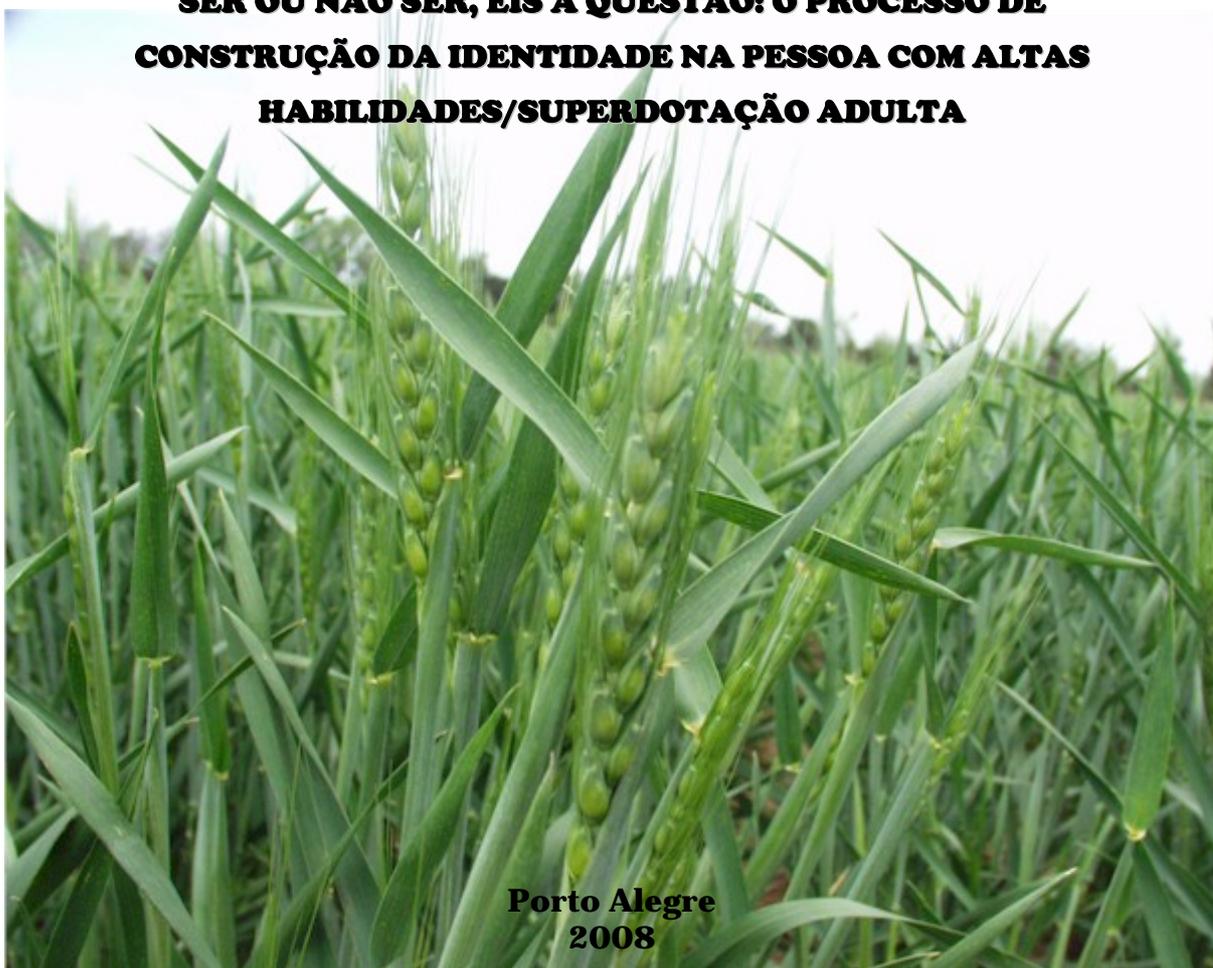


**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ

**SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO: O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PESSOA COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTA**



**Porto Alegre
2008**

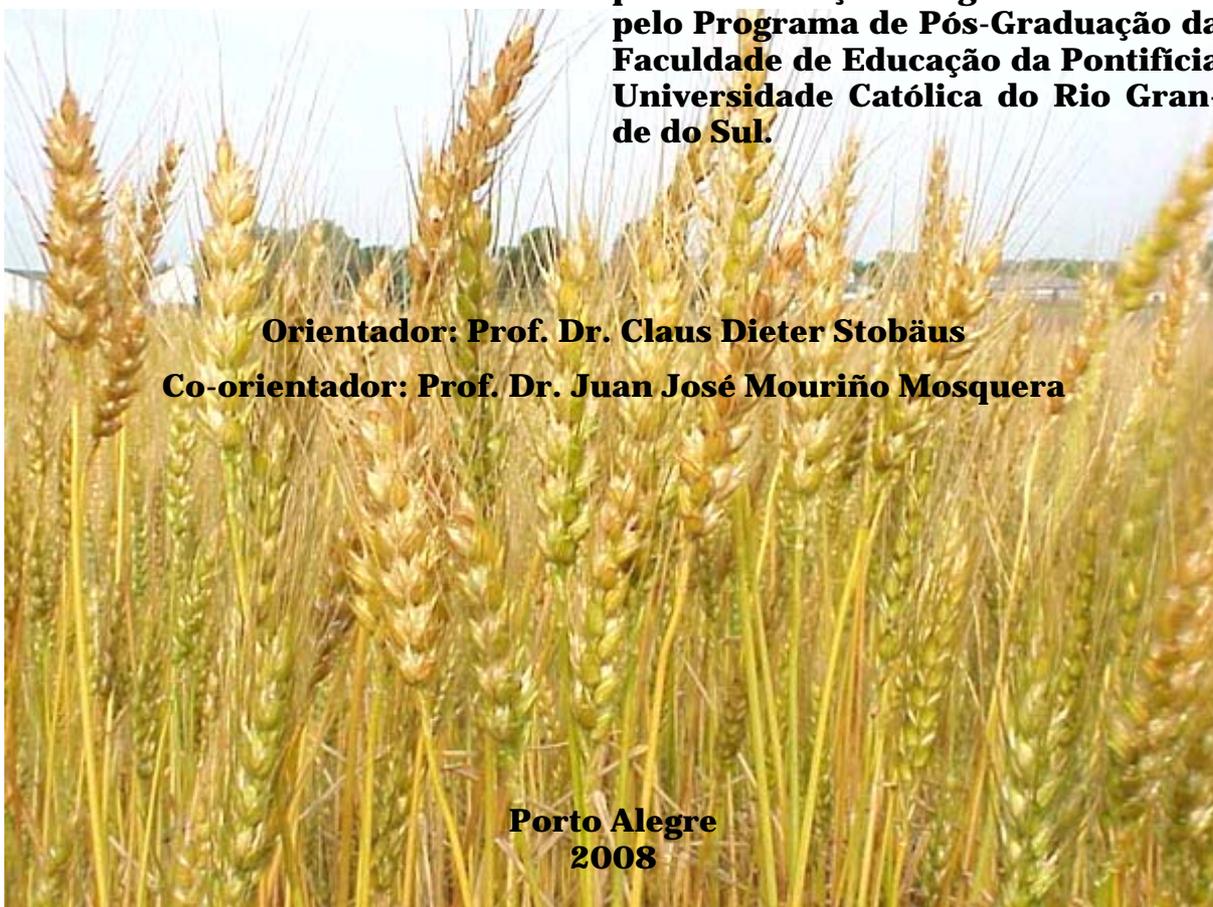
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ

**SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO: O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PESSOA COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTA**

**Tese apresentada como requisito
para a obtenção do grau de Doutor
pelo Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Gran-
de do Sul.**

**Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus
Co-orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera**

**Porto Alegre
2008**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P438s Pérez, Susana Graciela Pérez Barrera
Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção
da identidade na pessoa com altas
habilidades/superdotação adulta / Susana Graciela Pérez
Barrera Pérez. – Porto Alegre, 2008.
230 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação,
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

1. Superdotados. 2. Adultos – Altas Habilidades.
3. Identidade (Educação). 4. Educação Especial.
I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ

**SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO. O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PESSOA COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 27 de agosto de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (orientador)

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (co-orientador)

Prof^a. Dra. Maria Helena Novaes Mira (PUC-Rio)

Prof^a. Dra. Soraia Napoleão Freitas (UFSM)

Prof^a. Dra. Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Dedico esta tese a meus filhos, Anaclara e Sebastián; aos meus netos, Victor e Antuan; a meu marido, José María, e a todos aqueles que acreditam que *se hace camino al andar*.

AGRADECIMENTOS

Talvez não consiga lembrar todas as letras, palavras e afetos que contribuíram com esta tese e a cujos donos deveria agradecer, mas nomeio aqui aqueles que, de forma mais direta, tornaram este escrito possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, e o meu co-orientador, Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, por terem me auxiliado a crescer na difícil tarefa de tornar-me “acadêmica”;

Às “minhas cobaias”, ainda com seus nomes fictícios — Alexandre, Clara, Estela, Fernando, Gabriel, Jerry, Joana, Martina, Rafael, Peter — por terem feito das tripas coração e terem compartilhado comigo suas “secretas identidades”, dispondo-se a serem “dissecados”, pelos inúmeros e-mails que tiveram que receber e responder, e por terem me presenteado com as histórias de suas vidas, sem as quais, este trabalho não teria sido possível;

A Nara Joyce Wellausen Vieira, pelas constantes discussões teóricas, pelas sugestões e contribuições, pela carinhosa paciência e interesse em reler meus escritos;

A Mara Nieckel da Costa e à Nara Joyce por terem feito a triangulação do roteiro do questionário colocando seus saberes e sua experiência à minha disposição;

Às minhas amigas Sheila e Maria de Lourdes, pelo incentivo e pelo apoio nos momentos mais difíceis;

À Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação que respondeu aos instrumentos de pesquisa, contribuindo com seu aperfeiçoamento para poder validá-los;

Aos integrantes da banca, Prof^a. Dra. Maria Helena Novaes Mira, um ícone na área de Altas Habilidades/Superdotação, com profunda admiração; à Prof^a. Dra. So-raia Napoleão Freitas, cuja dedicação à mesma área também é incontestável, pelo incentivo permanente, e à Prof^a. Dra. Betina Steren dos Santos, que tem desenvolvido um tema muito próximo ao nosso foco de interesse — a Motivação —, por contribuírem com a minha formação acadêmica;

Aos meus pais, que, infelizmente, não estão mais comigo para abraçá-los, nem para presenciar este momento tão importante na minha vida acadêmica, mas que sei, teriam ficado muito orgulhosos desta filha que teima em continuar aprendendo.



Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1978, p. 13).

RESUMO

A pesquisa científica na área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem se focado na compreensão de diferentes aspectos da identificação e atendimento de crianças e adolescentes. A presente tese de Doutorado é um estudo de caso qualitativo que teve como objetivo geral compreender a forma como a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) adulta constrói sua identidade como tal, propondo estratégias educacionais para uma construção sadia dessa identidade e para seu desenvolvimento. O referencial teórico está alicerçado nos conceitos de inteligência de Gardner (1993, 2000) e de superdotação de Renzulli (1975, 1986), buscando também autores como Erikson (1987), Woodward (2002) e Silva (2000), Gross (1998) e Silverman (1995, 1998), para auxiliar na elaboração relativa à identidade e autores que discutem o desenvolvimento humano ao longo de toda a vida, como Papalia, Olds e Feldman (2006), Schaie e Willis (2000) e Mosquera (1987), entre outros. A investigação teve como participantes 10 adultos (5 formalmente identificados e 5 que apresentavam indicadores claros de AH/SD, não identificados formalmente antes desta pesquisa), atualmente residentes em 4 estados brasileiros e 2 países estrangeiros que, em algum momento de suas vidas, viveram no Brasil. Os participantes responderam a um questionário, a uma ficha de informações pessoais e a um instrumento padronizado para avaliar indicadores de AH/SD. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), que permitiu extrair dos depoimentos 3 categorias, 9 subcategorias e 5 dimensões que analisaram o autoconceito, a educação escolar e o trabalho na PAH/SD adulta. Os resultados mostraram que a construção sadia da identidade como PAH/SD está diretamente vinculada não somente à representação que seus familiares, professores e que a sociedade tiver sobre as AH/SD e sobre a PAH/SD, mas fundamentalmente à representação de AH/SD e de PAH/SD que ela assume; e que essa construção será mais sadia quanto maior for a interseção do reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD e da PAH/SD nos contextos pessoal, familiar, escolar e social, sendo essa construção influenciada por fatores de personalidade, tipo de informação/formação sobre as AH/SD e PAH/SD e os mitos e crenças sobre AH/SD. O estudo também apontou que as características próprias das PAH/SD permanecem na vida adulta, constatando-se três novas (ou renovadas): a moral e a ética como fios condutores do pensar, do sentir e do fazer; o assincronismo pessoa-sociedade e o assincronismo interpessoal. A pesquisa indica que a mulher com AH/SD constrói sua identidade de forma diferente que o homem com AH/SD e que deveriam ser estudadas formas diferenciadas de avaliar sua produção criativa, levando em conta a possível ocultação das AH/SD, a possível redução dos níveis de auto-estima e autoconfiança e a falta de modelos de mulheres com AH/SD. Constatou-se também um elevado número de parentes próximos com AH/SD, o que referenda as pesquisas que lhe atribuem também uma origem genética, assim como precocidade na leitura em todos os participantes. O estudo também comprovou a validade do instrumento para a identificação de indicadores de AH/SD em adultos. As recomendações propõem a identificação e o atendimento dos adultos com AH/SD e sugerem estratégias no âmbito universitário e no ambiente laboral.

PALAVRAS-CHAVES: Altas Habilidades. Superdotação. Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. Adultos. Identidade.

ABSTRACT

High Abilities/Giftedness (HA/GT) scientific researches have been oriented to understand different aspects of identification of and servicing to children and adolescents. This Doctoral dissertation is a qualitative case study aiming at understanding how adult highly able/gifted persons (HA/GTP) build their identity as such, proposing educational strategies for a healthy construction of this identity and consequent development. Theoretical grounds are based on Gardner's multiple intelligences (1993, 2000), and Renzulli's giftedness concept (1975, 1986); Erikson (1987), Woodward (2002), and Silva (2000), Gross (1998), and Silverman (1995, 1998), for identity-related topics; as well as those authors discussing life-span human development, such as Papalia, Olds & Feldman (2006), Schaie & Willis (2000), and Mosquera (1987). Research individuals were 10 adults (5 formally identified and 5 showing clear HA/GT indicators but not formally identified before this work), currently living in 4 Brazilian states and 2 foreign countries, who had previously spent some time of their lives in Brazil. The participants have answered a questionnaire, a personal data sheet and a standardized instrument, which has been developed to assess HA/GT indicators in adults. Statements were submitted to Bardin's content analysis technique (2004), resulting in 3 categories, 9 subcategories and 5 dimensions, which have analyzed adult HA/GTP's self-concept, school education, and work. Findings have shown that healthy identity construction as a HA/GTP is directly linked not only to the representation their family, teachers and professors, and society had have on HA/GT and on the HA/GTP, but mainly to their own representation on HA/GT and HA/GTP. It was also clear that the greater the intersection among recognition, acceptance and appraisal of HA/GT and HA/GTP within personal, family, school and social contexts is, the healthier this construction will be, this building being affected by personality, kind of information/formation on HA/GT and HA/GTP, as well as the myths and believes on HA/GT. The study has also indicated that HA/GTP's own characteristics remain alive during adult life, showing three new (or renewed) ones: moral and ethics as conducting threads of HA/GTP's thinking, feeling and doing; person-society asynchronism and interpersonal asynchronism. The research indicates HA/GT women build their identity differently than HA/GT men, and that differentiated ways of assessing creative production should be studied, considering possible HA/GT hiding, possible lower self-esteem and self-confidence and the lack of HA/GT female models. A high number of close HA/GT relatives was also assessed, supporting those research findings attributing genetic origin to HA/GT, added to the environmental origin. Precocious reading skills were also referred by all the participants. The study has also proved the validity of the instrument developed to assess HA/GT indicators in adults. Recommendations propose HA/GT adult's identification and servicing, suggesting strategies for high education and work environments.

