma vez que respeitou o princípio da dignidade dos indivíduos e utilizou-se do *Termo de Consentimento Esclarecido*.

⁶⁵ Os modelos de *Termos de Consentimento Esclarecidos* utilizados encontram-se nos Apêndices desta Tese.

⁶⁶ É interessante mencionar que, para a redação dos textos dos *Termos de Consentimento Esclarecidos*, busquei utilizar-me de uma escrita simples e direta, evitando termos rebuscados que comprometessem o entendimento das informações ali vinculadas.

De acordo com Santos (1997, p. 147), podemos entender os momentos de encontro com os sujeitos como *eventos*, ou seja, como um conjunto de reações observadas durante as práticas sociais. Assim, faz-se necessário elencar instrumentos para produção e registro adequados tanto aos ambientes de encontro quanto ao tipo de análise que se deseja destes eventos.

Ainda de acordo com Santos, podemos tratar os eventos de duas formas distintas:

- a) no âmbito macro, no qual serão denominados de “rotinas”, conjunto de atividades que se repetem na sequência das aulas.
- b) no âmbito micro, esses eventos constituem-se em situações específicas do processo pedagógico observadas a partir da categorização das rotinas (1997, p. 147).

Ao longo do segundo semestre de 2011, realizei um acompanhamento com os sujeitos – na SIR/AH e em ambientes extraescolares – com objetivo de buscar conhecer e compreender a forma de fazer matemática desses indivíduos na escola e fora dela, pois uma das questões cerne desta pesquisa é entender se existe uma semelhança de família entre os jogos de linguagem das práticas de seleção e enriquecimento educativo destes sujeitos e os de suas formas de vida.

Assim, no âmbito macro, observei as rotinas das crianças em suas atividades na SIR/AH, local comum a todas elas e onde se desenvolvem atividades voltadas para estes sujeitos entendidos com altas habilidades. Já, em relação ao âmbito micro, procurei conhecer as práticas matemáticas destes sujeitos em situações não escolares – como em brinquedos e brincadeiras, trabalhos caseiros, atividades que envolvam compra e venda entre outros – com os quais eles se envolvem e dos quais participam.

A tônica das observações e entrevistas foram os ditos e os não ditos pelos sujeitos, ou seja, além da fala das pessoas, seus gestos, reações de terceiros, a maneira como se comportam, o ambiente físico, os materiais aos quais têm contato e tudo aquilo que se mostrou relevante. O registro das observações no diário de campo também contou com descrição das práticas sociais dos sujeitos; da mesma forma,

buscou trazer alguns entendimentos das significações das práticas discursivas que porventura acabaram sendo percebidas.

É interessante colocar que as descrições registradas no diário de campo são registros de minhas impressões, pois, como esclarece Geertz (1989a, p.63), uma descrição etnográfica é sempre uma descrição de quem observa e nunca de quem é observado. Assim, no diário de campo, procurei registrar todos os contatos realizados em campo, desde conversas informais, apresentações iniciais, desencontros e impressões do espaço físico e das pessoas, pois acredito que tais registros auxiliam na compreensão das dinâmicas escolares e no entendimento das práticas discursivas acerca das altas habilidades e de suas regras, “traçando assim a curva de um discurso social” (GEERTZ, 1989b, p. 13).

A distância entre o trabalho de campo e os registros desperta insegurança na medida em que não sabemos o que ao certo devemos olhar. Como coloca Geertz, estar em campo

é uma experiência [...] que afinal requer algo mais do que um caderno de anotações, a disposição de tolerar um certo grau de solidão e desconforto físico, e a espécie de paciência capaz de suportar uma busca interminável de invisíveis agulhas em infinitos palheiros (1989a, p. 58).

Buscando conhecer o trabalho realizado com os educandos da RME, que se dizem ser *portadores* de altas habilidades, fiz duas visitas iniciais à Sala de Recursos Multifuncionais (SIR/AH) no ano de 2010, a fim de conhecer o espaço físico de atendimento e os métodos de identificação, assim como a forma como acontece o acompanhamento – Enriquecimento Educativo – com estes indivíduos.

Na primeira visita, realizada com agendamento prévio, conheci pessoalmente a professora Ana e tomei conhecimento de que a mesma é responsável por esta sala, e que tem formação específica para trabalhar com estes alunos – o que está de acordo

com a legislação vigente – e, também, que participou das formações oferecidas pelo MEC em 2005⁶⁷.

Pude constatar que o espaço é uma Sala de Integração e Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (SIR/AH), ou seja, uma Sala de Integração e Recursos (SIR) como as demais que existem na RME para o trabalho com alunos com necessidades especiais, porém com estrutura de materiais e móveis proporcionados pelo governo federal, via convênio, para a montagem de uma sala para atendimento específico das altas habilidades⁶⁸.

Este espaço começou a ser organizado ao longo do ano de 2009 e entrou em funcionamento de fato em 2010, contudo ainda aguardava a chegada de alguns recursos materiais. A sala apresentava uma estrutura rudimentar e com poucos materiais em relação às demais Salas de Integração e Recursos da RME que eu conhecia.

Cabe destacar que existem, no município de Porto Alegre, desde 2003, outras oito Salas de Recursos Multifuncionais que estão subordinadas à Rede Estadual de Ensino, atendendo a este público específico.

As primeiras impressões desta SIR/AH, registradas em meu diário de campo, ainda em 2010, são as seguintes:

Diário de Campo (SIR/AH, julho de 2010): A sala está sendo adaptada para o mobiliário que se espera receber do MEC e já conta com alguns kits de materiais recebidos. Alguns espaços da mesma ainda estão sendo ocupados por materiais da oficina de música que

⁶⁷ A formação dos educadores que deveriam atuar nos Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação implementados em parceria com o MEC/SEESP, realizou-se a partir dos Seminários Nacionais de Formação para Professores e da sua disseminação na rede pública de ensino. Em 2005, aconteceu o I Seminário Nacional de Formação para Professores, quando foram apresentadas orientações iniciais de implantação dos NAAH/S e especialistas falaram sobre o conceito de superdotação e experiências já existentes.

⁶⁸ A SEESP disponibilizou equipamentos – como microcomputadores com gravador de CD e multimídia, impressora multifuncional, scanner, webcan, TV 29", DVD – e mobiliários – como mesa redonda, armário de aço, mesas para computador, cadeiras para computador, mesa para impressora, quadro melanínico branco – para a montagem das Salas de Atendimento das Altas Habilidades/Superdotação.

anteriormente eram ali acondicionados. O kit de materiais que já se tinha à disposição era composto basicamente por jogos estruturados e materiais de contagem e para construção do sistema de numeração decimal. Os materiais mais utilizados pela professora, segundo me relatou a mesma, são materiais que desenvolvem o raciocínio lógico, como mosaicos geométricos em madeira, quebra-cabeças e desafios lógicos em madeira. Os mesmos foram adquiridos por ela quando esta ainda trabalhava em outros ambientes escolares. É notável que a SIR/AH ainda está em processo de adequação e montagem.

Foi a partir destas primeiras visitas de 2010 que comecei a delimitar o grupo de sujeitos que fariam parte da pesquisa.

Sobre os Sujeitos da pesquisa

A partir desta primeira visita, realizada ainda no ano de 2010, pude fazer um levantamento dos educandos da RME que estão sendo atendidos nesta sala e, dentre eles, interessei-me por aqueles que foram identificados como tendo altas habilidades em matemática. A intenção era de selecionar aleatoriamente um pequeno grupo de *sujeitos*⁶⁹, para acompanhá-los nas fases subsequentes da pesquisa.

Muitas eram as expectativas e os sentimentos em relação a este primeiro encontro, o que fica evidente através de um excerto do diário de campo:

Diário de Campo (SIR/AH, julho de 2010): Marquei este encontro por telefone e a professora Ana pediu que eu viesse às 18h conversar com ela, pois assim já teria concluído o trabalho com as crianças. Mas como solicitar permissão para adentrar neste campo? Eu sabia que esta SIR tinha sido idealizada por ela desde 2009 e meu receio é de que ela não me aceitasse como observadora, resguardando assim o trabalho ali desenvolvido. Para minha surpresa fui recebida com sorriso aberto e com um abraço afetuoso. Isso realmente me acalmou!

⁶⁹ Os sujeitos participantes nesta pesquisa serão entendidos como sujeitos no sentido de assujeitados, ou seja, serão compreendidos não apenas na sua materialidade, mas também na sua textualidade, e constituídos pelas práticas discursivas.

Posteriormente a estes momentos de dúvida e desconforto, pude avançar com minhas intenções de conhecer melhor o trabalho ali desenvolvido. Assim, foi-me relatado que esta SIR/AH, naquele ano, estava atendendo dezesseis alunos, de quatro a doze anos, sendo todos eles meninos. Estavam em processo de avaliação outras três crianças, na faixa etária de oito a nove anos, que foram indicadas pelas escolas. Dos educandos que estavam em atendimento, três apresentam altas habilidades em matemática – dois com 8 anos e um com 10 anos – destacando-se pela capacidade de resolver problemas e pela forma criativa com que efetuam cálculos com rapidez.

O excerto abaixo registra algumas informações básicas, mas que foram significativas para o direcionamento da primeira parte desta tese, conforme foi possível acompanhar no Capítulo *Conhecendo a discursividade das altas habilidades*.

Diário de Campo (SIR/AH, julho de 2010): Segundo a professora que desenvolve o trabalho com estes alunos, os três meninos que são portadores de altas habilidades em matemática também apresentam altas habilidades em outras áreas, destacando-se, inclusive, na área da linguagem. Como a questioneei em relação ao entendimento que a mesma tem acerca das altas habilidades, ela colocou-me que segue orientações do ConsBraSD para a seleção destes educandos. E complementou, explicando que seu entendimento teórico em relação às altas habilidades está embasado fundamentalmente nas produções de Renzulli, Alencar, Fleith, Guenther, Pérez, Vieira e Winner.

A ideia inicial era tomar como sujeitos desta pesquisa estes três meninos que foram identificados como portadores de altas habilidades em matemática, além da já mencionada professora responsável pela SIR/AH.

SUJEITO	IDADE	SEXO	ANO-CICLO EM 2010	Nº DE ATENDIMENTOS SEMANAIS
Daniel	9 anos	M	A30	2
Thomas	9 anos	M	A30	2
Michel	11 anos	M	B20	1 (mais longo)

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa de acordo com Projeto de Tese defendido em dezembro de 2010.

Entretanto, como podemos ver através dos registros, uma adaptação neste grupo de sujeitos pesquisados foi necessária.

Diário de Campo (SIR/AH, setembro de 2011): Uma triste notícia! Dentre os três meninos que seriam meus prováveis sujeitos de pesquisa, o mais velho deles – o Michel – não tem frequentado a SIR/AH este ano. Parece que, em função da família ter que trabalhar e não ter como trazer ele até a SIR/AH, fez com que ele deixasse de frequentar este espaço. Lamentei muito isso, pois pelos relatos anteriores da professora Ana ele era o que tinha mais destaque em Matemática...

Por conseguinte, o número de sujeitos ficou restrito aos outros dois alunos já elencados em 2010 – o Daniel e o Thomas – e a professora Ana, responsável pela SIR/AH. Optei por não incluir outra criança neste grupo, em função de as demais não terem sido apontadas como portadoras de altas habilidades em matemática.

As duas crianças acompanhadas frequentam diferentes escolas da RME e são moradoras de regiões diferentes da cidade – uma é moradora da zona sul e outra da zona oeste de Porto Alegre. Durante o ano em que realizei as entrevistas e observações, eles já haviam completado 10 anos e estavam cursando a B10⁷⁰.

Cabe esclarecer que, por contingências da pesquisa, outros sujeitos acabaram por fazer participações pontuais ao longo do desenvolvimento do trabalho. Este foi o caso das Equipes Diretivas das duas escolas da RME, nas quais os dois sujeitos escolares estudam – EMEF Zona Sul e EMEF Zona Oeste –, bem como de suas professoras do ano de 2011 e de anos anteriores.

Neste caso também se encaixam os sujeitos que deram entrevista sobre dança e futebol, a Carla e o Jonas, respectivamente; e do aluno Marcelo, que estava em processo de identificação pela SIR/AH ao longo do ano de 2011 – o que acabou por envolver a EMEF Zona Norte e sua equipe diretiva e de professores. O envolvimento

⁷⁰ Uma turma de B10 corresponde ao 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

destes sujeitos tornar-se-á mais claro ao compreendermos como foi se construindo o caminho da pesquisa.

Da construção do caminho

A fim de dar resposta à problemática da pesquisa, que era a de **analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas portadoras de altas habilidades, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo**, tive de lançar mão de diferentes estratégias.

Como já relatei, iniciei meu trabalho de campo a partir de duas entrevistas com a professora Ana. Ainda em 2010, durante a segunda visita realizada a SIR/AH, tive por objetivo conhecer a forma como se dava a identificação e seleção dos alunos que fazem parte das atividades deste espaço escolar. Muitas eram as dúvidas que motivaram aquela visita:

Diário de Campo (SIR/AH, julho de 2010): Eu sei que aqui no Brasil não se utilizam apenas os testes de QI, mas também não tenho menor clareza de quais instrumentos são utilizados na SIR/AH. Hoje vou procurar esclarecer isto com a professora Ana. Tenho algumas perguntas em mente, que podem nortear nossa conversa: Como é feita a seleção dos alunos? Quais os instrumentos utilizados? Como eles são encaminhados para as testagens da SIR/AH?

Após esta conversa, na qual a Ana foi muito paciente em me explicar todos os passos e dinâmicas de seleção, tomei conhecimento dos três principais instrumentos dos quais ela faz uso.

Diário de Campo (SIR/AH, julho de 2010): Muito interessante a conversa de hoje, pois alguns processos ficaram mais claros para mim. A Ana me relatou que são usados três instrumentos básicos para a identificação dos alunos portadores de altas habilidades. O primeiro é uma ficha que é preenchida pela professora da turma (normalmente a identificação se dá ainda nos anos iniciais, quando eles ainda trabalham com a professora regente de turma), elencando dois alunos

que mais se destacam em cada categoria. O segundo instrumento é uma ficha que deve ser preenchida pelas crianças e em duas etapas, inicialmente voltada para uma autonegação e na sequência, na nomeação de colegas. O terceiro instrumento é a entrevista, por parte da Ana, com as crianças; ela é realizada depois do cruzamento dos dois primeiros, a fim de confirmar os alunos que se destacaram. A conversa de hoje me auxiliou e também me instigou... uma questão não me sai da cabeça: a entrevista, que é a terceira etapa, não é totalmente subjetiva, já que não tem um modelo prévio?

Ao final desta conversa, tive acesso a uma cópia dos dois primeiros instrumentos⁷¹ de seleção utilizados por ela. Também perguntei se a mesma tinha o registro das entrevistas dos alunos que frequentavam a SIR/AH naquele ano, mas, conforme me informou, havia apenas os manuscritos das mesmas nos arquivos.

Uma vez que expliquei para ela a importância para a pesquisa de que fosse possível entender este processo, ela me encaminhou posteriormente a entrevista – no formato digital – de um dos prováveis sujeitos desta pesquisa (o Michel que, em 2011 deixou de frequentar este espaço), pois assim poderia ter uma ideia de como era esta etapa de seleção. Ela esclareceu que este aluno, do qual estava me encaminhando a entrevista, foi marcado nos itens 1, 2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23 e 25 da *Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula*.

A minha proposta, ao final desta *coleta de dados* inicial, era realizar novas entrevistas ao longo do ano de 2011, quando seriam acompanhadas as atividades realizadas com os três sujeitos participantes da pesquisa na SIR/AH. Também tinha a intenção de gravar em áudio e vídeo e realizar registros fotográfico – buscando assim capturar modos de pensar e agir desses sujeitos. Entretanto, nem tudo que planejamos em uma pesquisa é passível de execução! Mais uma vez o inesperado me tomou de assalto...

No segundo semestre de 2011, voltei a fazer contato com a professora Ana, visando combinar como se dariam as observações e entrevistas. Como relatei anteriormente, tomei conhecimento de que meu grupo de sujeitos havia se reduzido

⁷¹ Tais instrumentos já foram apresentados no Capítulo 1 e compõem os Anexos.

em função de o Michel não estar participando dos encontros de Enriquecimento Educativo. Também tive de proceder a uma adequação das técnicas, uma vez que não se fez apropriado fazer uso de gravador nos encontros.

Enfim, nesta entrada em campo, meu foco de observações era de como os sujeitos agiam. Detive-me a olhar não só para as ações das crianças ditas com altas habilidades, mas também para os ditos e não ditos da professora da SIR/AH. Entendo que, ao olhar para as práticas dos sujeitos, posso buscar perceber quais as regras que estão sendo seguidas e, conseqüentemente, posicionando estes sujeitos como portadores de altas habilidades.

Também acredito que é olhando para as práticas destes sujeitos que poderei conhecer os jogos de linguagens envolvidos nas dinâmicas da SIR/AH e nas formas de vida dos sujeitos escolares da pesquisa.

Proceder a uma pesquisa de inspiração etnográfica, que prima pela não intervenção direta no lócus da pesquisa, por vezes pode nos afastar de nossos objetivos. Isto me aconteceu na primeira visita que realizei na SIR/AH em 2011.

Diário de Campo (SIR/AH, setembro de 2011): Ana me fez uma pergunta instigante hoje: se eu queria que ela direcionasse as atividades para a área da Matemática neste período das observações. Prontamente disse que não, pois eu não gostaria de atrapalhar o planejamento das atividades que ela já vinha desenvolvendo. Mas não sei se não irei me arrepender mais tarde, pois certamente seria mais fácil se as atividades tivessem como foco a Matemática.

De fato, em parte me arrependo de não ter aceito a oferta que ela fez, pois, ao longo de todas as observações, a Matemática esteve à margem de todas as atividades. Todavia, não me arrependo por completo, em função do que este próprio acontecimento nos leva a suspeitar: deveria a Matemática, enquanto saber disciplinarizado, fazer parte das atividades propostas na SIR/AH?

Ao longo das observações pude compreender que a professora Ana não tinha um planejamento rígido das atividades realizadas no espaço da SIR/AH, mas que

primava por abordar assuntos que fossem do interesse dos alunos. Grande parte das atividades envolviam assuntos amplos, como catástrofes naturais, cuidados com o planeta, respeito às diferenças; bem como, o uso de diferentes recursos de registros, como maquetes, quadrinhos, textos publicados no blog da SIR/AH, entre outros.

A SIR/AH se mostrou como um espaço onde os alunos – e suas famílias – se sentiam tranquilas e acolhidas, demonstrando respeito pela professora e pelas atividades ali desenvolvidas. Por mais de uma vez, o espaço da SIR/AH foi um local em que os alunos expunham suas angústias e suas dificuldades relacionadas às dinâmicas escolares, às quais a professora Ana sempre procurava mediar ou orientar possíveis soluções.

