

A ARTE DE “FAZER VER” O “SUPERDOTADO” COMO UMA FORMA DE GARANTIA DE DIREITOS

Karine Sefrin Speroni (PPGE/UFPel)*

Resumo

Compreendendo que o movimento de inclusão educacional marcha rumo à garantia de direitos de acesso, permanência e atendimento especializado às necessidades de aprendizagem de alunos, público-alvo da educação especial e respeito à diferença, o presente artigo, de cunho teórico desenvolve um resgate sobre as formas mais utilizadas, no Brasil, de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. Buscou-se mostrar que esses processos de identificação alicerçam-se em determinadas concepções de inteligência, com considerações sobre as proposições dos seguintes autores: Gardner, Ranzulli e Gagné, apontando algumas diferenciações entre suas teorias e, em especial, enfatizando formas de identificação subsidiadas atualmente por estes estudos. Destaca-se a necessidade de expansão da temática para a minimização de processos de exclusão.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Educação. Inclusão. Direitos.

Abstract

Realizing that the movement of educational inclusion march toward ensuring rights of access, retention and specialized assistance to students learning needs, target audience of special education and respect for differences, this paper, a theoretical nature develops a rescue on forms most commonly used in Brazil, students identify high ability/giftedness. He attempted to show that these processes of identification It underpin in certain intelligence concepts with consideration of the proposals of the following authors: Gardner, Ranzulli and Gagné, pointing out some differences between their theories and, in particular emphasizing forms of identification currently subsidized by these studies. It highlights the need for the thematic expansion to minimize exclusion.

Keywords: High Skills. Giftedness. Education. Inclusion. Rights.

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Pelotas, Rio Grande do Sul (PPGE/UFPel); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Gestão Educacional e Mídias em Educação (UFSM); Graduada em Educação Especial (UFSM).

Introdução

Vêm sendo recorrentes as discussões, no campo educacional, a respeito da perspectiva da educação inclusiva como proposta de minimização do processo histórico de exclusão social ou educacional de crianças, jovens e adultos. Considerando a inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas um movimento de luta pela garantia de direitos, endossado por políticas específicas, em especial, as da área da Educação Especial, nestas linhas introduz-se a discussão sobre o processo de identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação como pilar à garantia de acesso, permanência e respeito à diferença.

A garantia de direitos é reafirmada no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que desde 2008 redefine os públicos da Educação Especial e os caracteriza como aqueles que possuem como deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esse documento, além problematizar processos de exclusão históricos nos contextos educacionais, em nosso país, versa sob o prisma da educação inclusiva, de modo a garantir o Atendimento Educacional Especializado aos públicos descritos.

A Política de Educação Especial de 2008 caracteriza os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que demonstram: “[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 21). Cabe pontuar que historicamente estes indivíduos com AH/SD estão inseridos nos contextos de escolarização regular e vêm sendo pouco reconhecidos por suas especificidades e tampouco identificados como público da Educação Especial.

Os alunos com AH/SD em face de não serem visualizados nos contextos escolares por suas potencialidades, seus ritmos, formas e estilos de aprendizagem diferenciados, muitas vezes são considerados como aqueles que não possuem direito ao atendimento especializado e estratégias pedagógicas diferenciadas no contexto regular de ensino. Os professores de alunos com altas habilidades/superdotação têm dificuldades em oportunizar-lhes diferentes meios para que explorem e desenvolvam suas capacidades, muitas vezes por falta de conhecimento sobre o que é a “superdotação” (VIEIRA, 2009). No entanto, estes alunos necessitam de

acompanhamento especializado e um olhar diferenciado para o desenvolvimento de suas potencialidades, para que possam obter maiores êxitos em sua vida, no ambiente escolar.

Podemos considerar que estes indivíduos não possuem garantidos seus direitos em relação ao acesso e permanência na escola quando não são devidamente identificados como alunos que possuem altas habilidades/superdotação. Destaca-se que a realização de um processo de identificação é orientada por profissionais especializados na temática, que têm pleno domínio sobre concepções de inteligência e acerca dos instrumentos utilizados para facilitar o processo de reconhecimento destes alunos nos contextos escolares em que estão incluídos; porém, estes alunos não são valorizados por suas especificidades e desenvolvimento de suas potencialidades.

Estudos contemporâneos apontam que as causas para o não reconhecimento destes indivíduos dizem respeito à falha formação dos professores na temática em questão, bem como das constituições estigmatizadas sobre quem é o “superdotado” (PÉREZ, 2003, VIEIRA, 2009; GUENTHER, 2000). Neste sentido, considerando a necessidade de expansão e divulgação da temática das altas habilidades/superdotação, em especial a reflexão sobre os processos de identificação e as formas de enriquecimento escolar, usualmente utilizados em nosso país, o presente artigo busca abordar este tema. Em especial, dialogar sobre os processos de identificação como uma arte de “fazer ver” imprescindíveis à garantia dos direitos destas pessoas no ambiente escolar. Para tanto, realiza-se, a seguir, uma contextualização sobre o tema em questão.

