

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

### ■ O contexto escolar sob a perspectiva dos estudantes com altas habilidades/superdotação

 Deise Soares Carrijo Birnbaum\*

**Resumo:** Esta pesquisa visa analisar a organização das práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo que podem exercer influência na aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir de suas perspectivas. Para isso, se faz necessário identificar algumas características das atividades pedagógicas comumente desenvolvidas com esse público, de modo que possamos propor um espaço dialógico para melhor atender esses estudantes, que em sua maioria estão insatisfeitos com o que lhes é proposto e/ou proporcionado no ambiente escolar. É necessário um olhar atento e atitudes sensíveis para que seja possível atingir verdadeira e positivamente os estudantes com AH/SD, pois apesar das inúmeras pesquisas já realizadas, e dos atendimentos propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), esses alunos com altas habilidades ainda permanecem insatisfeitos. Há uma deficiência muito grande quanto aos materiais e atividades desenvolvidas. E, apesar de várias pesquisas revelarem isso, ainda há muito que se fazer. Faz-se necessário, também, mudar a ótica das pessoas que pensam que o aluno superdotado já tem muito e que não precisa de mais nada, que já é inteligente o suficiente e não precisa estudar, de modo a extinguirmos os mitos que rondam esse conceito.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades. Superdotação. Capacidade. Talento. Sensibilidade. Insatisfação.

---

\* Deise Soares Carrijo Birnbaum é formada em Ciências - Licenciatura Curta (CEUB - DF), é bacharela em Administração de Empresas (AEUDF - DF), licenciada em Pedagogia (Faculdade de Ciências Wenceslau Braz - FACIBRA - PR), possui Pós-Graduação "Lato Sensu" em Alfabetização e Ensino Fundamental de 9 anos (UNISEB Centro Universitário - Ribeirão Preto - SP). É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: deise.cra@gmail.com.

Quem tem dificuldade na escola sofre. Mas é ajudado. Quem tem facilidade na escola sofre também. Só que ninguém ajuda. O aluno inteligente demais não recebe atenção. É posto de lado... Pela professora, que não deixa mais ele responder, já que sempre acerta. Pelos colegas, que ficam com inveja de suas notas altas e rapidez de raciocínio. Pelos pais, que não acreditam que o filho pode saber tanto. (Fabrício Carpinejar)

Algumas questões do Ensino Especial sempre me deixaram intrigada, mas ressalto algumas situações que me marcaram, pois tiveram um significado especial.

Em 1995, tive um aluno que me chamava atenção pelo seu dinamismo, facilidade de comunicação e aprendizagem, boa desenvoltura para se expressar nas apresentações, etc. Eu tinha muita dificuldade em lidar com a “inquietude” deste aluno. Depois de muitos anos, uma aluna me tirou da zona de conforto, quando apresentou atitudes inesperadas para a sua faixa etária, indo muito além daquilo que era proposto em sala. Seus questionamentos e comentários, desenvolvimento das atividades, vocabulário e atitudes, diante das situações difíceis, eram bastante “avançadas”. Passado algum tempo, percebi essas características também nos meus filhos, e fui observando melhor o despreparo dos profissionais da educação com os quais eles conviviam, dos familiares incompreensivos em determinadas situações, e de colegas com os quais tentavam se socializar. Enfim, era um turbilhão de emoções, frustrações e dúvidas. Nesses casos, eu estava lidando com estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e nem me dava conta disso.

Essas situações me levaram a buscar mais conhecimentos na área para lidar melhor com a realidade que ora vivenciava. Percebi, que há longos anos já eram realizadas pesquisas a esse respeito e que, mesmo assim, ainda havia muito a se fazer, como já nos alertava Antipoff:

Para que os mais dotados se tornem em esteios da sociedade, ou desempenhem o papel que deles se espera, faz-se necessário dispensar-lhes cuidados especiais. O problema dos mais dotados é de tal importância que só esforços conjugados da sociedade e dos governos poderão resolvê-los eficientemente. (ANTIPOFF, 1946, apud GUENTHER, 2006, p. 9)

Nesse sentido, “por mais convincentes e respeitáveis que sejam as pesquisas, comunicações e congressos, se esse conhecimento não chegar à sala de aula, atingindo de fato as crianças... nada foi feito.” (GALLAGHER, apud GUENTHER, 2006, p. 10).

Diante disso, passei a ver com outros olhos e agir de forma diferenciada quando tinha a oportunidade de lidar com estudantes com essas características. Percebi que tanto os estudantes, quanto as famílias sofrem muito, pois, são praticamente ignorados pela sociedade, por serem considerados “aqueles que já têm tudo ou, pelo menos, a mais e não precisam de tanta atenção, quanto os deficientes”. Como nos diz Fabrício Carpinejar (2011), de forma bem clara e objetiva, em seu livro *A menina superdotada*.