Como coloquei anteriormente, meu foco não fecharia apenas nas atividades de Enriquecimento Educativo, uma vez que me interessava também compreender quais os jogos de linguagem envolvidos nos processos de seleção destas crianças *portadoras* de altas habilidades. Contudo, as observações realizadas na SIR/AH não davam conta de esclarecer esta dimensão da pesquisa. A partir deste impasse, algumas questões metodológicas precisavam de respostas urgentes: Como conhecer a forma como se dá o processo de seleção dos *portadores* de altas habilidades em matemática? Como entender os jogos de linguagem que compõem as práticas de seleção?

Assim, reestruturei o planejamento da pesquisa de campo e voltei a olhar para os documentos da SIR/AH, mais precisamente para as fichas de observação e nomeação. Também realizei outra entrevista com a professora Ana, como pode-se acompanhar pelos registros do Diário de Campo, a fim de pedir ajuda na solução deste meu impasse.

Diário de Campo (SIR/AH, outubro de 2011): A entrevista de hoje foi fundamental para conseguir entender como se deu a indicação do Daniel e do Thomas para a SIR/AH. Minha intenção era de resgatar os processos de seleção dos mesmos e, para isso, tinha algumas perguntas em mente: Como foi o processo de nomeação de ambos? Existem os questionários e eles estão arquivados? Quem fez indicação, às professoras? Onde estão os registros, nas escolas ou na SIR/AH?

A Ana me colocou que não tinha arquivos organizados de todos os alunos, mas apenas manuscritos.

Em ambos os casos, a professora Ana não tinha as fichas de observação dos professores, nem as de nomeação e autonegação arquivadas, o que me deixou bastante angustiada. Então, pensei em pedir cópias das suas anotações ou se ela poderia me encaminhar como arquivo digital, como fez em 2010 com o material do Michel. Todavia, (re)construir o caminho da pesquisa não se mostrou uma tarefa simples.

*Diário de Campo (SIR/AH, outubro de 2011): Para este pedido, obtive uma resposta negativa, sendo que ela me justificou que não estava com tempo hábil para isso. Perguntei para ela se as escolas poderiam ter esses materiais – mas meio desacreditando nisso, pois conheço as dinâmicas escolares e que os registros acabam sendo exclusivamente comportamentais – o que ela não soube me precisar. Terminei a entrevista de hoje com mais perguntas do que quando a iniciei...
Se os documentos do MEC e da própria SIR/AH indicam a utilização de uma série de fichas de identificação, onde estão estes registros? De quem é a responsabilidade desta identificação? Da SIR ou da escola?*

Frente a este acontecimento, não me restou alternativa a não ser ir para as escolas em que meus dois sujeitos escolares estudam, buscando reconstruir o processo de indicação e nomeação dos mesmos como *portadores* de altas habilidades em matemática. Assim, para reconstruir este processo, era necessário compreender de que forma foram feitos os encaminhamentos pelas escolas, quais os caminhos trilhados por aquelas equipes escolares e, acima de tudo, compreender o que motivou tais professoras a fazer a indicação dos mesmos para o Atendimento Especializado na SIR/AH.

Optei por fazer uma visita inicial a cada uma das escolas, evitando assim contatos por telefone que poderiam gerar receios ou barreiras ao acolhimento de minhas solicitações. Em respeito à hierarquia posta pelas escolas, na chegada sempre

pedia para ter acesso a algum membro da equipe diretiva a fim de poder explicar quem eu era e quais os objetivos da pesquisa que eu estava desenvolvendo.

Acreditava que este seria um ponto delicado do trabalho de campo, mas mais do que isto, passei a desconfiar de que este seria um passo fundamental para minha pesquisa. Contudo, tinha clareza que a forma de me movimentar nele poderia gerar facilidades ou constrangimentos que travariam a produção dos dados.

Felizmente, contrariando a desconfiança que as escolas por vezes nutrem pelos pesquisadores, fui extremamente bem recebida em ambas. Penso que tal receptividade deu-se por eu expor com clareza que meu interesse relacionava-se ao encaminhamento dos sujeitos da pesquisa para a SIR/AH, ou seja, afastava-me das dinâmicas de sala de aula e das práticas pedagógicas dos professores.

Em ambas as escolas fui recebida pelas Supervisoras, que prontamente buscaram os registros na pasta do aluno em questão, pois em nenhum dos casos elas haviam acompanhado o processo de identificação e encaminhamento. Marcou-me perceber que as escolas não tinham registros deste acontecimento, ou seja, das razões pelas quais haviam encaminhado os alunos para a SIR/AH, tendo em vista que nenhuma das duas escolas tinham registros formais desse dado escolar dos alunos.

Diário de Campo (EMEF da Zona Sul⁷², dez/2011): Chegando lá, a supervisora me apresentou a professora Marta, que atualmente desenvolve suas atividades na SIR. Ela não conseguiu me ajudar muito, pois não trabalhava na Escola em 2010 e não tinha informações sobre o caso. Ela ainda procurou por registros no arquivo da SIR, mas nada consta lá. Minha esperança passou a ser de que a professora atual e a professora dos anos anteriores pudessem me ajudar...

Neste aspecto, pude perceber que os registros escolares nem sempre são ricos em detalhes, bem pelo contrário, apresentam lacunas e aspectos nebulosos. Assim, para ter contato com o histórico de indicação dos alunos, tive que buscar nos

⁷² Visando preservar o anonimato das escolas e de suas equipes, optei por subtrair o nome das mesmas e apenas diferenciá-las pela região da cidade na qual se localizam.

registros de memória dos membros das escolas – professores atuais, professores de anos anteriores, supervisoras e ex-supervisoras educacionais, entre outros.

Voltando para a dimensão do Enriquecimento Educativo, além de observar as atividades propostas pela professora Ana na SIR/AH e proceder aos registros no Diário de Campo, realizei também entrevistas com os sujeitos escolares.

Considerando que um dos meus objetivos era realizar entrevistas com estes dois sujeitos, visando conhecer os jogos de linguagens não escolares mobilizados pelas suas formas de vida, optei por realizar também algumas entrevistas fora do ambiente escolar da SIR/AH. Para isto, entrei em contato com as famílias e perguntei se poderia fazer uma visita, no dia e horário que fosse mais conveniente para elas.

A mãe do Daniel prontamente acenou afirmativamente, avisando-me que poderia visitá-los na semana seguinte à minha solicitação, apenas que deveria ser no turno da manhã, pois à tarde ele frequentava a escola regular. Combinamos dia e horário e ela me ensinou o caminho rabiscando um mapa e me indicando pontos de referências ao longo do caminho.

Já a mãe do Thomas, não se sentiu à vontade com o meu pedido. Inicialmente ela me disse que seria muito complicado, pois não sabia se haveria familiares em casa e, percebendo suas respostas evasivas, sugeri que poderíamos conversar no pátio da escola onde fica a SIR/AH. Prontamente ela concordou e combinamos que, na quinta-feira da semana seguinte à minha solicitação, o Thomas chegaria uma hora antes para conversarmos.

Eu tinha interesse em realizar uma visita nas residências dos sujeitos da pesquisa com o intuito de conhecer suas dinâmicas num contexto não escolar, seus brinquedos e brincadeiras prediletas, a estrutura da comunidade no entorno, poder conversar sobre outros assuntos e, sobretudo, ter contato com suas práticas sociais e com seus modos de ser e agir fora do ambiente escolar.

Sobre este tipo de abordagem, Zago destaca que o desenvolvimento de entrevistas nas residências dos sujeitos pode apresentar algumas vantagens para a pesquisa, pois é possível

reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que esta possa ocorrer mais livremente. Outra vantagem dessa escolha é a obtenção de dados sobre as condições sociais e econômicas das famílias (2003, p. 299).

De fato, a entrevista que realizei com o Daniel foi extremamente mais produtiva do que a realizada com o Thomas. Ao visitar a casa do primeiro, outras leituras foram possíveis, como nos mostra este excerto:

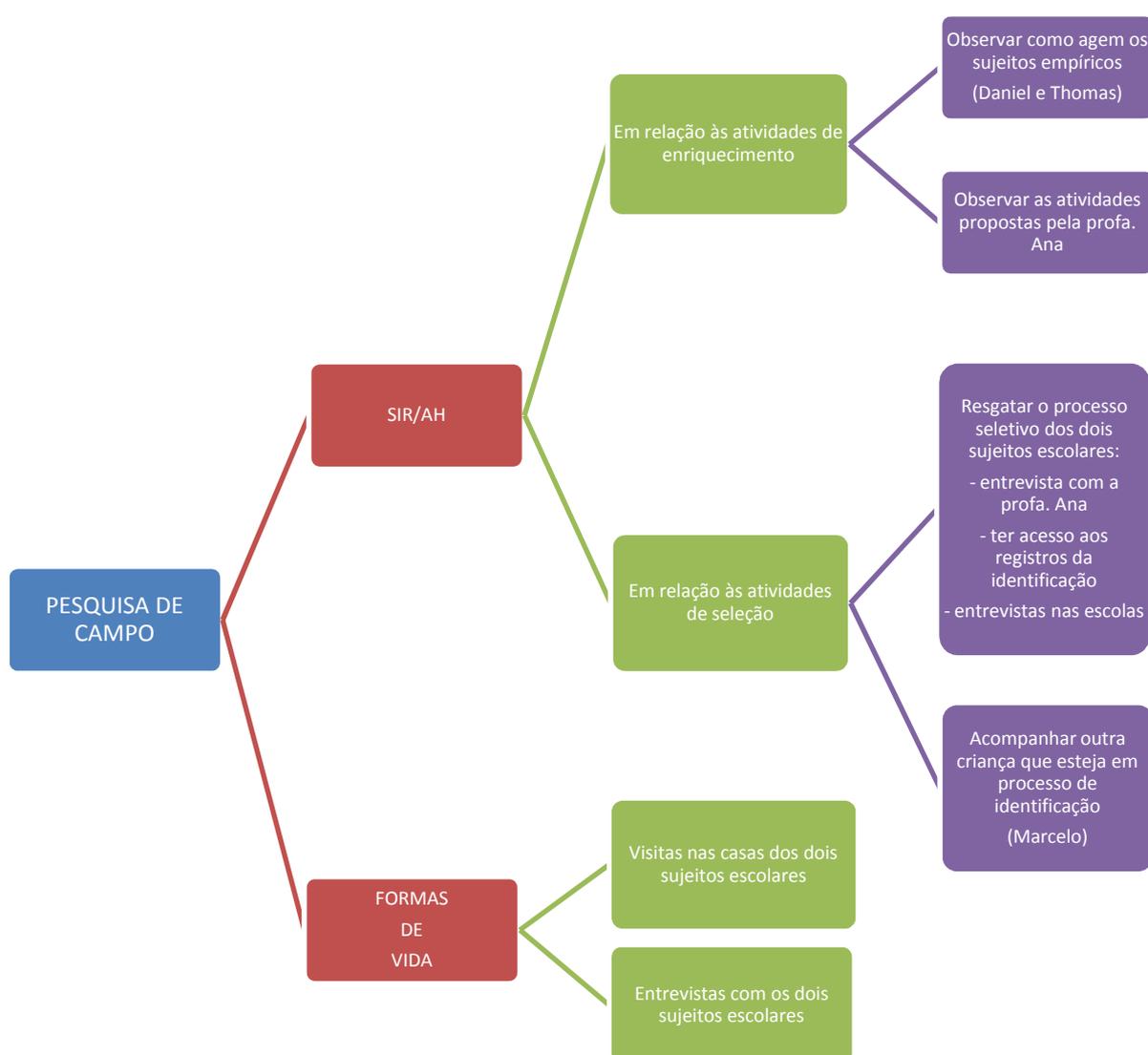
Diário de Campo (Casa do Daniel, novembro de 2011): Com a explicação que a mãe do Daniel me deu, localizei o endereço com facilidade. Chegando lá, ele já me aguardava no portão da frente da casa e, demonstrando um misto de surpresa e alegria, me contou que seu pai tem um carro igual ao meu (os pais são separados). A casa é simples, porém organizada e limpa. A mãe tem um mercadinho que funciona junto à casa, tendo ligação pelo pátio da frente e pela parte interna da casa também. Ele me contou que adora ir ao centro com a mãe, quando vão buscar as mercadorias no "Atacadão" do centro. A mãe esclareceu que trabalha muito sob encomenda, revendendo para a comunidade os produtos que adquire com preço mais acessível no centro.

Nesta fase da pesquisa, houve a necessidade de mais um direcionamento dos trabalhos de campo, pois após as entrevistas com os dois sujeitos escolares, emergiu de forma marcante o envolvimento dos mesmos com a dança e o futebol. Este era um movimento que não havia sido previsto, pois não estava nos meus planos excursionar por estas áreas, tendo em vista que meu interesse é pelas altas habilidades em matemática; entretanto, como compreender as formas de vidas destas crianças sem compreender suas relações com estas outras áreas de seus interesses?

Logo, tomei a decisão de complementar a pesquisa no que se refere ao enriquecimento educativo e busquei sujeitos destas duas áreas dispostos a conceder-me entrevistas e auxiliar-me na compreensão das formas como a dança e o futebol relacionam-se com a Matemática. Neste viés do trabalho de campo, entrevistei duas

pessoas do meu meio de trabalho: uma professora de Matemática, também formada em dança clássica, e um técnico de TI, que já foi jogador de futebol nas categorias de base de um dos times de Porto Alegre.

Finalmente, para dar conta de conhecer os jogos de linguagem mobilizados pelas atividades de seleção e de enriquecimento educativo, bem como para conhecer os jogos de linguagem dos quais os sujeitos escolares participam, tracei as estratégias descritas acima e que podem ser revisitadas de forma sucinta no seguinte diagrama:



Capítulo 6

Provocando e sugerindo novas leituras

O exercício de escrever apresenta duas faces complementares e inseparáveis: o comunicar algo e o construir novas compreensões ao mesmo tempo em que essas são comunicadas.
Moraes e Galiazzi (2005)

Até este ponto do trabalho, dediquei-me a apresentar algumas ferramentas teóricas e algumas inspirações metodológicas utilizadas nesta investigação. Neste capítulo, desenvolvo algumas discussões, embasadas nos princípios da Educação Matemática na contemporaneidade, e na aproximação entre as ideias dos filósofos Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein, com o intuito de atingir o objetivo desta tese, que é o de analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas *portadoras de altas habilidades*, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo.

Desta forma, o que me proponho a fazer é olhar para os múltiplos jogos de linguagem e seus regramentos, buscando compreender os sentidos dados por estes jogos de linguagem nas formas de vida dos sujeitos desta pesquisa. Isto significa que venho almejando construir um sentido de leitura destas práticas, dentre tantos outros possíveis. Como sustenta Geertz,

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma *multiplicidade de estruturas conceituais complexas*, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente, estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar [...].

Fazer a etnografia é como tentar ler no *sentido de construir uma leitura* – um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modelado (1989b, p. 7) [grifo nosso].

Destaco que procurei me ater às condutas, pois é através de seus fluxos nas dinâmicas, que se operam no âmbito das práticas, que os jogos de linguagem podem ser capturados, permitindo, assim, falar sobre suas regras e evidenciá-las. Cabe retomar que, nesta tese, estou entendendo os jogos de linguagem das altas habilidades como condutas dos sujeitos, como aquilo que os mesmos pensam e dizem, e acabam por constituir uma forma específica de vida. Olhar para os jogos de linguagem é fundamental, pois, como destaca Geertz, “Como o pensamento é conduta, as consequências do pensamento refletem, inevitavelmente, a qualidade do tipo de situação humana em que foram produzidas” (2001, p. 31).

Considerando que não temos como predizer como as altas habilidades são entendidas na escola, uma vez que “Não se pode adivinhar como uma palavra funciona”, mas que “É preciso que se veja a sua aplicação e assim se aprenda” (Wittgenstein, 2008, §340), é que direcionei meu olhar para as práticas das altas habilidades em matemática. E, por esta razão, propus-me a participar das rotinas da Sala de Integração e Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (SIR/AH), estando lá, observando, conversando, percebendo os ditos legíveis e ilegíveis. Busquei compreender os significados atribuídos aos processos de seleção e enriquecimento, bem como as relações que poderiam existir entre os jogos de linguagem.

Compondo este exercício analítico, além das ferramentas teóricas, também trarei, para este capítulo, excertos⁷³ do material empírico da pesquisa, trazendo

⁷³ O leitor perceberá que grande parte dos excertos consiste em narrativas *sobre* os sujeitos de altas habilidades, de quem fala deles e, não necessariamente, dos próprios sujeitos escolares desta pesquisa. Temos isto em função de que os sujeitos de altas habilidades não se nominam a si próprios, mas são reconhecidos pelo outro. Da mesma forma, eles não narram a si próprios como portadores de altas habilidades, mas é baseado no que os agentes escolares falam deles que se produz a sua identidade discursiva.

possibilidades de entendimento acerca das altas habilidades na contemporaneidade e problematizando os processos de seleção e enriquecimento educativo. Assim, inspirada na epígrafe deste capítulo, procuro aqui construir novos entendimentos acerca das altas habilidades e de seus processos escolares.

Assim, detenho-me a discutir inicialmente *A disciplinarização das condutas* dos portadores de altas habilidades e, na sequência, empreendo os cortes analíticos *A multiplicidade de formas de vida e dos jogos de linguagem* e, por fim, *O aspecto comportamental das altas habilidades em matemática como um processo inventivo*.

6.1 A disciplinarização das condutas

Sustentados pelas noções de Wittgenstein, podemos entender a Matemática sob outra perspectiva. Conforme discutimos no Capítulo *O fim do encanto da Matemática*, podemos tomar a Matemática enquanto prática e, assim, ela pode ser vista através de determinados regimes de verdades que delimitam o que podemos ou não aceitar como sendo propriamente a Matemática. De acordo com Miguel, “no mundo contemporâneo é possível fazer a matemática participar de muitos jogos de linguagem irreduzíveis, associados a diferentes formas de vida que mantêm entre si não mais do que semelhanças de família” (2008, p. 390).

Complementando esta forma como a Matemática está sendo vista na contemporaneidade, Bello coloca que

o posicionamento discursivo da Educação Matemática como um projeto pedagógico de caráter flexível e sociocultural tem gerado um constante apelo à institucionalização curricular da dita “matemática cultural” e à idealização de diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem, através de ações que operem em favor de uma conexão entre a escola e o que lhe é exterior (o cotidiano). Discutir questões referentes à educação matemática como prática discursiva implica explorá-la nos seus usos, nas suas práticas que obedecem a regras de funcionamento. Regras essas que, na prática educacional, têm poder para dizer, falar, explicitar, autorizar, olhar o que pode ou não ser reconhecido e valorizado como prática permissível dentro de um regime de verdade, orientando para uma determinada postura educacional (2010, p. 573).

A linguagem matemática, com sua simbologia, pretende ser universal e unívoca, mas, como discutimos, hoje podemos exaltar o fim deste encanto, pois a linguagem matemática se move nas regras de nossa linguagem. E esta, por sua vez, é polissêmica. O jogo de linguagem da matemática é inventado e existe uma ordem interna que deve ser seguida, sendo necessário atentar para não confundirmos, com isto,

que fazer matemática é saber aplicar regras (no sentido epistemológico), mas jogar um jogo que fora instituído histórica e socialmente, um jogo de linguagem constituído e constituinte de regras de uso dos seus saberes. Talvez fosse melhor dizer que fazer matemática é saber movimentar-se nesta prática social segundo suas regras (da rua, da escola, do mercado). As regras definem como utilizar a linguagem matemática, em suas diferentes práticas, com sentido e corretamente (BELLO e PINHO, 2011, p. 3 – 4).