1 Contextualizando o campo das altas habilidades/superdotação

A inteligência, ao longo dos séculos, vem sendo alvo de investimentos, normalmente, de estudos ou práticas que podem ter intuito de conduzir os indivíduos que apresentam um potencial superior a uma economia política, em que primeiramente é necessário “fazer ver”. Desde estudos pioneiros sobre a inteligência, grandes reflexos “permanecem” dos testes de QI (Quociente de Inteligência); no entanto, emergiram outros saberes que lançaram diferentes olhares ao processo de identificação de indivíduos que apresentavam habilidades superiores.

Os primeiros estudos, neste campo da Psicometria, empregavam métodos pautados no rigor metodológico, com reflexos positivistas do modelo de ciências das

áreas exatas aplicados às áreas humanas, aspectos que ainda têm reflexos nos dias de hoje. No entanto, na atualidade estes saberes não empreendem uma hegemonia como empreenderam outrora.

Em contrapartida, os estudos contemporâneos consideram a observação contínua do potencial humano, para balizar a prática da identificação sob uma perspectiva qualitativa, que possibilite analisar diferentes traços do desenvolvimento humano, como, por exemplo, a criatividade, a motivação, aspectos da personalidade, de liderança, entre outros. Desse modo, a identificação de indivíduos que apresentam potencial cognitivo elevado, com o passar dos tempos, sofre diferentes investimentos através de estudos que lançam um olhar nos domínios e diferentes nuances da inteligência humana, aspecto a que os famosos testes de QI se limitavam, por eleger apenas algumas habilidades, especificamente dedutivas e analíticas.

Então, podemos considerar que, desde muito tempo, a identificação desses indivíduos que apresentam grande potencial intelectual foi sendo alvo de pesquisas que, na atualidade, tomam diferentes rumos, sobretudo, com estudos que lançam novos olhares sobre a capacidade intelectual humana, marchando rumo à concepção de que ela é muito mais do que se possa imaginar ou medir em testes padronizados e, portanto, reflexo também dos estudos da neurologia, considerada como área potencializadora, no que se refere a compreensão biológica de sujeitos “superdotados” (RENZULLI, 2004; GARDNER, 2001; ALENCAR; FLEITH, 2001).

Saberes referentes à temática das AH/SD, vão além de uma visão biologicista. Estes saberes se estabelecem nos dias de hoje com intuito de “dar uma identidade” a esses indivíduos que apresentam potencial intelectual superior em relação a garantir-lhes o direito de ter atendimento condizente às suas necessidades de aprendizagem. Para que tenham seus direitos garantidos, necessitam ser identificados por processos que levem em consideração para além das habilidades valoradas pela cultura, que sejam reconhecidos e estimulados de acordo com suas especificidades.

Portanto, pensando a identificação como a primeira face pela luta por garantia de direitos, seguem algumas considerações acerca destes estudos que visam desenvolver um processo sistematizado de identificação das altas habilidades/superdotação, de modo a apresentar algumas formas da arte de “fazer ver” o “superdotado”.

2 A arte de “fazer ver” o “superdotado”: resgate dos principais meios de identificação das altas habilidades/superdotação

A arte de “fazer ver” o indivíduo que apresenta um potencial superior está alicerçada na adoção de uma concepção de inteligência. Nesse contexto, o processo de identificação de sujeitos que apresentam um potencial superior deve convergir com os conceitos de inteligência e definição desses sujeitos – sejam “altas habilidades/superdotação”, “bem dotados”, “superdotados”, entre outros – estando diretamente relacionados entre si (FREITAS; PÉREZ, 2010).

Atualmente, no Brasil, a área das Altas Habilidades/Superdotação se ancora, principalmente, nos preceitos teóricos de três autores: Gardner, Gagné e Renzulli, saberes que vêm se constituindo como hegemônicos no campo de atuação da Educação Especial. Tais saberes põem em funcionamento um vasto conjunto discursivo que justifica a identificação de sujeitos “superdotados”.

Os dois últimos autores citados têm sido interpretados como “antagônicos” por desenvolverem seus estudos por perspectivas de teorias diferenciadas, o que tem causado nas produções da área o uso de duas vertentes. Desse modo, sob percepções contraditórias, tais saberes perpassam e exercem poder. Assim, as práticas voltadas à área das AH/SD são compostas por campos de concepções diferenciadas que produzem sujeitos que apresentam potencial superior, os quais em dada concepção são definidos por uma condição de anormalidade gradual.

Isso quer dizer que as diferenças terminológicas atreladas às redes discursivas “inventam” sujeitos que podem ser diferentes, no que se refere ao coeficiente de inteligência, habilidades específicas, dentre outros aspectos. Para compreendermos essas diferenças terminológicas e reflexos ao processo de identificação, faz-se necessário descrever o pensamento dos autores supracitados. Passaremos, então, a apresentar, sucintamente, os estudos destes autores e seus reflexos em nosso país.