KEYWORDS: High Abilities. Giftedness. Highly able/gifted adults. Adults. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

WHEAT FLOWERING. WHEAT%20CLOSEUP.JPG. Altura: 486 pixels. Largura: 608 pixels. 82 Kb. Formato jpg. Disponível em: <www.jointedgoatgrass.org.> Acesso em: 03 out. 2006.....	Capa
CG_WHEAT_CLOSEUP.JPG. Altura: 450 pixels. Largura: 600 pixels. – 245 Kb. Formato jpg. Disponível em: www.oznet.ksu.edu. Acesso em: 03 out. 2006.....	01
VAN GOGH, Vincent. Campo de Trigo com Corvos . 1890. 1 original de arte, óleo sobre tela, 1005 x 505 mm. Van Gogh Museum, Amsterdam, Holanda.....	06
EL OJO DE HORUS. Disponível em: <http://perso.wanadoo.es/historiaweb/egipto/faraonhorus/index.htm> Acesso em: 27 jun. 2007.....	15
DALI, Salvador. Muchacha en la ventana . 1925, 1 original de arte. Óleo sobre tela. 105 x 74,5 cm. Museo Reina Sofia. Madrid, España.....	25
Figura 1– O que faz a superdotação?.....	38
Figura 2 – Representação gráfica da definição de superdotação	38
DALI, Salvador. Las tres edades . 1940, 1 original de arte. Óleo sobre tela. 50 x 65 cm. The Salvador Dalí Museum. Saint Petersburg. EUA	46
INCLUSÃO. Original da autora.....	56
VAN GOGH, Vincent. Sapatos . 1886. 1 original de arte, óleo sobre tela, 20 x 26 cm. National Gallery, Londres, Inglaterra.....	77
ESCHER, Mauritius Cornelius. Drawing Hands , 1948, litografia, 28.2 x 33.3 cm. Cornelius Van S. Roosevelt Collection. National Gallery of Art. Washington, DC.....	89
WATERHOUSE, John William. Pandora , 1896, óleo sobre tela, 152 x 91 cm. Coleção privada.....	98
MAGRITTE, René François Ghislain. De Verboden afbeelding (A reprodução proibida), 1937, óleo sobre tela, 75 x 65 cm, Boymans-van Beuningen Museum, Rotterdam.....	121
TONUCCI, Francesco. La máquina de la escuela, 1970. In: TONUCCI, F. Con ojos de niño. Barcelona: Nova, 1983, p. 175-176.....	180
RIVERA, Diego. El cargador de flores, 1935, óleo e ténpera sobre masonite, 121,92 x 121,29 cm. Coleção do San Francisco Museum of Modern Art, San Francisco, EUA.....	195
PICASSO, Pablo Ruiz. Don Quijote, 1960, litografia, 51 x 41 cm. Museo Iconográfico del Quijote, Guanajuato, México.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferenças entre o paradigma tradicional e o atual na educação de superdotados, segundo Feldman.....	31
Tabela 2 – Desenvolvimento Humano conforme diferentes teorias.....	48
Tabela 3 – Categorização	96
Tabela 4 – Síntese das Fichas de Informações Pessoais dos Participantes	100
Tabela 5 – Tabulação das respostas ao Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos.....	115
Tabela 6 – Respostas das participantes mulheres e das segundas fontes correspondentes ao QIIAHSDA	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGAAHSD – Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação.

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação.

CEDEPAH – Centro de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação.

ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação.

FADERS – Fundação de Articulação de Políticas Públicas para Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e Pessoas com Deficiência no Estado do Rio Grande do Sul.

FICOMUNDYT - Federación Iberoamericana do World Council for Gifted and Talented Children

FIP – Ficha de Informações Pessoais.

NAPPAH – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades.

QIIAHSDA – Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação em adultos.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

DE QUEM SÃO OS OLHOS QUE OLHAM, COMO E O QUE OLHAM.....	15
1 SOBRE O MARCO DA JANELA	25
1.1 Conceitos filosóficos	26
1.2 Definições teóricas	27
1.2.1 <i>Que inteligência?</i>	<i>27</i>
1.2.1.1 A Teoria das Inteligências Múltiplas.....	29
1.2.2 <i>Que Altas Habilidades/Superdotação?.....</i>	<i>31</i>
1.2.2.1 A Teoria da Superdotação dos Três Anéis.....	34
1.2.2.2 Altas Habilidades, Superdotação ou talento?	40
1.3 Definições Operacionais.....	45
2 ABRINDO A JANELA: A VIDA ADULTA EM DESENVOLVIMENTO	46
2.1 Adultez jovem	52
2.2 A adultez média.....	53
2.3 Adultez tardia	54
3 ABRINDO A JANELA: A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDO- TAÇÃO	56
3.1 Características das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.....	57
3.2 Algumas razões da impossibilidade de estabelecer um '<i>perfil típico</i>' do desenvolvimento do adulto com Altas Habilidades/Superdotação	63
3.2.1 <i>Diferentes áreas de Altas Habilidades/Superdotação.....</i>	<i>63</i>
3.2.2 <i>O assincronismo</i>	<i>64</i>
3.2.3 <i>Dois tipos de Altas Habilidades/Superdotação.....</i>	<i>65</i>
3.2.3.1 O tipo acadêmico.....	66
3.2.3.2 O tipo produtivo-criativo	70
4 O FOCO DO OLHAR: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ADULTA....	77
5 SOBRE COMO DIRECIONAR O OLHAR PELA JANELA: A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	89
5.1 Objetivo.....	91
5.2 Área temática	91
5.3 Questões norteadoras	91
5.4 Os participantes da pesquisa e os critérios de escolha.....	91
5.5 Instrumentos	93
5.5.1 <i>Ficha de Informações Pessoais.....</i>	<i>93</i>
5.5.2 <i>Roteiro de Questionário.....</i>	<i>93</i>
5.5.3 <i>Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdo- tação em Adultos</i>	<i>94</i>
5.6 Procedimentos da pesquisa.....	95
5.7 Análise e discussão dos resultados	96
6 ABRINDO A CAIXA DE PANDORA	98
6.1 Informações Pessoais dos participantes.....	99

6.1.1	<i>O grupo 1</i>	104
6.1.2	<i>O grupo 2</i>	109
6.1.2.1	Os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação dos participantes não identificados formalmente antes desta pesquisa.....	114
7	QUEM SOU EU? O AUTOCONCEITO DA PESSOA ADULTA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	121
7.1	As características de Altas Habilidades/Superdotação	125
7.1.1	<i>O diferencial das mulheres com altas habilidades/superdotação</i>	137
7.2	A moral e a ética: um filtro que decanta o pensar, o sentir e o fazer das PAH/SD	154
7.3	Os sentimentos sobre as Altas Habilidades/Superdotação: o alívio do reconhecimento e a angústia do não reconhecimento	159
7.3.1	<i>A percepção do assincronismo pessoa-sociedade e a maestria na camuflagem: “Eu sou normal”</i>	163
7.4	Os portos do navio: universo de suporte para a construção da identidade como PAH/SD	168
7.4.1	<i>A família</i>	169
7.4.2	<i>Os amigos: o assincronismo interpessoal</i>	175
7.4.3	<i>As pessoas que “fizeram a diferença” na vida dos participantes</i>	178
8	A PESSOA ADULTA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NOS BANCOS DA ESCOLA	180
8.1	O histórico e o comportamento escolar	181
8.2	As relações com os colegas e com os professores na escola	188
8.3	As sugestões para a educação de PAH/SD: a chave do segredo	191
9	A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O TRABALHO	195
9.1	A auto-avaliação, a avaliação dos outros e os sentimentos quanto ao trabalho	196
9.2	As relações com os colegas e com os superiores	199
10	ESTRATEGIZANDO: CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	203
10.1	Considerações finais	204
10.2	Recomendações	211
	AS REFERÊNCIAS DO OLHAR	219
	APÊNDICES	226



DE QUEM SÃO OS OLHOS QUE OLHAM, COMO E O QUE OLHAM

De quem são os olhos que olham? [...] há uma janela que dá para o mundo. Do lado de lá está o mundo; e do lado de cá? Sempre o mundo, que outra coisa queriam que estivesse? [...] E então, fora da janela, o que é que fica? Ainda e sempre o mundo, que nesta ocasião se desdobrou em mundo que olha o mundo que é olhado. [...] dado que há mundo do lado de cá e mundo do lado de lá da janela talvez o eu não seja mais do que a janela através da qual o mundo olha o mundo (CALVINO, 2001, p. 118).

Escrever uma Tese de Doutorado exige uma revisão crítica dos conhecimentos que a comunidade acadêmica e a sociedade têm sobre um determinado tema e do nosso próprio conhecimento, de maneira que a contribuição que pretendemos fazer para a área na qual esse tema se insere possa ser significativa para todos os atores envolvidos. Esta não é tarefa difícil no campo das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), visto as enormes carências do Brasil quanto à produção científica. No nosso país, existem apenas sete Teses de Doutorado com foco nas AH/SD defendidas entre 1987 e 2006, segundo o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2008).

A primeira delas, defendida em 1989 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por Osowski, e intitulada *Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista*, faz uma análise documental do conceito de AH/SD, sem ter **falado** com o sujeito (VIEIRA, 2000), concluindo que a superdotação é uma *categoria* produzida pela sociedade capitalista que tem servido para fortalecer as classes dominantes.

A segunda tese, intitulada *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino* foi defendida em 2001 por Delou, na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa empírica analisou a influência da escola na trajetória de sucesso/fracasso de 111 alunos atendidos em salas de recursos da rede pública de ensino do município de Rio de Janeiro, entre 1974 e 1994. Após entrevistar 10 desses alunos, com idades de 17 a 28, a constatação do estudo foi que a lógica de desempenho escolar presente nas estratégias pedagógicas, fragmentado e descontextualizado, levou aqueles alunos a atenderem apenas as formalidades de aprovação dessa escola.

A terceira tese, defendida por Lustosa, em 2004, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Brasília, intitulada *A moral em superdotados: uma nova perspectiva* analisa a constituição da moral e da moral pós-social em adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação, atendidos em uma das salas de recursos da Rede de Ensino do Distrito Federal. Foram entrevistados 5 alunos do Ensino Médio, na faixa etária de 12 a 15 anos.

A quarta tese, defendida por Vieira, em 2005, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *“Viagem a Mojáve-Óki”! Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de qua-*

tro a seis anos, analisou a identificação precoce das Altas Habilidades/Superdotação, num trabalho com 3 crianças de 3 a 4 anos, indicando a existência de indicadores diferenciais já nesta faixa etária e propondo um modelo de identificação baseado na provisão de estímulos.

A quinta tese, defendida por Viana (2005), na Universidade Federal do Ceará, intitulada *Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar Altas Habilidades* investigou a precisão no reconhecimento de alunos com AH/SD o Colégio da Polícia Militar de Fortaleza, entrevistando 57 professores, alunos e familiares, indicando que, na identificação, prevalecia o rendimento acadêmico dos alunos, com forte incidência de preconceitos, o que favorecia a predileção por alunos do gênero masculino, com bom rendimento acadêmico e ajustamento psicossocial.

A sexta tese foi defendida por Reis (2006), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada *Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil*, analisando a formação de pós-graduação *lato sensu* na área de AH/SD, indicando a necessidade de criação de cursos de habilitação profissional na área.

A sétima tese, defendida por Magalhães (2006), intitulada *Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* entrevistou gestores, professores e ex-alunos do programa, constatando divergências quanto à gestão do programa, subordinado ao mesmo órgão que atende aos deficientes, e quanto à correlação entre as limitações do programa e as diretrizes do Ministério de Educação para a área.

Desta forma, existem apenas 7 teses de Doutorado no Brasil que se dedicaram exclusivamente ao campo das AH/SD e que contribuem diretamente para a Educação destas pessoas; porém, todas elas se ocupam da criança e do adolescente.

Além disto, existem alguns Doutores que defenderam suas teses em outros países e, portanto, não constam do Banco de Teses da Capes, ou que desdobraram seus trabalhos para a área a partir de outros campos e que têm dado importantes contribuições, mas também são muito poucos, como é o caso de Alencar, Becker, Cupertino, Fleith, Mitjans, Novaes e Virgolim (criatividade); Guenther (Psicologia e Fundamentos da Educação); e Freitas (Formação de Professores).

Entretanto, embora as teses até agora defendidas constituam avanços importantes na compreensão da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), seus comportamentos e a forma de identificá-la, elas também revelam um panorama de

escassez de pesquisas científicas na área, não muito diferente em nível internacional, que é ainda mais precário no que se refere à educação de adultos. É esta dimensão das ausências, que revela as faltas e o que há por fazer, como afirma Evangelista (2002), que me leva a enfrentar esse desafio; por considerar que a compreensão do processo de construção da identidade dos adultos pode nos trazer muitas pistas importantes para a educação destas pessoas, na infância, na adolescência e na adultez.

Mas, para fazer isto é necessário se perguntar, como o Senhor Palomar, de Calvino: “*Mas como se faz para observar alguma coisa deixando de lado o eu?*” (2001, p. 118) e tentar explicar, parafraseando-o, qual é esse mundo que olha o mundo e qual a janela através da qual isto acontece.

A minha vinculação com a área de AH/SD e, com ela, a paixão por esse tema tão desafiador e instigante, começou em 1995 e continua até agora, transitando por dois caminhos paralelos: a pesquisa acadêmica e a militância no movimento de defesa dos direitos das PAH/SD. Isso me permite colocar meus conhecimentos na área a serviço deste último afazer, e buscar, nele, as interrogantes que poderiam contribuir para o fortalecimento do conhecimento científico.

O envolvimento na defesa dos direitos das PAH/SD, em cargos de direção e técnicos, junto à instituição gaúcha que as representa (AGAAHSD), junto ao ConBraSD, cuja presidência assumi em 2007, e junto à FICOMUNDYT; o trabalho de formação de educadores em instituições públicas e privadas e a participação em instâncias públicas de discussão das políticas educacionais levaram-me a repensar os caminhos e desaminhos do paradigma da inclusão na Educação Especial no que se refere às AH/SD e me permitiram observar, analisar, sistematizar e incidir sobre uma realidade de exclusão, de descaso e de omissão que, aos poucos, vai sendo modificada.

Por ser uma realidade *aparentemente* nova no contexto educacional, que ainda não está afiançada e, por isso, causa medo e perplexidade, as demandas teóricas são muitíssimas, especialmente as que permitam contextualizar as discussões na realidade brasileira e contribuir para implantar e aprimorar a educação para este segmento da população.

A longa investigação que iniciara intuitivamente, primeiro, e academicamente, depois, me levou a iniciar a escrita acadêmica com a minha Dissertação de Mestrado *Gasparzinho vai à Escola; um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo* (PÉREZ, 2004b), que concentrou as reflexões num fo-

co bastante peculiar dentro da área temática das AH/SD: o aluno com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo.

Ao finalizar aquela pesquisa, ficou constatada a quase-invisibilidade destes alunos na sala de aula, dentro de suas próprias famílias e, inclusive, para eles próprios. Constatou-se que os indicadores de AH/SD nas pessoas que apresentam este comportamento são claros e podem ser facilmente identificados por profissionais preparados para isso, mas existem fatores que impedem o seu reconhecimento e atendimento na sala de aula ou em outros ambientes sociais ou laborais. Um desses fatores é o desconhecimento e a falta de valorização (ou a supervalorização) das características e comportamentos destas pessoas, o que implica a negação de suas necessidades enquanto sujeitos aprendentes, que juntamente com os mitos populares existentes numa sociedade que procura a “normalidade” e a regra, geram preconceitos que se refletem em todo o ambiente no qual a PAH/SD vive.

No contexto familiar podem ocorrer três situações diferentes; uma, quando a família percebe as diferenças das pessoas com AH/SD e as valoriza, tornando-se portos-seguros para essa pessoa; outra quando, mesmo detectando essas diferenças, ela se nega a reconhecê-las, não as valoriza ou as esconde; e uma terceira situação, quando a família supervaloriza essas diferenças, colocando expectativas exageradas na PAH/SD e exigindo-lhe um superdesempenho.

No contexto individual, a pessoa, que geralmente percebe suas diferenças, enfrenta o conflito que se instala sempre relacionado às respostas do ambiente. Se os atores do ambiente no qual se encontra esta pessoa (a família, a escola, o trabalho) reconhecerem e valorizarem suas diferenças, promovendo respostas adequadas, o desenvolvimento e a manifestação das AH/SD podem estar garantidos e permitirão o fortalecimento dessa pessoa para enfrentar os desafios de uma sociedade normatizada e desenvolver uma identidade própria como PAH/SD. Se a família constituir um suporte positivo, mas a escola e/ou o ambiente laboral não reconhecerem as diferenças desta pessoa, pode instalar-se um conflito que geralmente resulta em enfrentamentos entre docentes e pais e/ou alunos, ou entre a PAH/SD e seus chefes, no ambiente laboral, às vezes, traduzidos numa troca infundável de escola e/ou de emprego. Se a escola ou o trabalho for um ambiente favorável, mas a família não o for, o que raramente ocorre, as dificuldades decorrerão desse desequilíbrio, podendo gerar conflitos afetivos entre o aluno e a sua família ou entre os colegas de trabalho e/ou as chefias e estas pessoas.

No contexto escolar, a PAH/SD enfrenta duas situações. Quando não é reconhecida, pode desenvolver comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação ou ser confundida com alunos que apresentam patologias das mais variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras) e, quando é reconhecida, ainda, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a idéia de que, por ter AH/SD, não precisa de atendimento especializado.