Assim, é através das práticas nas quais os indivíduos se envolvem, de acordo com regras determinadas, que fazem da matemática um jogo de signos e também proporcionam que os significados dos signos sejam convertidos em matemática.

O que quero dizer com isto, é que a Educação Matemática, na contemporaneidade, está sustentando que os significados da matemática também são encontrados quando se *sai* do campo da mesma. Como argumenta Bello (2010), a Educação Matemática trouxe para dentro do campo da matemática o cultural; este cultural racionalizado passa a preconizar que o cultural também é matemática, assim, qualquer situação do âmbito cultural será possível de *matematização*.

Isto permite-nos compreender por que o raciocínio lógico, por exemplo, na atualidade, também é considerado uma característica de outros campos do conhecimento, que não apenas da Matemática. Contudo, acredito que as práticas se justificam apenas como práticas e fazem sentido a partir das suas finalidades específicas. O que temos é que, embasada nesta Educação Matemática de viés culturalista, a escola passa a explorar outros campos, como a dança, a música, o futebol, entre outros, do ponto de vista matemático.

Desta forma, as práticas escolares acabam por ver determinados jogos de linguagem, como *seguir uma ordem de procedimentos*, por exemplo, como jogos de linguagem matemáticos, mas o que poderá ser dito sobre isso, apenas, é o que a escola quer ver!

Da mesma forma, pode-se ver como as condutas relacionadas com a resolução de situações de conflito são associadas à resolução de problemas matemáticos. A partir do Diário de Campo⁷⁴, resgato *“uma situação interessante aconteceu com o Thomas próximo das 17h. A mãe havia solicitado que ele pegasse o ônibus às 17h em direção ao Centro, pois ela estaria saindo do trabalho [no centro de Porto Alegre] e pegaria o mesmo ônibus para irem juntos em direção à Restinga. Porém, ele se perdeu no horário e quando percebeu já era 17h20 (não consegue ler as horas em um relógio analógico de parede). Percebendo a angústia do menino com o provável desencontro, a professora Ana se ofereceu para ligar para o celular da mãe e ele prontamente se colocou a combinar com a mãe possibilidades para que os dois se encontrassem. Inicialmente ele se ofereceu para ficar esperando na parada próximo da Escola, o que a mãe não consentiu, alegando ser perigoso. Então ele sugeriu que poderiam se encontrar no terminal da Restinga”⁷⁵.*

O fato de Thomas, para cada possibilidade calcular o horário que devia sair da SIR/AH para que não desse desencontro, da mesma forma, o fato de ele conhecer diferentes trajetos dos ônibus que iam ao centro de Porto Alegre, impressiona os professores no ambiente escolar. Tal desenvoltura, necessária a suas práticas corriqueiras, destacam-se por não serem compartilhadas entre os educandos de sua faixa etária, grau de escolarização e nem da comunidade em que vive. Contudo, essa possibilidade, no olhar dos seus professores, o destaca matematicamente de seu grande grupo.

⁷⁴ Neste capítulo, optei por trabalhar com os excertos do Diário de Campo junto ao corpo do texto, pois acredito que este formato facilita a atividade de análise. A forma adotada para a inserção destes excertos no texto e diferenciá-los das citações foi identificá-lo por aspas duplas e itálico. Supressões de trechos nos excertos, acréscimos e comentários feitos por mim são indicados por colchetes.

⁷⁵ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): excerto das observações das atividades de enriquecimento educativo realizadas na SIR/AH.

Neste sentido, através deste recorte, é possível perceber o entendimento que a escola – no sujeito professor – tem da Matemática na atualidade, em que jogos de linguagem de práticas culturais são distintos de jogos de linguagem exclusivamente matemáticos. A habilidade estaria em se fazer a relação. Isto se dá, como venho tentando sustentar, pelo entendimento que se tem observado em relação à Educação Matemática na contemporaneidade.

Tenho notado também que, para a escola hoje, certas relações que o educando estabelece são de grande valia, principalmente se as mesmas operam em favor de uma conexão entre o saber escolar e aquele tido como o do cotidiano. Podemos perceber isto ao revisitar a fala do Thomas que, ao observar as diferentes folhas recolhidas pelo pátio da Escola, comenta: “*Essa minha folha parece a do Canadá!*”. E ao ser questionado pela professora da SIR/AH se no Canadá havia árvores com este tipo de folhas, ele respondeu: “*É a que tem na bandeira do Canadá...*”⁷⁶. Conhecer as bandeiras de diferentes países era algo que lhe era comum em função das leituras que gostava de realizar em suas práticas de casa, segundo depoimento de sua mãe; contudo, nas práticas escolares curriculares, esta não é uma prática caseira comum entre os educandos de B10⁷⁷ da EMEF Zona Sul.

Cabe atentarmos para o fato de que essas práticas – reconhecer uma bandeira, conhecer trajetos de ônibus, precisar horários, entre outras – deveriam ser comuns em um ambiente escolar, não sendo necessário para as mesmas uma certa relevância ou uma exacerbada valorização em função do reconhecimento do sujeito de altas habilidades. Na atualidade, as práticas escolares, impulsionadas pelos regramentos dos *jogos de poder-linguagem*, desejam que os estudantes *estabeleçam pontes* entre os conhecimentos, utilizando-se do conhecimento escolar no cotidiano e vice-versa. Este é o jogo instaurado e valorizado pela escola e, como vimos, não é regra geral de como

⁷⁶ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): recorte de um diálogo que envolvia uma atividade de enriquecimento educativo.

⁷⁷ Uma turma de B10 corresponde a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

se expressa uma aprendizagem, pois, como discutimos através dos estudos de Lave, no Capítulo *O fim do encanto da Matemática*, tais *pontes* não são possíveis.

Uma regra deste *jogo de poder-linguagem* é que os sujeitos escolares que conseguem realizar tal feito, procedendo exatamente da forma que a escola quer, ganham um destaque e acabam sendo apontados como *portadores* de altas habilidades. Dizendo de outra forma, o sujeito que está jogando o jogo da escola corretamente, da forma como ela o deseja, é um sujeito de altas habilidades.

Com efeito, temos que tais políticas de verdade atuam sobre o campo da Educação Matemática e orientam as ações relacionadas às práticas escolares e, mais especificamente, orientando os modos de pensar e agir a respeito das altas habilidades em matemática, regulando as condutas dos indivíduos – professores e alunos. Estas políticas de verdade, que compõem os *jogos de poder-linguagem*, também colocam em movimento saberes que acabam por influenciar as práticas escolares, como é o caso do processo de seleção daqueles nomeados *portadores* de altas habilidades.

Podemos considerar ainda que, sendo os saberes de caráter matemático constituintes de diferentes práticas e formas de vida, as práticas matemática escolares e as não escolares devem ser vistas como um conjunto de jogos de linguagem. E o mínimo que se poderia afirmar é que, entre elas existem, conforme Wittgenstein, semelhanças de família, visto que não possuem uma essência invariável que lhes assegure uma unidade.

Busco lançar, neste momento, uma discussão de como as altas habilidades em matemática relacionam-se, em sua maioria, com características comportamentais. Estar dentre “os melhores na área de Matemática e Ciências”, os “de melhor memória, aprendem e fixam com facilidade”, os “mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos”, ou ainda, dentre os “mais capazes de pensar e tirar conclusões”, ou os considerados “mais inteligentes”, de acordo com um dos instrumentos atualmente utilizados pela RME de Porto Alegre, é ser considerado *portador* de altas habilidades em matemática.

Possuir a “melhor memória”⁷⁸, por exemplo, passa a ser uma conduta que identifica o *portador* de altas habilidades em matemática. Entretanto, tal conduta também pode fazer parte de outros campos do conhecimento escolar como, por exemplo, a música, a história e as línguas estrangeiras. Frente a estas reflexões, penso ser relevante analisar o caso de que os dois sujeitos da pesquisa, embora apontados com altas habilidades em matemática, a área de interesse deles não é a Matemática, mas a dança e o futebol, como eles mesmos expressaram durante as entrevistas.

As práticas escolares contemporâneas promovem a existência de semelhanças de família entre os saberes constituintes das práticas da dança e do futebol com os saberes constituintes das práticas matemáticas. Para os agentes escolares, a dança “*envolve, acima de tudo, atenção e método*”⁷⁹. Esta caracterização feita pela Carla pode ser associada a diversas outras práticas, inclusive às práticas matemáticas. Da mesma forma, a conduta de identificar simetrias – uma competência legitimamente dada como matemática – pode ser associada às condutas da dança, pois “*a dança envolve uma harmonia, uma simetria. Principalmente nas danças de grupo, para que exista uma certa ordem dentro deste grupo em relação à coreografia. Na dança clássica, como o balé, também acontece isso... mas lá temos ainda os gestos estruturais que irão dar forma à coreografia*”.

Outro exemplo de assemelhação de condutas entre diferentes práticas é o caso da visão espacial. Embora a Geometria Espacial seja um conteúdo notoriamente das práticas de ensino da Matemática, as práticas escolares contemporâneas, que anseiam pela agregação desta com as práticas culturais, relacionam esse conteúdo a outras práticas, como as esportivas, por exemplo – dentre elas o futebol. Encontramos a sustentação desta perspectiva inclusive em espaços não escolares, quando me foi relatado pelo Jonas que o jogador de futebol precisa ter uma boa visão espacial, “*é como um jogo de xadrez pelo computador. A cada jogada tua, ele recombina todas as possibilidades de jogo que ele tem e a cada nova jogada, ele faz isso novamente. Um bom*

⁷⁸ Item que compõe a Ficha de Observação do Professor, já apresentada no Capítulo 1.

⁷⁹ Diário de Campo (dependências de uma universidade, dez/2011): excertos da entrevista realizada com a Carla, licenciada em Matemática e dançarina.

*jogador de futebol faz isso de cabeça... ao longo do jogo ele observa e recombina suas jogadas. A cada movimento, muda tudo! Hoje o que vemos são jogadores bons, mas que não sabem fazer isso [...]*⁸⁰.

Na dança, além dos gestos estruturais, como dito pela Carla – que entendo como formas de organizar e executar os passos da coreografia – temos ainda as regras de *como proceder* dentro de um espaço restrito, como o palco, e as finalidades próprias da coreografia. Conforme pude compreender, a questão da criação das coreografias – uma das atividades que ganha destaque em meio às práticas que compõem as formas de vida do Daniel – envolve uma habilidade de fazer um esquema dos movimentos dos colegas dançarinos.

O que as práticas escolares não consideram, é que, mesmo existindo semelhanças de família entre os jogos de linguagem destas práticas, cada uma delas funciona com regramentos e condutas próprias. Assim, as regras que constituem cada uma destas diferentes práticas acabam dando enfoques diferentes para o assunto e, se nos valermos do caso da visão espacial como exemplo, muito embora saibamos que os jogos de linguagem em meio às práticas matemáticas irão envolver medidas e formas perfeitas, nas práticas musicais e da dança, o tema é explorado através de outros jogos de linguagens, que não de medições exatas e formas precisas.

Podemos perceber uma situação semelhante em torno do conceito matemático de padrões, tendo em vista que não podemos dizer que os padrões matemáticos são padrões musicais, da mesma forma que não são os padrões que observamos na música. Porém, o que podemos vislumbrar são semelhanças de família entre os jogos de linguagem que constituem as práticas musicais e matemáticas. A escola, todavia, imbuída do discurso de uma matemática cultural, quer enxergar os conceitos matemáticos nas mais diversas práticas, compondo uma *matematização* delas.

Partindo do pressuposto de que o que a escola quer ver é o bom desempenho dos sujeitos em práticas que supostamente envolvem a Matemática, para assim

⁸⁰ Diário de Campo (dependências de uma universidade, dez/2011): excertos da entrevista realizada com o Jonas, técnico em TI e ex-jogador de futebol.

identificá-los como *portadores* de altas habilidades nesta área, a escola olhará para as condutas dos sujeitos desta pesquisa e visibilizará tais ocorrências. Contudo, a partir da perspectiva teórica adotada nesta tese, o que podemos dizer é que ocorre apenas uma valorização de determinadas condutas com base na assemelhação dos seus saberes e finalidades às práticas escolares, embora essa assemelhação seja ilusória.

“Ser capaz de pensar e tirar conclusões”, como expresso na Ficha de Observação do Professor, além de ser uma conduta que identifica os *portadores* de altas habilidades em matemática, também se apresenta como uma conduta comum às outras duas práticas que vêm sendo analisadas – as práticas de tomar um ônibus e as do futebol. Em meio às práticas artísticas, como as da dança, estes jogos de linguagem também se fazem presentes na criação de coreografias, uma vez que *“uma coreografia envolve uma repetição, mas não chega a ser um padrão fixo... pensa no refrão de uma música... muitas vezes no momento do refrão tem uma quebra da coreografia”*⁸¹, logo envolve um exercício de pensamento e adequação de música e coreografia.

Já nas práticas relacionadas ao futebol, conforme me relatou Jonas, o jogador deve apresentar, além da visão ampla do jogo, uma percepção de como se deslocam seus colegas de time. *“Ele precisa calcular quando ele irá fazer o passe para o outro jogador... se precisar, ele deve esperar, enrolar, ele precisa conseguir fazer isso. Um bom jogador também precisa saber rearranjar a sua jogada e fazer isso rapidamente. Vou arrancar para um lado... e depois se deslocar, por exemplo. Muitos jogadores não dominam isso e demoram muito nestas tomadas de decisão e acabam perdendo jogadas”*⁸². Ou seja, também precisa “ser capaz de pensar e tirar conclusões”.

Cada uma destas práticas guarda singularidades em seus regramentos, embora se concebam como semelhantes entre si. Por conseguinte, acredito que estes sujeitos participam de práticas que mobilizam jogos de linguagem que lhes são familiares com os jogos de linguagem valorizados pelas práticas escolares e da

⁸¹ Diário de Campo (dependências de uma universidade, dez/2011): excertos da entrevista realizada com a Carla, licenciada em Matemática e dançarina.

⁸² Diário de Campo (dependências de uma universidade, dez/2011): excertos da entrevista realizada com o Jonas, técnico em TI e ex-jogador de futebol.

SIR/AH, o que lhes permite um bom desempenho em meio a estas diferentes práticas.

O que temos, é que estas condutas que identificam os *portadores* de altas habilidades em matemática parecem compor também outras práticas, todavia isto não se aplica. Pois é a partir da racionalidade, que dá forma aos processos educacionais na contemporaneidade, que estas condutas, que advêm de outros campos do saber que não os da Matemática, passam a ser disciplinarizadas – como sendo do campo da Matemática – a partir das atividades de identificação e enriquecimento educativo.

Buscando aprofundar a discussão a respeito das práticas das quais participam os sujeitos em meio a suas formas de vida, que proponho o corte analítico que segue.

6.2 A multiplicidade de formas de vida e dos jogos de linguagem

Para pensarmos as práticas dos educandos, estamos nos referindo também às formas de vida, visto que existe uma estreita relação entre elas. Para compreendermos como tais crianças são identificadas como *portadoras* de altas habilidades, devemos inicialmente olhar para as suas formas de vida que, nos casos dos alunos da realidade pesquisada, são muito heterogêneas.

Para Wittgenstein, existem tantas linguagens, quanto formas de vida possíveis. Ou seja, os jogos de linguagem entrelaçados com os hábitos, os costumes e as ações constituem uma multiplicidade de formas de vida, que não podem ser reduzidas a um denominador comum, pois as semelhanças entre estes jogos de linguagem não são identidades.

Se aceitarmos que as atividades que fazem parte dos jogos de linguagem relacionam-se intimamente com as formas de vida, conforme discute Wittgenstein (2008, §23), então podemos estabelecer uma conexão entre estas e as formas de agir, as atividades. E se pensarmos que estas formas de agir são múltiplas, múltiplas também serão as formas de vida. Ainda de acordo com Condé (1998, p. 174), se

entendemos que “uma forma de vida é um jogo de linguagem”, sendo inúmeros os jogos de linguagem, também inúmeras serão as formas de vida. Contudo, alguns intérpretes desse filósofo acreditam na existência de uma forma de vida única, característica da nossa espécie (SPANIOL, 1990).

Se analisarmos as diversas passagens em que Wittgenstein explora a noção de formas de vida, em muitas delas o faz no plural e, conforme Spaniol, “parece claro que as *formas de vida* são múltiplas e variáveis” (1990, p. 14) [grifo do autor]. Compartilho desta ideia de Spaniol, pois se aceitamos que as formas de vida estão associadas aos jogos de linguagem, sendo estas últimas caracterizadas pela diversidade, também acarretarão a pluralidade de formas de vida.

Considerando que não existe um consenso por parte dos autores que discutem as produções de Wittgenstein, isto nos leva a pensar que nem para ele estava claro se as formas de vida são múltiplas ou únicas. E considerando que ele não era um filósofo da diferença, o paradoxo entre identidade e diferença está posto para o filósofo, de forma que a sua filosofia se emaranha na questão entre o múltiplo e o uno.

Cabe registrar que, de acordo com o Dicionário de Filosofia no que se refere a identidade, temos que

as coisas são idênticas no mesmo sentido em que são unas, já que são idênticas quando é uma só sua matéria (em espécie ou em número) ou quando sua substância é una. Portanto, é evidente que a identidade é, de algum modo, uma unidade, quer a unidade se refira a mais de uma coisa, quer se refira a uma única coisa [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 528).

Enquanto a diferença é tratada como uma determinação de alteridade, sendo que

A alteridade não implica, em si, nenhuma determinação; p. ex., “*a* é outra coisa que não *b*”. A diferença implica uma determinação: *a* é diferente de *b* na cor ou na forma, etc. Isso significa: as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem: p. ex., a cor, a configuração, a forma, etc (ABBAGNANO, 2007, p. 276).

Para Wittgenstein, a relação entre o múltiplo e o uno parece se colocar nessa relação entre a identidade e a diferença.

Se, para Wittgenstein existem múltiplas formas de vida, este múltiplo está em conexão com este uno. Então a relação de identidade e diferença, como vista acima, está posta, pois quanto mais formas de vida variadas podemos perceber, mais se enfatiza que ela é uma – que poderíamos nomear como a *forma de vida humana*. Em outras palavras, podemos dizer que existe uma relação imanente entre identidade e diferença, em que para individualizar é necessário que se tenha o coletivo.

Contudo, ainda podemos explicar a existência de múltiplas formas de vida através da singularidade das experimentações vivenciadas pelas crianças em suas práticas. Se ponderarmos que cada indivíduo pode se envolver em uma infinidade de práticas possíveis como, por exemplo: ir ao shopping, andar a cavalo, fazer um castelo de areia, entre outras; podemos inicialmente entender as formas de vida como todas as possibilidades que fazem parte das nossas práticas possíveis.