A iniciar a discussão, resgatamos a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2001). Nessa teoria, o autor traz uma definição diferenciada ao conceito de inteligência que estava perdurando durante muitos séculos, passando a considerar que a inteligência tem várias faces. Isso significa dizer que além das áreas acadêmicas tão valorizadas nos testes de QI, há de se pensar outras nuances do intelecto humano e as influências de particularidades culturais.

Em seus estudos, Gardner (2001) considera que para “ser inteligente” basta ter desempenho em uma ou mais áreas, sejam elas combinadas ou isoladas. Essas áreas de desenvolvimento da inteligência dizem respeito à linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, interpessoal e intrapessoal. Atualmente, estão em estudo mais três tipos de inteligência: a naturalística, a espiritual e a existencial. Nesse sentido, os estudos desse autor põem em funcionamento a concepção das influências culturais, estabelecendo que “cada sociedade tem seu ideal de ser humano” (GARDNER, 2001, p. 11) e, por conseguinte, seus reflexos quanto à valorização e desenvolvimento de determinadas habilidades, e que, em determinados ambientes culturais algumas estão em primazia e são valorizadas em detrimento de outras.

Essa concepção de inteligência amplia os estudos na área, sobretudo trazendo além das questões genéticas alvo de discussão, as questões do meio, estabelecendo que em determinado meio sejam considerados “tipos” de inteligência que em outras culturas são desconsideradas. Inferindo que por mais que haja traços hereditários e genéticos a cultura influencia no resultado, no produto exponencial do talento. Assim, o estímulo se torna imprescindível para que as inteligências múltiplas possam ser desenvolvidas na escola, em casa, no trabalho, ou seja, em várias instâncias de uma sociedade (GARDNER, 2001).

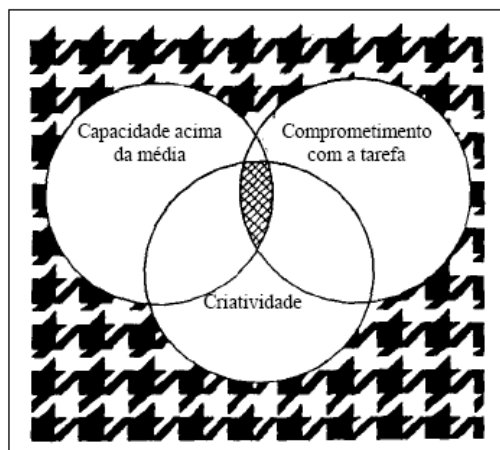
Essa Teoria das Inteligências Múltiplas traz grandes influências nos estudos de Joseph Renzulli, principalmente quanto ao processo de identificação que este autor vai propor. Renzulli (2004), em seus estudos, estabelece pressupostos filosóficos acerca da produção da “superdotação” quando publica a Teoria dos Três Anéis, em que passa a ser caracterizado o “fenômeno da superdotação”.

Além disso, estabelece uma ação prática de identificação desses indivíduos através do Modelo de Identificação das Portas Giratórias, considerando a identificação de pessoas que apresentam potencial elevado como um processo multifacetado. Por essa via, acura-se o olhar para as diferentes habilidades que convencionais testes de QI não conseguiam identificar (RENZULLI, 2004).

Na Teoria dos Três Anéis, o autor estabelece que a produção do sujeito “superdotado” é caracterizada por meio de um anagrama que entrelaça três anéis que correspondem à capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Ao fundo da intersecção desses anéis, há a representação de um mosaico

que se refere às relações do sujeito com o ambiente e fatores de personalidade. Desse modo, a intersecção entre os três anéis (esses aspectos descritos) caracterizaria o comportamento do superdotado (VIRGOLIM, 2005; ALENCAR; FLEITH, 2001; ABSD, 2000), conforme a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – O Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli



Fonte: Renzulli (1986 apud ABSD, 2000, p. 14)

Esses conceitos representados na tríade do anel se referem à capacidade acima da média, que está relacionada ao desempenho representativamente superior em qualquer área do desenvolvimento humano, sendo subdividida em habilidade geral, que representa a capacidade do processamento de informações e a integração das experiências que resultem em respostas adequadas a novas situações, implicando, assim, o pensamento abstrato, habilidades específicas, sobretudo as habilidades relativas à aquisição de conhecimento, e também destreza em uma ou mais áreas específicas; ao envolvimento/comprometimento com a tarefa, que se caracteriza pelo significativo envolvimento e interesse que o indivíduo apresenta em relação a determinada ação que empreende, relativa à motivação, persistência e empenho pessoal para a realização da tarefa; e, por último, à criatividade, que compreende a capacidade de associação de diferentes informações para construção de novas soluções, desencadeada pela fluência, flexibilidade, sensibilidade, originalidade, construção, elaboração e pensamento divergente (RENZULLI, 2004; ABSD, 2000).

Além disso, esse autor considera que existem dois tipos de “superdotação”: a

“superdotação escolar ou acadêmica” e a “superdotação produtivo-criativa”. A primeira é facilmente identificada, pois pode ser mensurada pelos testes padronizados, podendo ser mais valorizada nas situações de aprendizagem escolar, visto que a escola prioriza as habilidades dedutivas (habilidades analíticas) ao invés das indutivas (que se caracterizam pelo desenvolvimento de habilidades criativas e práticas).