Em ambientes socioeconômica e culturalmente desfavorecidos encontra-se ainda o que Guenther (2006) denomina de *Impotência aprendida*, que faz que as PAH/SD se sintam incapazes de dar respostas adequadas às demandas das estruturas de poder porque o que elas produzem, pensam ou dizem, mesmo quando são produtos ou idéias dignos de destaque, não são reconhecidos como indicadores de uma capacidade superior, mas considerados uma exceção ou atribuídos à sorte, ao acaso, a alguma ajuda humana ou supra-humana.

Outro fator que contribui para a falta de reconhecimento, valorização e atendimento às AH/SD, também vinculado a aspectos socioeconômicos e culturais, é a falta de oportunidades. Especialmente em classes sociais desfavorecidas, as famílias não possuem condições de oferecer alternativas de desenvolvimento condizentes com as necessidades das PAH/SD. A escola, educacionalmente empobrecida – pois carece, não apenas de recursos materiais, mas fundamentalmente de criatividade – tem enormes dificuldades para a inclusão das diferenças, especialmente as diferenças das PAH/SD, que, por não serem reconhecidas nem valorizadas, não “merecem” os esforços educacionais que seriam necessários para atendê-las.

O mesmo acontece nos ambientes laborais, nos quais a PAH/SD geralmente desenvolve tarefas ou atividades rotineiras, que estão aquém de sua capacidade de desempenho, que se tornam desinteressantes e desmotivadoras e, muitas vezes, fazem que o desempenho laboral seja percebido como insuficiente por ela ou pela empresa e que o trabalho não seja gratificante, podendo levar a conflitos com chefias e colegas.

Estes fatores, então, levam a pensar que não basta apenas capacitar os professores para que eles possam identificar os alunos com AH/SD na sala de aula; não basta o aconselhamento e orientação das famílias, para que possam compreender e apoiar seus filhos; e também não basta promover oportunidades isoladas para os alunos que porventura sejam identificados por uma das partes do ambiente.

Nas instâncias de reivindicação de direitos, como audiências públicas e no Fórum Permanente da Política Pública para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, contata-se a quase ausência da própria PAH/SD, ao contrário do que acontece com as Pessoas com Deficiência, que estão sempre participando e reivindicando ações para seu atendimento. Isto deixa uma questão não respondida: por que a PAH/SD, embora tendo seu atendimento educacional garantido pela legislação, embora individualmente, reivindique ações em seu favor, não se faz escutar? Por que, quando solicitadas a fazê-lo, embora se observe uma consciência social e moral muito apurada, que é uma de suas características, é difícil encontrá-las nessas instâncias?

O pressuposto de que o adulto com AH/SD tem dificuldades para construir uma identidade sadia como PAH/SD e, portanto, a sentir-se sujeito de direito, pode ser a resposta a estas interrogações.

A falta de modelos de PAH/SD pode ser um dos fatores que contribuem para esta dificuldade. Muitas vezes, destacamos os gênios da humanidade como exemplos de PAH/SD. Ao fazê-lo, associamos duas condições que não sempre andam juntas - AH/SD e sucesso — mesmo que esse sucesso tenha sido percebido gerações depois daquela na qual viveram esses gênios — ou colocamos um fardo muito pesado nas costas dessas pessoas, que é ter um desempenho equivalente aos maiores expoentes intelectuais ou artísticos do mundo. Isso faz que a falta de sucesso também pressuponha a carência de indicadores de AH/SD.

A internalização de muitos dos mitos sobre as AH/SD pelas próprias PAH/SD pode ser outro fator a aumentar a dificuldade para construir a identidade sadia como PAH/SD. Os mitos do desempenho escolar espetacular, da ausência de erros, de que não se deve dizer à PAH/SD que ela tem esse comportamento, e mesmo o do sucesso obrigatório podem não permitir que essas PAH/SD consigam ter intimidade consigo próprias, isolando-se e omitindo o seu reconhecimento para as demais pessoas. Tenho constatado atitudes como esta em diversas oportunidades, ao final de cursos e eventos, quando, invariavelmente, duas ou três pessoas se aproximam para conversar, confessando ter se reconhecido nas minhas falas, revelando o alívio que sentiram depois de 10, 20, 30 ou 40 anos de estranhamento consigo próprios. O trecho de um e-mail de um adulto recebido por ocasião da publicação de uma entrevista em uma revista científica esclarece bem esses sentimentos:

Eu sempre me questioneei a respeito de superdotação mas, por vergonha de mim mesmo, de me parecer prepotente, nunca cheguei a procurar ajuda psicológica, ou coisa do tipo.

Há anos que eu fico remoendo incertezas, me enchendo de perguntas, me escondendo, sentindo vergonha de expor meus pensamentos. Pra dizer a verdade, acabo criando dificuldades de comunicação verbal pra, justamente, não expressar minhas opiniões.

Já pensei muito a respeito da superdotação, vivo aflito pensando, "conversando" sozinho e, como dizia Raul Seichas: "achando tudo isso um saco!". Só que ao mesmo tempo, eu ria da minha própria cara (e ainda faço isso) falando pra mim mesmo: Você, super dotado? Até parece!!! Você tomou bomba em matemática, na 7ª série. [grifos meus]

Mas aí, lendo a sua entrevista, descobri uma coisa que me deixou doido, com o coração disparado: existem "tipos" de superdotação. Eu, sinceramente, pensava que ela só se dava no campo da cognição. Aquele velho rótulo que a gente tem, baseado em desenhos tipo X-Man... Professor Xavier...!

Esse depoimento confirma a necessidade de focar a tese na pessoa adulta, porque a vergonha, os medos e os mitos que estão incrustados nessas linhas anteriores mostram que a identidade como PAH/SD é um construto difícil de erguer, que traz consigo toda uma história de vida que começa a recolher seus trechos lá na infância, e que, porque pode encontrar alicerces para se erigir mesmo na vida adulta, deve se ter o cuidado para que esse processo de construção seja sadio.

A Tese defendida neste trabalho, então, é que **o adulto com altas habilidades/superdotação tem dificuldades para construir uma identidade sadia como Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, pela carência de modelos e por internalizar os mitos de igualdade impostos pela sociedade.**

Neste trabalho apresento, no Capítulo 1, os fundamentos do esquema conceitual que será adotado, ou seja, algumas definições e construtos teóricos que, por não serem universais, exigem uma escolha *a priori*, que Lincoln e Guba (1985) recomendam justificar, já que não emergem da análise dos dados, mas de uma 'postura filosófica' desta pesquisadora em relação ao tema das AH/SD.

Como os sujeitos desta pesquisa estão dentro de uma faixa etária de 20 a 58 anos, é preciso conhecer as características do desenvolvimento do adulto nessa faixa etária, que são discutidas no Capítulo 2, para poder entender melhor os diferenciais dos participantes desta pesquisa, as PAH/SD adultas, cujas características mais específicas serão abordadas no Capítulo 3.

¹ Trecho de mensagem eletrônica recebida em 13/02/2008, reproduzido com autorização expressa do autor.

O Capítulo 4 tece a fundamentação teórica relativa à Identidade, tendo como pano de fundo as reflexões de alguns autores, como Erikson (1987), Hall (2000), Woodward (2002); Mosquera (1987) e Silva (2000) e alguns dos escassos escritos que afunilam este referencial em relação à PAH/SD (SILVERMAN, 1995; GROSS, 1998; ADDA e CATROUX, 2005; PÉREZ, 2007).

O Capítulo 5 está dedicado a explicitar os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando seus objetivos, a área temática, as questões norteadoras, os procedimentos e instrumentos da pesquisa e a forma de coleta e análise dos dados da mesma.

O Capítulo 6 apresenta os participantes da pesquisa a partir das informações obtidas e o perfil de cada um, elaborado a partir de seus depoimentos, analisando, também, os indicadores de AH/SD daqueles que não tinham sido identificados antes desta pesquisa, contrastados com os indicadores de 2 participantes formalmente identificados que responderam voluntariamente ao Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD em adultos.

Os três capítulos seguintes (7, 8 e 9) estão dedicados a analisar as três categorias e as subcategorias e dimensões correspondentes, sendo que, ao final, resumem-se as considerações finais e recomendações desta tese.

Antes de começar, gostaria de fazer dois esclarecimentos.

O primeiro refere-se a uma escolha teórica que ficará esclarecida no corpo do trabalho e que está vinculada aos termos Superdotação, Altas Habilidades e Talento. Por considerar, como outros autores, que não há diferenças qualitativas entre estes três termos, adotarei a expressão Altas Habilidades/Superdotação, conforme resolução adotada pelo Conselho Brasileiro para Superdotação, na sua fundação, a exceção dos casos em que o conceito original exija outro termo.

O segundo esclarecimento é quanto às referências bibliográficas, nas quais a tradição acadêmica recomenda não incluir obras com mais de 5-10 anos e evitar o uso de consultas de fontes de *'segunda mão'*. Quanto ao primeiro aspecto, existem, neste trabalho, referências a obras de autores que poderiam ser tachadas de *'antigas'*, mas que são consideradas *'clássicas'*, pela importância que estas pesquisas tiveram para a área. Muitas delas, como as de Renzulli ou Gardner, formam um *continuum* histórico que, muitas vezes, começa há 20 ou 30 anos atrás, e que não pode ser desconhecido. É o caso da Teoria dos Três Anéis de Renzulli, principal referencial deste trabalho, que embora tenha sido formulada em 1975 e reformulada em 1986, mantém completa vigência ainda hoje e é totalmente referendada e sustentada por ele e por muitos outros

pesquisadores da área, em escritos mais recentes. Quanto ao segundo aspecto, deve salientar-se que a literatura sobre AH/SD ainda é extremamente escassa em língua portuguesa, e a grande maioria das obras consultadas, não sempre nos originais, não foi publicada no Brasil, o que torna a investigação particularmente difícil e onerosa. Muitas obras foram fotocopiadas dos poucos originais que chegam ao nosso País nas mãos de outros pesquisadores, de bibliotecas públicas de outros países, de materiais e documentos de eventos na área, de sites que oferecem materiais on-line, ou mesmo dos pouquíssimos trabalhos acadêmicos de Mestrado e Doutorado que já foram desenvolvidos no Brasil; outras são parte de coletâneas, muito comuns na área de AH/SD, pelo que muitos autores somente puderam ser consultados em fontes de terceiros e constarão antecedidos da expressão *apud*, refletindo o cuidado em tentar consultar bibliografia recente e pertinente, nem sempre acessível na sua impressão original.



I **SOBRE O MARCO DA JANELA**

Em tempos em que todos dizem demasiado, o importante não é tanto o dizer a coisa certa, que de qualquer modo se perderia na enxurrada de palavras, quanto dizê-la partindo de premissas e implicando conseqüências que dêem à coisa dita o seu máximo valor (CALVINO, 2001, p. 110).

Como “[...] *todo conhecer é um fazer daquele que conhece, ou seja, que todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece*” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 40), da janela do olhar, é necessário esclarecer três tipos de conceitos e definições subjacentes a este projeto: conceitos filosóficos, que foram sendo construídos ao longo da minha vida e que não podem ser deixados de lado ao assumir o papel de pesquisadora; definições teóricas, que representam a escolha do referencial prévio; e definições operacionais, que determinam o uso das definições teóricas no problema de pesquisa que aqui apresento.

1.1 CONCEITOS FILOSÓFICOS

Toda concepção teórica está baseada em princípios que refletem uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano, cujo aprofundamento exigiria não somente muito mais espaço, mas também muitos outros interlocutores, o que me afastaria do cerne deste trabalho. Entretanto, é preciso esclarecer os pilares de sustentação da janela através da qual este mundo olha o mundo que é olhado.

À luz do paradigma naturalista, que ilumina esta janela, os modelos de ser humano, de sociedade e de Educação não são tão determinados pelos valores existentes, mas pelas *aspirações* dos próprios partidários deste paradigma, pelos valores que cada um considera corretos e apropriados. Por isso, as visões são mais plurais e, ao mesmo tempo, particulares.

O ***ser humano*** que constitui esse mundo que olha o mundo e, portanto, o mundo que é olhado, é incompleto, único, absolutamente diferente do seu próximo, proveniente de diferentes etnias, raças, gêneros, com diferentes religiões, e vive em contextos socioculturais e econômicos muito diversos, que afetarão muito seus atos humanos e sociais. Esse ser humano tem direitos e deveres que devem respeitar e celebrar a diversidade.

Uma ***sociedade*** solidária, que respeite as diferenças e procure desenvolver a cidadania em cada um desses seres humanos, que tenha como lema o seu desenvolvimento integral, que valorize as diferentes inteligências sem hierarquias, que compreenda a importância das emoções e esteja centrada na dignidade do ser humano é o modelo ao qual aspiro.

Nessa *sociedade*, a ***Educação*** – função de todos os seus membros –, foco do qual partem e para onde se direcionam minhas reflexões, é um direito subjetivo, que

deveria ser garantido a todos, gratuitamente e de acordo às necessidades específicas de cada um pelo Estado. A escola, uma das instituições responsáveis por ela, deve promover os valores dessa sociedade, oferecendo todas as oportunidades possíveis para o desenvolvimento integral desse ser humano, garantindo o acesso e a permanência bem sucedida a todos, de forma gratuita e tendo como centro todos os seus alunos únicos que constituem seus objetos-sujeitos dialéticos em todas as suas etapas de vida.

Estes três pressupostos determinam o referencial filosófico deste trabalho, que busco fundamentar no que Morin (2003, p. 16) chama de um “[...] *pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência*”, embora aceitando, humildemente, que “*uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema*” (p. 335).

Partindo para essa viagem, compreendo o mundo que é olhado – o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) adulta – delimitando e especificando o ângulo do olhar da janela, porque outras janelas podem olhar para mundos diferentes.

1.2 DEFINIÇÕES TEÓRICAS

Este mundo é olhado sob a perspectiva de três premissas teóricas – um determinado conceito de inteligência, implícito num determinado conceito de altas habilidades/superdotação (AH/SD), e determinado conceito de identidade que darão à “coisa dita” seu máximo valor.

1.2.1 Que inteligência?

A escolha de uma das tantas teorias de inteligência se faz necessária para definir o conceito de Altas Habilidades/Superdotação. As diferentes definições provêm de quatro grandes grupos de teorias da inteligência: psicométricas, desenvolvimentistas, socioculturais e cognitivistas (DELOU, 2001; VIEIRA, 2002).

As teorias *psicométricas* avaliam a inteligência pelo coeficiente obtido por uma pessoa em instrumentos de mensuração e se bifurcam em duas correntes: as teorias monolíticas, defendidas por autores como Galton, Cattell, Simon e Binet e Goddard, entre outros, para os quais a inteligência era única e inata, e as teorias fatoriais

ou multifatoriais, por autores como Spearman, Thurstone e Guilford, para os quais a inteligência inclui múltiplos fatores.

O segundo grande grupo está integrado pelas teorias **desenvolvimentistas**, originadas por Piaget, que definia a inteligência como um processo de adaptação na busca do equilíbrio, que se desenvolve ao longo de quatro etapas ou estágios, imutáveis na sua ordem, mas que podem ter duração variável, dependendo dos fatores que possam acelerá-los ou retardá-los – como a hereditariedade ou a maturação interna, a experiência física ou a ação dos objetos, a transmissão social ou o fator educativo e a equilibração (WECHSLER, 1998; DELOU, 2001).

As teorias **socioculturais** partem das concepções de Vygotsky, que não formula propriamente um conceito de inteligência, mas cujas contribuições sobre a formação e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, contemporâneos da primeira fase da obra de Piaget, são de grande importância para esta conceituação.

O quarto grupo é o das teorias **cognitivistas**, cujos principais expoentes – Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas, 1983 e 2000) e Sternberg (Teoria da inteligência bem-sucedida, 1997) - partem para uma visão que abrange diversas inteligências, conforme o primeiro, ou diversos componentes, conforme o segundo, que já não podem se enquadrar tão claramente no pressuposto de mensurabilidade estática das teorias psicométricas, das quais estes teóricos são dissidentes.

As críticas às teorias psicométricas já têm sido suficientemente eloqüentes, no campo teórico, como para deixar claro que um conceito tão complexo como o da inteligência não pode limitar-se ao resultado de uma mensuração quantitativa atemporal, descontextualizada e culturalmente tendenciosa, nem restringir-se a um componente totalmente genético ou hereditário (STERNBERG, 1997, GARDNER, 2000), sendo, portanto, estas teorias, descartadas deste referencial teórico.

As teorias desenvolvimentistas, por sua fundamentação nas idéias de Piaget, que se dedicou a estudar a inteligência em crianças '*típicas*', procuram *modelos universais de desenvolvimento destas estruturas e esquemas* (ALMEIDA, ROAZZI e SPINILLO, 1989, p. 220), o que não permite aplicá-las a pessoas que apresentam diferenciais significativos que tornam seu desenvolvimento '*atípico*'.