Cabe mencionar que entendo a experimentação, embasada em Larrosa (1994), como a possibilidade de singularização do indivíduo. Esse autor opera com a noção de “experiência de si” a partir de uma perspectiva foucaultiana, explicando que a experiência pode ser analisada como resultado de um processo de fundamentação histórica, cultural e singular.

A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. E o que aparece agora como "peculiar", como histórico e contingente, não são já apenas as idéias (sic) e os comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos (LARROSA, 1994, p. 43).

É esta singularidade das experimentações vivenciada pelos sujeitos em meio a suas práticas que irá constituir a experiência de si e que irá produzir a existência de múltiplas formas de vida. Entretanto, isto não significa que todos nós participamos

destas práticas. Logo, o que temos é que esta variedade de práticas possíveis acarreta uma infinidade de condutas. O que estou querendo dizer é que, por formas de vida, entendo o conjunto de práticas *efetivas* das quais os sujeitos pesquisados compartilham e fazem parte, dentre todas as possibilidades de práticas, mas que são constituintes em relação a si mesmos de uma singularidade.

Em algumas passagens do Diário de Campo como, por exemplo, em “*Já morou com o vô e a vó e convive com primos, saiu quando foi morar com a mãe e o novo padrasto [...] ele canta músicas nada a ver com a idade dele e conhece o Mágico de Oz do musical (não a versão das Crianças...)*”⁸³, ou ainda em “*A mãe comentou que haviam tentado muitas vezes [montar a Torre de Hanói], mas que não haviam conseguido fazer menos do que 75 passos e que chegaram a fazer até 180! Disse ainda que haviam jogado [mãe e filho] várias noites antes de dormir para ver se conseguiam melhorar suas jogadas*”⁸⁴ fornecem-nos exemplos de que formas de vida diferenciadas podem ser constitutivas da nossa subjetividade, como o caso dos sujeitos pesquisados.

É baseada nestes exemplos de formas de vida que olho para os sujeitos desta pesquisa. Parto do princípio de que isto que percebemos como singulares acaba por gerar uma pluralidade de condutas.

Dentro da perspectiva de múltiplas formas de vida, o que vemos na identificação destes sujeitos pesquisados é a ligação dos mesmos a uma identidade de ser *portador* de altas habilidades. A SIR/AH e o sistema educacional estão imersos nesta ideia de identidade e, mesmo trazendo o múltiplo, as diversidades e as diferenças para dentro das práticas escolares, eles ainda estão amarrados ao entendimento de que existe uma identidade de ser *portador* de altas habilidades, a qual assujeitam os viventes que apresentam a conduta que os identifica.

Retomando alguns recortes do Diário de Campo, que registram episódios das formas de vida dos sujeitos desta pesquisa, como o caso da montagem da Torre de Hanói, pelo Daniel e por sua mãe, quando ela coloca que “*havam jogado [mãe e filho]*

⁸³ Diário de Campo (EMEF Zona Norte, nov/ 2011): entrevista com professoras do aluno Marcelo.

⁸⁴ Diário de Campo (SIR/AH, set/ 2011).

várias noites antes de dormir para ver se conseguiam melhorar suas jogadas”, podemos evidenciar a valorização de determinados jogos de linguagem por parte das práticas da SIR/AH. A persistência é uma condição para a realização da montagem da Torre de Hanói, mas de modo geral podemos associar esta conduta com a “persistência e envolvimento com a tarefa”⁸⁵, conduta que fundamenta as práticas da SIR/AH na identificação dos *portadores* de altas habilidades.

É inevitável também não associar esta conduta com o caso do *treino*, abordado no Capítulo *O fim do encanto da Matemática*. Poderíamos dizer que o que se estabelece é uma questão de familiaridade, pois as crianças ao realizarem repetidamente certas atividades em meio a suas formas de vida, acabam sendo *treinadas* pelas mesmas. Por conseguinte, tais práticas, operando como uma espécie de treino, acabam propiciando que sujeitos se saíam bem nestas atividades e se destacaram nas práticas de identificação propostas pela SIR/AH.

Ocorrência semelhante podemos articular, quando observamos a forma de vida do Marcelo, em que “*ele tem responsabilidade de cuidar da mana de 6 anos... isso desde os 6 anos dele*”⁸⁶. Ser “seguro, bondoso e sensível” não são condutas próprias de crianças de 6 anos, porém são condutas que se constituem nos jogos de linguagem de quem cuida de crianças. Considerando que o sujeito movimentava-se com relativo êxito entre estas práticas corriqueiras, existe a possibilidade de que a realização destas práticas fomenta condutas que o associassem a “habilidades acima da média”, condutas fundamentais, de acordo com a SIR/AH, na identificação dos *portadores* de altas habilidades.

Neste caso, é possível dizer que uma criança de 6 anos terá “habilidades acima da média” em relação a seus pares, em função dela apresentar conduta sensível e de percepção de que uma outra criança pode estar com fome. Da mesma forma, podemos referir-nos às brincadeiras, mais especificamente, às práticas de compartilhar brinquedos, o que nem sempre é uma atividade tranquila entre as

⁸⁵ Item que compõe a Ficha de Observação do Professor, já apresentada no Capítulo 1.

⁸⁶ Diário de Campo (EMEF Zona Norte, nov/ 2011): entrevista com professoras do aluno Marcelo.

crianças, gerando desentendimentos. Desta forma, apresentar conduta de mediação nas brincadeiras e de cuidado com outro indivíduo, via de regra, não são condutas comuns entre crianças de 6 anos.

“Desde cedo ele poderia me auxiliar no mercado... dá troco certo e é responsável com o dinheiro”⁸⁷. Dentre os jogos de linguagem das prática de mercado, podemos mencionar uma relação por condutas de responsabilidade, organização, envolvimento, entre outras, as quais também envolvem jogos de linguagem que estão acima da média de idade dos sujeitos pesquisados. Saber fazer uso de jogos de linguagem relacionados a dar troco e ter zelo pelo dinheiro da família envolvem condutas que podem destacar os sujeitos desta pesquisa em relação a seus pares no que diz respeito às normativas do processo de identificação desenvolvidos pela SIR/AH.

Fazendo uma análise entre as características elencadas na Ficha de Observação do Professor e estas que retratam alguns recortes de situações não escolares que constituem as formas de vidas dos sujeitos, podemos levantar alguns assemelhamentos. Ao que parece, estabelecer relações entre o que é aprendido em ambientes não escolares e escolares foi uma conduta sempre citada pelas professoras nas escolas visitadas e nas atividades desenvolvidas na SIR/AH. Tal conduta foi possível observar no caso dos três sujeitos acompanhados, uma vez que ambos, em algum momento, surpreenderam suas professoras com suas *tiradas*. Se olharmos para as formas de vida dos mesmos, podemos intuir que tal conduta só é possível através das atividades com que os mesmos se envolvem nos ambientes extraescolares.

Poder participar das atividades de compra e venda do mercado da família, que fica localizado junto à residência, assim como poder conviver com avós que propiciam uma educação musical diferenciada irão gerar condutas diferenciadas nas práticas escolares. E como me relatou a mãe de Daniel, quando visitei a casa da família, de que ele consegue controlar o mercado sozinho, fazendo as vendas e dando

⁸⁷ Diário de Campo (Casa do Daniel, out/2011): excertos da entrevista realizada com o sujeito Daniel e sua mãe.

troco corretamente, sem sombra de dúvidas, participar de tais práticas irá desenvolver condutas de comprometimento, desenvoltura, independência, entre outras, que são extremamente valorizadas nos processos de identificação dos *portadores* de altas habilidades.

Da mesma forma, se levarmos em conta as particularidades familiares do Thomas, somadas às situações relatadas que ocorreram nas atividades de enriquecimento – como a situação de que ele precisava encontrar a mãe que estava vindo do centro – podemos perceber que, pela constituição de sua forma de vida, ele necessitou desenvolver condutas para solucionar problemas, de perspicácia, de criatividade, entre outras, condutas também marcantes nos processos de identificação dos sujeitos de altas habilidades.

Acredito ser interessante evidenciar que nenhum dos sujeitos, embora tenham famílias que pareçam *cuidar* muito bem deles, não dispõem os mesmos recursos diferenciados, como brinquedos ou tecnologias. Com o Daniel, com quem pude realizar a entrevista em casa, pude observar que *“ele tem poucos jogos. Me mostrou um jogo de damas bastante simples e um baralho de cartinhas bastante usado. Não visualizei nenhum jogo mais comercial. Ele tem várias revistinhas de atividades e pintura, quase todas ainda com atividades por fazer, pois não faz tudo de uma vez para economizar”*⁸⁸. Percebi que ele gosta mesmo é de jogar damas e ensaiar coreografias com os coleguinhas da escola.

Pude identificar, em conversa com o Thomas, que o mesmo também não dispõe de recursos diferenciados em sua residência. Quando realizei a entrevista com este sujeito e perguntei sobre os jogos ou brincadeiras de que ele gostava, o mesmo contou-me que *“quando eu posso eu vou até a casa do meu primo para jogar no computador dele [...] Gosto dos jogos de guerra”* e quando questionei sobre os momentos em que ele

⁸⁸ Diário de Campo (Casa do Daniel, out/2011): excertos da entrevista realizada com um dos sujeitos da pesquisa.

fica em casa, respondeu-me “*eu gosto mesmo é de jogar futebol. Eu jogo na rua com os vizinhos...*”⁸⁹.

Assim como foi possível perceber que ambos não se envolvem em atividades que exijam materiais e brinquedos diferenciados, ficou claro que ambos gostam mesmo é de participar de atividades como dança e futebol. Tais práticas compõem suas formas de vida e mantêm uma relação também com a prática de seleção das altas habilidades, pois, como podemos observar na Ficha de Observação do Professor, pelo menos cinco itens estão relacionados a atividades artísticas e esportivas, das quais eu destacaria “com melhor desempenho em esportes” e aos “melhores na área da arte e educação artística”, por julgar que se enquadram mais no caso dos sujeitos da pesquisa.

Assim, ousou dizer que os instrumentos utilizados para a identificação dos portadores de altas habilidades acabam por selecionar condutas que produzem estes sujeitos no âmbito institucional através dos *jogos de poder-linguagem* instaurados na escola.

O que pretendo com isto é evidenciar para o leitor desta tese que os sujeitos acabam por se envolver, em meio a suas formas de vida, com uma multiplicidade de jogos de linguagem, a partir dos quais os processos educacionais de seleção e enriquecimento educativo estabelecem semelhanças com os jogos de linguagem valorizados pelos seus parâmetros normativos. Penso que, ao aprofundar a discussão acerca das práticas de identificação e seleção dos *portadores* de altas habilidades, isto se tornará mais perceptível. Assim, doravante, irei me deter nos *jogos de poder-linguagem* que sustentam estas práticas.

Entendendo que as práticas constituem a materialidade das altas habilidades em matemática, precisamos nos ater aos *jogos de poder-linguagem*, pois eles são constituintes destas práticas. Quero me fixar, neste momento, nas práticas

⁸⁹ Diário de Campo (Pátio da Escola onde se localiza a SIR/AH, out/2011): excertos da entrevista realizada com o sujeito Thomas.

pedagógicas de identificação e seleção, visto que estas, no meu entendimento, produzem regras e, por consequência, identidades, subjetividades e assujeitamentos.

Os regramentos do processo

Quando a professora responsável pela SIR/AH menciona⁹⁰ “*que faz uso de três instrumentos, a saber: uma ficha de observação que o professor de sala de aula encaminha, uma ficha de observação que a turma toda deve preencher no intuito de nomear a si mesmo ou a colegas e uma entrevista com a família e o educando*” e que tais procedimentos estão embasados em referenciais que a legislação brasileira indica a partir da SEESP, pois, de acordo com ela, “*Nenhum tipo de teste é aplicado neste processo de identificação, apenas ações de observação. É interessante observar que a bibliografia que fundamenta a legislação brasileira, bem como os trabalhos de pesquisa, está fundamentalmente alicerçada em estudos norte-americanos que ainda hoje sugerem o uso dos testes de QI. Contudo, dentre as possibilidades de instrumentos de identificação destes sujeitos aqui no Brasil tal método é veementemente desaconselhado*”. Estamos falando de um jogo institucional.

Estes jogos de poder-linguagem são institucionalizados como práticas divisórias, pois passam pelo crivo institucional e operam de acordo com estratégias divisórias, autenticando aqueles que serão intitulados *portadores* de altas habilidades e aqueles que não o serão. E como estamos falando de um jogo, as regras é que darão sentido para a práxis que envolve a seleção destes indivíduos.

O que chamamos seguir uma regra ou aplicar a regra na seleção dos sujeitos de altas habilidades, nada mais é do que a exemplificação do uso habitual que se faz dela, pois, “o que chamamos *seguir uma regra* e ‘ir contra ela’ manifesta a nossa concepção desta regra”, conforme explica Spaniol (1990, p. 19) [grifo do autor].

O que quero que fique claro aqui é a conexão entre o uso habitual da regra de seleção destes sujeitos e a sua aplicação calcada em costumes. Se, para Wittgenstein (2008, §199), “seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma

⁹⁰ Diário de Campo (SIR/AH, jun/ 2010): excertos que fazem parte de uma das entrevistas realizadas com a professora Ana.

partida de xadrez, são *hábitos* (usos, instituições)” [grifo do autor], a materialidade deste hábito dar-se-á nas práticas que estamos analisando.

Quando as professoras falam⁹¹ “*eu percebia que ele tinha uma postura diferenciada em relação aos demais. Para todos os problemas que aconteciam com a turma, ele tinha uma resposta diferente do senso comum e daqueles que a gente espera das crianças*”; ou “*Ele sempre teve umas tiradas interessantes, que surpreendem a gente em aula, que a gente não sabe da onde ele tira...*” ; ou ainda, “*é que o aluno sempre se destacou por sua oralidade e expressão em sala de aula, o que faz com que ele se sinta ‘máximo’ e não queira realizar determinadas tarefas escolares*”, podemos observar a descontinuidade discursiva enunciada no Capítulo *A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea*, em que as altas habilidades acompanharam as atualizações no campo da Educação Matemática, de forma que as altas habilidades na atualidade não se relacionam mais com a medição do QI dos indivíduos, mas por características comportamentais – como, por exemplo, o raciocínio lógico avançado, a habilidade numérica, a abstração, o pensamento divergente, entre outras.

Assim, é possível enunciar que as práticas de seleção são compostas de um conjunto de procedimentos regrados, alguns mais abertos, como as entrevistas, e outros mais fechados, como a Ficha de Observação do Professor. É possível enunciar ainda que, embora tenhamos uma alteração significativa nestes regramentos que constituem as práticas contemporâneas, como o abandono dos testes de QI nas práticas brasileiras de seleção, configurando uma atualização discursiva, ainda é possível identificar rastros discursivos destas práticas nas práticas escolares. Assim, o significado atribuído à expressão *portador* de altas habilidades, bem como as transformações ocorridas nos processos de seleção são resultados de mudanças ocorridas no contexto das racionalidades *Moderna* e *Contemporânea*⁹².

⁹¹ Diário de Campo (EMEF Zona Norte, nov/ 2011); Diário de Campo (EMEF Zona Sul, dez/ 2011); e Diário de Campo (EMEF Zona Oeste,dez/ 2011): excertos de entrevistas realizadas com professoras das três escolas visitadas, onde estudam os sujeitos da pesquisa.

⁹² Reconheço que não existe um consenso em torno do uso destas expressões, contudo apoio-me em Foucault (2008b) para compreendê-las como duas formas de pensar. Entendo o liberalismo e o

Este rastro discursivo, ao qual me referi anteriormente, pode ser observado a partir de um dos itens da Ficha de Observação do Professor⁹³, onde lemos “Mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados”. As práticas das altas habilidades, na contemporaneidade, olham para os extremos da curva normal, abarcando os muito interessados, da mesma forma que também abarcam os desinteressados. Todavia, elas ainda sustentam a regra de que o sujeito não pode apresentar comprometimento cognitivo, devendo demonstrar, pelo menos, um possível potencial.

Gostaria de reiterar que não estamos mais trabalhando com o quadro normativo de tempos outrora, que se utilizava dos testes de QI para avaliar o potencial cognitivo dos indivíduos. Mas, sim, que estamos operando com uma norma da sociedade neoliberal, ou seja, da sociedade do consumo e do risco, que aceita que, mesmo o sujeito não demonstrando seu potencial, ele pode apresentar as características desejáveis em forma latente.

Embora constem repetidas vezes na Ficha de Observação do Professor características como curiosidade, comprometimento, interesse, criticidade – componentes não cognitivos – elas são enunciadas com intensidades distintas. No âmbito destas características, em momento algum questiona-se que o sujeito é cognitivamente comprometido. Assim, podemos depreender que o sujeito das altas habilidades é um sujeito discursivamente constituído, dentro de uma racionalidade em que a cognitividade trabalha dentro de uma normalidade. Ou seja, este caráter de normalidade, dado ao desempenho cognitivo satisfatório dos educandos, é uma reatualização discursiva dos testes de QI, uma vez que se pondera que cognitivamente o sujeito não tenha nenhum comprometimento.

neoliberalismo, como práticas de governo e, assim, como formas de vida características de tempos históricos distintos. Penso que estas expressões nos auxiliam a enfatizar as mudanças provocadas nas instâncias sociais, políticas, econômicas e, fundamentalmente, nas educacionais.

⁹³ Tal ficha já foi apresentada no Capítulo 1 e compõem os Anexos desta tese.

Convém observarmos que os itens nos remetem a características positivas, não se colocando em dúvida o caráter cognitivo do aluno. Contudo, parece ser interessante fazer o exercício de nos questionarmos acerca dos casos dos alunos que não apresentam um evidente desempenho cognitivo: O que garante que os mesmos poderão ser *resgatados*? Ora, o seu potencial cognitivo, ou melhor, o seu não comprometimento cognitivo. Contudo, destaco que o traço cognitivo acaba sendo colocado em segundo plano em relação às condutas quando estas são benéficas à aprendizagem.

Em outras palavras, se não podemos colocá-los dentro da norma pela sua relação de identidade, fá-lo-emos por uma relação de diferença – diferenciando-os daqueles que apresentam evidentes comprometimentos cognitivos. Como exemplo deste caso, podemos pensar naqueles alunos que possuem particularidades que reconhecidamente estão atreladas a déficits cognitivos – como Transtorno Global do Desenvolvimento, síndromes, e outras – que, via de regra, leva-os a não serem apontados como *portadores* de altas habilidades.

Ainda em relação ao processo de seleção dos ditos *portadores* de altas habilidades e a seus regramentos, gostaria de investir na análise dos processos de seleção dos sujeitos pesquisados, mais precisamente, em discutir os diferentes modos como se desenvolvem os mesmos.

A obsessão pela captura dos sujeitos em meio aos processos de identificação

“A fruta sempre cai perto do pé”. Este é um exemplo trazido por uma das professoras entrevistadas para demarcar, de acordo com as práticas educacionais, o diferencial do aluno de quem falávamos. A professora relatou-me que, “ao final de 2009 ele fez um cartão de Natal para mim agradecendo por tudo, com o desenho de uma árvore e uma frutinha lá no cantinho e escrito assim: ‘A fruta sempre cai perto do pé’. Ele inverteu o provérbio... tipo assim, como eu achava ele diferente, que ele era de altas habilidades, eu também tinha uma participação naquilo. Eu tinha encaminhado ele...era um

agradecimento". E ela ainda complementou: "*Não é um raciocínio de um aluno, uma lógica comum*"⁹⁴.