É por isso que me inquieto ao constatar que mesmo se falando tanto em inclusão, as pessoas que lidam com a Educação Especial excluem esses estudantes. As escolas preenchem formulários de forma incompleta deixando de fornecer informações imprescindíveis e relevantes a respeito deles. Em palestras, seminários, debates e apresentação de dados da

Educação Especial “não se lembram” que além dos alunos com deficiência existem os alunos com AH/SD. Nesse sentido, Guenther (2006) nos apresenta com trecho de uma carta de Antipoff a Henriqueta Lisboa escrita em 1973, na qual já demonstrava preocupação com a necessidade de atenção aos mais dotados, tanto quanto aos deficientes.

Estamos cuidando agora de dar aos mais dotados o que há 40 anos atrás [na década de 40] foi pensado dar aos menos dotados: atenção especial, carinho, orientação aos pais e estudo de suas necessidades e daquilo que ele precisa para seu melhor e mais feliz ajustamento ao meio... (ANTIPOFF, 1973, apud GUENTHER, 2006, p. 9)

De fato, ainda precisamos ir mais a fundo nos estudos e pesquisas sobre AH/SD e para isso é imprescindível ouvir os personagens principais. Faz-se necessário dar voz aos sujeitos para os quais esses estudos se direcionam: os estudantes com AH/SD. E é nessa atitude de escuta que vamos esclarecer questões como: O que falta, na escola, para os estudantes com AH/SD? Como o estudante com AH/SD se sente em sala de aula e na escola? A escola e os professores estão preparados para atender a contento os estudantes com AH/SD?

Nesse sentido, convido-os a, junto comigo, neste processo, proporcionar um espaço dialógico com vistas a identificar as possíveis dificuldades e possibilidades de aprendizagem e relacionamento dos estudantes com AH/SD, bem como identificar as características das atividades pedagógicas propostas no contexto escolar inclusivo sob a perspectiva do estudante com AH/SD.

### **Talento, potencial superior, altas habilidades, superdotação... Isso existe?**

Há longos anos o tema altas habilidades/superdotação vem sendo estudado por vários pesquisadores. Pereira (2008), Alencar e Fleith (2001) nos esclarecem que desde a antiguidade várias culturas ressaltavam a questão do talento e ao perceberem crianças com potencial superior ofereciam uma formação especial, pois acreditavam que poderiam assumir funções e/ou atividades de liderança. Na Grécia, Platão defendeu a ideia de que as crianças com potencial superior deveriam ser identificadas ainda na infância e preparadas para serem líderes, denominando-as “Crianças de Ouro” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 42).

Mas não foi sempre assim, pois, em determinadas épocas (séculos XV e XVI) essas pessoas com potencial superior eram incompreendidas socialmente e consideradas como inspiradas por demônios, ou insanas, e por isso, nocivas à sociedade. (VIRGOLIM, 1977 apud PEREIRA, 2008, p. 14). Em estudos mais atuais, séculos XIX e XX, foi considerada a questão da herança hereditária para o funcionamento intelectual e capacidade mental para se compreender o potencial superior do indivíduo.

Com a contribuição de Galton, James M. Cattell, Alfred Binet, Theodore Simon e Lewis Terman (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 21), os estudos sobre pessoas com alto potencial intelectual foram evoluindo e com isso foram criados testes para aferir a inteligência de crianças. À medida que esses testes eram aplicados foram surgindo dúvidas, críticas e necessidade de aprimoramento dos mesmos ou criação de outros. Vários conceitos ou interpretações, até então utilizados por serem considerados

como adequados, revelaram-se equivocados ou errôneos, porém, mesmo assim, ainda hoje, são observados na escola, no ambiente familiar ou na sociedade em geral, dificultando o entendimento das necessidades dos estudantes superdotados (TERMAN, apud PEREIRA, 2008, p. 16).

Contudo, nas últimas décadas, algumas mudanças significativas aconteceram, e uma delas refere-se à mudança na ideia de inteligência como um conceito unitário, passando a se considerar múltiplos tipos de inteligência. Assim sendo, há sérios riscos ao se considerar apenas resultados de testes ou descrição da inteligência por um padrão único. Neste aspecto, Renzulli nos diz que:

Não existe nenhum modo ideal de se medir inteligência. Consequentemente, nós devemos evitar a prática tradicional de acreditar que, se conhecermos o QI de uma pessoa, nós também conhecemos a sua inteligência (RENZULLI, 1984, p. 7 apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 53).

O ambiente escolar é, sem dúvida, um espaço propício para se observar e identificar estudantes com características de AH/SD. Para tanto deve oferecer estímulos com vistas a promover o desenvolvimento do estudante. A maneira como o professor atuará e mediará o processo contribuirá, sobremaneira, no reconhecimento do potencial de seus alunos. Com este propósito, Renzulli (1996 e 2004, apud PEREIRA, 2008) propõe um modelo teórico no qual ressalta três aspectos, sendo eles conceituação, identificação e atendimento. O referido modelo teórico, se bem estruturado, estimula iniciativas de identificação, nas quais a participação ativa de alunos, professores e escolas regulares permite a transformação da estratégia de diagnóstico e indicação de alunos em atividades pedagógicas motivadoras para todos os alunos da escola. Renzulli salienta que, além dos escores de avaliações psicológicas e resultados aferidos em questionários e escala de desenvolvimento devem-se analisar atividades realizadas ao longo de um período. E as atividades desenvolvidas posteriormente devem ser preparadas criando mecanismos de enriquecimento que favoreçam a realização de produto pessoal, oportunizando a expressão dos talentos.