Certamente Vygotsky teria sido um referencial teórico extremamente afinado com o conceito de AH/SD que perpassa este trabalho, se sua vida não tivesse sido ceifada tão cedo, o que nos privou de contribuições que teriam sido extremamente significati-

vas no campo da pesquisa sobre a inteligência, mesmo porque no seu exíguo - mas prolífero - período de produção científica, ele também abordou este tema.

Segundo Vieira (2002), tanto as teorias desenvolvimentistas quanto as cognitivistas têm como foco a compreensão das capacidades humanas, considerando os mecanismos mentais básicos e subjacentes do comportamento inteligente, mas, à diferença das primeiras, as teorias cognitivistas tentam encontrar uma universalização dos elementos constitutivos das estruturas e esquemas mentais.

Dentre os teóricos cognitivistas, dois deles também têm trabalhado e pesquisado no campo das AH/SD e são freqüentemente citados nesta área: Sternberg e Gardner.

Sternberg (1997) referenda um conceito de inteligência modular, definindo a inteligência bem-sucedida como a capacidade que um ser humano tem de adaptar-se a suas próprias metas de vida dentro de um determinado contexto sociocultural, reforçando seus pontos fortes e compensando suas debilidades para adaptar-se a, configurar e selecionar ambientes através da combinação das habilidades analítica, criativa e prática. Porém, apesar de sua incisiva argumentação contra a incapacidade de mensurar a '*inteligência*' dos testes de QI, a qual também comparto, Sternberg tem trabalhado, juntamente com Grigorenko, na elaboração de '*testes dinâmicos*', baseados na noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, o que embora visualizando as habilidades como competências em desenvolvimento (STERNBERG, 2003), faz que sua teoria volte a se aproximar às teorias psicométricas.

Segundo Gardner (1995), a teoria cognitivista busca uma articulação com diferentes segmentos do conhecimento como a filosofia, a lingüística, a antropologia, a neurociência, a ciência da inteligência artificial e a psicologia, para encontrar uma compreensão do funcionamento da inteligência.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983; 2000), escolhida como referência teórica deste trabalho, introduziu um novo conceito de inteligência que representou uma revolução neste campo de investigação.

1.2.1.1 A Teoria das Inteligências Múltiplas

A inteligência, segundo Gardner (2000, p. 47), é “[...] *um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura*”. Para ele, as inteligências não são objetos que se possam contabilizar, mas potenciais

que poderão ser ativados ou não, segundo o contexto social e cultural de cada indivíduo, no qual as oportunidades oferecidas a ele, os valores e as decisões pessoais e de seus cuidadores cumprem um papel fundamental na ativação desses potenciais.

Partindo da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, área de sua pós-graduação, e seguindo o pensamento piagetiano na investigação do raciocínio científico em crianças, Gardner começou a estudar o desenvolvimento do potencial artístico, intuindo que a inteligência humana não poderia restringir-se apenas ao raciocínio verbal e lingüístico. Por este caminho, o autor deslocou-se para a pesquisa em dois campos diferentes, mas complementares – o estudo de pessoas que tinham sofrido um derrame cerebral com prejuízos cognitivos e emocionais e o estudo do desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas em crianças ‘normais’ e superdotadas. Esta pesquisa, que inicialmente tentava compreender as capacidades artísticas, levou o autor a integrar outras habilidades à cognição geral (GARDNER, 2000).

Desta forma, o autor adotou o conceito que hoje se denomina de modularidade e propôs sete inteligências em 1983 (lingüística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, musical e corporal-cinestésica), posteriormente acrescentando a inteligência naturalista (1999). Estas inteligências, embora teoricamente independentes e com localizações específicas no cérebro humano, podem ter, segundo o autor, maiores ou menores vínculos entre si, dependendo do contexto cultural.

A idéia de inteligência como potencial permite afirmar que: 1) as inteligências não são estáticas nem quantificáveis e 2) podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau. Sua característica biopsicológica lhe adjudica origem tanto genética quanto ambiental. A capacidade de serem ativadas ou não de acordo com o contexto cultural é muito clara se pensarmos em diferentes configurações socioculturais.

Em culturas indígenas passadas e presentes, por exemplo, as inteligências mais valorizadas e aquelas que mais contribuem com as necessidades desses povos são: as inteligências corporal-cinestésica, naturalista e lógico-matemática, presentes nos caçadores que provêem alimento, vestimenta e artefatos para a tribo; a inteligência naturalista e interpessoal, presentes no conhecimento das ervas medicinais e na capacidade de compreensão do outro dos pajés; a inteligência musical e espacial, presente nos artistas que trouxeram até nós as grandes culturas de nossos antepassados através da música e da dança, a pintura, a arquitetura e a escultura. Essas inteligências eram e são tão valorizadas nesses contextos culturais quanto o são a lingüística e a lógico-matemática na nossa cultura ocidental.

Estas reflexões nos encaminham para o conceito de altas habilidades/superdotação vinculado a esse conceito de inteligência.

1.2.2 Que Altas Habilidades/Superdotação?

No paradigma qualitativo que vem questionando cada vez mais o positivismo no pensamento científico, especialmente a partir da década de 80, o campo das AH/SD encontra a sua reorientação teórica e conceitual, e as mudanças nesta reorientação se refletem também nas propostas educacionais para esta população.

Feldman (apud TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998, p. 22) sintetiza as diferenças entre o que ele chama paradigma tradicional (positivista) e o novo paradigma (naturalista) no quadro sinóptico apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Diferenças entre o paradigma tradicional e o atual na educação de superdotados, segundo Feldman

Paradigma Tradicional	Paradigma Atual
A superdotação é igual ao alto QI	A superdotação é multifacética
Teoria do traço, estável e invariável	Teoria evolutiva, orientada para os processos
Identificação baseada nos testes	Identificação baseada no rendimento
Orientação elitista	Orientação centrada na excelência
A superdotação se expressa sem intervenção especial	O contexto é crucial
Autoritário, hierárquico, de cima para baixo	Colaborativo em todos os níveis
Orientado para a escola	Orientado para os campos de conhecimento
Etnocêntrico	Ênfase na diversidade

O conceito de superdotação do paradigma tradicional, equivalente ao escore obtido nos testes de QI, gerou teorias que consideravam a superdotação como um traço estável e invariável, que podia ser mensurado com estes instrumentos; sob o paradigma atual, esse conceito adquire um caráter multifacético, gerando teorias evolutivas que tentam compreendê-la como um processo que pode ser identificado com base no rendimento (ou potencial de rendimento).

A natureza estática e invariável da superdotação no paradigma tradicional levava a desconsiderar o contexto como elemento crucial para a sua manifestação, e, portanto, não previa uma intervenção educacional específica, pois não era modificável. Esta percepção estava orientada para a escola, dentro de uma visão elitista, que hoje é combatida, centrada no indivíduo como seu 'portador' e único responsável pela sua condição. Neste sentido, o paradigma tradicional aparece como um modelo autoritário, hierárquico, construído de cima para baixo. No paradigma qualitativo que tenta impor-se na atualidade, as oportunidades que devem ser oferecidas a esses milhões de indivíduos diferentes são cruciais para a manifestação da superdotação e o aten-

dimento não está centrado apenas na escola, mas em todas as instâncias educacionais e em todos os campos de conhecimento, de forma colaborativa. O novo paradigma passa a dar ênfase à diversidade não somente de todas as pessoas, mas também à diversidade presente entre os próprios sujeitos com superdotação.

Desta forma, o primeiro critério que define a escolha do conceito de AH/SD está ancorado na adoção do paradigma qualitativo e na sintonia epistemológica com o conceito de inteligência na Teoria das Inteligências Múltiplas.

Sternberg e Davidson (1986) e Sternberg e Zhang (1995) também contribuem para a adoção deste marco conceitual, ao recomendar a adoção, na investigação científica, de abordagens complementares - implícitas e explícitas - visto que as segundas acrescentam conteúdos às primeiras, concentrando-se em isolar as variáveis que permitem compreender o mecanismo cognitivo subjacente às AH/SD, tentando fundamentar as definições que as teorias implícitas propõem em uma teoria psicológica ou educacional (apud TOURÓN, PERALTA; REPÁRAZ, 1998).

Na categorização proposta por esses autores, a Teoria das Inteligências Múltiplas é uma das abordagens teóricas explícitas, que, segundo Sternberg (1993) e Sternberg e Davidson (1986), investigam o construto subjacente; analisam a *superdotação* de acordo a padrões rígidos que permitem isolar variáveis e elementos que a compõem; proporcionam o conteúdo subjacente à dita forma ou estrutura e são válidas e empiricamente verificáveis, do ponto de vista psicológico e educativo; enquanto que a Teoria da Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1988), analisada a seguir, constitui uma das abordagens teóricas implícitas, que, segundo Sternberg e Zhang (1995), propõem uma definição coerente com o que a sociedade concebe como *superdotação* nesse momento e são úteis para a identificação de alunos *superdotados* na prática educativa (apud TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998).

É importante lembrar as recomendações de Renzulli (1986), no que se refere à finalidade e aos critérios para definir a superdotação. Além do primeiro propósito, que seria acrescentar novos conhecimentos à nossa compreensão da condição humana, também se deve pensar na finalidade prática dos conceitos, que geralmente são utilizados para fins políticos. As políticas públicas e os documentos legais educacionais utilizam conceitos que posteriormente determinarão os critérios de identificação e as formas de atenção oferecidas (ou não) aos alunos com AH/SD.

Por esta razão, a definição de superdotação: a) deve estar baseada nas melhores pesquisas e não em noções românticas sobre ela; b) deve oferecer orientações para

construir instrumentos e procedimentos que possam ser usados para elaborar sistemas de identificação defensáveis; c) deve orientar-se e estar relacionada às estratégias e materiais pedagógicos, à capacitação de professores e à avaliação dos programas; e d) deve ser capaz de gerar estudos que validem ou não esta definição (RENZULLI, 1988).

As afinidades entre as duas teorias – a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria dos Três Anéis – e a sua complementaridade também são critérios importantes para a sua adoção como esquema conceitual básico.

Ambos os autores – Gardner e Renzulli, respectivamente – desafiam a tradição positivista da ciência, que prevalecia na época em que as duas teorias foram formuladas, e propõem abordagens que primam por uma percepção qualitativa de inteligência e de AH/SD na qual a mensuração não é mais o objetivo principal do conhecimento destes campos.

Ambos os autores também consideram a inteligência sob uma visão multidimensional, como um potencial que pode e deve ser desenvolvido, de origem parcialmente genética, mas extremamente subordinada a fatores ambientais, sociais e afetivos (GARDNER, 2000; RENZULLI, 1978, 1988, 2004).

A pertinência destas duas teorias como marco teórico encontra sua justificativa nas palavras de Morin (2003, p. 176): “[...] *se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos*”. Os pressupostos filosóficos subjacentes, tanto à concepção de inteligência de Gardner (1983; 2000), quanto à de superdotação de Renzulli (1978; 1988), comungam com o pensamento de autores como Morin (2003) e Maturana e Varela (2001), no que se refere à complexidade e à interdependência do ser humano e do mundo em que ele vive. Essas teorias compartilham uma postura filosófica que entende o ser humano como um ser integral, holístico, inacabado, multifacetado e construído dialeticamente pelo acervo genético e ambiental de cada indivíduo.

A concepção de superdotação de Renzulli e a teorização de Gardner sobre este mesmo tema (GARDNER, 1999) são de cunho educacional e político, na acepção não maculada dessa palavra, ou seja, no que concerne à cidadania, porque buscam estabelecer certas diferenças - as das PAH/SD – não para rotulá-las e dar-lhes um status privilegiado, mas para garantir, a essas pessoas, os direitos básicos de identidade e de educação de acordo com suas necessidades específicas e oferecer-lhes alternativas educacionais adequadas. Ambas as teorias descartam a idéia de uma inteligência ina-

ta e estática, ao considerá-la um potencial que pode ser desenvolvido quando se oferecem oportunidades adequadas para isto.

Tanto Gardner quanto Renzulli não restringem a superdotação a fatores cognitivos, mas a admitem em qualquer campo do saber ou do fazer humano, sem que determinadas áreas tenham supremacia sobre outras, em termos de maior ou menor importância, o que sustenta a inexistência de perfis únicos de AH/SD.

Ambos propõem métodos de identificação qualitativos a partir das informações de várias fontes (a própria pessoa, os educadores, os pais, os pares, etc.), evitando a subjetividade que pode afetar este processo quando uma única pessoa aplica um instrumento quantitativo.

E, por fim, mas não menos importante, ambos sugerem estratégias pedagógicas que podem vir a ser elementos fundamentais para que, parafraseando Renzulli (2004), *a maré alta eleve todos os navios* que percorrem o oceano da Educação – grandes e pequenos; rápidos e lentos, tornando suas águas um caldo fértil para uma Educação realmente Inclusiva.

1.2.2.1 A Teoria da Superdotação dos Três Anéis

Renzulli (1986, p. 11-12) define que:

O comportamento de superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Nesta concepção, a **habilidade acima da média** se refere à habilidade geral ou a habilidades específicas, em qualquer área, o que permite incluir, segundo o autor (1986, p. 8) as “[...] pessoas que são capazes de ter um desempenho ou um potencial de desempenho que seja representativo dos 15 a 20% superiores de qualquer área determinada do esforço humano”.

A Habilidade Geral consiste na “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas em situações novas e de envolver-se no pensamento abstrato” (REZULLI; REIS, 1997, p. 5). Normalmente, esta é a habilidade mais valorizada no contexto escolar e está representada pelo raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência verbal, a fácil a-

daptação a e a reestruturação de situações novas, a automatização do processamento das informações e a recuperação rápida, precisa e seletiva das informações.

A Habilidade Específica, uma modalidade da habilidade superior à média, é, para este autor, a capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades ou a capacidade de desempenho em uma ou mais atividades especializadas, dentro de uma gama limitada delas. “*Estas habilidades específicas são definidas de uma forma que representa as maneiras como os seres humanos se expressam em situações da vida real*” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 6), ou seja, **NÃO** em situações de teste. Como exemplos de habilidades específicas, o autor nos apresenta a química, o balé, a matemática, a composição musical, a escultura e a fotografia que, por sua vez, podem ser subdivididas em categorias ainda mais específicas como o retrato fotográfico, a astrofotografia, ou a fotografia jornalística. Renzulli comenta que muitas habilidades específicas, porém, não podem ser facilmente medidas por testes e devem ser avaliadas por outras técnicas (RENZULLI; REIS, 1997). Renzulli (1986) refere que as habilidades específicas em áreas lógico-matemáticas, por estarem muito relacionadas com a habilidade geral, podem mostrar algum indicador do potencial nessas áreas nos testes de aptidão ou inteligência ou em testes específicos, mas muitas delas não podem ser mensuradas facilmente. Por exemplo, uma pessoa cuja habilidade específica seja a nanotecnologia ou a física de fluídos, por serem áreas que requerem elevado desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, pode, também, demonstrar altos escores nos testes de QI, especialmente nessa inteligência, o que pode levar a pensar que a sua habilidade acima da média seja “geral”. A pessoa que manifesta uma habilidade específica superior aplica várias combinações da habilidade geral a uma ou mais áreas, adquirindo um grande volume de conhecimento formal e tácito, de técnicas, logística e estratégias, que utiliza apropriadamente na busca de problemas ou em áreas especializadas, tendo, também uma capacidade de classificar as informações importantes associadas a esse problema ou área.

O **Comprometimento com a tarefa** é definido por Renzulli (1986) como uma forma refinada de motivação, sistematicamente encontrada nas pessoas criativas e produtivas: é a energia que uma pessoa coloca para realizar uma ação em relação a uma determinada tarefa ou área específica, comumente associada à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante. Este é um dos componentes-chaves frequentemente encontrado em pessoas que apresentam comportamento de superdotação, refe-

rido em diversas pesquisas e autobiografias de pessoas que se destacaram por sua produção em alguma área, inclusive nas descobertas de pesquisadores da inteligência, como Galton e Terman, e da área da criatividade, como Roe e MacKinnon, por exemplo.

A pessoa altamente comprometida com a tarefa tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação, envolvimento num determinado problema ou área, tem um forte ego e carece de sentimentos de inferioridade e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos. Tem capacidade de identificar problemas significativos em certa(s) área(s) e de sintonizar os canais de informação mais importantes e os novos descobrimentos de um campo. O comprometimento com a tarefa também leva a pessoa a estabelecer padrões elevados para seu trabalho, mantendo a abertura à autocrítica e à crítica, desenvolvendo um senso estético, de qualidade e excelência em relação a seu trabalho e ao dos outros.

O terceiro grupamento de traços da concepção - a **criatividade** - muitas vezes, se reflete na sinonímia entre as palavras *superdotado*, *gênio* e *criadores eminentes*, ou *pessoas altamente criativas*. Renzulli (1986) refere que em muitos projetos de pesquisa, as pessoas que eram selecionadas para fazer parte de um estudo intensivo, eram, de fato, aquelas reconhecidas pelas suas realizações criativas, pela presença, nelas, de dimensões da criatividade como a originalidade de pensamento; a capacidade de deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos, quando apropriado; e o talento para idealizar realizações efetivas e originais.