O recorte acima ilustra a problematização que quero tratar aqui. A fala dessa professora facilita-nos a compreensão de que a constituição do *portador* de altas habilidades é resultado do exercício de práticas regradas que produzem verdades que regulam e orientam seus comportamentos; fazeres e dizeres ao mesmo tempo que estes são posicionados pelas práticas que fazem circular discursos *verdadeiros*.

Pode ser destacado aqui é que a forma com que o sistema educacional assujeita os indivíduos acaba por ratificar os regramentos que constituem as práticas educacionais das altas habilidades. Podemos entender o *portador* de altas habilidades como aquele que

se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2006, p. 291).

Em meu Diário de Campo, tenho o registro do seguinte questionamento: "*Temos que ter pensamento lateral?*"⁹⁵.

Esta foi uma pergunta que um dos sujeitos fez para a professora Ana durante as atividades de enriquecimento educativo. Ao perceber a hesitação da professora, adiantou-se em explicar: "*Eu vi na Quase Anjos*⁹⁶. Um dia o professor foi contar o número de dedos das mãos dos alunos da turma e eles disseram que cada um tinha 10 dedos. Daí o professor perguntou se fossem 10 pessoas e eles responderam 100 dedos. Daí o professor disse

⁹⁴ Diário de Campo (EMEF Zona Oeste, dez/2011): excertos que fazem parte da entrevista com as professoras dessa escola.

⁹⁵ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): recorte de um diálogo entre a professora Ana e o aluno Daniel, que tratava de uma atividade sobre as diferenças que existiam na natureza como, por exemplo, nas folhas das árvores.

⁹⁶ *Casi ángeles (Quase Anjos)* é uma telenovela infanto-juvenil argentina, transmitida originalmente por um canal argentino e a trama foi idealizada pela mesma criadora de Chiquititas e Rebelde. No Brasil, a novela é transmitida pela Band, às 9h30. A novela conta a vida diária de um grupo de personagens adolescentes. Na sua maioria, escolhidos de *Eudamon*, um plano espiritual do qual gira grande parte da história da novela. Esses jovens acabam tendo a missão de salvar a Paz, e evitar que se cumpra a profecia de um desastre caótico no mundo.

que não, pois um dos colegas não tinha um dos dedos de uma mão... Então ele explicou que a gente tinha que ter pensamento lateral pra perceber isso!"

O questionamento de um dos sujeitos da pesquisa, relacionado com sua explicação para a utilização desta expressão, leva-nos a intuir que as condutas que discutíamos anteriormente podem estar fundamentadas em suas formas de vida.

Soma-se a isto o fato de que em alguns momentos podemos perceber como estes alunos se *arriscam* utilizando vocabulários que ainda não dominam. A "*afinidade*"⁹⁷ foi um exemplo disto. Durante uma atividade de enriquecimento educativo desenvolvida pela professora Ana, quando esta questiona os sujeitos sobre quais as diferenças entre as folhas de algumas árvores, Daniel prontamente responde "*A afinidade!*", querendo se referir ao fato de uma folha ser mais fina do que as outras.

Certamente tal palavra havia sido acrescida recentemente aos seus jogos de linguagem em meio a sua forma de vida, uma vez que o mesmo ainda não estava dominando as regras de significação da mesma. Contudo, já apresentava a disposição em utilizá-la em uma atividade advinda de outra prática.

Tais recortes conduzem-me a supor que são estas relações entre os diferentes jogos de linguagem, que estes educandos estabelecem, que os levam a ser apontados como *portadores* de altas habilidades. O que me parece é que tais sujeitos conseguem utilizar-se de jogos de linguagem constitutivos de suas formas de vida, nas práticas escolares. E esta relação que os mesmos estabelecem é que os torna *diferentes*, assujeitados a uma identidade que entende que os *portadores* de altas habilidades devem apresentar condutas diferenciadas daquelas esperadas do grande contingente escolar.

Dos jogos de linguagem que constituem as formas de vida dos sujeitos, observamos que alguns ganham destaque e estabelecem relações de família com os jogos de linguagem das altas habilidades. E durante as observações realizadas nas

⁹⁷ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): recorte de um diálogo que envolvia uma atividade de enriquecimento educativo.

atividades de enriquecimento, condutas que diferenciavam os sujeitos pesquisados dos demais educandos da rede se evidenciaram.

Ser “curioso, falante, compromissados e preocupados”⁹⁸ no ambiente escolar, são condutas que mantêm uma estreita relação com as condutas das atividades rotineiras presentes nas formas de vida dos sujeitos desta pesquisa. Para fundamentar esta argumentação, trago alguns recortes do Diário de Campo.

A professora Ana narrou-me que *“A família do Daniel mora em uma casa que fica na beira de um perau. A mãe tem uma ‘tendinha’ na frente da casa e vende diversas coisas ali, como: pão, bolo, presentinhos confeccionados por ela para datas comemorativas especiais (Dia dos Pais, Namorados, Mães, etc). O pai tem outra família e uma situação econômica mais favorável, tem uma serralheria e tem um carro considerado de classe média alta. Mas fica com ele só eventualmente”*. Em um dado momento, comentamos a criatividade da mãe dele, ao que a professora Ana acrescentou que *“ela se ‘achou’ aqui na SIR/AH, pois está sempre envolvida nas atividades e valoriza o trabalho que realizamos. Sempre me agradece a oportunidade do Daniel estar aqui e comenta que não teve esta sorte, pois parou de estudar na 4ª série”*⁹⁹.

Em relação ao Thomas, tenho o seguinte registro: *“A mãe do Thomas é Auxiliar Administrativa e trabalha no Centro [de Porto Alegre]. Parece que sempre viveram “de favor” em casas ou peças emprestadas, e hoje estão morando na Pitinga. O Thomas frequenta a EMEF Zona Sul [uma das escolas em maior situação de vulnerabilidade social da RME]. A mãe dele sempre leu muito para ele, desde pequenininho, e ainda hoje consegue livros para ele ler”*. Eu questionei a professora Ana do porquê do Thomas não ter sido transferido de escola, uma vez que próximo da casa dele existe uma escola que apresenta melhores condições. Segundo ela, o Thomas sempre se posicionou contra essas

⁹⁸ Informações retiradas da Ficha de Observação do Professor, a qual já foi apresentada no Capítulo 1 e também compõem os Anexos.

⁹⁹ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): recorte de um diálogo meu com a professora Ana acerca das condições sociais e econômicas de vida das famílias dos sujeitos pesquisados.

mudanças de escola, pelo que ele argumenta que *“sempre estudou lá e que não queria mudar”*¹⁰⁰.

Olhando para os processos de encaminhamento dos alunos que atualmente frequentam a SIR/AH, foi possível observar diferentes processos e diferentes usos dos três instrumentos de seleção citados no Capítulo *Conhecendo a discursividade das altas habilidades* – a ficha de observação a ser preenchida pelo professor da turma, a ficha de nomeação que cada aluno deve preencher no intuito de nomear a si mesmo ou a colegas, e a entrevista com a criança e sua família.

De acordo com a professora Ana, no caso do aluno Michel, que deixou de frequentar a SIR/AH em 2011, *“A direção encaminhou o caso à assessoria da educação infantil, da Secretaria Municipal de Educação – SMED/POA, por ser uma criança que estava além de seus pares e, como ela já havia recebido formação sobre Altas Habilidades/Superdotação, suspeitava dele ser um caso de AH/SD”*¹⁰¹. Já para o caso do aluno Daniel, a professora Ana relatou-me que *“ele foi encaminhado em novembro de 2009, pela professora Marina (que era professora dele na A23, naquele ano). A pedido dela, eu fui conversar com a equipe da Escola e, posteriormente, fiz a entrevista com a mãe dele”*¹⁰²; ela também me relatou que verificou com a mãe a possibilidade de o aluno ir até a SIR/AH semanalmente, pois esta era uma condição para sua seleção, assim haveria a garantia de que o aluno não abandonaria as atividades de Enriquecimento Educativo – existe a dificuldade reiterada em que os alunos deixam de frequentar a SIR/AH e isso se dá, de uma maneira geral, em função de que grande parte das escolas da RME localizam-se nas periferias de Porto Alegre, enquanto a SIR/AH está situada no bairro Medianeira.

Quando perguntei sobre o processo de indicação do Thomas, a professora Ana colocou que *“Ele sempre foi aluno da EMEF Zona Sul, embora tenha mudado de endereço dentro da Restinga e tenha outra escola ao lado de sua casa, ele nunca quis mudar de escola,*

¹⁰⁰ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): recorte de um diálogo meu com a professora Ana acerca das condições sociais e econômicas de vida das famílias dos sujeitos pesquisados.

¹⁰¹ Diário de Campo (SIR/AH, jul/ 2010): excertos do documento fornecido pela professora Ana.

¹⁰² Diário de Campo (SIR/AH, out/2011): excertos da entrevista com a professora Ana.

*pois é muito apegado à Silvia (sua professora em 2009 e que atualmente compõe a Equipe Diretiva da Escola). Ele foi indicado pela própria Silvia em 2009 e em março de 2010 eu fui na Escola para conversar com a equipe diretiva. Mas este caso foi um pouco diferente, pois o encaminhamento foi realizado pela Assessoria de Educação Especial da SMED*¹⁰³.

No caso do aluno Marcelo – do qual acompanhei apenas o processo de seleção – a professora Ana realizou a visita à Escola a pedido da professora da SIR, da EMEF Zona Norte. A professora referência da turma dele neste ano solicitou auxílio para a professora da SIR para conseguir manejar melhor com ele em sala de aula e para que a mesma avaliasse se ele seria um caso de altas habilidades. Antes de a professora Ana realizar esta visita, a professora da SIR já havia orientado para a aplicação das fichas de observação e nomeação, e nos relatou, na primeira visita, que “*estava preocupada porque ele não apareceu muito na ficha de observação do professor*”¹⁰⁴.

O que podemos observar é que o processo de seleção, que deveria responder a um conjunto regrado de passos, acaba por não apresentar um protocolo de fluxos processuais. Contudo, esta falta de processos organizados não impede que se proceda a uma seleção baseada numa identidade. Muito antes pelo contrário, o processo de seleção apenas prioriza que, mesmo por diferentes caminhos, se *capture* aquele que se entende como *portador* de altas habilidades a partir dos *jogos de poder-linguagem* constituintes das dinâmicas escolares.

Logo, o que temos é que, na seleção destes indivíduos, os jogos de linguagem são tomados pelo poder, constituindo aquele que se acredita ser o *portador* de altas habilidades, estabelecendo regramentos fundamentados nas características dos indivíduos e não na clareza dos processos. Dizendo de outra forma, o sistema educacional procede à seleção destas crianças baseada numa *identidade* constituinte desta categoria.

¹⁰³ Diário de Campo (SIR/AH, out/2011): excertos da entrevista com a professora Ana.

¹⁰⁴ Diário de Campo (EMEF Zona Norte, dez/2011): excertos da entrevista com a professora da SIR dessa escola.

Antes de explorar mais detalhadamente esta suposta identidade relacionada às altas habilidades, gostaria de retomar o processo, analisando-o para além dos fluxos, tratando de seu esgotamento.

Procurando reconstruir o processo de seleção e identificação dos sujeitos da pesquisa, deparei-me com diferentes encaminhamentos para o mesmo: uma das professoras mencionou, na entrevista, que *“Eu lembro que preenchi uma ficha de encaminhamento para a Ana. Essa ficha modelo a Ana me deu... era como qualquer outra ficha de encaminhamento para a SIR normal. O procedimento era o seguinte: a gente preenchia a ficha e depois a Ana vinha na sala de aula observar. Ela observou ele em sala e depois nós conversamos. Eu dei alguns trabalhos dele para ela olhar [...]”*¹⁰⁵. Enquanto a professora de outra escola relatou que, *“Como ele foi encaminhado via Educação Especial/SMED, acredito que estes materiais [não lembram exatamente quais instrumentos foram utilizados e se foram utilizados] estejam com a Ana”*¹⁰⁶.

Acompanhando o processo de identificação do aluno Marcelo, da EMEF Zona Norte, pude perceber que a professora do mesmo já havia aplicado as fichas de observação, como relatamos anteriormente.

Em suma, temos que, no caso da EMEF Zona Oeste, foram utilizadas as Fichas de observação, o recurso de observação em sala de aula e as entrevistas; já no caso da EMEF Zona Sul, apenas a entrevista foi realizada. Em contrapartida, neste caso que estou acompanhando desde o princípio, todos os passos estão sendo seguidos amiúde e, mesmo assim, a professora Ana não conseguiu chegar a uma posição final sobre o caso, recomendando uma observação em sala de aula para o próximo ano letivo (as entrevistas foram realizadas ao final do ano de 2011).

O que me parece irrefutável é que, mesmo existindo diferentes encaminhamentos nesta prática, tanto em relação ao número de instrumentos, quanto em relação à ordem de utilização dos mesmos, em um dado momento ocorre

¹⁰⁵ Diário de Campo (EMEF Zona Oeste, dez/ 2011): excertos de entrevistas realizadas com as professoras dessa escola.

¹⁰⁶ Diário de Campo (EMEF Zona Sul, dez/ 2011): excertos de entrevistas realizadas com as professoras dessa escola.

um esgotamento no processo de seleção. O esgotamento desta prática dá-se sempre que a professora Ana identifica as características que assujeitam tais indivíduos à categoria de *portadores* de altas habilidades e, assim, torna-se possível assujeitá-los a este discurso.

Logo que se torna possível associar os indivíduos à identidade de ser *portador* de altas habilidades, o processo se encerra. Caso contrário, enquanto houver desconfiças da professora acerca dos potenciais do aluno e não se esgotarem os instrumentos passíveis de utilização, segundo as bibliografias que sustentam estas práticas, o processo segue se desenvolvendo. Um exemplo deste último caso é o que pude observar, a partir da indicação do Marcelo, pois vários recursos já foram utilizados e ainda não foi possível ter um posicionamento final.

Podemos verificar, através destes acontecimentos, é que as práticas pedagógicas de seleção produzem regras e, por consequência, identidades, subjetividades e assujeitamentos. Na mesma direção, o que temos é que o processo de identificação sofre um esgotamento em tempos diferentes para cada um dos sujeitos e isso se dá em função de que algumas regras foram atendidas.

O leitor pode estar se questionando a quais regras estou me referindo? Estou me referindo às regras com as quais os *jogos de poder-linguagem* funcionam e que são constitutivas e constituintes das práticas escolares de identificação. Poder apontar traços de ausência de comprometimento cognitivo, bem como traços característicos como “ser falantes e conversadores”, “curiosos, interessados, perguntadores”, “participantes e presentes em tudo, dentro e fora de sala de aula”, ou ainda, “ativos, perspicazes, observadores” são exemplos destas regras que colocam em movimento os *jogos de poder-linguagem* e dão materialidade ao sujeito das altas habilidades.

Considerando esta ideia, gostaria de desenvolvê-la um pouco mais, explorando o caráter comportamental das regras de identificação dos chamados *portadores* de altas habilidades.

6.3 O aspecto comportamental das altas habilidades em matemática como um processo inventivo

Partindo das noções de Foucault, as práticas discursivas das altas habilidades formam os elementos dos quais falamos e são constituídas de regras que proporcionam um modo de dar sentido à determinada materialidade, produzindo as verdades que podem ser vinculadas em determinados momentos históricos – neste caso, o sujeito das altas habilidades. A noção de linguagem de Wittgenstein (2008, §24, §26, §27) vem ao encontro disto, uma vez que ele explora a existência de linguagens que significam as coisas das quais falamos a partir dos usos das palavras. Ou seja, as significações surgem de acordo com as regras de sentido em meio às práticas.

Nos jogos de linguagem das altas habilidades, as palavras não representam os *portadores* de altas habilidades, não são apenas nomes, mas fazem parte das ações humanas, nas quais podemos dizer que a linguagem pode ser compreendida como uma ação. Ou seja, saímos dos significados substanciais das palavras e substituímos por suas concepções funcionais. O que tento explicar aqui, é que a linguagem faz algo, produz coisas e sujeitos – o *portador* de altas habilidades –, cria novas compreensões acerca deles. É o uso da palavra que dá vida a estes indivíduos e que determina seu significado e entendimento por parte da comunidade escolar.

Neste entrelaçamento, as práticas discursivas e os jogos de linguagem produzem aqueles dos quais falamos, embasados em necessidades de uso, de desejos e de valores, e mais do que isto, embasados em regras estabelecidas socialmente. Podemos destacar também, que os dois filósofos afirmam que os conceitos e discursos não são constituídos por uma estrutura racional engessada, bem pelo contrário, são subprodutos de práticas localizadas espaço-temporalmente.

Frente a estas colocações é que acredito ser possível falar em altas habilidades na atualidade, pois é este ponto de vista que nos permite “ter em mente” e significar aquele que nomeamos como *portador* de altas habilidades. Como argumenta Wittgenstein (2008, §37), é na relação entre o nome e o denominado que consiste o

fato de que “a audição do nome nos traz à mente a imagem do denominado”. Assim, somente através dos discursos e da linguagem é que “posso ter em mente algo como algo” (2008, p. 35).

Desta forma, o *portador* de altas habilidades não teria significado se nada lhe correspondesse. O que temos na contemporaneidade é um sujeito dito *portador* de altas habilidades produzido por um discurso que o molda e lhe dá forma. Para compreendermos melhor como isso se dá, podemos olhar para o conjunto de falas dos sujeitos, o que constitui parte do material empírico desta pesquisa.

Ratifico que as falas em que me apoio para esta discussão não são manifestações individuais dos sujeitos da pesquisa e sim o oposto, uma vez que tais falas são ressonâncias e obedecem a regras situadas espaço-temporalmente, afinadas com os *jogos de poder-linguagem*, regimes de verdade e relações de poder-saber que as fazem emergir.

Quando a professora da SIR/AH, com a intenção de sustentar e justificar a participação do aluno Daniel nas atividades da SIR, ela o descreve como sendo um aluno “*tranquilo, fala baixo e pausadamente, carinhoso, educado, bastante apegado à mãe. Muito preocupado com a sua aparência, pois está sempre bem arrumado e penteado. Desenvolve as tarefas com capricho e atenção até concluí-las e sempre que fica alguns instantes sem nova orientação, procura jogos de desafios para se entreter. Gosta de ter a atenção dos adultos voltada para ele.*”¹⁰⁷; ou ainda, quando me argumenta que a seleção do Thomas deu-se por ele ser um aluno “*agitado, impaciente, fala alto, brincalhão e afetivo com as pessoas. Envolve-se com as tarefas, mas não parece ter muito prazer quando estas envolvem produções artísticas. Não gosta de desafios e prefere agir a planejar. Sabe se virar sozinho e é corajoso. A mãe sempre leu para ele.*”¹⁰⁸; a meu ver, tais falas permitem relacionar as regras de seleção a um critério de conduta dos indivíduos.