A definição de superdotado ainda causa discordâncias entre autores, dependendo da abordagem do pesquisador e do momento histórico em que suas concepções são apresentadas, nos esclarece Pereira (2008, p. 19). E acrescenta, ainda, que termos como superdotado, altas habilidades, talentoso, bem dotado, alta capacidade, entre outros, são utilizados ao referir-se às pessoas com alto potencial. Nesse caso, Alencar e Fleith (2001, p. 57) relatam que alguns teóricos fazem distinção entre o superdotado, o indivíduo com habilidade intelectual ou acadêmica excepcional e o talentoso - aquele com habilidades excepcionais em artes, música ou teatro. Há também quem considere o indivíduo altamente criativo como integrante de um grupo especial, e ainda há quem não faça distinção entre esses três grupos, incluindo em uma mesma categoria o indivíduo talentoso, o criativo e o com habilidade intelectual mais avançada.

Winner (1998 apud PEREIRA, 2008), particularmente, acredita que não há diferença entre talento e superdotação, pois, existiria uma tendência social em considerar que pessoas com bom desempenho em área acadêmica são superdotadas e aquelas com bom desempenho artístico (em artes visuais,

música ou dança) são talentosas. Ressalta, ainda, que essas pessoas com altas habilidades nas áreas acadêmicas, artísticas, ou ainda, esportivas, pertencem ao mesmo grupo dos superdotados (WINNER, 1998 apud PEREIRA, 2008, p. 27).

Vale ressaltar, como nos lembram Alencar e Fleith (2001, p. 55), que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (1995) sugeriu o uso do termo "aluno portador de altas habilidades" ao invés de aluno superdotado por considerar comportamentos denotando conhecimento superior em qualquer campo do saber. O que vem corroborar com a ideia de Renzulli (1986), quando nos sinaliza que o indivíduo não é ou deixa de ser superdotado e sim que desenvolve comportamentos de superdotados.

As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI, 1986, p. 81 apud DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 32).

A identificação desses estudantes é feita por meio de testes de QI, de testes de habilidades cognitivas e de rendimento escolar. Contudo, como salientam Alencar e Fleith (2001, p. 52), uma das concepções sobre superdotado é a de que seria aquele indivíduo que apresenta bom rendimento nos testes de inteligência, ou que apresenta desempenho intelectual mais avançado, porém, eles nos alertam que esses testes tradicionais apenas medem uma parcela bastante limitada da inteligência humana e que - em função da natureza dos itens incluídos no instrumento utilizado - podem não expressar a realidade. Apontam, ainda, como exemplo, que esses testes não medem algumas operações presentes no pensamento criativo, podendo não perceber um indivíduo altamente criativo, com pensamento divergente. Outro aspecto que esclarecem e que merece atenção é a necessidade de se considerar, além dos resultados dos testes de inteligência, outros aspectos, como: nível de produtividade e desempenho; interesses; traços de personalidade; e presença de um talento ou habilidade especial. Nesse aspecto, a família e o professor podem fornecer informações importantes para a identificação do estudante com altas habilidades.

No Brasil, existe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Decreto Federal nº 6.571 de 17/09/2008 (BRASIL, 2008), na Orientação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2010), dentre outros (BRASIL, 2001), amparo legal ao atendimento a estudantes com AH/SD. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), na perspectiva da Educação Inclusiva, consideram-se alunos com AH/SD 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, 1994, p. 15).

Nota-se, em nosso país, um interesse crescente por esse tema, desde os anos 1970, como nos mostram Alencar e Fleith (2001, p. 86), ao destacar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, e da Associação Brasileira para Superdotados, em 1976, além de programas

desenvolvidos pela Universidade Paulista (SP), pela Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado da SEEDF e pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (MG).

Conforme descrito na Orientação Pedagógica do Ensino Especial:

É importante destacar que nem todos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotados ou talentosos apresentam as mesmas características e habilidades, e nem todos expressam plenamente o mesmo nível de desenvolvimento do seu potencial. Cada um tem um perfil próprio e uma trajetória particular de realização. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 32)

O Distrito Federal oferece o atendimento a esses estudantes por meio das salas de recursos do programa de atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação da SEEDF. Atendimento este que já existe há 40 anos e é referência para outros estados.

A sala de recursos de altas habilidades é um espaço concebido para prestar atendimento suplementar à criança com vistas a estimular, orientar, respeitar e valorizar seu potencial, habilidades, talento e aptidões realizando atividades de enriquecimento para suprir as necessidades dos estudantes e promover o desenvolvimento pessoal, conforme propõe a Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal. O atendimento é realizado uma ou mais vezes na semana, no contra turno de aula da criança, conforme suas áreas de interesse. Os profissionais para esse atendimento devem ter formação específica para atendimento de AH/SD para atuarem como tutores. O espaço físico é, geralmente, de uma sala de aula comum, porém necessitando ter materiais, equipamentos e recursos que possibilitem o alcance de um nível de excelência no desenvolvimento e adequação dos projetos das crianças à realidade.