A pessoa criativa costuma apresentar fluência; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência, ao novo e ao diferente (mesmo quando irracional) no pensamento, ações e produtos; é curiosa, especulativa, aventureira e mentalmente brincalhona; tem disposição para correr riscos no pensamento e na ação; é sensível a detalhes e características estéticas das idéias e das coisas; tem disposição para agir e reagir a estímulos externos e às suas próprias idéias e sentimentos (REZULLI, 1986).

Referindo-se às pesquisas da área da criatividade, Renzulli (1986) afirma que geralmente se reconhece que para demonstrar graus elevados de realização criativa, é preciso um nível bastante elevado de inteligência, mas não necessariamente excepcional.

Parece-me importante refletir sobre o anel da criatividade, visto que a definição de Renzulli traz embutida uma concepção de criatividade identificada pelo produto, que é uma das três vertentes na literatura sobre criatividade que refere a avaliação da criatividade pela personalidade, pelo processo ou pelo produto. Outros pesquisadores identificam uma quarta vertente que está relacionada à importância dos fatores ex-

ternos que contribuem para a criatividade e outros, ainda uma quinta, que envolve todos os aspectos anteriores (STERNBERG, 2008). Renzulli e Reis (1997) são muito enfáticos ao recomendar muito cuidado na avaliação da criatividade, por considerar que os testes de criatividade e de pensamento divergente comumente usados para avaliar a realização criativa das pessoas são limitados para esta finalidade. Embora os autores recomendem esforços multidisciplinares para desenvolver procedimentos mais cuidadosos de aferição, essa avaliação refere-se ao produto.

Segundo Lubart (2007, p. 16), a consensualidade em relação às diferentes definições de criatividade é que ela é "*[...] a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta*". Essa produção nova que é original e imprevista se distingue "*[...] pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado*" e deve ser, também, "*[...] adaptada, ou seja, deve satisfazer diferentes dificuldades ligadas às situações nas quais se encontram as pessoas*". Lubart (2007) observa a importância de observar também o processo de produção, de criação, que Ostrower (1987, p. 5) define como formar, sendo a "forma" uma estruturação não restrita à imagem. "*Toda forma*"— diz ela — "*é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização*". Este potencial inerente ao homem implica relacionar, ordenar, configurar e significar.

Mitjans Martínez (1997, p. 54), que adere à linha que defende o caráter personológico do processo criativo, resgata a descoberta além desse algo novo criado (que "*[...] pode ser uma idéia ou conjunto delas, uma estratégia de solução, objetos, em seu sentido tanto geral como específico, comportamentos, etc.*"). Ela considera de extrema importância não somente a possibilidade de o sujeito solucionar criativamente uma dificuldade determinada, "*[...] mas também de encontrar um problema onde talvez outros não o vejam, o que constitui uma importante expressão de seu potencial criativo*".

Faço estas considerações em relação à criatividade, no intuito, não de refutar a concepção de Renzulli, mas de refinar e ampliar o construto de criatividade nela embutido.

Estes são, então, os três anéis, no seu estado puro, no seu máximo desenvolvimento ideal. Mas, o que acontece quando os fatores de personalidade e ambientais (o fundo no qual os anéis estão inseridos, no gráfico da Figura 1) interferem de forma tal a atrofiar ou superdesenvolver um ou mais dos três anéis? A definição de Renzulli (1986, p. 6) permite entender que as pessoas que apresentam o comportamento de superdotação são aquelas que "*[...] possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços*" (grifos meus).

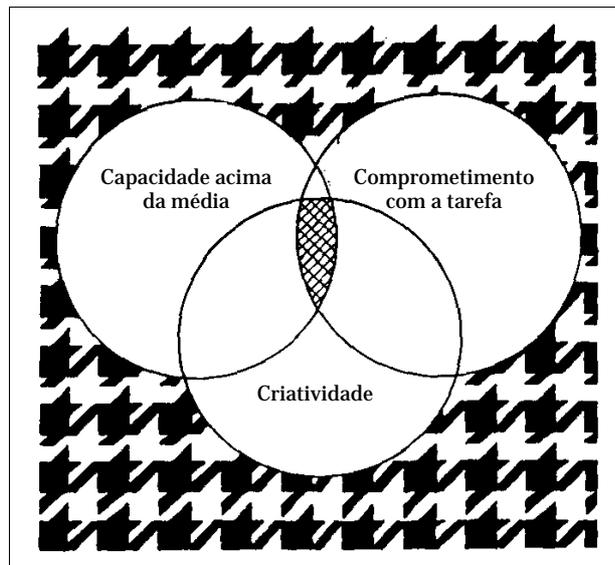
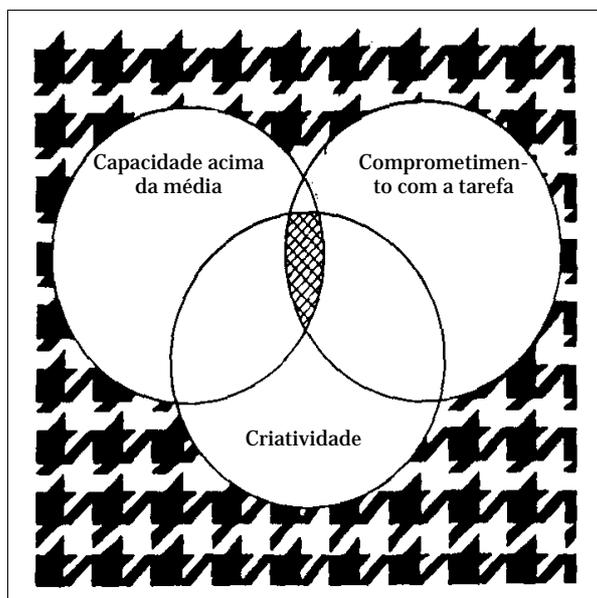


Figura 1– O que faz a superdotação?

(Traduzido e adaptado de RENZULLI, 1986, p. 8).

Renzulli (1986) salienta que os três grupamentos de traços merecem a mesma atenção, nenhum deles sendo mais importante que o outro, e que privilegiar o desempenho acadêmico, como se faz quando se utilizam exclusivamente testes de inteligência para avaliar as AH/SD, faz que deixem de ser atendidas aquelas pessoas que, embora não tendo escores superiores nestes testes, os compensam mais do que bem com os altos níveis de comprometimento com a tarefa e criatividade; essas pessoas são as que farão as grandes contribuições nos seus campos de atuação.



Áreas Gerais de Desempenho

Matemática - Artes Visuais - Física - Filosofia -
Ciências Sociais - Direito - Religião - Letras -
Música - Ciências Naturais - Performance

Áreas específicas de desempenho

Cartoon - Astronomia - Formação de opinião pública - Design de jóias -
Cartografia - Coreografia - Biografia -
Cinema - Estatística - História Nacional -
Eletrônica - Composição musical -
Urbanismo - Química - Demografia -
Microfotografia - Planejamento urbano - Controle da poluição -
Poesia - Design de moda - Tricô -
Literatura teatral - Publicidade -
Design de Vestuário - Meteorologia -
Teatro de bonecos - Marketing -
Programação de jogos - Jornalismo -
Música eletrônica - Cuidado de crianças -
Proteção ao Consumidor - Culinário -
Ornitologia - Design de móveis - Navegação -
Genealogia - Escultura - Gerenciamento da vida selvagem - Cenografia - Pesquisa agrícola -
Treinamento de animais - Crítica de cinema, etc.

A seta deve ser interpretada como "posto em prática em".
(Traduzido e adaptado de RENZULLI, 1986, p. 11).

Figura 2 – Representação gráfica da definição de superdotação

Ele destaca que, além de considerar a interação dos três grupamentos, que pode ser aplicada a todas as áreas de desempenho socialmente úteis, também deve ser considerada a interação entre a superposição dos grupamentos e qualquer área de desempenho à qual ela poderá ser aplicada, representando esta relação como mostra a Figura 2.

O anel da habilidade acima da média representa um conjunto geralmente estável ou constante de características, pois quando esta capacidade está presente em alguma área, ela pode ser constatada ao longo do tempo. Já os grupamentos do comprometimento com a tarefa e da criatividade não sempre podem ser constatados ao longo do tempo, porque não podem ser verificados pelos instrumentos tradicionais de detecção das habilidades cognitivas e não é possível outorgar-lhe uma pontuação ao valor da idéia ou à quantidade de esforço e energia que uma pessoa dedica a uma tarefa altamente exigente. *“A criatividade e o comprometimento com a tarefa ‘vão e vêm’ como uma função dos vários tipos de situações nas quais certos indivíduos vão se envolver”* (RENZULLI, 1986, p. 16).

Há três certezas em relação aos grupamentos de criatividade e comprometimento com a tarefa. A primeira é que eles são mais variáveis do que permanentes; estes anéis podem ter diversos graus e intensidade e não podem ser avaliados da mesma forma que a habilidade acima da média, especialmente, porque as pesquisas com pessoas que demonstram elevado desempenho têm constatado a existência de períodos de intensa manifestação e períodos de inatividade tanto da criatividade quanto do comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 1986).

A segunda certeza é que eles podem ser desenvolvidos e incentivados. Algumas pessoas são mais influenciadas por determinadas situações do que outras e é impossível predeterminar a resposta de uma pessoa a um determinado estímulo.

E a terceira certeza quanto à criatividade e ao comprometimento com a tarefa é que esses dois grupamentos quase sempre se estimulam mutuamente; tanto a idéia criativa pode acionar o comprometimento com a tarefa como esse envolvimento pode disparar o processo de solução criativa de problemas.

Segundo o autor (1986), as pesquisas indicam claramente que os anéis que se apresentam mais intensamente compensam o tamanho menor de um ou dos outros dois, mas que, para que a produtividade possa aparecer em níveis elevados é necessária a presença e a interação dos três.

Duas constatações derivadas de pesquisa anterior (PÉREZ, 2004b) devem ser aqui acrescentadas em relação à criatividade e ao comprometimento com a tarefa.

A primeira é que a criatividade pode ser bloqueada ou não ter tido a oportunidade de ser desenvolvida por motivos internos ou externos, que podem incluir ambientes muito restritivos, condições socioeconômicas ou culturais muito precárias, padrões culturais limitadores, ambiente familiar muito autoritário, falta de autoconfiança ou qualquer outra barreira imposta à manifestação da criatividade, como postulam Wechsler (1998); Alencar (1995) ou Torrance (1976).

A segunda constatação refere-se ao comprometimento com a tarefa, que pode ser um aspecto difícil de identificar em contextos socioeconômicos e culturais desfavorecidos, nos quais não existam condições reais de manifestá-lo. Isso pode ocorrer no caso de crianças ou adolescentes que colaboram no sustento de suas famílias, por exemplo, e não têm tempo disponível para demonstrar esse comprometimento da mesma forma que uma criança ou adolescente que não trabalha o faria (PÉREZ, 2004b). Na vida adulta, a possibilidade de manifestar o comportamento de AH/SD também se vê restringido pelas condições socioeconômicas, especialmente quando a atividade laboral exige uma jornada muito longa e não está relacionada à área de destaque dessa pessoa.

Um último esclarecimento deve ser feito quanto a uma pergunta bastante comum, quando se explicita a conceituação de AH/SD: qual é a diferença (se de fato existir), que alguns autores fazem, entre altas habilidades, superdotação e talento?

1.2.2.2 Altas Habilidades, Superdotação ou talento?

No Brasil, talvez por tratar-se de um país continental, vários nomes têm sido utilizados – e ainda o são - para definir as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, expressão que, pessoalmente, me parece a mais correta: **superdotados, bem-dotados, talentosos, portadores de altas habilidades, pessoas portadoras de altas habilidades, pessoas com altas habilidades, altamente capazes, brilhantes, portadores de genialidade...** Enfim, a gama é vasta e pode mudar a qualquer momento.

A nomenclatura adotada, que já vem sendo usada no Rio Grande do Sul, há vários anos, conjuga a expressão primeiramente usada pelo Conselho Europeu das Altas

Habilidades (*European Council for High Ability*) e o termo anteriormente utilizado (superdotação) e não é casual nem aleatória, mas se justifica por algumas razões.

Na segunda reunião que desencadeou a fundação do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação, realizada em Lavras (MG), em 2002, chegou-se à decisão consensual de utilizar o termo Altas Habilidades/Superdotação para nomear o **comportamento de superdotação** que Renzulli adotou na sua Teoria dos Três Anéis, a partir de 1986, uma concepção mais ou menos homogênea entre seus membros.

Os documentos legais educacionais mais recentes do Brasil (2001 em diante), tanto nacionais, quanto estaduais e municipais também têm adotado esta expressão sempre que se referem a este conceito, embora no corpus legal ainda vigente se constatem definições concomitantes que não são antagônicas, mas encerram algumas diferenças que podem gerar confusões.

O que importa destacar aqui é a idéia de que as AH/SD NÃO se manifestam APENAS na inteligência lingüística, lógico-matemática e espacial (uma representação cultural bastante associada à palavra superdotação), mas se estendem a outros campos do saber e do fazer humano.

A palavra **superdotado** (ou ainda **bem-dotado**) traz uma carga muito pesada para a pessoa que apresenta este comportamento, especialmente para as crianças. Por um lado, porque o próprio prefixo **super** dá a entender que esta pessoa tem que ser excelente ou melhor em tudo, e esta condição chega a ser incorporada às exigências que a ela se fazem ou mesmo à auto-exigência, que geralmente já faz parte das suas características. Isto traz dificuldades até no simples reconhecimento destas pessoas pelos educadores, que imaginam que nunca tiveram ou raramente terão um aluno como este na sua sala de aula.

Por outro lado, este superlativo conduz a uma série de mitos e crenças populares que se criaram ao redor destas pessoas, o que dificulta muito a identificação (Ver ACEREDA EXTREMIANA, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001; PÉREZ. S. G. P. B., 2003; WINNER, 1998). Pensa-se que estas pessoas somente existem em classes privilegiadas; que somente as que têm escores altos nos testes de QI podem ter AH/SD; que um aluno com baixo rendimento escolar jamais poderia tê-las; que **possuem** um potencial imutável e não precisam de nada para desenvolvê-lo; que o desenvolvimento emocional e afetivo também tem que acompanhar os níveis elevados de desenvolvimento em outras áreas. Enfim, que somente a perfeição absoluta pode ser sinônimo de AH/SD.

Além disso, também existem associações com expressões de baixo calão que podem causar incômodas humilhações.

Alguns destes termos (***superdotado***, ***brilhante*** ou ***bem-dotado***) também remetem à idéia de ‘*dom*’ (exclusivamente) *natural*, *dom divino* ou de uma qualidade *supra-humana*, jamais afetada por fatores de personalidade ou fatores ambientais, como as condições socioeconômicas e culturais.

Existe uma diferenciação entre os termos superdotação e talento, presente em muitos autores estrangeiros (por exemplo, Spearman, Thurstone, Cattell, Feldhusen e Gagné), que está vinculada a uma concepção de inteligência que não é a que norteia este trabalho. Essa diferenciação revela o pressuposto de uma hierarquia das inteligências, na qual as áreas lingüística e lógico-matemática são revestidas de um grau maior de importância, atribuindo-se às pessoas que apresentam AH/SD nestas duas inteligências a ‘*categoria*’ de ‘*superdotados intelectuais*’ ou simplesmente ‘*superdotados*’ e às pessoas que apresentam AH/SD nas áreas musical, espacial, corporal-cinestésica ou inter e intrapessoal, inteligências de menor importância, o rótulo de ‘*talentosas*’ (PÉREZ, 2005).

De acordo com este pressuposto, teríamos que admitir, por exemplo, que civilizações extremamente desenvolvidas, como as pré-colombianas Maia ou Asteca, que transmitiram todos seus avançados conhecimentos de astronomia, física, medicina, agronomia, etc. por meio da linguagem pictórica ou escultórica, não contaram com pessoas ‘*inteligentes*’, mas apenas ‘*talentosas*’, o que seria um verdadeiro disparate histórico. (PÉREZ, 2005).

Sob o mesmo ponto de vista, seria muito temerário afirmar que a destacada inteligência corporal-cinestésica de uma ginasta como a ‘*pequena notável*’ gaúcha Daiane dos Santos, medalha de ouro em várias competições mundiais, ou de um bailarino como o russo Mikhail Baryshnikov, reconhecido como o melhor do século XX; a melodiosa inteligência musical de Elis Regina ou de Johann Sebastian Bach; ou a fantástica inteligência espacial de Tarsila Amaral ou de Pablo Picasso eram apenas ‘*talentos*’, se comparados com as inteligências de outros nomes das ciências duras que talvez não tenham conseguido a aclamação mundial que tiveram - e ainda têm - os anteriores. Quem seria capaz de negar-lhe estas inteligências à Humanidade? (PÉREZ, 2006a).