¹⁰⁷ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): excertos da entrevista com a professora responsável pela SIR/AH sobre o aluno Daniel.

¹⁰⁸ Diário de Campo (SIR/AH, set/2011): excertos da entrevista com a professora responsável pela SIR/AH sobre o aluno Thomas.

E não apenas naquilo que é dito esta particularidade emerge. Se entendermos a ficha de observação a ser preenchida pelo professor como um jogo de linguagem, fica evidente que grande parte dos itens também estão afinados a um regramento comportamental. Revisitando as alíneas da Ficha de Observação do Professor, podemos encontrar lá expressões como as já citadas acima e outras como “solitários, engraçados, arteiros, sensíveis aos outros, persistentes, compromissados, bondoso” entre outras.

É interessante apontar para o fato de que dentre os 27 itens que compõem a mesma – que é um dos instrumentos de identificação de seis possíveis tipos de altas habilidades –, 20 deles estão baseados exclusivamente em características comportamentais, enquanto os demais itens apenas remetem a um comparativo entre os indivíduos da turma, o que podemos identificar pela expressão *melhores em*¹⁰⁹.

“Os de melhor memória, que aprendem e fixam com mais facilidade, que são mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos” estão entre os itens que identificam um possível *portador* de altas habilidades em matemática¹¹⁰ e que, muito embora estejamos tratando de uma área exata, também se referem à conduta dos indivíduos.

Se alinhavarmos as características dos dois sujeitos, já apresentadas através de excertos, com as elencadas na ficha, veremos que as altas habilidades em matemática, de fato, não se dão por aspectos cognitivos, mas se naturalizam por aspectos comportamentais. E podemos dizer ainda mais: que as verdades que fundamentam estas práticas nada mais são do que jogos constituidores de uma objetividade para uma subjetividade – aquele dito *portador* de altas habilidades em matemática.

O que estou procurando elucidar é que estas condutas, que podemos observar no âmbito das práticas escolares, são manifestações de seguir as regras dos *jogos de*

¹⁰⁹ Em momento oportuno, no decorrer deste capítulo, irei retomar esta expressão e explorá-la com profundidade.

¹¹⁰ A título de facilitar a reflexão que proponho aqui, vale lembrar que para ser apontado como *portador* de altas habilidades em matemática o indivíduo deve ser mencionado em pelo menos três dos seguintes itens: 2, 9, 11, 18 e 22.

poder-linguagem que constituem e são constituídos por estas práticas. Evidências disso também puderam ser identificadas a partir das entrevistas realizadas nas escolas ao longo do trabalho de campo.

Quando visitei as escolas com o objetivo de reconstruir os processos de seleção do Daniel e do Thomas, e de acompanhar um processo de seleção que estava em andamento – caso do Marcelo –, eu buscava esclarecer junto às professoras sobre as razões pelos quais a escola intuía que estas crianças poderiam vir a ser *portadoras* de altas habilidades em matemática.

Na EMEF Zona Sul, a professora mencionou que *“Em A20 ele já tinha um excelente vocabulário para a sua idade e também, se destacava pela coesão de ideias na escrita, mas a apresentação (capricho) de suas tarefas sempre deixou a desejar”* e complementou, dizendo que *“ele sempre tem contribuições interessantes nas aulas [contudo não chegou a me relatar algo mais preciso] e se aborrece com as atividades repetitivas e as faz de qualquer jeito”*. Ainda sobre este aluno, a professora Silvia conseguiu lembrar aspectos que se relacionam com a Matemática e contou que *“em A20 ele já compreendia o Sistema de Numeração Decimal e explicava para os coleguinhas o que era o número 300: - É 3 vezes o 100, porque se 30 é 3 vezes o 10... 300 é 3 vezes o 100”*¹¹¹.

Afirmações semelhantes pude observar na EMEF Zona Oeste, onde a professora Marina (professora do aluno no ano letivo de 2010) acerca dos meus questionamentos, argumentou que *“da Matemática especificadamente eu não saberia te responder, eu percebia que ele tinha uma postura diferenciada em relação aos demais. Para todos os problemas que aconteciam com a turma ele tinha uma resposta diferente do senso comum e daqueles que a gente espera das crianças”*; e complementando tal fala, a professora regente atual mencionou que *“ele sempre teve umas tiradas interessantes, que surpreendem a gente em aula, que a gente não sabe da onde ele tira...”*¹¹².

¹¹¹ Diário de Campo (EMEF Zona Sul, dez/2011): excertos de entrevista com professoras dessa escola. Aproveito para esclarecer que uma A20 corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

¹¹² Diário de Campo (EMEF Zona Oeste, dez/2011): excertos de entrevista com professoras dessa escola.

Por fim, gostaria de registrar que o caso da EMEF Zona Norte não foi diferente, pois no que a Professora Ana solicitou as informações que constavam na pasta do aluno na Escola, a professora daquela SIR respondeu apenas que “*a pasta do aluno tem poucos registros, e os que existem apontam apenas para situações de conflito... isso tem muito e com um grau de violência grande...*” A professora regente procurou justificar o pedido de avaliação do aluno pela SIR/AH em função de que “*ele não presta atenção nunca ou apenas quando quer. Ele não tem paciência para a maioria das coisas... quando quer faz rápido, mas sem detalhes e capricho*”¹¹³.

Ponderando sobre estes excertos, arrisco-me a dizer que o discurso é *explícito*, pois não guarda significados ocultos e nem saberes sigilosos, mas, pelo contrário, esclarece aquilo que deve ser aceito – neste caso, que as altas habilidades relacionam-se com as condutas expressas pelos agentes escolares. E isto que deve ser tomado como dado, ou seja, os regramentos que sustentam estas práticas são comportamentais e servem de critérios para distinguir estados ou comportamentos adequados ou não.

Não há como deixar de observar que, mesmo se tratando de altas habilidades em matemática, características relacionadas a estas práticas não são exploradas com profundidade pelas professoras entrevistadas, da mesma forma que, as condutas são explicitadas ao extremo. Um exemplo disto é a valorização daqueles alunos que “*produzem respostas inesperadas e pertinentes*”¹¹⁴ no ambiente escolar, pois tal atitude pode ser verificada nos excertos das entrevistas discutidos acima.

Considerando que o meu campo de observação foram as práticas, é possível constatar que o sujeito das altas habilidades só *se faz* sujeito na sua conduta. Ele não existe como sujeito indivíduo, mas como sujeito das condutas, uma vez que são elas que definirão sua identificação. Tais condutas operam a partir de regras, que também são constitutivas e constituintes dos *jogos de poder-linguagem*.

¹¹³ Diário de Campo (EMEF Zona Norte, dez/2011): excertos de entrevista com professoras do ensino regular e da SIR dessa escola.

¹¹⁴ Item 25 da Ficha de Observação do Professor. Essa ficha pode ser consultada na íntegra nos Anexos.

Penso que estas condutas – que existem no âmbito das práticas – nada mais são do que a *visualização* de determinadas regras, constituintes destes *jogos de poder-linguagem* em que tenho me centrado. Dizendo de outra forma, penso que as condutas dão visibilidade às regras que, por sua vez, só operam no domínio das práticas.

Pode-se apontar, aqui, a descontinuidade que se discutia nos Capítulos *Conhecendo a discursividade das altas habilidades* e *A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea*. As altas habilidades nas práticas educacionais sofreram uma transformação, que confere menor centralidade ao conhecimento e maior importância às condutas. Penso que tal feito se justifica pela mudança no regramento dos *jogos de poder-linguagem*, influenciados pela (re)atualização dos regime de verdade do saber acerca da inteligência.

Como abordei anteriormente, não estamos mais trabalhando com o quadro normativo de outros tempos. Se no século passado utilizavam-se os testes de QI para avaliar o potencial cognitivo dos indivíduos, na contemporaneidade este não é mais um critério válido. As regras com as quais operamos na atualidade, afinada com a racionalidade neoliberal, captura sujeitos pelas suas características comportamentais, desejáveis pelo mundo globalizado em que vivemos.

A alteridade como um jogo

Quero retomar aqui a expressão *melhores em* enunciada anteriormente. Esta expressão foi amplamente utilizada na Ficha de Observação do Professor, como podemos perceber a partir dos itens “os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão”, “os melhores nas áreas de matemática e ciências”, “os melhores nas áreas de arte e educação artística”, “os melhores em atividades extracurriculares”, “de melhor memória”, “com melhor desempenho em esportes”.

Tais itens associados a ditos como “*ele é um aluno diferenciado*”¹¹⁵ ou “*ele já chegou alfabetizado em A20, o que é uma raridade na Escola*”, ou ainda, “*ele sempre se destacou deste todo*”¹¹⁶, nos leva a ajuizar que a seleção dos *portadores* de altas habilidades dá-se, acima de tudo, baseada em um padrão comparativo.

Vale ponderar que características individualizantes são valorizadas e constituem de alguma forma a maior parte das questões que irão definir se um sujeito é ou não *portador* de altas habilidades. Contudo, dizer que um indivíduo é “solitário, perguntador, preocupado com os outros, confiantes em si”, entre outros itens da ficha, não garante por si só a identificação do mesmo como portador de altas habilidades, e sua indicação para um trabalho de enriquecimento educativo.

É na relação com o outro que se estabelece este comparativo. Assim, o que temos é uma relação de *alteridade* mediada pela comparação, ou seja, os *jogos de poder-linguagem* imbricados às práticas de seleção envolvem medidas, mobilizando regras meritocráticas. Mesmo entendendo que os sujeitos das altas habilidades constituem-se como sujeitos únicos – e a maioria dos itens da Ficha estabelecem uma individualidade – ele irá se constituir nessa comparação consigo mesmo e com os outros.

Muito embora o sistema educacional sustente uma valorização das diferenças e do múltiplo, o que temos de fato é uma constituição das diferenças em torno de uma cópia daquilo que se entende como *portador* de altas habilidades. Tal fato acentua-se quando compreendemos este viés meritocrático – condizente com o modo de pensar neoliberal contemporâneo e suas práticas de avaliação –, pois mesmo que se diga haver uma política de respeito às diferenças e de complementaridade de competências entre os indivíduos, o que se leva em conta neste caso é uma relação de comparação.

¹¹⁵ Diário de Campo (EMEF Zona Oeste, dez/2011): excertos de entrevista com professoras dessa escola.

¹¹⁶ Diário de Campo (EMEF Zona Sul, dez/2011): estes dois últimos excertos fazem parte da entrevista com as professoras dessa escola.

As regras destes *jogos de poder-linguagem* que movimentam as práticas das altas habilidades abarcam a questão da medida, logo, instauram movimentos comparativos, de hierarquização, de ranqueamentos, e de meritocracia – conduzindo, inclusive, a práticas comparativas baseadas em medidas também no âmbito das instituições, produzindo índices como o IDEB, PISA e outros.

Desta forma, a comparação é fundamental para distinguir o sujeito das altas habilidades, pois não temos mais o sujeito comparado em relação ao teste padrão – como o teste de QI, por exemplo –, o que temos é o sujeito comparado em relação ao outro. Como as práticas contemporâneas não trabalham mais com testes padrão, mas sim como instrumentos como as Fichas, elas passam a ter uma função diferenciada daqueles antigos testes.

Nas práticas escolares de identificação, a ficha operara como guia da observação, uma guia na comparação que vai ser estabelecida em relação ao outro e não mais em relação a uma norma abstrata ou teórica. A norma agora dá-se numa relação de uns indivíduos com os outros. E, caso a comparação interesse ao governo – e sabemos que interessa! –, ela se mostra uma potente ferramenta para que possamos nos comparar com nós mesmos e com os outros, produzindo determinadas formas de conduta a partir destas comparações.

A prática de comparar age como uma regra constitutiva não apenas dos *jogos de poder-linguagem* e das significações do que é o sujeito das altas habilidades, mas ela age também como uma regra constitutiva do que vai ser os jogos de poder da identificação e da classificação dos sujeitos como sendo *portadores* ou não de altas habilidades.

O que faz a instituição escolar frente a isso? Procede aos regramentos estabelecidos nas práticas, isto é, busca por condutas múltiplas, mas ao mesmo tempo singulares, uma vez que as regras das práticas das altas habilidades guiam, operando comparações.

E estes *jogos de poder-linguagem* articulam regramentos que permitem inclusive que condutas contraditórias estejam associadas a uma mesma identidade. Dentre as

alíneas da Ficha de Observação do Professor, é possível encontrar condutas como “mais simpáticos e queridos” e, logo abaixo, “mais solitários e ignorados”. Mas como sujeitos com características tão opostas podem estar incluídos dentro de uma mesma ficha que abarca características daquilo que se entende ser *portador* de altas habilidades?

Como coloquei anteriormente, a ficha é um jogo de linguagem e, ao analisar este jogo, devemos atentar para as regras estabelecidas na configuração deste instrumento. Dentre estes regramentos coexistem opostos e contradições que, de alguma maneira, não dispersam o processo, pois elas não nos jogam para lugares opostos, mas convergem para um mesmo tipo de sujeito – aquele que nomeamos como *portador* de altas habilidades.

O processo de seleção como agente de uma racionalidade na busca do governo das condutas

Se considerarmos que os diferentes usos que fizemos das palavras são relevantes, acabamos por negar a existência de uma essência para os termos. Assim, compreendo que os significados atribuídos à expressão *portadores de altas habilidades*, bem como os processos de identificação dos mesmos são produtos de transformações que se deram a partir de diferentes racionalidades governamentais.

O que temos na contemporaneidade é um processo inventivo das altas habilidades baseado em aspectos comportamentais. E por que podemos pensar e dizer que o processo de seleção de *portadores* de altas habilidades deve ser dessa forma? Porque vivemos hoje conforme uma racionalidade neoliberal que fomenta e sustenta que os indivíduos que detiverem tais características maximizarão sua participação nos jogos de mercado.

Eu diria ainda mais, que a questão de governo está atrelada à questão do poder – em meio aos *jogos de poder-linguagem* – enquanto conduta. Se entendemos a governamentalidade como um conjunto de técnicas que nos levam a pensar de uma forma e não de outra, o que temos na contemporaneidade é que, a partir de algumas

características dos sujeitos possíveis pensa-se quais os jogos que se irá tomar como sendo os necessários, a fim de se produzir os sujeitos que se deseja – neste caso, o sujeito *portador* de altas habilidades.

Na contemporaneidade, se o que se deseja é tornar os indivíduos capazes de se autogovernarem, torna-se fundamental fomentar condutas de excepcional observação, de uma dita abstração mais desenvolvida, de análise de acontecimentos sob diferentes enfoques, da mesma forma que são desejáveis atitudes de questionamento, de originalidade e divergência no campo das ideias, como discutíamos no Capítulo *A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea*.

Tais atitudes não devem ser desconsideradas nas práticas escolares, uma vez que este perfil de sujeito é um desejo da sociedade contemporânea. Logo, tais condutas serão valorizadas por qualquer movimento que se proponha a selecionar pessoas que mais se adequem ao que está posto pela governamentalidade neoliberal.

A norma contemporânea passa a ser os valores atitudinais que estão postos pela racionalidade dos tempos atuais. É na (re)atualização desta norma que se passou a procurar sujeitos questionadores e curiosos, por exemplo, buscando dar visibilidade a estes indivíduos. As práticas educacionais propiciam esta visibilidade através da comparação, chamando aqueles que se destacam da norma de *portadores* de altas habilidades. Assim, não se está mais trabalhando com o quadro normativo de outros tempos, de outras racionalidades – que se utilizavam dos testes de QI, por exemplo – mas com a norma da sociedade neoliberal, da sociedade do consumo, do risco.

O que se tem é que, no mundo globalizado, o propósito não é eliminar o risco, pelo contrário, o que se busca é identificá-lo, distingui-lo e fixá-lo a um processo de normalização. As (a)normalidades passam a ser identificadas por meio de comparativos que tornam a subjetividade calculável, que “[...] tornam as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas – e que façam coisas a elas próprias – em nome de suas capacidades subjetivas” (ROSE, 1998, p. 39).

Gostaria, neste momento, de ampliar alguns argumentos desenvolvidos anteriormente. Como procurei mostrar, um conjunto de práticas funciona como uma condição de possibilidade para a emergência daquele que chamamos de *portador* de altas habilidades. Também tratei de discutir de que modo, neste cenário contemporâneo, captura-se este indivíduo.

Estes exercícios de pensamento tornou visível uma mudança na perspectiva de entendimento dos *portadores* de altas habilidades em matemática: de agentes úteis para a Guerra Fria para a parceria com o governo para o desenvolvimento do país. Na contemporaneidade, o *portador* de altas habilidades tornou-se um indivíduo valorizado pelas práticas de inclusão e enriquecimento educativo que fazem parte da racionalidade neoliberal.

Tais colocações têm relação direta com as reflexões que pretendo desenvolver aqui, pois a condução da conduta do dito *portador* de altas habilidades envolve a constituição de um sujeito governável e autogovernável. Como expus no Capítulo *A prática discursiva das altas habilidades e o imperativo da inclusão na educação neoliberal contemporânea*, para o jogo econômico de um Estado neoliberal, é fundamental identificar os indivíduos de altas habilidades ainda na escola, a fim de dar-lhes uma formação complementar com o objetivo de maximizar seus potenciais – para que futuramente tragam retorno para a sociedade como um todo.

A comparação e a competição fazem parte deste jogo, pois

o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Desta maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo (VEIGA-NETO e SARAIVA, 2009, p. 189).

Como sustenta Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal – sobretudo aquela constituída a partir do neoliberalismo americano – investe na fabricação de sujeitos com o intuito de torná-los parceiros. Como as regras deste jogo atuam de

forma a criar condições para que o maior número de pessoas se mantenha no jogo de mercado, é fundamental que os indivíduos atuem sobre si e sobre os outros para manter-se participantes e buscar soluções para as dificuldades que assolam a sociedade.

O que temos frente a isso é que a condição de comparação entre os sujeitos é condição vital para que este jogo possa funcionar e, assim, torna-se necessário capitalizar os indivíduos, fazendo com que cada um governe a si mesmo e aos outros, ou seja, fazer com que cada um cuide de si – enquanto indivíduo – e também cuide dos outros – enquanto coletivo –, tudo isso em função de um bem maior para a sociedade.

Como efeito dessa prática de governo sobre a conduta dos sujeitos *portadores* de altas habilidades e das práticas de comparação dele consigo mesmo e com os outros, temos a Ficha de Autonegação e Nomeação por Colegas¹¹⁷. Para ilustrar esta argumentação, trago recortes da mesma.

Autonegação

1. Marca com um X em que tu és especial ou muito bom?

MATEMÁTICA 	ARTES 	GINÁSTICA 	TEATRO 
CIÊNCIAS 	CRIAR HISTÓRIAS 	DANÇA 	LIDERANÇA 
LER 	PESQUISAR 	ESPORTES 	CRIATIVIDADE 
ESCREVER 	MÚSICA 	AMIZADE 	OUTRA 

Se marcaste outra, em qual?: _____ Por quê? _____

O que já fizeste nessa área: _____

Esta primeira parte da ficha proporciona uma prática de comparação do sujeito consigo mesmo, uma vez que ele terá que proceder a uma comparação entre

¹¹⁷ Esta ficha compõe os instrumentos utilizados pela professora da SIR/AH nas práticas de seleção e identificação dos portadores de altas habilidades. A mesma já foi apresentada no Capítulo 1 desta tese, contudo, também se encontra na íntegra nos Anexos.

as suas diferentes características. O indivíduo é levado a reconhecer-se como um sujeito *muito bom* em pelo menos uma das categorias, ou seja, um sujeito capaz de governar a si mesmo.