Esse atendimento é baseado nos estudos de Renzulli (1986) que considera o modelo dos três anéis, no qual deve haver interação de três fatores, que são: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (Figura 1).

A habilidade acima da média envolve habilidades gerais (facilidade no processamento de informações, capacidade de pensamento espacial e de emitir respostas apropriadas a novas

situações, memória e fluência de palavras) e habilidades específicas (capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica).

O envolvimento com a tarefa está relacionado com o grau de motivação que se dispense para a realização de uma tarefa, execução de uma atividade ou resolução de um problema. São características: perseverança, dedicação, esforço e autoconfiança.

A criatividade refere-se à fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos.

Há que se levar em consideração a interação entre o indivíduo e o ambiente no desenvolvimento de comportamentos de superdotação, tendo em vista que um ambiente estimulador e desafiador favorece a percepção de características que, como nos apontam Alencar e Fleith (2001, p. 67): "(...) se manifestam apenas quando o indivíduo está engajado em alguma atividade de seu interesse".

O acesso limitado a experiências educacionais significativas também é considerado como um dos fatores que pode mascarar as potencialidades do estudante superdotado. Nesse aspecto, Guenther (2006) nos aponta, de maneira muito clara e objetiva, atitudes e cuidados que devemos tomar, enquanto profissionais da educação:

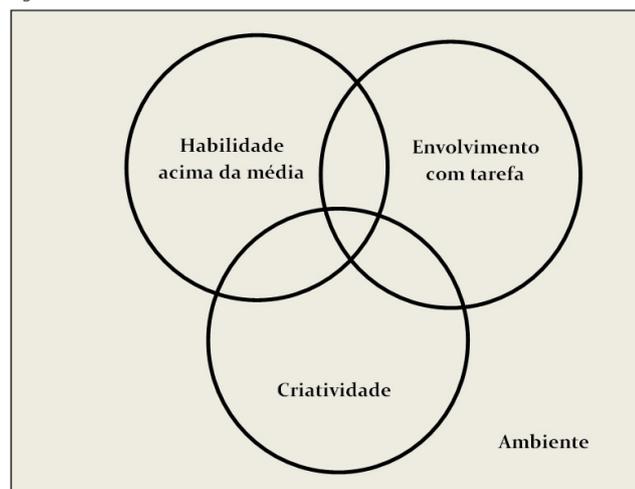
Como profissionais da Educação temos que cuidar para que todas as crianças cujo projeto educacional esteja sob nossa responsabilidade, recebam o de que precisam para se tornar o máximo que podem chegar a ser. Para os mais capazes isso implica em trabalhar ativa e intencionalmente para que toda assistência lhe seja dada, a fim de que venha a desenvolver o seu potencial, dentro de um referencial produtivo e satisfatório, para ele mesmo e para a sociedade de modo geral (GUENTHER, 2006, p. 48)

Vale ressaltar, ainda, que há formas e maneiras muito diferenciadas de crianças com essas características se manifestarem, porém, a maioria delas "não se adapta à rotina e tem modos originais de abordar e resolver os problemas, podendo apresentar baixo desempenho e falta de motivação." (RENZULLI, 1998 apud PEREIRA, 2008).

No senso comum, explicam Alencar e Fleith (2001), existem muitos mitos a respeito do superdotado, como a crença de que superdotado e gênio são a mesma coisa, de que a pessoa não deve saber sobre suas altas habilidades, ou sua família não deve ser informada sobre possuir um membro superdotado, que todo estudante com altas habilidades apresenta bom rendimento na escola, que todo superdotado é um pouco louco e ainda que, por apresentarem inteligência ou desempenho acima da média, os superdotados não necessitam de atenção especial, dentre outros. No entanto, todos eles necessitam de atendimento educacional especializado.

Proponho nesta pesquisa, então, a análise da organização das práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo que possam exercer influência positiva na aprendizagem e no relacionamento com estudantes com AH/SD, de modo a ressaltar a perspectiva do estudante com AH/SD nessa empreitada. Nesse sentido, é necessário identificar as características das atividades pedagógicas propostas no contexto escolar inclusivo sob a perspectiva do estudante com AH/SD e proporcionar um

Figura 1. Modelo dos três anéis.



Fonte: Alencar; Fleith (2001, p. 59).

espaço dialógico com vistas a identificar as possíveis dificuldades e possibilidades de aprendizagem e relacionamento dos estudantes com AH/SD.

Enfim, mesmo diante de tantas possibilidades de atendimento, o que falta na escola para as crianças com altas habilidades/superdotação? Como essas crianças se sentem em sala de aula e na escola? A escola e os professores estão preparados para atender a contento a criança com altas habilidades/ superdotação?