A segunda, “superdotação produtivo-criativo”, caracteriza-se por aspectos do envolvimento humano, em que se destaca a instigação de diferentes ideias, originalidade, culminando com a criação de produtos ou conceitos referentes à aprendizagem prática. Esse “tipo” (perfil) “aparece” em indivíduos que se caracterizam por serem criativos e originais em suas ideias, sendo valorizados pela escola, pois seus interesses estão além do que é proposto pelo currículo escolar (REZULLI, 2004).

Para esse autor, a habilidade superior pode ser uma condição a ser desenvolvida em alguns indivíduos se houver interação específica e um ambiente que propicie estimulações nas mais diferentes áreas do conhecimento. Por essa via, em seus estudos, Renzulli (2004) observa que a classificação destes indivíduos com uso da terminologia “superdotado” é indevida, ao se dar cabo a um processo de identificação, uma vez que o Modelo das Portas Giratórias se ancora em uma proposta que visa oportunizar à escola estratégias sistematizadas com implementação prática.

Essa proposta tem o intuito de disponibilizar aos alunos um currículo com viés criativo e desafiador. Nesse contexto, estabelecendo bases para que se constitua um ambiente que possibilite aos alunos serem produtores criativos do conhecimento, principalmente por meio da resolução de problemas (VIRGOLIM, 2005), constitui-se um sistema de identificação denominado Grupo de Talentos, que estima que 15 a 20% de uma população escolar apresente alguma habilidade em destaque, ampliando assim a classificação restrita empregada por testes de QI, que visavam à inserção de crianças que tinham excelência em áreas puramente acadêmicas em programas especializados, mas não consideravam as mais distintas habilidades (ALENCAR; FLEITH, 2001).

O diferencial dos estudos de Renzulli se centra na perspectiva que visa a desenvolver um processo de identificação do potencial superior, levando em consideração os aspectos culturais e sociais e, sobretudo, as áreas de interesses dos indivíduos, desse modo, ocorrendo a identificação nos mais diferentes segmentos da sociedade (ALENCAR; FLEITH, 2001) e em diferentes nuances do intelecto humano, sobretudo apontando como características específicas a criatividade, a liderança, entre

outras. Por essa nova proposta, é possível desenvolver comportamentos de “superdotação” nos indivíduos que apresentam potencial intelectual elevado, sendo assim necessários serviços de educação para possibilitar-lhes estimulação e desenvolvimento de diferentes habilidades onde não há a rotulação dos indivíduos e um contingente maior de crianças pode ser beneficiado (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2005).

Esse processo de identificação, segundo proposta do autor (RENZULLI, 2004), empreende seis etapas envolvendo informações psicométricas (testes de inteligência, aptidão e criatividade), e também do desenvolvimento dos indivíduos, sendo coletados dados com pais, professores e com a própria criança; sociométricas, que se referem à indicação feita pelos colegas de classe e ao desempenho em tarefas escolares e extraescolares (ALENCAR; FLEITH, 2001). Mesmo empreendendo uma crítica aos testes psicométricos, Renzulli (op. cit.) sugere seu uso para “detecção” de indivíduos que apresentam habilidades relacionadas à área acadêmica, utilizando-se de outros meios para promover a identificação, considerando também a criatividade. Além disso, a chave central desse processo se vale da participação do professor.

Nesse sentido, contando com a participação do professor ao avaliar as habilidades de seus alunos, Renzulli (2004) desenvolve alguns critérios que auxiliam na indicação desses sujeitos: se o aluno apresenta vocabulário inusitadamente avançado para a idade; se seu comportamento verbal se caracteriza por vasta expressão, fluência, algo inesperado para sua faixa etária; se necessita de pouca estimulação externa para dar continuidade ao trabalho, sendo autônomo, demonstrando grande curiosidade e autoconfiança nas relações com pares e com adultos; se utiliza a arte como meio de expressão; se é sensível ao ritmo da música; se usa os gestos e expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos, também na expressão corporal; se encontra vários modos de expressar ideias; e também se determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa, desenvolvendo um planejamento prévio (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Considerando a identificação um processo guiado na ação, ou seja, teórico-prático com intuito de possibilitar estimulação específica a indivíduos que apresentem potencial elevado, Renzulli (2004) cria uma proposta de enriquecimento extraescolar, o Modelo Triádico de Enriquecimento. Essa proposta se refere a um modelo específico de estimulação que visa possibilitar maior exploração de conhecimentos e habilidades a

todos os alunos encaminhados ao programa especial – também sob o princípio de “clusters”, que são grupamentos formados por indivíduos os quais possuem os mesmos interesses específicos.