Nomeação por Colegas

1. Na tua sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) pedirias que te ajudasse:

EM MATEMÁTICA: _____	A CRIAR UMA HISTÓRIA: _____
EM CIÊNCIAS: _____	NA LEITURA E ESCRITA: _____
TE GUIAR NUM PASSEIO: _____	EM ARTES: _____
FAZER UMA PESQUISA: _____	ORGANIZAR UMA FESTA: _____

2. Na tua sala de aula, qual de teus coleguinhas (menino ou menina) é melhor:

ALUNO OU ALUNA DA SALA: _____	NO FUTEBOL, NO VÔLEI OU EM OUTRO ESPORTE: _____
NO CANTO: _____	NA DANÇA: _____
QUE SABE AS HORAS, OS DIAS DA SEMANA E OS MESES: _____	AMIGO OU AMIGA DE TODOS: _____
EM TEATRO: _____	EM TOCAR UM INSTRUMENTO: QUAL? _____

3. Na tua sala de aula, qual é o ou a coleguinha (menino ou menina) que:

É MAIS ENGRAÇADO/A E DIVERTIDO/A: _____	TU GOSTARIAS QUE FOSSE LÍDER DA TURMA: _____
PENSA EM COISAS QUE OS OUTROS NÃO PENSARAM: _____	AJUDA MAIS OS COLEGAS : _____

Enquanto esta segunda parte da Ficha promove uma comparação do sujeito com os outros e, também, compara os outros entre eles, destacando sempre aqueles que são *os melhores* em cada uma das características elencadas. Estes exercícios levam o indivíduo a conhecer-se e refletir sobre as suas condutas, tornando-se visível para si mesmo e para os outros, sendo que aquilo que ele observa e o que ele vê são inseparáveis dessas práticas pedagógicas.

Com isto, pode-se entender que o estudante, a partir dos processos de identificação, estabelece uma comparação de si consigo mesmo, que não está desvinculada da relação com o outro. Assim, é nessa relação de comparação que suas condutas tornam-se visíveis e que, por sua vez, estão interligadas com a constituição daquele que entendemos como *portador* de altas habilidades.

Com efeito, as práticas nas quais se localizam as intencionalidades – e isso sob determinadas racionalidades – estipulam as condutas que os sujeitos podem

apresentar. Portanto, o sujeito das altas habilidades em matemática não é anterior às práticas, mas é sustentado por uma rede complexa de relações. E é nesta conjuntura que podemos dizer que se dá o surgimento do objeto destas práticas e “[...] para que dele se possa ‘dizer alguma coisa’ e, ainda, para que dele diversas pessoas possam dizer coisas diferentes” (FOUCAULT, 1995a, p. 51).

Sobre isto, Foucault complementa, explicando que

não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade [...] ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sobre condições positivas de um feixe complexo de relações (1995a, p. 51).

Isto pode ser percebido no relato da professora regente da turma do Marcelo, no dia em que acompanhei a professora Ana ir realizar uma entrevista com a equipe da Escola. Segundo a regente, *“Parece que sempre espera mais da escola e acaba se decepcionando. Parece que ele espera algo que a gente nunca alcança...”* e complementa relatando que, no *“dia que a professora da SIR me deu as fichas, ele perguntou se tinha alguma coisa a ver com ele. Ele está com expectativas, pois eu falei que estávamos conversando com uma professora e que ele poderia ser incluído num projeto diferente... Isso já faz tempo que eu disse e ele lembra que seria hoje, tanto que está lá na porta da SIR...”*¹¹⁸.

É este o sujeitos dos *jogos de poder-linguagem* que se constitui nas práticas e que entendo ser o sujeito *portador* de altas habilidades. É este indivíduo, submetido à linguagem e ao poder, produzido pelas verdades pedagógicas, através das quais se relaciona consigo mesmo e movimenta-se por meio de técnicas que o subjetivam e incitam a possuir desejos e intenções.

Assim, como em um jogo, os indivíduos são interpelados por um conjunto de verdades discursivas e conduzidos a produzirem falas e condutas determinadas por regras, constituindo-se como *portador* de altas habilidades em matemática. Cabe

¹¹⁸ Diário de Campo (EMEF Zona Norte, dez/2011): excerto de entrevista com as professoras dessa Escola.

reiterar que ele se constitui historicamente e socialmente. Digo que se constitui historicamente porque é constituído nas formas de vida das quais faz parte; e socialmente, por ser apreendido no coletivo – dado que os sentidos são coletivos.

Em suma, quando buscamos a relação entre os sujeitos e as práticas, temos que: podemos entendê-las como *jogos de poder-linguagem*, ou seja, como atividades regradas e que produzem comportamentos em formas pedagógicas, uma vez que possuem uma função reguladora e fabricam – *nelas e a partir delas* – modos de ação e de condução nos sujeitos alunos e professores, inventando o denominado *portador* de altas habilidades.

Conclusão

Provocações finais

Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar.
(Wittgenstein. Anotações sobre as cores)

Ao buscar entender como as altas habilidades são entendidas na contemporaneidade, busquei proceder a uma pesquisa que tivesse vida, que não fosse apenas parte de mim, uma vez que surge de minha experiência profissional, mas que consegue impulsionar questionamentos acerca das práticas escolares.

Assim sendo, busquei fazer uma problematização acerca dos portadores de altas habilidades em matemática, contudo esta é apenas uma entre as mais variadas problematizações possíveis sobre este tema. Digo isto sustentando-me nas palavras de Geertz, quando esse coloca que

os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo, o que não implica que o alcance de nossa mente, daquilo que podemos dizer, pensar, apreciar e julgar, esteja aprisionado nas fronteiras de nossa sociedade, nosso país, nossa classe ou nossa época, mas que o alcance de nossa mente, a gama de sinais que de algum modo conseguimos interpretar, é aquilo que define o espaço intelectual, afetivo e moral em que vivemos [e pesquisamos] (2001, p. 75-76) [grifo nosso].

Diante da proposta da pesquisa de *analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas portadoras de altas habilidades, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo*, empreendi uma analítica documental e uma analítica das práticas educativas, buscando compreender os

regramentos deste processo. Para isto, dividi a tese em duas grandes seções, a fim de dar conta de discutir as altas habilidades em matemática de um plano macro, fazendo uso das ferramentas analíticas foucaultianas – tais como discurso, relações de poder e governamentalidade – para um plano micro, fazendo uso das ferramentas wittgensteinianas – tais como jogos de linguagem e formas de vida.

O que procurei fazer inicialmente foi olhar para os documentos e materiais orientadores sobre o assunto, buscando compreender os regramentos que dão vida às práticas escolares sobre as altas habilidades em matemática. Nesta busca pelas condições de possibilidade de que hoje exista um sujeito dito portador de altas habilidades foi possível perceber a descontinuidade dos discursos, bem como os rastros discursivos que ainda circulam hoje nas escolas.

Tal movimento analítico possibilitou-me afirmar que os educandos portadores de altas habilidades são produzidos pelas práticas discursivas. Tais práticas, que acontecem no ambiente escolar, são práticas regradas que têm por fim identificar e capturar corpos através da materialidades de seus comportamentos, assujeitando-os e posicionando-os na sociedade contemporânea.

Sobressaiu-se que a busca por sujeitos portadores de altas habilidades no Brasil seguiu outros movimentos internacionais, que justificam a necessidade desses sujeitos para manter a sua liberdade de indústria, sua educação superior, seu desenvolvimento nas ciências, entre outras áreas, ao longo do século XXI. Pois, como foi possível perceber, o enriquecimento educativo dos portadores de altas habilidades irá maximizar seu capital humano e fazer com que se tornem sujeitos capazes de gerir seu empresariamento próprio.

Ou seja, identificando e proporcionando um enriquecimento educativo a tais sujeitos, torna-se possível aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar problemas da sociedade contemporânea, tornando-os produtores de conhecimento e não apenas consumidores de informações. E isso vai ao encontro dos objetivos da racionalidade neoliberal de nosso tempo. Essa racionalidade de governo, característica do mundo contemporâneo clama por sujeitos criativos, que saibam

estabelecer relações e aplicar o conhecimento matemático na solução de problemas. Assim, o sujeito das altas habilidades se afasta de um aspecto unicamente cognitivo e se aproxima de uma caracterização comportamental que dá conta dessa governamentalidade atual.

Sob esta perspectiva, na segunda seção da tese, procurei compreender como a matemática se relaciona com as práticas sociais e culturais. E, num momento posterior, lancei mão de técnicas de inspiração etnográficas, realizando um estudo de campo com a intenção de conhecer o outro e suas formas de vida, proponho-me a entender as práticas *in situ*.

Foi possível observar que a criatividade passa a ter grande valor em nossa sociedade nos últimos 45 anos e, assim como acontece com o conceito de inteligência, ainda hoje temos dificuldade em conceituá-la com clareza. Sabemos que tal conceito relaciona-se diretamente com a expressão artística, contudo, cada vez fica mais claro que a mesma também se sobressai no campo da ciência e dos relacionamentos humanos.

Um sinal disso é que a sociedade contemporânea vem traçando uma busca desesperada por uma resposta, por uma nova descoberta, por uma nova criação que dê solução aos grandes problemas deste século, como a cura do câncer e o tratamento do lixo produzido, por exemplo. Nessa conjuntura justifica-se a busca direcionada por sujeitos que apresentem esse comportamento de sensibilidade para compreensão de problemas, de flexibilidade e fluência de pensamento e, acima de tudo, de originalidade.

Esta análise permitiu-me ainda argumentar que, no contexto da governamentalidade neoliberal, a (re)atualização da prática discursiva acerca dos *portadores* de altas habilidades ganhou sentido. E aqueles que antes eram nomeados como superdotados e que tinham, sobretudo, um valor científico para o Estado, passam a ser conhecidos como *portadores* de altas habilidades e, agregam para si também significativo valor social e econômico.

O movimento analítico empreendido na segunda seção desta tese, por sua vez, oportunizou esclarecer as razões pelas quais, ao longo da pesquisa, acabo por me afastar da Matemática.

No início deste trabalho de pesquisa, coloquei-me como professora de Matemática e pretendia discutir as altas habilidades em matemáticas a partir de uma lógica escolar em que haveria uma disciplina Matemática, onde as altas habilidades em matemática seriam condições necessárias para o sucesso da pessoa na vida e na escola. Conforme fui desenvolvendo os estudos, foi possível entender que as questões das altas habilidades são discursivas e, ao avançar para a filosofia de Wittgenstein e de autores brasileiros como Miguel e Vilela – que discutem as matemáticas como práticas – pude perceber que este caráter disciplinar é meramente ilusório ou é apenas uma estratégia institucional do campo escolar.

Situando as práticas de altas habilidades no que se refere à produção de condutas e, em último caso, de sujeitos, é que percebi que não havia sentido utilizar a lente matemática para olhar para as práticas das altas habilidades; mas sim, olhar para as condutas de um modo geral e para o tipo de sujeito que se quer produzir. E isso extrapola o âmbito disciplinar, destacando-se assim o *Fim do encanto da Matemática*.

Também foi possível observar, nesta seção da tese, que os itens que integram o principal instrumento de identificação dos sujeitos – a Ficha de Observação do Professor – que apontam especificamente para a Matemática, são itens que poderiam ser de qualquer área do conhecimento. Penso que isso ocorre por meio dos *jogos de poder-linguagem* que sustentam a racionalidade neoliberal instituída na contemporaneidade. Como efeito disso, temos que as práticas matemáticas trazem para si determinadas características que, em outros tempos históricos e sociais, não seriam do seu domínio. Isso desloca as altas habilidades de uma compreensão embasada nos testes de QI para as condutas.

Penso que questionar as práticas escolares acerca das altas habilidades amplia as próprias narrativas, construindo novos significados em meio às diferentes formas

de vida. Da mesma forma, também permite-nos promover novas subjetividades, proporcionando que as práticas que temos naturalizadas hoje nos espaços escolares não sejam tomadas como um receituário didático-pedagógico.

E inspirando-me nas palavras de Ewald, desejo que esta tese seja

uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar "peças" ou "bocados", verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (1993, p. 26).

Enfim, com base nestes movimentos analíticos, busquei *provocar e sugerir* um sentido possível de leitura para o trabalho com os sujeitos das altas habilidades. Se o trabalho se propõe a dar sentido a práticas discursivas, convido o leitor a dar outros sentidos, diferentes do meu. Entendo que minhas considerações não são, de forma alguma, soluções finais e duradouras, mas *uma* possibilidade de solução nesta tarefa de constante (re)pensar de nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIRRE, Ana Maria de B. O termo de consentimento livre e esclarecido: desafios e dificuldades em sua elaboração. In: GUERRIERO, Iara C.Z.; SCHIMIDT, Maria Luisa S.; ZICKER, Fábio (Org.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Ed. Aderaldo & Rothschild, 2008.

ALENCAR, Eunice M.; FLEITH, Denise de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANDRÉS, Aparecida. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades**. Legislação e Normas Nacionais e Legislação Internacional. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2010_645.pdf. Acesso em: 24 out. 2011.

AURICH, Grace Da Ré. **Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BELLO, Samuel E. L. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. **Zetetiké**, Campinas, v.18, p. 545 – 588, número temático 2010.

BELLO, Samuel E. L.; TRAVERSINI, Clarice S. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema**, Rio Claro, v. 24, n. 40, p. 855 – 871, dez. 2011.

BELLO, Samuel E. L.; PINHO, Patrícia M. Práticas matemáticas escolares como atividades regradas: modos de significar e se conduzir. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2011, Recife. **Anais do XIII CIAEM**. Disponível em: http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2265/548. Acesso em: 15 nov. 2012.

BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade: uma leitura de Foucault. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p. 301-324, jul./dez. 2002.

BLOG FUTEBOL NA CABEÇA. Disponível em:

<<http://futebolnacabeca.wordpress.com/tag/talentos/>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial.

Evolução da Educação Especial no Brasil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.

Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial.

Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.

Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.

Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. VIRGOLIM, Angela M. R. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos estudos CEBRAP.** São Paulo, n. 21, p. 133-157, julho 1988.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

CLIFFORD, James. Sobre La autoridad etnográfica. In: GEERTZ, C.; CLIFFORD, J.; et.al. **El surgimiento de La Antropologia Posmoderna.** Tradução de Carlos Reynoso. Barcelona: Gedisa, 1992. p. 141 – 170.

CONDÉ, Mauro Lúcio L. **Wittgenstein: linguagem e mundo.** São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. **Temas Culturais: um modo de luta curricular.** Panambi: 1998. Palestra concedida no 7º Seminário Municipal e no 4º Seminário Regional de Educação. 3 ago. 1998.

DEAN, Michell. **Governmentality: power and rule in modern society.** Tradução de Ricardo Uebel. London: Sage, 1999. p. 9 – 27.

DE LUCA, Renata. **Inclusão: normalização?** Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2002, São Paulo. 2002. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400018&script=sci_arttext. Acesso em: 09 mai. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento nas salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**. PUC, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUARTE, André. Dossiê Michel Foucault. **Revista Cult**, São Paulo, n. 134, p. 43 – 64, abr. 2009.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. Tradução de Mônica Stahel. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FERREIRA, Taís. Problematizando uma estratégia multimetodológica de pesquisa em teatro e educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 43 – 66, 2004.

FERRER, Rosana M. O Acesso aos níveis mais elevados de ensino como garantia constitucional do aluno portador de altas habilidades. **Revista Eletrônica da UNESC**, Cacoal, Ano 2, n. 3, p. 1-12, 2004. Disponível em: http://www.unescnet.br/NIP/Edicao_Anterior/Revista_Eletronica3/ARTIGOS/TEXTO7.asp. Acesso em: 13 jan. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. Sampaio. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 24 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política.** MOTTA, Manoel B. da (org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. P. 229 – 250.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

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

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v.22, n.3, p. 58 – 63. 1989a.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989b.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein.** Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

GOTTSCHALK, Cristiane M. C. Três Concepções de Significado na Matemática: Bloor, Granger e Wittgenstein. In: MORENO, Arley R. (org.). **Wittgenstein: aspectos pragmáticos.** Coleção CLE. Campinas, v.49, p. 95 – 133. 2007.

GOTTSCHALK, Cristiane M. C. **Reflexões sobre o Contexto e Significado na Educação Matemática.** 2003. Trabalho apresentado no VII Encontro Paulista de Educação Matemática, São Paulo, 2003.

GOTTSCHALK, Simon. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen. (Org.). **Fiction and social research: by ice or fire.** London: Sage, 1998. p. 206 – 226.

GUENTHER, Zenita C. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver Capacidades e Talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

KLEIN, Rejane R. Reprovação escolar: prática que governa. In: LOPES, Maura; HATTGE, Morgana (Org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 149 – 168.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 – 86.

LA TAILLE, Yves de. Ética em pesquisa com seres humanos: dignidade e liberdade. In: GUERRIERO, Iara C.Z.; SCHIMIDT, Maria Luisa S.; ZICKER, Fábio (Org.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Ed. Aderaldo & Rothschild, 2008.

LAVE, Jean. Do lado de fora do supermercado. In: FERREIRA, M. L. **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002. p. 65 - 98.

LAVE, Jean. A selvajaria da mente domesticada. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 46, p. 109-134. 1996.

LEKTORSKY, Vladislav A. **Mudanças históricas da noção de atividade: pressupostos filosóficos**. Tradução de Samuel Bello e Antônio Miguel. Porto Alegre, 2009. (Texto digitado).

LOPES, Maura C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura; HATTGE, Morgana (Org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. p. 107 – 130.

LOPES, Maura C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34. p. 153 – 169, 2009b.

LOPONTE, Luciana. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e um ética para a docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.28, n.2, p. 69 – 82, jul./dez. 2003.

MACHADO, Roberto. A vontade de verdade: a transvaloração de todos os valores. In: MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Graal, 2002. p.75 – 110.

MAITRA, K., SHARMA, J. Superdotación matemática explorando el marco conceptual. **Revista Ideación**, n.15, 1999, p. 5 – 10.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**: Report to the congress of the United States by the U. S. commissioner of the education. Washington: U. S. Government Printing Office. 1972.

MATE, Yolanda Benito. **Problemática del niño superdotado**. 3 ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000.

MELO, Marli. A. F. Altas Habilidades /Superdotação em Matemática. **Boletim da Faculdade Jesus Maria José**, Taguatinga, p. 1 - 3, out. 2007.

MELO, Marli A. F. **Avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em Matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades**. 2005. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2005.

MIGUEL, Antonio. Áreas e subáreas do conhecimento, vínculos epistemológicos: o GT de Educação Matemática da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 387 – 396, maio/ago. 2008.