### **Sujeitos, personagens, estudantes... Quem são eles?**

Diante da perspectiva de dar voz aos estudantes com AH/SD e da necessidade de analisar e refletir sobre a prática pedagógica, o objetivo inicial foi realizar entrevistas com estudantes recém-indicados para a sala de recursos do programa de AH/SD. A indicação desses estudantes foi dada pela professora itinerante desse programa, na Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (CRE PP/C). Ela orientou-me a obter tais informações com a professora que atende os estudantes com AH/SD na sala de recursos, a qual me atendeu e repassou os esclarecimentos necessários. Os pais foram contatados, por ela, para tomar ciência da pesquisa e autorizar a informação dos dados.

Após indicação, entrei em contato pessoalmente com a escola e a família dos estudantes em questão para explicar o objetivo da pesquisa e como ela seria realizada. Esclareci que seria feita uma entrevista com os estudantes e que os mesmos também seriam observados durante a realização de atividades em seu ambiente escolar. Foi preenchido, pelos responsáveis, diretores e professores que atendiam esses estudantes, um formulário de autorização - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com o intuito de preservar a imagem dos estudantes, foi utilizado um nome fictício para cada um deles.

Assim, tendo em vista o êxito no contato e na autorização para a entrevista com três estudantes recém-encaminhados para a sala de recursos do programa de atendimento aos estudantes com AH/SD da SEEDF, visei analisar a organização das práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo que podem exercer influência na aprendizagem e relacionamento a partir da perspectiva desses estudantes com AH/SD.

Dos estudantes selecionados, dois frequentavam turma regular e um era de turma de integração inversa de Escolas Classe em Brasília-DF, no Plano Piloto, mais precisamente na Asa Sul, com atendimento de anos iniciais - 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - nos dois turnos (matutino e vespertino); um deles, inclusive, era atendido em turma com 40 estudantes, em regime integral de segunda a sexta-feira, e contava com atendimento em sala de recursos de AH/SD. As escolas desses estudantes, além de terem turmas com integração inversa, tinham também turmas de classes especiais para estudantes com Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD), sala de recursos generalista, sala de informática, bem como eram atendidas por Escolas Parque.

Camila<sup>1</sup>, que tinha oito anos e estudava no 3º ano, apresentou-se muito tímida e com baixo tom de voz, dificultando o entendimento de sua fala. Apresentava características de talento na área de Artes (desenho). Guilherme, que tinha seis anos e estudava no 2º ano, foi avançado quando estudava no 1º ano por apresentar nível de conhecimento além do esperado para a

etapa. A princípio apresentou-se um pouco tímido, mas depois ficou mais à vontade e conseguiu expressar com clareza e objetividade seus pensamentos, demonstrando facilidade de comunicação e interesse por tecnologia. Pedro Henrique, que tinha oito anos e estudava no 2º ano, desde o início ficou descontraído e não poupou palavras para expressar suas ideias e opiniões. Apresentou bom vocabulário e preferência por cinema, filmagens e produções artísticas. Os meninos frequentavam a mesma sala de aula, porém em escola diferente de Camila.

Pedro Henrique e Guilherme já frequentavam a sala de recursos de AH/SD e Camila iria, pela primeira vez na semana seguinte à entrevista. As atividades na sala de recursos de AH/SD aconteciam uma vez por semana para cada criança, no contra turno da escola, com o caráter de atividade suplementar.

De acordo com o planejado, esses estudantes foram observados em sala de aula durante a realização de atividades, livres e dirigidas, propostas pela professora de cada um, bem como foram observados o comportamento e a socialização de todos eles. Essas observações foram registradas em um caderno de campo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os estudantes no seu ambiente escolar. Antes de iniciarmos a entrevista, expliquei para cada um que a nossa conversa seria gravada. Procurei deixá-los o mais à vontade possível.

### **Escola, sala de aula, lanche, recreio... O que temos? O que queremos?**

A análise da prática pedagógica docente, bem como a identificação das características das atividades propostas, se deu com o processo de observação em sala de aula e nos demais espaços dentro e fora da escola.

Quando perguntados sobre o que faltava na escola, embora as crianças tenham considerado em um primeiro momento que não faltava nada, percebiam com o desenrolar da conversa que tinha algo que precisava ser modificado, retirado ou acrescido. Dentre os itens citados podemos considerar: materiais pedagógicos para estudar, bem como brinquedos, pois os que tinham estavam estragados; um computador para cada aluno com internet (wi-fi) nas salas de aula, para pesquisas em geral e para prática de jogos; aumento do horário de recreio e melhoria desse horário por meio de jogos, de cantinho da leitura, de esportes, etc.; construção de piscina e melhorias no parque; acréscimo de coisas mais gostosas para o lanche; ditado e provas deveriam ser feitos todo dia; diminuição dos deveres e aumento da diversão em sala de aula; aprendizado através de filmes.

Pesquisadora: \_ E o que você acha que falta, na escola?