Contraopondo-se a essa visão positivista, Gardner (2000, p. 106) afirma que não importa se as inteligências se chamam de talentos ou habilidades, mas não se pode aceitar que se chamem “[...] *algumas habilidades (como a linguagem) de inteligências e*

outras (como a música) de 'simples' talentos. Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades".

Renzulli (1998, p. 3) o apóia ao comentar que a inteligência “[...] *não é um conceito unitário, mas existem vários tipos de inteligência e, desta forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito*”.

Refletindo sobre a natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa, que explicitarei mais adiante, o autor também comenta que “*boa parte das interpretações errôneas e das controvérsias está na dificuldade para definir um conceito complexo sem criar atrocidades semânticas ou argumentos banais como a diferença de significado entre palavras como superdotado e talentoso*” (RENZULLI, 2004, p. 84). Como já referi anteriormente:

Aceitar a existência de dois tipos de superdotação, uma intelectual, que, embora não se diga diretamente, considera-se geral, mensurável, melhor e verdadeira; e outra específica, imensurável pela sua própria natureza, menos importante, pela desvalorização das áreas às que costuma se associar (artes plásticas, dança, teatro, música, esportes), que não é considerada uma superdotação, mas chama-se apenas de talento, é como aceitar que Hitler tinha razão, ao defender a supremacia ariana (PÉREZ, 2006a, p. 43).

As conseqüências de adotar uma definição de inteligência e de AH/SD muito estreita se refletem de forma dramática na identificação (e muito particularmente na falta dela) e no atendimento educacional (quando existe) proposto para as pessoas que apresentam este comportamento. Ao restringir o conceito de AH/SD exclusivamente à superdotação intelectual, acaba-se sucumbindo ao terrível equívoco de que a inteligência é algo mensurável, que um excelente desempenho é sinônimo de superdotação e que um bom currículo (entenda-se aqui apenas um conteúdo mais aprofundado ou mais completo) é estratégia pedagógica suficiente para atender a este tipo de aluno.

Sternberg (2003) tentou desarticular o conceito de '*superdotação intelectual*' da inteligência lingüística e lógico-matemática ao propor seu Modelo de Superdotação WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized*), que, em essência, segundo ele declara, constitui uma base comum para a identificação. Para ele, superdotação equivale a uma síntese de sabedoria, inteligência e criatividade. A inteligência (bem-sucedida) é definida como a capacidade de uma pessoa de alcançar suas próprias metas de vida, dentro de seu contexto sociocultural, capitalizando os pontos fortes e compensando as debilidades para adaptar, configurar e selecionar ambientes através da combinação de habilidades analíticas, criativas e práticas. A criatividade, entendida como uma decisão e uma atitude de vida é algo que, segundo sua teoria do investimento, compra-se a baixo preço e vende-se a preço alto, e exige os três tipos de ha-

bilidade: analítica, prática e sintética. Esta criatividade pode ser identificada em indivíduos que redefinem problemas, questionam e analisam pressupostos, se dão conta de que as idéias criativas não se vendem sozinhas, reconhecem que o conhecimento é uma espada de dois gumes, têm o desejo de superar obstáculos e assumir riscos e têm coragem. O terceiro componente da superdotação – a sabedoria – emana da teoria do equilíbrio da sabedoria, que Sternberg (2003) define como a aplicação da inteligência e da criatividade mediadas por valores para alcançar o bem comum mediante o equilíbrio de interesses intra, inter e extrapessoais, de curto e longo prazo, para atingir o equilíbrio entre a adaptação e a configuração de ambientes existentes e a seleção de novos ambientes.

Embora a definição de superdotação inclua dimensões claramente mais amplas que as consideradas pelos autores que outorgam supremacia à superdotação intelectual, não me parece que a teoria de Sternberg tenha conseguido desvincular-se da hierarquia subjacente a esse conceito por duas razões. A primeira é que, nos três elementos que compõem a superdotação, ainda predominam os fatores cognitivos, o que pode constatar-se nos exemplos de avaliações de inteligência, habilidades criativas, habilidades práticas, criatividade e sabedoria que Sternberg (2003) apresenta, que exigem respostas formuladas com o uso de somente três inteligências: lingüística, lógico-matemática e espacial. Estes instrumentos de avaliação não oferecem possibilidades de manifestação das AH/SD em outras áreas, como podem ser a música, a dança ou, como apontam Baker e Côté (2003), os esportes, mas condicionam a demonstração da inteligência, da criatividade e da sabedoria ao domínio das habilidades de raciocínio verbal, lógico-matemático e espacial, como muito. A segunda razão é que, mesmo propondo uma conceituação de superdotação inovadora, que se destaca por sua multidimensionalidade, permanece nela a busca da mensurabilidade, que, por sua vez, pode ser significativamente comprometida pela desigualdade de oportunidades que se reflete na manifestação das AH/SD. O próprio Sternberg (1991, p. 52) alertava para este fato ao expor seu conceito de Superdotação de acordo com a Teoria Triárquica da inteligência humana: “[...] *alunos com antecedentes diversos podem ter desempenhos desiguais não por diferenças de habilidades, mas por diferenças nas oportunidades oferecidas por ambientes diversos*”. Essas oportunidades podem ser tão limitadas a ponto de fazer que essas pessoas sejam incapazes de adaptar, configurar ou selecionar qualquer tipo de ambiente.

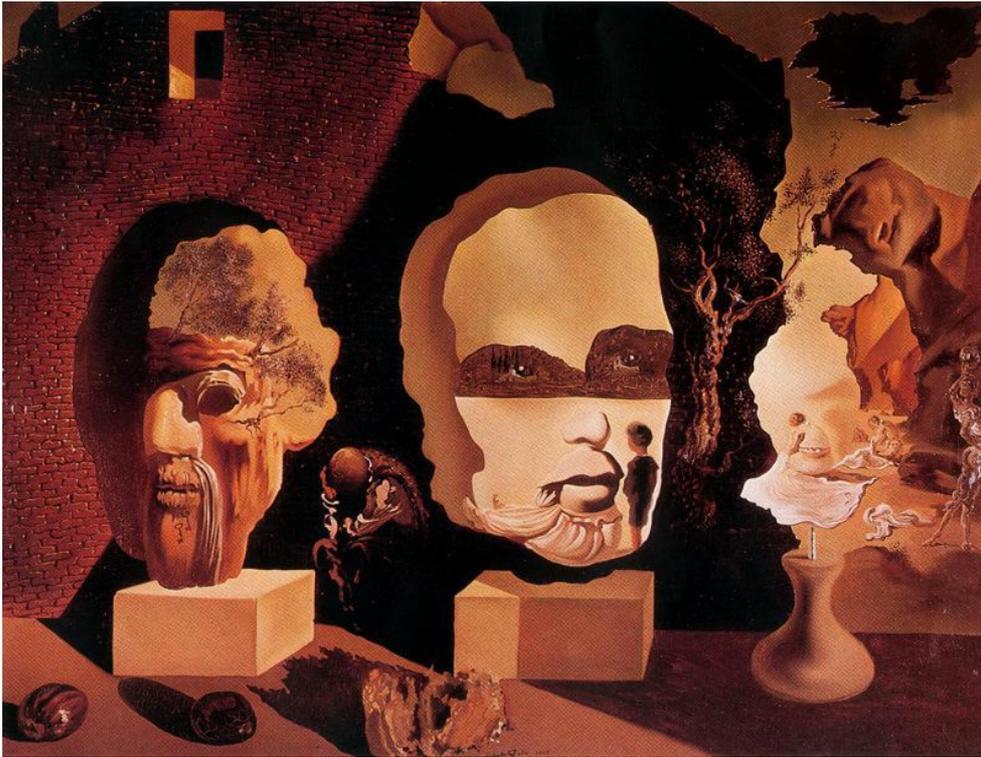
Uma vez esclarecidas as concepções teóricas fundamentais que sustentam esta tese, em relação à inteligência e às AH/SD, me parece necessário esclarecer que o terceiro pilar deste trabalho, relacionado ao seu foco, o conceito de identidade, que será mais aprofundado no capítulo 4, é entendido como um processo de construção que acontece ao longo de toda a vida.

1.3 DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

É importante destacar que, no desenvolvimento desta pesquisa, o termo *indicador* aparecerá com bastante frequência e, por isso, deve ser definido operacionalmente para eliminar quaisquer dúvidas.

O termo *Indicador* é utilizado no sentido que Meirieu (1998, p. 187) lhe outorga, ou seja, na qualidade de um “[...] *comportamento observável a partir do qual se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade*”. Os *indicadores de Altas Habilidades/Superdotação* constituem traços que devem “[...] *permanecer com frequência e duração no repertório de comportamentos da pessoa*” (BRASIL, 1995, p. 13), pelo que é necessária uma observação demorada ou uma “observação histórica”, como a que este estudo promoverá ao investigar a sua incidência ao longo da vida dos participantes, já que a pessoa que os apresenta, num determinado momento pode vir a não apresentar mais estes indicadores.

Uma vez explicitados os conceitos e definições que servem de pilares para a janela da qual se olha este mundo que é olhado, é importante revisitar um pouco as referências teóricas sobre desenvolvimento humano, especialmente na adultez, etapa da vida na qual se encontram os participantes deste trabalho.



2 ABRINDO A JANELA: A VIDA ADULTA EM DESENVOLVIMENTO

O homem é muito mais significativo e desafiador do que a própria ciência nos o apresenta e por isto defini-lo pressupõe um sentido mais profundo, reconhecendo-o nas suas virtualidades inatas e capacidades existenciais (MOSQUERA, 1987, p. 48).

Como esta pesquisa foi desenvolvida com participantes adultos, faz-se necessário trazer o referencial teórico correspondente a esta etapa do desenvolvimento humano que se inicia ao final da adolescência e abrange a maior parte da vida do ser humano.

Papalia, Olds e Feldman (2006) referem que o estudo do desenvolvimento humano na etapa adulta é bastante recente, visto que até o final do século XIX, as investigações tinham como foco apenas as crianças e, somente no início do século XX, a adolescência começou a ser considerada e estudada como um período separado do desenvolvimento. As pesquisas que evoluem para o estudo da vida adulta começam a ser desenvolvidas nas décadas de 1920-1930, nos Estados Unidos e, dentre os estudos longitudinais destinados a acompanhar o desenvolvimento de crianças até a vida adulta está o importante Estudo Longitudinal de Terman, realizado, justamente, com crianças superdotadas, e cujos participantes alcançaram a idade adulta em 1930. Não me deterei a analisar este Estudo porque o critério básico para a seleção da amostra de Terman foi o coeficiente intelectual obtido em testes de QI, que devia ser, como mínimo, de 135, o que revela princípios epistemológicos diferentes ao referencial teórico que fundamenta esta tese.

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano (MOSQUERA e STOBÄUS, 1984; MOSQUERA, 1987; PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006) têm reconhecido que este processo acontece ao longo de toda a vida, está extremamente vinculado ao contexto socioeconômico, cultural e histórico da pessoa e é multidimensional e multidirecional.

À medida que os estudos sobre o desenvolvimento no ciclo vital se aprofundam e, em função dos avanços científicos e tecnológicos que têm permitido aumentar a expectativa de vida, as três etapas originais deste processo (infância, adolescência e adultez) vão se subdividindo e proporcionando saberes mais específicos e precisos sobre cada uma delas.

Diversos autores têm analisado o desenvolvimento humano sob diferentes enfoques, destacando estágios psicosssexuais (Freud), psicossociais (Erikson), cognitivos (Piaget, Schaie), morais (Kohlberg) ou existenciais (Mosquera e Stobäus), como mostra a Tabela 2.

Estágios Idades	Psicossexuais (Freud)	Psicossociais (Erikson)	Cognitivos			Morais		Existenciais			
			(Piaget)	(Schaie)		(Kohlberg)		(Mosquera e Stobäus)			
0 – 12/18 m	Oral	Confiança X Desconfiança	Sensório-motor (0-2 anos)	Aquisitivo					Infante bebê (0-2 anos)		
2 a 3 anos	Anal	Autonomia X Vergonha e dúvida	Pré-operatório (2-7 anos)						Pré-convencional (4 – 10 anos)		1º estágio: Orientação para a punição 2º estágio: Finalidade e troca instrumental
3 -6 anos	Fálico	Iniciativa X Culpa					Operações concretas (7-11 anos)				
6 anos – puberdade	Latência	Produtividade X Inferioridade	Operações formais (11 anos – idade adulta)						Moralidade Pós-convencional (início da adolescência, idade adulta, às vezes nunca)		Meninice inicial (6-8 anos)
Puberdade – início da idade jovem	Genital	Identidade X Confusão de identidade					Realizador (20-30 anos)				Executivo (30-40 anos à meia-idade)
Adulthood jovem (20 a 40 anos)		Intimidade X Isolamento (adulthood jovem)	Responsável (fim 30 – início 60 anos)						Meninice final (10-12 anos)		
Adulthood média (40-65 anos)		Generatividade X Estagnação					Re-organizacional (fim da meia-idade – início de adulthood tardia)		5º estágio: Moralidade de contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceita		Adolescência inicial (12-14 anos)
Adulthood tardia (65 anos até a morte)		Integridade X Desespero	Crição de herança								Reintegrativo
							Adolescência final (16-20 anos)				
									6º estágio: Moralidade dos princípios éticos universais		Adulthood jovem inicial (20-25 anos)
						7º estágio: Senso de unidade com o cosmos, com a natureza e com Deus		Adulthood jovem plena (25-35 anos)			
								Adulthood jovem final (35-40 anos)			
								Adulthood média inicial (40-50 anos)			
								Adulthood média plena (50-60 anos)			
								Adulthood média final (60-65 anos)			
								Adulthood tardia inicial (65-70 anos)			
								Adulthood tardia plena (70-75 anos)			
								Adulthood tardia final (75-morte)			

Tabela 2 - Desenvolvimento Humano conforme diferentes teorias

Fonte: Elaboração própria

Entretanto, embora estes diferentes enfoques permitam entender diferentes aspectos do desenvolvimento humano, não podemos esquecer que estamos diante de um ser humano integral que não pode ter separado seu corpo de sua mente e de suas emoções.

Papalia, Olds e Feldman (2006) referem as quatro grandes esferas de mudança da adolescência apontadas por Buescher, em 1991, e que estão concentradas na maturação biológica, nas relações com os pais e a família, nas relações com a sociedade e no raciocínio e a aprendizagem, após as quais inicia a vida adulta.

Do ponto de vista fisiológico, as mudanças que ocorrem na adolescência são rápidas e profundas, efetivando-se a maturidade reprodutiva e inaugurando o estágio psicosssexual que Freud (1997) define como Genital e que, segundo ele, acompanhará o adulto até o fim de seus dias. Os padrões de imaturidade como a tendência a discutir e a encontrar defeitos nas figuras de autoridade, a indecisão, a hipocrisia aparente, a autoconsciência e a suposição de vulnerabilidade, segundo Elkind (1984, 1998 apud PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006), característicos da adolescência, permitem consolidar o processo de formação da identidade até a crise própria dessa idade, que Erikson (1987) denomina de “Identidade X Confusão da Identidade”.

Do ponto de vista cognitivo, o auge do desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato e do raciocínio hipotético-dedutivo concretiza-se no estágio que Piaget (1983) identifica como Estágio de Operações Formais, que também acompanhará o adulto até o fim de seus dias, segundo o autor e que, para Schaie e Willis (2000), encerra o estágio por eles denominado Aquisitivo, que se estende até por volta dos 20 anos.

Do ponto de vista do desenvolvimento moral, Kohlberg (1992) identifica, neste período, o nível que, dependendo de cada pessoa, pode iniciar na adolescência, na idade adulta e, às vezes, nunca instaurar-se, denominado de Moralidade Pós-convencional, que, por sua vez, está dividido em três estágios consecutivos, o estágio da Moralidade de contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceita; o da moralidade dos princípios éticos universais e o mais avançado, que é o estágio do senso de unidade com o cosmos, com a natureza e com Deus.

O desenvolvimento existencial, também permeado por crises periódicas, proposto por Mosquera e Stobäus (1984), marca, por volta dos 20 anos, o fim da Adolescência e o início da vida adulta.

No ingresso à adulez, novas mudanças trazem novos desafios para esse ser humano em constante desenvolvimento.

Ao longo desse extenso período de vida, à medida que avança a idade cronológica, diversas mudanças fisiológicas, em termos de acuidade visual ou nitidez da visão; sensibilidade gustativa, olfativa, tátil; força, coordenação, resistência, tempo de reação simples, densidade óssea, etc., marcam uma redução geral da capacidade vital. Essas mudanças de ordem fisiológica, também são direta e indiretamente influenciadas por fatores como a pobreza, o gênero e a etnicidade, o estresse, o desemprego e o esgotamento (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006).

Por outro lado, os aspectos cognitivos na pessoa adulta não são afetados da mesma forma pelo avanço da idade cronológica.