Esse Modelo Triádico de Enriquecimento se refere a um programa extraescolar que visa a estimulação ao desenvolvimento de diversas habilidades em diferentes níveis. São eles Tipo I, Tipo II e Tipo II. O Tipo I se refere ao nível exploratório das diferentes áreas do saber; o Tipo II diz respeito ao aprofundamento de conhecimentos por parte do indivíduo, em determinada área de interesse; e o Tipo III se configura como um produto dos níveis já citados, em que, por meio dos estímulos recebidos, o indivíduo passa a trabalhar sob produto novo, seja algo para si e/ou para a sociedade, havendo primazia das nuances da criatividade.

Além disso, Renzulli e Reis (1997) propõem um modelo que pode ser aplicado a toda escola: o *Schoolwide Enrichment Model* – SEM, que visa a proporcionar qualidade nas experiências educacionais, considerando as diferenças individuais dos alunos, sendo um modelo específico criado para implantação nas escolas norte-americanas. Em suas palavras, o objetivo do SEM é “promover uma aprendizagem superior, tanto prazerosa quanto desafiadora para todas as escolas, níveis e diferenças demográficas” (RENZULLI, 2004, p.108). Esse programa é composto por duas dimensões: os componentes organizacionais (materiais, capacitação da equipe, meios de organização e envolvimento da comunidade escolar) e os componentes de atendimento em geral (estratégias utilizadas, como, por exemplo, o Portfólio Completo do Talento, técnicas de modificação de currículo, enriquecimento), tanto em relação ao nível de ensino, quanto de aprendizagem (FREITAS; PÉREZ, 2010; RENZULLI, 2004).

Os estudos de Renzulli (op. cit.) empreendem grande usabilidade por se centrarem em aspectos teórico-práticos, por meio de modelos que podem ser aplicados respeitando os fundamentos que os subsidiam e sendo adaptados a cada realidade escolar. Além do mais, empreendem um olhar diferenciado aos famosos testes de QI, mas que também os utilizam como medida no processo de identificação, aspecto que faz relacionar a hegemonia da Psicologia ao delinear padrões às ciências da educação, delimitando a “precisão” do “diagnóstico”.

Esse autor vai ser forte influenciador dos estudos e práticas no Brasil, na atualidade, sobretudo quanto ao modelo de identificação. No entanto, em nosso país, essa primeira etapa passa a ser transformada, não empregando os testes psicométricos

por dependerem de recursos que o Estado não disponibiliza e por a Educação Especial no país buscar um paradoxal afastamento a uma abordagem clínica, fazendo com que sejam utilizados outros instrumentos, como, por exemplo, formulários com indicadores (FREITAS; PÉREZ, 2010). Com esse modelo aplicado a toda escola, o SEM, é possível estabelecer estratégias cada vez mais refinadas para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Além dos autores supracitados, há de se destacar para conceituação da inteligência os estudos de Gagné (1962), que considera a aprendizagem um processo que permite a organismos transformarem seus comportamentos de forma rápida e de modo mais ou menos constante, estabelecendo-se, assim, vários tipos de aprendizagem por meio da informação verbal, de habilidades intelectuais, estratégias do cognitivo, habilidade motora e atitudes (TAVARES, 2006).

Gagné (1977) desenvolve conceituação sobre os Domínios de Capacidade Humana provenientes das funções cerebrais básicas relacionadas a quatro áreas de aptidão, do potencial e predisposições contidas no plano genético, que se deflagram por diversas áreas de interesse, de atividade e desempenho, caracterizados no ambiente (GUENTHER, 2006). Além do mais, esse autor desenvolve o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento, considerando que a “superdotação” se relaciona à habilidade intelectual geral, à competência em um ou mais domínios da capacidade humana, o que denomina de fator “g”.

Em contrapartida, define que o talento diz respeito a questões mais especiais, o desempenho, em um ou mais domínios da atividade humana. Isso significa dizer que a “superdotação” pode ser definida como uma herança genética, já os talentos estão diretamente alicerçados na intersecção, interação entre as predisposições naturais e o ambiente. Além do mais, Gagné (1962, 1977) estabelece em seus estudos que o desenvolvimento de talentos, na maioria das vezes, é influenciado pela aprendizagem e pela prática (POCINHO, 2009; VIRGOLIM, 1997). Em resumo,

A emergência de um talento resulta da aplicação de uma ou mais aptidões ao domínio de um conhecimento e habilidades em um campo particular, mediado pelo suporte de catalisadores intrapessoais (motivação, autoconfiança), ambientais (família, escola, comunidade), assim como pela aprendizagem sistemática e prática extensiva. (VIRGOLIM, 1997, p. 178)

Consoante a isso, Cagné, em seus estudos, identificou cinco atitudes que caracterizariam uma pessoa que apresenta um potencial superior: intelectual, criativa, socioafetiva, senso-motora e percepção extrassensorial. Nesse particular, para Gagné

(1977), as habilidades naturais subsidiam o desenvolvimento de talentos, já a “superdotação” está relacionada ao potencial, habilidades não treinadas, enquanto o talento pode ser treinado por meio de estimulação específica (GUENTHER, 2006; POCINHO, 2009; VIRGOLIM, 1997).