Pedro Henrique: \_ Um melhoramento tipo parquinho, algumas atividades para fazer no recreio... Fazer muitas coisas legais tipo ter a hora dos jogos, ter um monte de coisas para divertir, tem um cantinho da leitura, muitas coisas legais. Até podem abrir uma piscina aqui se puder. (BIRNBAUM, 2016)

Cada estudante referia-se à sua realidade e seu próprio interesse, e em alguns casos foi necessário repetir a pergunta várias vezes, conforme podemos observar na transcrição de um trecho da entrevista com Camila:

Pesquisadora: O que você acha que falta na escola?  
 Camila: \_Nada! Eu acho muito bom!  
 Pesquisadora: Mas para você aprender... o que você acha que falta?  
 Camila: \_A professora Vera disse que a gente estava estudando formas geométricas né. Aí quando ela pegou as peças tinha umas peças que estavam faltando. E algumas estavam quebradas.  
 Pesquisadora: Então você acha que é o quê? O que falta, então?  
 Camila: \_Material.  
 Pesquisadora: Mas só este tipo de material ou tem algum outro tipo de material também?  
 Camila: \_Quando a gente foi brincar na casinha de bonecas, as bonecas estavam quebradas, riscadas.  
 Pesquisadora: \_Você acha que os materiais que vocês têm aqui, na escola, são suficientes para fazer o que você quer ou se você pudesse teria outros tipos de materiais para fazer trabalhos ainda mais bonitos do que o que você já faz?  
 Camila: Bom. Gostaria.  
 Pesquisadora: \_E como você acha que teria que fazer para conseguir isso?  
 Camila: \_Todo mundo pagar a APM, aí poderia comprar materiais, pincel, tinta... E quando a professora foi dar uma aula pra gente, quando ela foi levar o Globo estava quebrado. Aí eles compraram outro.  
 Pesquisadora: \_Então você acha que a escola poderia providenciar outros materiais para vocês poderem trabalhar?  
 Camila: \_Aham!  
 Pesquisadora: \_E esses outros materiais você falou que é a tinta, pincel... tem mais algum outro? (...)  
 Camila: \_ Uns esqueletos pra gente aprender os ossos.  
 (BIRNBAUM, 2016)

Ainda conversando sobre o que faltava na escola, Guilherme foi rápido e objetivo em suas respostas.

Pesquisadora: \_ O que você acha que falta aqui na sua escola?  
 Guilherme: \_ Humm! ... Acho que nada! ... Ah! Na verdade tem uma coisa: o WiFi pegar na escola inteira!  
 Pesquisadora: \_ Por que você acha que é importante que pegue na escola inteira? (...) O que você acha que seria interessante ou importante você pesquisar na Internet?  
 Guilherme: \_ Esses dias a tia Thaís falou sobre um rádio telescópio que é um super telescópio. O rádio telescópio... Ao invés dele ter aquele troço de vidro... É lento. Ao invés dele ter lente ele tem 60 ou 66 antenas para captar estrelas nascendo, contatos. Não é só para ver a lua.  
 (BIRNBAUM, 2016)

Em geral, relataram gostar da escola, mas no decorrer da entrevista deixavam escapar insatisfações, principalmente em relação à forma com que a professora explicava o assunto estudado. Primeiramente, era explicado com o livro, e depois, para quem não entendeu, era ensinado no quadro. Camila foi a única que demonstrou gostar de escrever. Constatei durante a observação em sala de aula que sua letra era bem caprichada e a mesma também gostava de colorir<sup>2</sup>. Para driblar a dificuldade em relação à escrita, sugeriram o uso de tablets, livros mais interessantes e ricos em informações, ou jogos de tabuleiro, pois assim resolveriam o problema de ter que copiar as coisas no caderno. Em sua fala, Guilherme deixa claro o seu descontentamento, pois prefere ler a escrever: *Tarefa de copiar não tem*

*nada pior*. Neste caso, Pedro Henrique compartilha da mesma opinião de Guilherme, e ainda nos revela sua insatisfação quanto à prática da professora, no que diz respeito ao tipo de letra que deve ser usada:

Pesquisadora: \_ Você gosta de ler?  
 Pedro Henrique: \_ Gosto.  
 Pesquisadora: \_ Você gosta de escrever?  
 Pedro Henrique: \_ Hummm... Gosto...

Demorou a responder, mas, depois disse:

Pedro Henrique: \_ Escrever é chato! É chato demais!  
 Pesquisadora: \_ Por quê?  
 Pedro Henrique: \_ Porque aqui só pode escrever letra cursiva... É outra pessoa que pode escrever de caixa alta... Eu sou do tipo bom... Tem o tipo bom e o tipo ruim. O tipo ruim é para quem não sabe muito bem fazer o dever. O tipo bom é quem sabe fazer muito bem o dever. (Dedução do aluno) (BIRNBAUM, 2016)

Isso se justifica, visto que preferir ler a escrever é uma das características observadas em crianças com AH/SD. Por terem um raciocínio muito rápido, muitas vezes não conseguem escrever tudo o que pensam deixando questões incompletas e ou incompreensíveis, ou seja, a rapidez do pensamento não acompanha a lentidão do copiar ou escrever, o que é chamado de assincronia. Outra questão foi o fato de considerar que o que já aprendeu está na memória e não precisava ficar escrevendo mais. Consideravam, então, uma perda de tempo.