MIGUEL, Antonio. Pesquisa em Educação Matemática e mentalidade bélica. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 1 – 16. 2006.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.28, n.74, p. 97 – 120, jan./abr. 2008.

MOREIRA, Geraldo E.; ALENCAR, Eunice Maria S. de. **Perfeccionismo e superdotação em Matemática**: uma reflexão para a comunidade escolar. 2010. Trabalho apresentado no XIV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, Campo Grande, 2010.

MOSÉ, Viviane. A palavra como verdade. In: _____. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005. p.70 – 86.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n.32, p. 273 – 284. 2008.

OSOWSKI, Cecília I. Os chamados superdotados: um fetichismo para fortalecer o sistema capitalista? **Revista Educação & Sociedade**, n. 38, p. 100 – 109, 1991.

PEREIRA, Angélica S. **Somos expressão, não subversão!** – A gurizada *punk* em Porto Alegre. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PÉREZ, Susana G.P.B.; FREITAS, Soraia N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil:** uma análise das últimas décadas. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2010.

PÉREZ, Susana G.P.B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista da Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação**, Ano I, 1 ed., jan. 2008.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, Joseph S. The triad/revolving door system: a research based approach to identification and programming for the gifted and talented. **Gifted Child Quarterly**, 28, p.163-171. 1984.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30 – 45.

SALLES, Liliane S. **Altas Habilidades/Superdotação:** um desafio. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Secretaria do Estado do Paraná. 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/3encontrogeahdeein.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2011.

SANTOS, João B. C. dos. A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. **Letras & Letras**, Uberlândia, n.13, p. 145 – 156, jul./dez. 1997.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, et.al. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137 – 179.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117 – 138.

SPANIOL, Werner. “Formas de vida”: significado e função no pensamento de Wittgenstein. **Síntese** – Revista de Filosofia, v. 17, n. 51, 1990.

SPANIOL, Werner. **Filosofia e método no segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento**. São Paulo: Loyola, 1989.

TRAVERSINI, Clarice S.; BELLO, Samuel L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 135-152, maio/ago. 2009.

TYLER, Stephen A. La etnofrafía posmoderna: de documento de ló oculto a documento oculto. In: GEERTZ, C.; CLIFFORD, J.; et.al. **El surgimiento de La Antropología Posmoderna**. Tradução de Carlos Reynoso. Barcelona: Gedisa, 1992. p. 297 – 313.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educar como arte de governar. **Currículos sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.5 – 13, jan/jun 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para La educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 58, set/dez, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Gubernamentalidade e Educação? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 13 – 19, mai/ago. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina M. (Org.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004. P. 131 – 146.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo ... RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179 – 217.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Identidade, cultura e semelhança de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais**. Porto: Areal, 2007a. p. 19 – 35.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947 - 964, out. 2007b.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla S. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187 – 201, mai./ago. 2009.

VIEIRA, Nara J. W. **Viagem a "Mojave-Óki!"**: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. 315 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VILELA, Denise S. **Matemáticas nos usos e jogos de linguagem**: ampliando concepções na Educação Matemática. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VILELA, Denise S. Notas sobre a matemática escolar no referencial sócio-histórico-cultural. **Revista Horizontes**, v.24, n.1, p. 43 – 50, jan./jun. 2006.

VIRGOLIM, Ângela M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.13, n.1, p.173 – 183, jan./abr. 1997.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, cognição e educação matemática. In: KNIJNIK, G., WANDERER, F., Oliveira, C. (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 207 – 226, jul./dez. 1995.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Pensamento Humano).

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir, et.al. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287 – 309.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento dos responsáveis pelos alunos

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Karin Ritter Jelinek, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado *A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE ALTAS HABILIDADES: entre jogos de linguagem, práticas matemáticas e formas de vida*, sob orientação do Prof. Dr. Samuel Bello. Essa pesquisa tem o objetivo de investigar se existem semelhanças de família entre as formas de vida das crianças ditas portadoras de altas habilidades e as atividades de seleção e enriquecimento educacional empreendidas na RME de Porto Alegre. Venho através deste termo solicitar autorização para a realização de coleta de dados nos encontros na Sala de Integração e Recursos, os quais serão necessários para o desenvolvimento de minha tese de doutorado. Durante a realização dessa pesquisa, não haverá prejuízos ao andamento dos encontros nem ao processo de enriquecimento educativo. O processo de coleta de dados se dará através de observações e gravações dos encontros, bem como, caso necessário, através de entrevistas realizadas com alguns alunos e professores em locais a combinar e em horários que não prejudiquem as aulas.

Ressalto que para todos os instrumentos de coleta de dados será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardadas quaisquer informações que possam vir a identificá-los nesse trabalho.

Caso o(a) senhor(a) necessite de algum esclarecimento, estarei a sua disposição no telefone (51) 9343.4225 ou no email karinjlinek@yahoo.com.br. Dúvidas também poderão ser dirimidas mediante contato com o orientador dessa pesquisa (Prof. Dr. Samuel Bello), através do telefone (51) 3308.4127 ou do email samuelbello@uol.com.br.

Cordialmente,

Doutoranda Karin Ritter Jelinek.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____ da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, autorizo a doutoranda Karin Ritter Jelinek a utilizar o material da pesquisa conforme descrito acima.

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a participação desse(a) aluno(a) na pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Responsável pelo(a) aluno(a)

Assinatura da pesquisadora
Doutoranda Karin Ritter Jelinek

APÊNDICE B – Termo de Consentimento dos professores

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Karin Ritter Jelinek, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado *A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE ALTAS HABILIDADES: entre jogos de linguagem, práticas matemáticas e formas de vida*, sob orientação do Prof. Dr. Samuel Bello. Essa pesquisa tem o objetivo de investigar se existem semelhanças de família entre as formas de vida das crianças ditas portadoras de altas habilidades e as atividades de seleção e enriquecimento educacional empreendidas na RME de Porto Alegre. Venho através deste termo solicitar autorização para a realização de coleta de dados nesta Escola, os quais serão necessários para o desenvolvimento de minha tese de doutorado. O processo de coleta de dados consiste em buscar materiais que fizeram parte da identificação do aluno como portador de Altas Habilidades, bem como, caso necessário, através de entrevistas realizadas com alguns professores em locais a combinar e em horários que não prejudiquem as aulas.

Ressalto que para todos os instrumentos de coleta de dados será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardadas quaisquer informações que possam vir a identificá-los nesse trabalho.

Caso o(a) senhor(a) necessite de algum esclarecimento, estarei a sua disposição no telefone (51) 9343.4225 ou no email karinjelinek@yahoo.com.br. Dúvidas também poderão ser dirimidas mediante contato com o orientador dessa pesquisa (Prof. Dr. Samuel Bello), através do telefone (51) 3308.4127 ou do email samuelbello@uol.com.br.

Cordialmente,

Doutoranda Karin Ritter Jelinek.

VERIFICAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, professor(a) da EMEF _____, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, autorizo a doutoranda Karin Ritter Jelinek a coletar dados para sua pesquisa conforme descrito acima.

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a minha participação na pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Professor(a)

Assinatura da pesquisadora
Doutoranda Karin Ritter Jelinek

APÊNDICE C – Termo de Consentimento dos membros das Equipes Escolares

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Karin Ritter Jelinek, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado *A PRODUÇÃO DO SUJEITO DE ALTAS HABILIDADES: entre jogos de linguagem, práticas matemáticas e formas de vida*, sob orientação do Prof. Dr. Samuel Bello. Essa pesquisa tem o objetivo de investigar se existem semelhanças de família entre as formas de vida das crianças ditas portadoras de altas habilidades e as atividades de seleção e enriquecimento educacional empreendidas na RME de Porto Alegre. Venho através deste termo solicitar autorização para a realização de coleta de dados nesta Escola, os quais serão necessários para o desenvolvimento de minha tese de doutorado. O processo de coleta de dados consiste em buscar materiais que fizeram parte da identificação do aluno como portador de Altas Habilidades, bem como, caso necessário, através de entrevistas realizadas com alguns professores em locais a combinar e em horários que não prejudiquem as aulas.

Ressalto que para todos os instrumentos de coleta de dados será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardadas quaisquer informações que possam vir a identificá-los nesse trabalho.

Caso o(a) senhor(a) necessite de algum esclarecimento, estarei a sua disposição no telefone (51) 9343.4225 ou no email karinjelinek@yahoo.com.br. Dúvidas também poderão ser dirimidas mediante contato com o orientador dessa pesquisa (Prof. Dr. Samuel Bello), através do telefone (51) 3308.4127 ou do email samuelbello@uol.com.br.

Cordialmente,

Doutoranda Karin Ritter Jelinek.

VERIFICAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, cargo _____ da EMEF _____, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, autorizo a doutoranda Karin Ritter Jelinek a realizar a pesquisa na referida Escola. Estou ciente que a mesma realizará observações, anotações e/ou gravações, bem como, entrevistará professores(as) que concordem em participar da pesquisa mediante concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Responsável

EMEF _____

Assinatura da pesquisadora

Doutoranda Karin Ritter Jelinek

ANEXOS

ANEXO A – Produção científica sobre o tema das altas habilidades registrada até o ano de 2008 no banco de teses e dissertações da CAPES/2010

	Área	Instituições	Período	Estados
Dissertações de Mestrado	Educação - 37	Pública: 38 Particular: 19	Década de 80: 1 Década de 90: 10 Anos 2000: 46	RJ – 17
	Psicologia - 18			RS – 15
Teses de Doutorado	Educação Física - 1	Pública: 7 Particular: 2	Década de 80: 1 Década de 90: 0 Anos 2000: 8	DF – 10
	Informática - 1			SP – 4
Teses de Doutorado	Educação - 6	Pública: 7 Particular: 2	Década de 80: 1 Década de 90: 0 Anos 2000: 8	MS – 3
	Psicologia - 1			MG – 3
Teses de Doutorado	Sociologia - 1	Pública: 7 Particular: 2	Década de 80: 1 Década de 90: 0 Anos 2000: 8	PR – 3
	Ciências Médicas - 1			AM – 3
Teses de Doutorado		Pública: 7 Particular: 2	Década de 80: 1 Década de 90: 0 Anos 2000: 8	CE – 2
				ES – 2
Teses de Doutorado		Pública: 7 Particular: 2	Década de 80: 1 Década de 90: 0 Anos 2000: 8	GO – 2
				PB – 1

Tabela 1: Produção científica brasileira registrada pela CAPES.

A referida tabela foi construída a partir de buscas realizadas com as palavras-chave: altas habilidades, superdotação, superdotado e *gifted*.

ANEXO B – Características dos sujeitos portadores de altas habilidades de acordo com o centro para el desarrollo del alto potencial/2010

1	Son perceptivos, con una mente singularmente inquisidora. Presentan un acentuado poder de observación.
2	Viven en permanente curiosidad intelectual (viven haciendo preguntas, o buscando información)
3	Logran un habla no acorde a su edad cronológica, desde muy pequeños, con tonos y reflexiones adultas.
4	Presentan una avanzada habilidad para la lectura y la escritura desde edades no habituales. Sobre todo de la primera que es la que está menos atada a la edad cronológica. Suelen destacarse primero en lectura que en escritura ya que la escritura está unida a la destreza motriz cuyo desarrollo avanza mucho más parejo con la edad cronológica.
5	Se aburre fácilmente y puede suceder que tenga lapsos de atención cortos.
6	Pero por otro lado pueden tener largos períodos de concentración cuando se trata de un tema que les interesa. Suelen ser cíclicos: toman un tema por un cierto período de tiempo, lo agotan y luego no los motiva más, lo abandonan y toman un nuevo tema. Legan muy rápido a dominar las habilidades en que se ejercitan, así como el manejo de las estrategias básicas.
7	Son hábiles y rápidos para interrelacionar ideas
8	Tienen facilidad, aún desde la infancia, para el pensamiento y la reflexión abstracta y para la crítica.
9	Tienen una tendencia fuerte a la originalidad de los conceptos, juicios, soluciones de problemas, preguntas.
10	Tienen un sutil sentido del humor
11	Requieren estabilidad emocional y adultos seguros alrededor de él o ella
12	Suelen resistirse a la autoridad si no está democráticamente orientado
13	Pueden sentirse frustrados fácilmente porque no tienen recursos o gente que los asista para llevar sus grandes ideas a la realización.
14	Pueden tener una ilimitada habilidad en un área determinada del conocimiento o del arte, como la música, la matemática, la física, la pintura, el deporte
15	Tiene modos de aprendizaje preferidos; particularmente en lectura y matemática. Suelen ser autodidactas.
16	Aprenden desde un nivel exploratorio y se resisten a la repetición memorística y a ser sólo oyentes
17	No pueden permanecer sentados a menos que se sientan absorbidos por algo que realmente les interesa.
18	Tienen un fuerte sentido de la ética y de los valores morales, sobre todo el de la justicia.
19	Son muy compasivos y tienen muchos temores como el temor a la muerte, a perder a los seres queridos, etc.
20	Si experimentan el fracaso tempranamente, pueden abandonar y desarrollar bloqueos permanentes en el aprendizaje.
	Finalmente existen dos características que merecen ser destacadas:
21	Alta sensibilidad
22	Excesivo monto de energía, que se manifiesta a través de lo que podríamos llamar hiperactividad.

Fonte: <http://www.cedalp.com>

ANEXO C – Quadro com limitações e possíveis falhas das técnicas a serem utilizadas na seleção dos sujeitos portadores de altas habilidades/1995

Quanto ao uso das técnicas e métodos de identificação, é importante considerar suas limitações, a saber:

PROCEDIMENTOS	LIMITAÇÕES DAS TÉCNICAS E MÉTODOS DE IDENTIFICAÇÃO
Observações do professor	Dificuldades em detectar problemas de privação cultural, motivacionais ou emocionais de alunos com dificuldades de rendimento escolar, agressivos ou apáticos, havendo necessidade de se utilizarem testes pedagógicos e de aproveitamento escolar.
Testes individuais de inteligência	Método dispendioso, em função dos serviços e do tempo requerido dos profissionais. Não é prático como recurso de avaliação nas escolas que não dispõem de serviços de Psicologia.
Testes coletivos de inteligência e baterias de testes de aptidões diferenciadas	Válidos para selecionar alunos portadores de altas habilidades / superdotados. No entanto, podem não identificar os que têm dificuldades de leitura, problemas emocionais e motivacionais.
Testes de rendimento e desempenho escolar	Não identificam crianças portadoras de altas habilidades com rendimento escolar inferior, não levando em consideração as limitações de seus conhecimentos.
Testes de “Criatividade”	Demonstram possibilidade de identificar o pensamento divergente, que pode não ter sido diagnosticado nos testes de Q.I. São, contudo, limitados quanto aos objetivos propostos, quando não complementados por outras medidas de avaliação, e sua validade nem sempre é comprovada.

ANEXO D – Aspectos importantes que devem ser observados na seleção de um educando portador de altas habilidades de acordo com as diretrizes do MEC/SEESP/1995

A opinião do professor de classe é muito importante e pode ser registrada numa ficha em que devem constar entre outros dados, por exemplo, aqueles referentes ao aluno, que em relação à turma destacam-se como o:

- que tem melhor vocabulário;
- mais criativo e original;
- de maior liderança;
- melhor orientado cientificamente;
- de melhor pensamento crítico;
- que perturba mais;
- mais motivado para aprender e participar;
- mais querido pelos colegas;
- mais adiantado nos estudos acadêmicos;
- que mais se destaca na classe, dentre os cinco melhores;
- que desperta preocupação dos pais no sentido de elevar seu rendimento e seu progresso educacional.

O diretor, o psicólogo, as equipes de currículo, de orientação pedagógica e de orientação educacional, além dos professores, também podem dar informações sobre aqueles alunos que:

- têm posição de liderança;
- destacam-se em algumas habilidades especiais;
- são os melhores representantes do grupo;
- têm pais famosos e de destaque artístico ou científico;
- apresentam dificuldades de aprendizagem, mas são considerados inteligentes;
- são considerados inteligentes, mas emocionalmente perturbados, e
- evidenciam habilidades e aptidões inquestionáveis.

ANEXO E – Esclarecimentos dos itens que constam na “folha para interpretação da ficha de itens para observação em sala de aula”

Guenther (2000) sugere um composto das características gerais das crianças superdotadas, baseada no fato de que a maioria dos guias de observação existentes apóia-se em descrições feitas pelos próprios professores. Tais descrições são relativas às características de alunos superdotados captadas na convivência de sala de aula e têm como finalidade orientar o professor para localizar a presença de capacidades e talentos nos alunos. Tais características são, segundo a autora,

a) Inteligência e capacidade geral

Orienta-se por duas vias: a vivacidade mental e a automotivação e a confiança. A vivacidade mental é reconhecida pela maneira como as crianças expressam curiosidade, questionam, interrogam, perguntam; enfrentam desafios; encontram vias para manifestar senso de humor; têm boa memória; quase sempre mostram dominar muitos conhecimentos e informações; aprendem, compreendem, apreendem com facilidade e por vários meios. Já a automotivação e confiança pode ser observada naquelas crianças que demonstram independência acompanhada de persistência, compromisso com a tarefa e motivação interna; que aceitam correr riscos e têm iniciativas; podem apresentar-se animadas, participantes, confiantes e seguras, ou autocontidas e envolvidas com seus interesses pessoais, sempre com responsabilidade e presença própria.

b) Inteligência pronunciada – talento acadêmico

São as características percebidas em áreas geralmente básicas do sucesso escolar, como linguagem e matemática. Os talentos acadêmicos são: o talento verbal, associado ao desempenho nas áreas de comunicação e linguagem, demonstrando a criança ter bom domínio da comunicação e uso da língua, precisão e concisão na expressão verbal, geralmente é avançado academicamente nas áreas da linguagem falada e escrita, e mostra ter gosto e eficiência ao lidar com palavras. O pensamento abstrato, associado ao desempenho nas áreas das ciências e matemática, é sinalizado pela capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos; boa organização interna, raciocínio e lógica, e notável capacidade para estabelecer relações e identificar causas nos fenômenos observados, chegando à formação de conceitos a partir de fatos. O que mais se observa nesse tipo de criança talentosa é a capacidade de concentração e persistência.

c) Criatividade

São observados traços como: preferência pelo pensamento holístico, intuição e pensamento intuitivo, produção de objetos ou idéias, que aponte para originalidade e fluência, embora tenha elevado senso crítico e autocrítica.

d) Talento psicossocial

São apontados como traços e características a capacidade e gosto por cooperação, senso de grupo, e até mesmo uma capacidade de irradiação de energia própria para o grupo, preocupação e sensibilidade às necessidades dos outros, combinando com profundo senso de justiça e respeito ao outro.

e) Talento psicomotor

É a demonstração de habilidades sensório-motoras, do controle da mente sobre as diferentes partes e funções do sistema muscular e ósseo, talento esportivo, e desempenho físico-motor qualitativamente superior.

Os talentos se apresentam nas pessoas geralmente numa forma de combinação entre si, com ou sem predominância de um certo tipo, sendo que um traço apenas não pode ser tomado como sinalização.

Referência bibliográfica:

GUENTHER, Z. C. Desenvolver Capacidades e Talentos: Um Conceito de Inclusão. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.