As definições de Gagné foram influenciadoras dos estudos desenvolvidos por Zenita Guenther, uma estudiosa brasileira de importante renome para a área. Essa autora foi pioneira em terreno brasileiro ao publicar um instrumento que visava auxiliar e possibilitar a identificação de sujeitos “bem-dotados” e “talentosos”. Guenther, desde 1993, vem desenvolvendo estudos e práticas na área, quando funda o CEDET em Lavras, Minas Gerais.

Para o processo de identificação de sujeitos que apresentam potencial elevado, inspirada pelos estudos de Gagné (1977), Guenther (2000) cria o Guia de Observação que se torna, por muito tempo, instrumento referencial na área. Este instrumento apresenta vinte e cinco itens referentes às características, traços, atributos gerais, sobretudo elementos específicos que dizem respeito à capacidade de produção em uma ou várias áreas de conhecimento, distribuídos aleatoriamente em quatro domínios: sinais de capacidade no domínio da inteligência, que se refere à inteligência geral; criatividade acentuada e/ou talento artístico; domínio da capacidade socioafetiva; e domínio da capacidade sensório-motora.

O Guia de Observação é entregue aos professores de classe regular para que os mesmos possam observar durante um período seus alunos e posteriormente indicá-los de acordo com as características que apresentam (GUENTHER, 2000). Esse instrumento é utilizado para identificar crianças até 4º ano do ensino fundamental, pois no 5º ano, com a estrutura do ensino que demanda vários professores e os que atuam nos anos finais estarem menos tempo frente aos estudantes, se comparado com professores dos anos iniciais, eles não conseguem observar com fidedignidade as características de seus alunos. Como também há grande preocupação de os professores focarem suas estratégias educacionais no modelo conteudista, o uso deste instrumento de identificação torna-se falho (GUENTHER, 2000, 2006). Vejamos alguns tópicos compreendidos por esse instrumento:

I - Sinais de capacidade no Domínio da Inteligência:

a. Capacidade e inteligência geral

Mostra sinais de talento e capacidade intelectual geral a criança cujo nome é anotado em pelo menos seis dos seguintes sinais:

Melhores nas atividades extracurriculares e extraclasse;

Mais curiosos, interessados e perguntadores; De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;
Entediados e desinteressados, sem serem atrasados;
Mais ativos, perspicazes, observadores;
Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
Mais levados, engraçados, “arteiros”;
Que o professor considera os mais inteligentes;
Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.
... ou pelo menos quatro dos indicadores mais potentes, tais como:
Melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;
Mais originais e criativos;
Mais ativos, perspicazes, observadores;
Mais capazes de pensar e tirar conclusões; Que o professor considera os mais inteligentes;
Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

b. Talento verbal

Presença em pelo menos três dos seguintes itens:
Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;
Mais verbais, falantes e conversadores;
Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
Que o professor considera mais inteligentes.

c. Capacidade de pensamento abstrato - Talento científico-matemático

Presença em três ou mais dos seguintes sinais:
Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;
Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
Que o professor considera os mais inteligentes.

II - Criatividade acentuada e /ou talento artístico são sinalizados pela presença em pelo menos quatro dos seguintes indicadores, em qualquer combinação, ou três incluindo originalidade, fluência e boa produção artística:

Melhores nas áreas de arte e educação artística;
Mais críticos com os outros e consigo próprio;
Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
Mais originais e criativos;
Mais ativos, perspicazes, observadores;
Que produzem respostas inesperadas e pertinentes;
Entediados e desinteressados, sem serem atrasados.

III - Domínio da capacidade socioafetiva

A área conhecida como Talento Psicossocial, que é uma expressão do domínio socioafetivo, ainda precisa muito estudo para chegar a definições mais claras. Convivendo com dados colhidos de professores e das próprias crianças observam-se duas orientações que podem ou não se completar, uma sinalizando liderança e outra sugerindo capacidade de relações humanas.

- São sinais de Capacidade na área de relações humanas, mas não necessariamente liderança, a presença em pelo menos quatro dos seguintes indicadores:

Melhores em atividades extracurriculares e extraclasse;
Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas;
Preocupados com o bem-estar dos outros;
Mais simpáticos e queridos pelos colegas.

- Para sinalizar liderança, é necessário haver, além dos sinais acima:
Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
Mais seguros e confiantes em si;

Capazes de organizar e passar energia própria para o grupo.
IV - Domínio da capacidade sensório-motora
Sinaliza Talento Psicomotor a indicação da criança nos itens:
Melhores em atividades extracurriculares e extraclasse;
Com melhor desempenho em esporte e exercícios físicos;
Que sobressaem em habilidades manuais e motoras. (GUENTHER, 2006, p.1)

Esse é um instrumento de fácil compreensão sendo um recurso que possibilita ao professor sistematizar e observar as habilidades de seus alunos. No entanto, esse instrumento não abrange outras habilidades, como, por exemplo, sensibilidade auditiva, de acurada visão, gustação apurada. Guenther (2006) reconhece tais aspectos, porém destaca que não foi possível encontrar subsídios teóricos que embasassem o desempenho em tais habilidades específicas. Pode-se considerar que esse tem sido um instrumento referencial à identificação de “bem-dotados” em nosso país.