O Estudo Longitudinal de Seattle sobre Inteligência Adulta, desenvolvido por Schaie e colaboradores (1956-2005) começou a coletar amostras em 1956 e vem avaliando, de cinco em cinco anos, as mudanças ocorridas em 7 fatores cognitivos em adultos de 22 a 95 anos de diferentes estratos socioeconômicos. Esse estudo não constatou mudanças relacionadas à idade em todas as habilidades cognitivas, mas uma variabilidade do desenvolvimento cognitivo conforme diferentes épocas. Os fatores avaliados foram a compreensão e a fluência verbal (vocabulário), o raciocínio indutivo, a visualização espacial (orientação espacial), o raciocínio aritmético (numérico), a memória verbal e a velocidade perceptiva (rapidez perceptual). Embora estes sejam fatores não vinculados a todas as inteligências, mas predominantemente à lingüística, lógico-matemática e espacial, alguns deles também são importantes para a criatividade, como o raciocínio indutivo e a velocidade perceptiva, por exemplo. Em contrapartida à redução constante da velocidade perceptiva (a partir dos 25 anos) e do raciocínio numérico (a partir dos 40 anos), o estudo constatou que o desempenho máximo do raciocínio indutivo, da visualização espacial, da fluência e da memória verbal ocorre recém entre os 46 e os 60 anos de idade, sendo que, nestes dois últimos fatores (fluência e memória verbal), o desempenho máximo ocorre por volta dos 50 anos, nos homens, e depois dos 60 anos, nas mulheres. Já o desempenho máximo da velocidade perceptiva, que ocorre também nas mesmas faixas etárias, diminuiu mais rapidamente entre as mulheres. O Estudo também constatou que, em termos de raciocínio indutivo, visualização espacial e habilidades verbais, há uma melhoria progressiva de geração em geração (THE SEATTLE LONGITUDINAL STUDY, 2007).

Papalia, Olds e Feldman (2006) referem as pesquisas realizadas por Cattell (1965), Horn (1967, 1968, 1970, 1982) e Horn e Hofer (1992), que revelaram que a inteligência fluida (capacidade de resolver problemas que exigem pouco ou nenhum conhecimento

prévio – percepção de relações e extração de inferências, determinadas pela condição neurológica) tem seu auge nos primeiros anos da vida adulta e tende a declinar por volta dos 60 anos, enquanto que a inteligência cristalizada (capacidade de recordar e utilizar informações adquiridas ao longo da vida – vocabulário, cultura geral, resposta a situações sociais – dependentes, principalmente, da educação e da experiência cultural) se mantém ou até se aperfeiçoa até perto do final da vida (60-80 anos).

Desta forma, enquanto a visualização perceptual vai se reduzindo com o avanço da idade, novas formas de pensamento, mais qualificadas vão surgindo e a resolução prática de problemas e o desempenho criativo fazem o percurso oposto.

É importante lembrar, aqui, a teoria dos estágios de Piaget, muitas vezes, utilizada como marco de comparação e referência para analisar “comportamentos desviantes”, mas que, por ter sido formulada tendo como sujeitos crianças, não se ocupou do desenvolvimento adulto. O grande estágio das Operações Formais que, para Piaget (1983), é o último estágio de desenvolvimento cognitivo e que tem início por volta dos 11 anos de idade, leva a intuir que, na vida adulta, o pensamento permanece estagnado. Alguns teóricos que têm criticado a teoria piagetiana, como Flavell, Miller e Miller (1999), a questionam por não considerar o acúmulo gradual de conhecimento e saber em campos específicos, o aumento da capacidade de processamento de informações e o desenvolvimento da metacognição, que, para eles, ocorrem já a partir da terceira infância e da adolescência. O criticam por não considerarem as variações das diferenças individuais de desempenho em diferentes tipos de tarefas e as influências sociais e culturais, como acontece no caso das PAH/SD.

Também baseado nessas observações, Sinnott (1984, 1998, apud PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006) formulou o conceito de pensamento pós-formal. Esse tipo de pensamento próprio do adulto; porém, não limitado a uma idade específica da adultez, é flexível, aberto, adaptativo, relativista e subjetivo; caracteriza-se por utilizar a intuição, a experiência, a emoção e a lógica, e tem a capacidade de lidar com a incerteza, a inconsistência, a contradição, a imperfeição e a conciliação. O autor propõe quatro critérios para o pensamento pós-formal: o câmbio de marchas, que é a capacidade de transitar entre o raciocínio abstrato e considerações práticas e concretas; a múltipla causalidade e as múltiplas soluções; o pragmatismo, ou capacidade de selecionar a melhor solução e reconhecer critérios para escolher, e a consciência do paradoxo, que permite reconhecer que um problema ou solução envolve um conflito intrínseco.

Outros pesquisadores, como Hoyer e colaboradores (apud PAPALIA, OLDS e

FELDMAN, 2006), afirmam que, com a experiência, o pensamento tende a especializar-se, de forma relativamente independente de qualquer declínio dos mecanismos cerebrais de processamento de informações e da chamada “inteligência geral”, cristalizando-se numa espécie de “encapsulamento” do processamento de informações e das habilidades fluidas que tende a continuar durante a vida adulta.

A resolução prática de problemas também não parece sofrer o declínio da inteligência fluida e incluso parece melhorar, pelo menos durante a adultez média (40-50 anos). De fato, Papalia, Olds e Feldman (2006) comentam estudos realizados por Denney e Palmer (1981) e Denney e Pearce (1989) que mostraram que a qualidade das decisões práticas apresenta pouca relação com os escores obtidos em testes de QI e, muitas vezes, nenhuma relação com a idade, em alguns estudos e, em outros, um aperfeiçoamento com a idade.

Quanto ao desempenho criativo, com exceção do pensamento divergente que, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), tende a diminuir com a idade, os demais ‘ingredientes’ — fluência de idéias, flexibilidade, originalidade, elaboração, avaliação, redefinição e sensibilidade para problemas — tendem a aprimorar-se na idade adulta. De fato, Sternberg (1997) comenta que, dos três componentes de sua teoria triárquica da inteligência — inteligência analítica, inteligência prática e inteligência perceptiva—, apenas o primeiro tende a diminuir ao longo da vida, sendo os outros dois fundamentais para o desempenho criativo. Basta lembrar alguns exemplos de pessoas que somente deram contribuições importantes para a humanidade por volta dos 40 anos, como o arquiteto Frank Lloyd Wright, a coreógrafa Agnes de Mille, o cientista Louis Pasteur, as escritoras Toni Morrison e Lya Luft; aos 50, como Charles Darwin; aos 60, como Mahatma Gandhi, ou ainda com mais de 70, como o astronauta John Glenn.

A vida adulta, então, agora foco de estudos mais aprofundados, tem sido dividida por diversos autores em três etapas: a adultez jovem, aproximadamente dos 20 aos 40 anos; a adultez média, que abrange o período dos 40 aos 65 anos e a adultez tardia, que se estende aproximadamente dos 65-70 anos até a morte (MOSQUERA, STOBÄUS, 1984; MOSQUERA, 1987; PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006).

2.1 ADULTEZ JOVEM

A adultez jovem, segundo os diferentes autores apresentados na Tabela 2, é cenário da crise que Erikson (1987) denomina Intimidade X Isolamento. Essa intimida-

de que, obviamente não se limita à intimidade sexual, mas à intimidade consigo próprio e com seus pares, e que, segundo o autor, é uma “fusão de identidades”, quando não é alcançada, origina sentimentos de distanciamento, freqüentemente observados nas PAH/SD. O relato de Bernard Shaw, comentado pelo próprio Erikson (1987), mostra claramente esse sentimento:

[...] ninguém se sente à vontade enquanto não tiver encontrado o seu lugar natural, quer seja acima ou abaixo do seu lugar natal [...] Essa descoberta do lugar próprio de cada um pode ser muito embaraçosa, pelo fato de que não existe lugar na sociedade ordinária para indivíduos extraordinários. [...] Eu estava fora da sociedade, fora da política, fora do esporte, fora da Igreja. [...] No momento em que música, pintura, literatura ou ciência entravam em questão, as posições invertiam-se: eu era quem estava por dentro (p. 143 e 149).

Do ponto de vista cognitivo, Schaie e Willis (2000) fazem transitar este jovem adulto pelo *estágio realizador*, quando ele ou ela utilizam seus conhecimentos para perseguir objetivos (profissionais e familiares), não mais pelo valor do conhecimento em si; pelo *estágio executivo*, quando passam a responsabilizar-se por sistemas e movimentos sociais e lidar com relacionamentos mais complexos; e pelo *estágio responsável*, quando utilizam seus conhecimentos para resolver problemas práticos associados a responsabilidades familiares ou laborais.

Na nossa realidade, esse é o período em que, comumente, se inicia uma nova família, e geralmente, é o mais crucial em termos profissionais, visto que na nossa cultura, essa é, talvez equivocadamente, a faixa etária considerada produtiva por excelência no mercado de trabalho.

Mosquera (1987) destaca que a crise psicossocial de qualquer adulto jovem é determinada pelos valores sociais de cada cultura e que podem variar não somente de sociedade para sociedade, mas também de grupo para grupo.

2.2 A ADULTEZ MÉDIA

O período da chamada “meia idade”, um construto cultural insustentável perante uma expectativa de vida que tende a alongar-se cada vez mais, traz consigo a crise eriksoniana entre Generatividade e Estagnação, entre a preocupação em estabelecer a próxima geração e orientá-la, que inclui criatividade e produtividade, e o sentimento de tédio e paralisação que gera sua carência.

Do ponto de vista físico e psicológico, segundo Margis e Cordioli (2001), a passagem da adultez jovem à adultez média é lenta e gradual, sem mudanças muito a-

bruptas. Nesta etapa, porém, as mudanças físicas provocam efeitos significativos: “[...] *com o envelhecimento, pensamentos, sentimentos a respeito da idade corporal, falhas de memória e da capacidade de raciocínio são mais freqüentes*” (p. 161).

Muitas vezes, ainda no estágio *Executivo* ou *Responsável* ou no estágio *reorganizacional*, a aposentadoria de alguns adultos nesta faixa etária os leva a reformular suas vidas e suas energias intelectuais em torno de interesses significativos que substituem o trabalho remunerado, segundo Schaie e Willis (2000).

Na realidade de países em desenvolvimento como o nosso, as observações de Schaie e Willis podem ser verificadas quando os recursos financeiros da aposentadoria conseguem garantir a sobrevivência, o que somente acontece nas classes mais privilegiadas, cujos membros geralmente se aposentam por tempo de trabalho mais cedo e conseguem programar recursos financeiros adequados por meio de contribuições a instituições de previdência privada. A aposentadoria por idade somente é generalizada ao final desta etapa, visto que o limite somente ocorre aos 65 anos, para o homem, e aos 60, para as mulheres. Este é um período também crítico, em termos laborais, porque os mitos de produtividade reduzem dramaticamente a oferta de empregos para os adultos desta faixa etária. Nesse período, o adulto médio pode também reestruturar sua vida afetiva e começar novos relacionamentos.

Mosquera (1987) refere que os adultos médios enfrentam dúvidas existenciais, contradições internas e a solidão que os colocam numa encruzilhada “[...] *na qual os caminhos parecem tentadores, mas nenhum é definitivo*” (p. 108).

2.3 ADULTEZ TARDIA

A última crise da vida, formulada por Erikson (1987), da Integridade X Desespero, marca o amadurecimento da pessoa que se reconhece como gestora de outras pessoas, de coisas e de idéias. A “[...] *aceitação do fato de que a vida de cada um é de sua própria responsabilidade*” (p. 140), quando não se consegue, dá lugar ao desprezo crônico por pessoas e instituições.

O estágio *reintegrativo*, quando o adulto da última etapa da vida é mais seletivo quanto às tarefas às quais dedicar seus esforços, ou ainda o *estágio de criação de herança*, mais ao final da vida, quando se prepara o legado financeiro, social e emocional, incidem neste período, segundo Schaie e Willis (2000).

No Brasil, esta é uma etapa que foi, durante muito tempo, apagada do ciclo de

desenvolvimento humano. A aposentadoria, agora quase generalizada, representa uma espécie de pré-morte, tanto do ponto de vista ocupacional quanto físico, intelectual e cultural. Em consequência dela, como referem Margis e Cordioli (2001), a mudança de papéis pode acarretar sentimentos de inutilidade, improdutividade e diminuição da auto-estima. O reconhecimento do adulto tardio e da sua capacidade de desenvolvimento parece reaver a sua importância muito recentemente, como deixam vislumbrar as discussões de políticas públicas direcionadas aos idosos que já têm conquistado dispositivos legais, como o Estatuto do Idoso, por exemplo, instituído pela Lei 10.741, apenas em 2003 (BRASIL, 2003) e o crescente interesse da mídia em resgatar essa etapa do desenvolvimento humano.

Entretanto, como refere Novaes (2000), a representação social do idoso enraizada sócio-culturalmente somente será alterada quando a sociedade como um todo faça esforços para oferecer-lhe assistência institucional, uma aposentadoria digna e oportunidades concretas de lazer e trabalho.

Os períodos da vida adulta assinalados anteriormente e as características de cada um, no entanto, devem ser entendidos apenas para fins didáticos, visto que, como já foi referido por Mosquera (1987), linhas acima, a influência dos valores prevalentes numa determinada sociedade ou num determinado grupo social podem alterá-los profundamente. Fatores sociais, culturais, econômicos, cognitivos e afetivos podem mudar profundamente essas configurações pretensamente padronizadas. Como em qualquer outra etapa da vida, é necessário considerar as diferenças, os “fora da norma” que talvez sejam mais do que os “normais” e que celebram a riqueza da diversidade. A classificação dos níveis e estágios morais de Kohlberg (1992), apresentada na Tabela 2, também advoga em favor desta afirmação, quando o autor refere que, especialmente o nível próprio da vida adulta, o da Moralidade pós-convencional, e seus três estágios (moralidade de contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceita; moralidade dos princípios éticos universais; e senso de unidade com o cosmos, com a natureza e com Deus), podem iniciar na adolescência, na idade adulta e, às vezes, nunca.

Especialmente no que se refere a esta tese, essas diferenças deverão ser particularmente analisadas e valorizadas, pois constituem o *modus vivendi* da PAH/SD que, embora transite pelos mesmos estágios de desenvolvimento, apresenta características e particularidades próprias que podem ser mais intensas e mais complexas quando conjugadas.



3 ABRINDO A JANELA: A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPER-DOTAÇÃO

O diferente começa a sofrer cedo, já no primário, onde os demais de mãos dadas, e até mesmo alguns adultos por omissão, se unem para transformar o que é peculiaridade e potencial em aleijão e caricatura. O que é percepção aguçada em: 'Puxa, fulano, como você é complicado'. O que é o embrião de um estilo próprio em: "Você não está vendo como todo mundo faz?"

O diferente carrega desde cedo apelidos e marcações os quais acaba incorporando. Só os diferentes mais fortes do que o mundo se transformaram (e se transformam) nos seus grandes modificadores (TÁVORA, 2004, s.p.).

A definição de Superdotação de Renzulli (1986, p. 11-12) apresentada no item 1.2.2.1, que a entende como um comportamento que reflete a interação entre habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade; e a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983, 2000), apresentada no item 1.2.1.1, permitem afirmar que o desenvolvimento da PAH/SD não é, nem poderia ser, uniforme em todos seus aspectos, nem em todas as áreas.

Alguns autores têm sugerido particularidades biopsicológicas. Winner (1998) comenta que alguns deles (Geshwind e Galaburda) realizaram pesquisas que indicaram diferenças nos aspectos biológicos, como dominância anômala, que é uma organização cerebral atípica na qual a linguagem é menos dominada pelo hemisfério esquerdo, e as funções visuais e espaciais, menos dominadas pelo hemisfério direito; predomínio de não-destros (canhotos e ambidestros) e problemas relacionados à linguagem (dislexia, gagueira, aquisição atrasada da linguagem), mas como toda pesquisa relacionada ao cérebro, é necessário esperar avanços tecnológicos nesta área para poder comprová-las. A autora também refere pesquisas de Geshwind e Galaburda e Benbow, sobre a ocorrência de transtornos do sistema imunológico (asma, alergias). Outras características, como excesso de energia, e a conseqüente necessidade de menos horas de sono; capacidade de realizar diversas tarefas ao mesmo tempo; hipersensibilidade emocional; intuição muito acentuada; grande sensibilidade auditiva; percepção visual mais acentuada; precocidade física, etc. também têm sido relatadas (WINNER, 1998; BENITO MATE, 1994; GERSON e CARRACEDO, 1996), mas não se confirmam como um padrão uniforme.

Em muitos aspectos, o desenvolvimento da PAH/SD adulta não difere do dos demais adultos; contudo, existem características particulares que constituem diferenciais significativos e podem interferir nesse desenvolvimento do adulto, faixa etária desta pesquisa.