Foi muito triste perceber o quanto as crianças se sentem entediadas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, o quanto não participam e ficam alheias ao que está acontecendo<sup>3</sup>, bem como insatisfeitas com o reduzido tempo para atividades livres que, diga-se de passagem, consideram mais prazerosas. Um dos alunos, Pedro Henrique, considerou como “tortura” as atividades que são propostas em sala de aula, sejam de escrever, recortar ou colar. Foi bastante enfático na sua fala: “Porque é chata. Porque a criança não foi feita para ficar nesta tortura. Ela foi feita para se divertir. (...) É uma tortura chata” (BIRNBAUM, 2016).

A exigência a respeito do tipo de letra com a qual devem escrever foi também abordada pelas crianças, como vimos anteriormente, pois não se sentem livres para optar por escrever com a letra que escrevem mais rápido, ou acham mais simples para grafar. E para colorir também não se sentem livres para fazê-lo sem utilizar a cor padrão das coisas, como disse Pedro Henrique, por exemplo: “(...) dois animais do mar, pintar a baleia de azul, o tubarão de verde, a piranha de amarelo e o salmão de vermelho”. A orientação das cores estava escrita no quadro.

Vale ressaltar que nenhuma das crianças disse ter conversado sobre isso com as professoras. Se pudessem optar, não iriam para a escola, como verbalizou Pedro Henrique: “Eu enrolo para ir para a escola!”

A forma generalizada como são tratados contraria o sentimento de justiça, muito aguçado nestas crianças. A fala de Guilherme deixa isso muito claro quando se refere a um tipo de “castigo coletivo”:

Pesquisadora: \_ Como é a sua escola?

Guilherme: \_ Boa! Só que... Tipo... Tem um problema que eu nunca gostei. Sabe o que? Esse problema é sobre cada dia a gente perder alguma coisa! Tipo: um dia... Ah... Ontem a gente mexeu com gliter e tipo, quase a turma inteira faz bagunça e o resto da turma que não fez nada também perde. E é o que eu não suporto mais isso! É por isso que eu estou pensando em mudar de escola. Porque eu não suporto mais isso... Mais ou menos eu ser uma vítima! (BIRNBAUM, 2016).

Quando disse isso, se referia ao fato de alguns alunos não terem se comportado bem em alguma atividade e toda a turma era punida.

Os estudantes gostariam que a escola fosse um lugar que poderia ser melhor e mais prazeroso, como expressou Pedro Henrique: "(...) Ter a hora dos jogos, (...) coisas para divertir, (...) cantinho da leitura, (...). Abrir uma piscina aqui se puder."

Deixaram muito claro que o que é ensinado é sempre do mesmo jeito, tornando-se cansativo e entediante ir à escola para aprender; que atividades desenvolvidas são sempre as mesmas, como: escrever no quadro, copiar e fazer o dever do livro. Em todas as falas é bem notório o despreparo da escola e dos professores para atender a contento os estudantes com AH/SD. Pedro Henrique esclarece:

Pesquisadora: \_ Como a sua professora ensina?

Pedro Henrique: \_ No quadro!... Ela pega as respostas do livro, para quem não entendeu ela escreve no quadro agora para todo mundo entender. Aí todo mundo entende e começa a copiar.

Pesquisadora: \_ E você? Você entende quando ela explica no livro ou no quadro?

Pedro Henrique: \_ Sim

Pesquisadora: \_ Mas se você tivesse que escolher outro jeito; ou você acha que esse é o melhor jeito?

Pedro Henrique: \_ Eu escolheria outro jeito.

Pesquisadora: \_ Que outro jeito?

Pedro Henrique: \_ Ah! Teria o tablet. Aí ela mandaria pelo tablet o negócio escrito. \_ Aí depois a gente ia saber mais. (BIRNBAUM, 2016)

Quando questionados sobre as mudanças que gostariam que ocorressem em sala de aula, foi evidente a comprovação do descontentamento e desmotivação dos estudantes:

Pesquisadora: \_Se fosse na hora que você está em sala de aula aprendendo com seu professor e seus amigos?

Pedro Henrique: \_ Aí ia ser bom demais!

Pesquisadora: \_É? O que você gostaria? Como é que você gostaria que fosse? O que você acha que falta que você colocaria?

Pedro Henrique: \_Tiraria o dever e colocaria mais diversão.

Pesquisadora: \_Mas e o dever não poderia ser divertido?

Pedro Henrique: \_ É verdade! Quero um dever divertido.

(...)

Pesquisadora: \_E outra atividade que você gostou?

Guilherme: \_ Escrever o nome das figuras.

Pesquisadora: \_E o que você não gostou?

Guilherme: \_ Escrever coisa no caderno demais. (BIRNBAUM, 2016).

Nesse aspecto, Camila sugeriu ter liberdade de escolha

das atividades na hora do recreio e aproveitar o tempo livre das atividades para poder desenhar mais.

Pesquisadora: \_Você só pode desenhar quando termina o dever ou você tem um horário livre para fazer desenho? Como é essa organização?

Camila: \_ Quando a gente está fazendo um trabalho.

Na biblioteca às vezes eu desenho.

Pesquisadora: \_Se você pudesse mudar isso na escola, você mudaria?