Apresentadas algumas considerações sobre conceitos de inteligência e estudos em destaque que influenciam a comunidade científica e práticas da identificação no Brasil, passamos a tecer considerações sobre o ato de identificar. Por diferentes procedimentos o cenário atual discursa sobre a importância da identificação de sujeitos que apresentem elevado potencial que põe em funcionamento saberes específicos que dizem respeito a diferentes formas de identificação do potencial superior e de concepção de quem seriam esses sujeitos.

A questão da terminologia e das diferentes abordagens conflita com a temática e formas de identificação do “superdotado”. Muitos nomes são atribuídos a esses sujeitos, como, por exemplo, “superdotados”, “bem-dotados”, “talentosos”, “altas habilidades/superdotação”, “supradotados”, entre outros. Entretanto, mesmo por diferentes lentes teóricas, processos, técnicas e procedimentos de identificação, esses indivíduos são enunciados de forma muito semelhante, sobretudo quanto à homogeneização de características. Nesse sentido, a esse sujeito são atribuídos vários nomes, diferentes características que são atribuídas à construção de um eixo identitário: o destaque e o desenvolvimento intelectual.

Estando no terreno da Educação Especial, a identificação do “superdotado” perpassa o campo de constituição e pode ser entendida como sinônimo de diagnóstico, ou desencadear a rotulação destes indivíduos frente ao contexto escolar – aspecto histórico na Educação Especial (FREITAS; PÉREZ, 2010). Também pode ser compreendida como demonstram os estudos, ou seja, como uma ação necessária, fruto de um processo contínuo para garantia de direitos desses alunos.

É importante destacar que esses saberes passam despercebidos na escola, também associados a constituições discursivas de caráter cultural, “os mitos”, que inviabilizam esse processo de reconhecimento desses indivíduos, os quais apresentam um potencial superior, aspecto que a literatura da área das Altas Habilidades/Superdotação estabelece como a “invisibilidade” desses indivíduos, que se dá por algumas concepções, crenças culturais que inviabilizam seu reconhecimento e os processos de identificação nos contextos escolares brasileiros. Alguns autores (ALENCAR; FLEITH, 2001; PÉREZ, 2003; GUENTHER, 2000) consideram tais concepções como “mitos”, os quais obscurecem e impossibilitam a estes indivíduos terem suas necessidades educacionais contempladas na escola.

A partir desse momento, listaremos algumas destas concepções para aprofundamento de nossa discussão: que a “superdotação” reverbera nos contextos escolares, em nosso país, como sinônimo de genialidade, que se refere “à crença de que o superdotado e o gênio se confundem”. Fruto de interpretações dos primeiros estudos na área que “faziam ver” os gênios, questões específicas de desenvolvimento precoce e o aparecimento de habilidades refinadas para faixa etária, fazem com que deem contribuições originais e únicas à sociedade. Estudos demonstram que a “superdotação” pode ser em diferentes áreas, podendo as habilidades ser isoladas ou combinadas; no entanto, a genialidade tem sido um fenômeno mais raro na contemporaneidade (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Além do mais, no contexto educacional brasileiro surgem discursos que enunciam a “boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade na vida, ou uma criança “superdotada” continuará com uma habilidade intelectual, independentemente das condições ambientais”, mas também impera em nosso país a ideia de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para crescer sozinho, que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele um ambiente especial, uma vez que ele mesmo poderá escolher e criar este ambiente. Há questões mais específicas que dizem respeito aos “mitos” da identificação, que dizem respeito à proliferação de discursos como os seguintes: “não se deve informar à criança ou ao jovem a respeito de suas habilidades superiores”, uma vez que “tal conhecimento poderia tornar o aluno convencido e dificultar o relacionamento com os colegas”; “não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado”, esse aspecto “poderá criar na família

uma expectativa muito grande sobre o superdotado, ou se poderá exigir dele um desempenho além de sua capacidade” (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Além do mais, emergem discursos que enunciam que “a criança superdotada apresentará um bom rendimento na escola”, o que pode não ocorrer, pois estudos demonstram que podem baixar seus rendimentos para serem aceitos entre seus pares. Além disso, podem também apresentar habilidades específicas em determinadas áreas e dificuldades de aprendizagem em outras (CENCI; SPERONI, 2011).

Entre outros discursos que põem em prova os saberes locais produzidos na área, refletidos na seguinte premissa, estão: “os nossos testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e, por isso, pouca utilidade têm para a identificação dos superdotados”; além do mais, “todo superdotado tem um pouco de loucura”, que associa determinados estereótipos às pessoas que apresentam potencial intelectual elevado; e o “superdotado é um fenômeno raro. Poucas são as crianças e jovens de nossas escolas que podem ser considerados superdotados”; além de que “as crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos”. E finalmente, “é impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras” (ALENCAR; FLEITH, 2001) – discursos que têm bases históricas.

Considerações finais

A identificação de sujeitos que apresentam algum potencial superior no Brasil vem se ampliando. No entanto, direciona-se a identificação à utilização de instrumentos que podem possibilitar o maior reconhecimento destes públicos nos contextos escolares, como vimos no guia desenvolvido por Guenther (2000). No entanto cabe pontuar que há poucos instrumentos validados que subsidiem o desenvolvimento desse processo; alguns ancoram-se na perspectiva desenvolvida por Renzulli.

Nessas linhas, o processo de identificação, além de “fazer ver” os sujeitos que apresentam um potencial superior, se justifica por possibilitar estimulação condizente com ritmos, formas e estilos de aprendizagem desses sujeitos, sobretudo, com o delineamento de programas de enriquecimento (PÉREZ, 2006; GUENTHER, 2006; ALENCAR; FLEITH, 2001). No entanto, necessita-se fazer circular no contexto escolar um conjunto de saberes que precisam ser tomados por regimes de verdades para que se

obtenham êxitos e seja possível “contaminar” os professores e, assim, identificar esses alunos, ou seja, reconhecer suas potencialidades.

Nesse contexto, a literatura na área, sobretudo no Brasil, “lança” um discurso que justifica a identificação como tarefa da educação em atender às necessidades de todos os indivíduos inseridos no contexto da escola para que, desse modo, estes sujeitos possam se desenvolver plenamente (GUENTHER, 2000). Por essa via, a tarefa da educação necessita se valer da identificação destes públicos, para que sejam contemplados com atendimento especializado, de acordo com as especificidades que apresentam em seus processos de aprendizagem. Portanto, “identificar é preciso”! Em outras linhas,

Identificar significa determinar a identidade, a origem, a natureza, as características. Identificar significa saber *quem* são as pessoas com AH/SD, *onde estão* e *quais são* as verdadeiras necessidades para, então, sim, formular as medidas necessárias para que a escola se adapte a elas, como deve ser. (PÉREZ, 2006, p. 170)

Nas palavras de Pérez (2006), “identificar é determinar”, pôr em funcionamento um conjunto de verdades. Nesse contexto, saberes antes discutidos, ao encadear um conjunto de tecnologias que são operacionalizadas por meio da identificação, instituem a diferença pela arte de “fazer ver”. Portanto, esse é o delineamento da área no Brasil, que passa a se desenvolver sob duas perspectivas, provindas dos estudos de Renzulli e de Gagné.

A garantia de acesso ao atendimento demanda a identificação desses indivíduos e, nesse sentido, identificar significa “fazer ver”, caracterizar com intuito de garantir direitos de acesso ao conhecimento, às práticas educacionais que os possibilitem desenvolver suas capacidades e ter êxitos em sua vida escolar. Portanto, a arte de “fazer ver” o “superdotado” pode permitir que seus direitos à aprendizagem e ao atendimento especializado sejam efetivamente garantidos.

Referências bibliográficas

ABSD Associação Brasileira para Superdotados. Seção RS. **Altas habilidades/superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores.** Porto Alegre/ RS, 2000.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acessado em 06 de março de 2014.

CENCI, Adriane; SPERONI, Karine Sefrin. As relações entre altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem na escola. In: **VII Congresso internacional de educação - profissão docente: há futuro para este ofício?** São Leopoldo – RS, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana G. P. B. P. **Altas habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília, ABPEE, 2010.

GAGNÉ, R. **Military training and principles of learning**. American Psychologist, 17, 1962.

_____. **The conditions of learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977. Disponível em: <<http://garfield.library.upenn.edu/classics1984/A1984SQ70000001.pdf>> Acessado em 06 de março de 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligência um conceito reformulado**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. In: **Cadernos de Educação Especial**. UFSM nº 28, Santa Maria, 2006.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área das altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: **Anais da 32ª ANPED**, 2009. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5514--Int.pdf>. Acessado em 06 de março de 2014.

PERÉZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos**. Og. Soraia Napoleão Freitas. Santa Maria. Editora da UFSM, 2006.

_____. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. In: **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.15, n.1, p.3-14, jan.-abr. 2009

RENZULLI, J. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista de Educação ano XXVII**, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. Porto Alegre – RS, 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

TAVARES, Orivaldo de Lira. **Teorias educacionais: um quadro comparativo**, 2006. Disponível em <<http://www.inf.ufes.br/~tavares/trab2.html>>. Acessado em 06 de março de 2014.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação e altas habilidades: incluir sim, mas como? In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Org. Cláudio Roberto Baptista; Adriana Marcondes Machado [et al]. Porto Alegre, Mediação, 2006 – 1ª reimpressão da 1ª ed. 2009.

VIRGOLIM, Angela Magda. O indivíduo superdotado: história concepção e identificação. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, já-abr, vol.13 nº1, p 173-183, 1997.

_____. A educação de alunos com superdotação. In: Secretaria de Educação especial (org.). **Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas** (pp. 145-158). Brasília, DF: MEC – SEESP, 2005.