Camila: \_ Sim

Pesquisadora: \_Como você mudaria?

Camila: \_ Quando tivesse um dever e tivesse um tempo livre podia desenhar.

(...)

Pesquisadora: \_Se você pudesse mudar alguma coisa em relação a esse tempo que você tem para desenhar, você mudaria? Como que você mudaria?

Camila: \_ Eu mudaria, quando na hora do recreio poderia escolher se poderia ir para a biblioteca ou fazer outra coisa. (BIRNBAUM, 2016).

Por fim, ainda pude constatar que os professores não avançam ou não permitem que os estudantes sejam contemplados em seus questionamentos e interesses, propondo sempre o mesmo para todos, mantendo-se presos a um planejamento que dá ênfase ao conteúdo, limitando a aprendizagem<sup>4</sup>. É necessário que os profissionais da escola compreendam que os estudantes com AH/SD precisam ir além, nos seus conhecimentos e que não devem ser tolhidos ou freados diante do interesse de realizar novas descobertas, como analisa Pedro: "Eu ainda sou pequeno e cada fase da vida tem um ano para ir. Eu tenho oito anos... Cada criança tem uma fase para aprender uma coisa". (BIRNBAUM, 2016). Fica então um questionamento: por que o aluno não pode aprender mais do que aquilo que está proposto?

### Atendimento diferenciado, por que não?

Enfim, sob um olhar cuidadoso das atitudes dos estudantes e dos profissionais que com eles desenvolvem as atividades no contexto escolar, bem como da análise das situações apresentadas durante o processo de escuta dos estudantes, ponto que falta sensibilidade dos profissionais que atendem os estudantes com AH/SD, no sentido de ter um olhar mais atento e promover atividades mais desafiadoras, com materiais complementares e diferenciados, apresentando novas abordagens e metodologias, a fim de desenvolver suas habilidades e potencialidades. É fato que, sob a perspectiva desses estudantes, as atividades pedagógicas, propostas no contexto escolar, que deveriam ser inclusivas são excludentes, pouco ou nada interessantes e desafiadoras, são cansativas, repetitivas, "chatas", "torturantes". Os trabalhos propostos ficam aquém de suas capacidades e os conteúdos e avaliações completamente sem sentido para eles.

É preciso ressignificar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas, tornando-os realmente inclusivos, a fim de que os estudantes em questão não se sintam excluídos, tristes, desvalorizados, reprimidos, inconformados, torturados ou, ainda, vitimados, como constatei neste espaço dialógico tão rico em informações. Informações essas que ficam, na maioria das vezes, internalizadas nesses estudantes, que passam a ter atitudes

inadequadas ou indevidas por não se fazerem compreender. Proponho, também, que haja uma maior atenção para não haver cobrança em excesso, por considerar, equivocadamente, que são capazes de fazer tudo, ou considerá-los desinteressados, desatentos e desorganizados por não acreditarem nesse potencial.

Outro fato preocupante é o bullying que esses estudantes sofrem quando convivem com seus colegas de classe ou da escola. Na maioria das vezes é uma situação de difícil percepção, por ocorrer com atitudes sutis, como se sentir preterido em algumas atividades, como relatou Camila ao responder se todos os colegas faziam trabalho com ela: “Não! Nem todo mundo!”.

Sendo assim, diante das situações e falas apresentadas, concluo que a escola e os professores não estão preparados para atender, a contento e de forma inclusiva, os estudantes com

AH/SD, e apresento como sugestão que se desvinculem do senso comum (mitos) e busquem orientações e informações, em fontes seguras, para conhecer as características e necessidades desses “sujeitos”, a fim de promoverem experiências educacionais verdadeiramente significativas para eles.

Diante do exposto, acredito que esse é um esforço conjunto para promover o bem destes e dos demais estudantes com AH/SD, proporcionando um ambiente escolar propício e atividades diferenciadas e significativas que atendam seus interesses e necessidades para o desenvolvimento de seus potenciais e habilidades, respeitando suas singularidades; bem como fazer valer as leis e portarias que se referem aos estudantes com necessidades educacionais especiais, inclusive os que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. ■

## Notas

- 1 Os nomes dos estudantes são fictícios.
- 2 Caderno de campo, 16/09/2016 e 28/09/2016.
- 3 Caderno de campo, 16/09/2016 e 28/09/2016.
- 4 Caderno de campo, 16/09/2016 e 28/09/2016.

## Referências bibliográficas

- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**, São Paulo: EPU, 2001. 188p.
- BIRNBAUM, Deise Soares Carrijo. **O contexto escolar sob a perspectiva dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. Trabalho de conclusão do curso Pesquisa em Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva, EAPE, BRASÍLIA. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001. 79 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 1994. 66p.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto Federal nº 6.571 de 17/09/2008**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. 115p.
- CARPINEJAR, Fabrício. **A menina superdotada**. Ed. Mercuryo, 2011, 32p.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília: SEEDF, 2010. 142p.
- GUENTHER, Z. **Capacidade e talento** – Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006. 116p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995.
- PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **A Inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2008.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.) **Conception of giftedness** (p. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.