3.1 CARACTERÍSTICAS DAS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Diversos autores ao longo do tempo concordam com algumas características que são mais comuns a esse grupo (RENZULLI, HARTMAN e CALLAHAN, 1975; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996 e 1999; NAVARRO GUZMÁN, 1997; PRIETO SÁNCHEZ e CAS-

TEJÓN COSTA, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001; PÉREZ, 2004b) e que constituem indicadores que podem nos ajudar a construir sua identidade.

➤ **Busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; criatividade; independência de pensamento; produção ideativa:** A conjunção destas características faz que, muitas vezes, as soluções que as PAH/SD apresentam para resolver problemas, não sejam as esperadas e isto faz que, freqüentemente as respostas em provas de conhecimento, ou as soluções propostas no âmbito laboral sejam desvalorizadas e até não sejam qualificadas como corretas, embora possam vir a sê-lo. Um Adulto com AH/SD relatava a estratégia engenhosa que utilizava para contribuir para a solução de um problema laboral que, para ele, era muito simples, evitando, assim, comentários perniciosos: ele deixava bilhetes anônimos na mesa do seu chefe com as possíveis soluções para o problema. Desta forma, as idéias que ele tinha eram aproveitadas pelos seus superiores e ele ganhava de quebra o sigilo de sua identidade como PAH/SD.

➤ **Concentração prolongada numa atividade de interesse:** Essa concentração '*desmedida*' pode levar ao conseqüente desinteresse em outras atividades e, às vezes, a transmitir a impressão de estar "no mundo da lua". Especialmente no contexto escolar, esta atitude pode ser confundida com '*desmotivação*', '*alienação*' ou '*perda da noção da realidade*'. Essa concentração prolongada é um dos componentes do comprometimento com a tarefa, um dos três grupamentos de traços que constituem a definição de Renzulli. Uma professora universitária comentava a dificuldade que enfrentava com um aluno com AH/SD que seria um pesquisador de primeira linha numa área da engenharia, e que ela gostaria de indicar para uma bolsa no Programa de Educação Tutorial - PET (até 1999, Programa de Especial de Treinamento), que, como informam Alencar e Fleith (2001) fora idealizado para atender alunos universitários destacados por seu desempenho acadêmico, motivação para o estudo e habilidades superiores. O aluno em questão estava muito mais avançado que seus colegas nos assuntos de sua disciplina e dedicava-se sobremaneira a ela; porém, suas notas em outras disciplinas não eram elevadas e, como este era o critério para participar do Programa, não poderia se candidatar. Os professores das disciplinas que não eram interessantes para o aluno, queixavam-se da sua desmotivação.

➤ **Consciência de si mesmo e de suas diferenças:** Esta característica freqüentemente se manifesta de uma forma desagradável, especialmente quando o ambiente não é propício a admitir diferenças. As PAH/SD costumam enfrentar uma escolha di-

fácil: ser iguais aos demais e, portanto, ocultar suas diferenças para não ser rejeitadas pelo grupo, ou mostrar-se como são e ser alvo de discriminação e zombaria. Adda e Catroux (2005) comentam esse sentimento:

“Os outros” têm tanta segurança! É impossível ter tanta certeza quando a gente nunca tem certeza de nada e, sobretudo, quando não a tem de seus conhecimentos e experiência. [...] A mera palavra “superior” resulta tão pouco atraente quando a gente sonha em desaparecer na população geral... (p. 301, 304).

➤ **Desgosto com a rotina; gosto pelo desafio:** O desgosto pela rotina surge como resposta à utilização da repetição como método de instrução, no caso do ambiente escolar, ou de tarefas repetitivas, sem exigência de criatividade em ambientes laborais. Devido ao seu elevado nível de criatividade, a PAH/SD necessita ser desafiada permanentemente, o que não acontece no cotidiano. Entretanto, se observarmos aquelas PAH/SD nas inteligências corporal-cinestésica ou musical, por exemplo, percebe-se que elas desenvolvem rotinas metódicas para aperfeiçoarem suas habilidades, e o fazem de forma prazerosa (PÉREZ, 2004b). Acredito que, nestes casos, existe um autodesafio vinculado às áreas de interesse dessas pessoas e a rotina tem um objetivo claro para elas, que é o aperfeiçoamento, que não é imposto de fora e, portanto, não faz da rotina um exercício maçante.

➤ **Habilidade em áreas específicas; interesse por assuntos e temas complexos, idéias novas e por várias atividades:** Em determinados casos, as habilidades específicas têm um campo muito restrito e específico, embora esses domínios estejam incluídos em áreas do conhecimento mais amplas. Isso faz que a pessoa tenha interesse por assuntos que, aparentemente, são incongruentes, mas que, para a PAH/SD podem ser extremamente coerentes. Por exemplo, em uma pessoa cuja área de destaque seja a biotecnologia, poderá parecer estranho que ela tenha interesse em biologia, química, física, estatística e informática, campos aparentemente não correlacionados. No entanto, nessa área específica, esses campos estão muito vinculados e essa inter-relação é necessária e fundamental para ela.

➤ **Precocidade, precocidade na leitura e leitura voraz:** Embora não seja uma característica confirmada pela literatura em todas as PAH/SD, a leitura precoce, antes do ingresso à escola, e a leitura voraz são bastante comuns e apontadas na literatura nas pessoas do tipo acadêmico, mas esta característica também tem sido observada com a mesma intensidade nas do tipo produtivo-criativo (PÉREZ, 2004b; VIEIRA, 2005) e em áreas aparentemente não relacionadas com a leitura, como a corporal-cinestésica

e a musical. A precocidade não acontece exclusivamente na leitura e na escrita, sendo esta uma característica bastante comum nas crianças que apresentam destaque na área lingüística. Também pode ocorrer na apreciação e execução da música, se a área de AH/SD for a musical; nos aspectos motores, se for a corporal-cinestésica; no desenho, pintura, escultura, na construção de objetos, se for a espacial; na liderança; se for a interpessoal, e assim por diante (WINNER, 1998). Quando adultas, as PAH/SD tendem a manter seus hábitos de leitura, dedicando muito tempo a esta atividade.

➤ **Liderança:** A capacidade de liderança está relacionada a outras habilidades, como a comunicação e o planejamento, por exemplo. Quando se trata de pessoas do tipo acadêmico, esta liderança pode também aparecer de forma implícita, quando ela costuma ser um modelo para seus colegas, embora não sempre reconhecida como tal de forma positiva ou explícita. Algumas pessoas, quando crianças, mesmo tendo esta característica desde muito cedo, declaravam que ‘não queriam ser líderes’, talvez porque isto as colocasse num lugar de destaque que as afastava do grupo de iguais (LANDAU, 1986) e, muitas vezes, essa atitude se mantém na adultez já não tanto por evitar o destaque, mas, talvez, por não quererem se sentir assoberbadas de tarefas.

➤ **Memória desenvolvida; pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre idéias e conhecimentos:** Estas são características que, embora de ordem cognitiva, parecem ser comuns tanto às PAH/SD do tipo acadêmico quanto produtivo-criativo, e tanto às que apresentam habilidades nas inteligências lingüística e lógico-matemática quanto nas demais (PÉREZ, 2004b). No contexto escolar, estas características podem traduzir-se em interrogações sobre temas mais avançados dos que estão sendo abordados pelo professor ou mesmo resultado de pesquisas individuais que são trazidos à sala de aula, muitas vezes, desestruturando a dinâmica do professor. No âmbito laboral, estas características podem levar à realização de tarefas mais abrangentes ou aprofundadas que as propostas pelas chefias, ao questionamento das próprias tarefas, que podem ser consideradas incompletas, ou nas quais podem encontrar erros ou falta de sentido; ou mesmo à falta de cuidado na sua realização por não encontrar propriedade nelas.

➤ **Vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares:** Frequentemente, este vocabulário é produto das aprendizagens ‘autodidatas’ do aluno fora da escola e do volume de leituras que costumam ter. Não é exclusivo às pessoas com desempenho na área cognitiva, mas é muito comum, mesmo em outras áreas não cognitivas.

➤ **Persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccio-**

nismo: A persistência é um indicador que está também relacionado ao comprometimento com a tarefa e que parece diretamente proporcional ao nível de desafio enfrentado. As PAH/SD geralmente não abandonam seus objetivos com facilidade e, quando as dificuldades não estão dentro de suas previsões, encontram soluções alternativas para superá-las. Como não desistem facilmente quando enfrentam um desafio, muitas vezes, parecem obcecados ao tentar insistentemente encontrar uma solução. O nível de auto-exigência também é muito elevado e, às vezes, pode interferir no desenvolvimento afetivo e/ou social, porque suas expectativas são tão altas que, por vezes, preferem não mostrar sua produção ou simplesmente destruí-la, quando consideram que não está de acordo com o que esperavam. As expectativas familiares ou escolares muito altas em relação a estas pessoas também podem contribuir negativamente, quando somadas ao perfeccionismo, levando os adultos a não concluírem tarefas ou adiarem a sua conclusão o que pode aumentar o nível de insatisfação e frustração. Não são raros os casos de PAH/SD com enorme potencial, que trabalham em atividades aquém de sua capacidade.

➤ **Sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros:** Esta característica se reflete numa preocupação - às vezes, visceral - com os problemas que afligem a nossa sociedade: fome, miséria, violência, falta de moradia, discriminação, enfim, as injustiças em todos os níveis, e também nas críticas muito presentes à precariedade da educação, particularmente quando estes flagelos são parte do seu dia-a-dia. Benito Mate (1996) afirma que a '*maturidade perceptiva*' e a '*memória visual*' dos superdotados, sempre superior à '*idade cronológica*' em testes psicométricos, em relação às pessoas não superdotadas, nas quais elas coincidem, faz que eles percebam problemas que passam despercebidos para os demais. Na escola ou no trabalho, isto pode se traduzir na intolerância em situações de competição ou pequenos incidentes que podem fazê-los parecer '*dedos-duros*' ou excessivamente moralistas.

➤ **Senso de humor desenvolvido:** O senso de humor nestas pessoas é um senso de humor refinado, requintado, que, geralmente, se traduz em piadas ou brincadeiras que deixam o ouvinte desconcertado. Declarações irônicas e extremamente questionadoras também podem ser incluídas nesta característica que é muito comum em PAH/SD de qualquer idade. Em adultos também tem sido constatado o uso do humor em situações complexas de sua própria vida, quando "fazem piadas" ou riem de seus próprios infortúnios.

➤ **Tendência ao isolamento; predileção por trabalharem sozinhos e a as-**

sociar-se a pessoas mais velhas: A tendência ao isolamento e a predileção por trabalharem sozinhos, muito assinaladas na literatura, podem ser produto de vários fatores conjugados: a falta de interesses comuns com os colegas; a excessiva concentração em assuntos de seu interesse; a desmotivação perante a falta de desafios na escola ou no trabalho; a tendência ao perfeccionismo que, muitas vezes, faz que não gostem de fazer parte de grupos de trabalho; a percepção de sua diferença como algo negativo, e a própria discriminação por parte de seus colegas. Também depende muito de fatores de personalidade e da maior ou menor habilidade na inteligência interpessoal. Winner (1998, p. 175) explica que:

Os introvertidos derivam suas energias de si mesmos, eles preferem baixos níveis de estimulação externa e, assim, freqüentemente evitam ocasiões sociais. Eles não fazem amigos com facilidade, despedem uma grande quantidade de tempo sozinhos e são menos sintonizados aos valores da cultura dominante. Os extrovertidos são a imagem inversa. Já que eles derivam sua energia das outras pessoas, buscam os outros ou fazem amigos com facilidade.

Entretanto, a tendência ao isolamento não é uma característica decorrente das AH/SD em si, mas da maneira como esta pessoa é percebida pelos outros ou de como ela acha que os outros a percebem. Os trabalhos em grupo geralmente propostos, muitas vezes, colocam a PAH/SD no dilema de submeter-se ao oportunismo do grupo, que tira vantagens do seu grande comprometimento com a tarefa e conseqüente desempenho, ou isolar-se dele; ou no dilema de reduzir seu ritmo de aprendizagem e/ou desempenho para que o trabalho seja coletivo ou trabalhar sozinha. Uma das conseqüências para não ter que enfrentar este dilema é a aproximação a pessoas ‘*mais experientes*’, que compreendam e compartilhem seus interesses e motivações ou que possam ser interlocutores ou saciar seus questionamentos, e isto só ocorre associando-se a pessoas mais velhas e especialistas na área de interesse delas.

Tenho constatado na prática, que a associação a pessoas mais novas também permite enfrentar estes dilemas de forma mais gratificante, seja assumindo a liderança ou expressando seus interesses e motivações mais livremente, sem serem questionados, visto que crianças e adolescentes mais novos tendem a ter menos preconceitos que as pessoas da mesma faixa etária. Desta forma, encontramos adultos ou crianças deliciando-se em atividades com crianças ou adolescentes mais novos que jamais seriam desenvolvidas com pessoas da mesma idade.

Logicamente, não *todas* estas características estão *sempre* presentes em *todas* as PAH/SD, e elas sofrem a influência de aspectos da personalidade, do ambiente sociocultural e econômico no qual a pessoa vive e inclusive sofrem alterações, depen-

dendo do tipo de AH/SD e da inteligência na qual se apresentem.

3.2 ALGUMAS RAZÕES DA IMPOSSIBILIDADE DE ESTABELEECER UM 'PERFIL TÍPICO' DO DESENVOLVIMENTO DO ADULTO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Além dos fatores de personalidade e dos fatores ambientais que afetam profundamente o comportamento de superdotação, segundo Renzulli, assim como o comportamento de qualquer outra pessoa, existem pelo menos três razões fundamentais para esta impossibilidade de formular '*padrões típicos*' no desenvolvimento da pessoa que apresenta AH/SD: a área em que ela apresente AH/SD, que vai determinar diferenças profundas no seu desenvolvimento físico, cognitivo, ou intra e/ou interpessoal; o assincronismo, e a tendência a um dos tipos de AH/SD: acadêmico ou produtivo-criativo.

3.2.1 Diferentes áreas de Altas Habilidades/Superdotação

Vygotsky (1997, p. 233) tinha muita certeza quanto à heterogeneidade da superdotação ao afirmar que o conceito de superdotação geral surge de uma tradução equivocada da palavra que, em francês, inglês e latim, assim como na terminologia internacional da psicologia, significa '*intelectualidade*' e que, por esta razão, as pessoas que o utilizam associam o conceito à '*superdotação intelectual*', embora "*[...] a superdotação geral distribuída em todos os aspectos da personalidade de forma uniforme não existe. Sabemos isto muito bem*". Para exemplificar esta afirmação, Vygotsky (1997, p. 233) referia que, se Tolstoi quisesse trabalhar em matemática, iniciar medicina ou mesmo xadrez,

[...] provavelmente haveria uma enorme discrepância entre suas habilidades como romancista e seu potencial para a matemática ou o xadrez. Se tivéssemos que considerar um destacado jogador de xadrez ou um mestre da dança clássica, então, provavelmente obteríamos um elevado coeficiente relacionado ao xadrez ou à dança clássica e um coeficiente significativamente reduzido em todos os outros aspectos.

Desta forma, o desenvolvimento da PAH/SD está vinculado à área na qual ela apresentar este comportamento, mas não a todas. A história está cheia de exemplos de pessoas que tiveram destaques muito significativos em algumas áreas e muito precários em outras, como Vygotsky refere acima.

3.2.2 O assincronismo

Este termo cunhado pelo pesquisador francês Terrasier e descrito por Prieto Sánchez e Hervás Avilés (2000) e Acereda Extremiana (2000), representa uma carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, que pode ser de nível interno ou externo. Geralmente essa falta de sincronização é exemplificada em crianças, visto que as mudanças físicas, psicológicas e afetivas, antes da adultez, parecem ser mais acentuadas e foram mais estudadas que na faixa etária que é foco desta pesquisa.

O assincronismo **em nível de funcionamento interno** engloba o assincronismo afetivo-intelectual, o desequilíbrio entre as esferas afetiva e cognitiva, que se manifesta em atitudes emocionais ou afetivas aparentemente incongruentes com o nível de desenvolvimento cognitivo; o assincronismo intelectual-psicomotor, entre o nível cognitivo e o desenvolvimento psicomotor, que se manifesta na dificuldade para escrever, por exemplo, coordenando a rapidez cognitiva com a rapidez motora; e o assincronismo da linguagem e do raciocínio, que impede ou dificulta a explicitação do pensamento em palavras.

Talvez o assincronismo afetivo-intelectual, geralmente constatado e referido em relação às etapas de desenvolvimento padrão que são previstas como ‘norma’ ou ‘regra’ para o geral das crianças e adolescentes, no adulto, não esteja relacionado a uma “norma” prescrita para a idade cronológica, mas essa defasagem pode ser constatada na dificuldade de relacionar-se com seus pares com interesses diferentes. Ou seja, existe uma defasagem entre a “maturidade cognitiva” e a correspondente “maturidade sócio-emocional” esperada para um adulto.

O assincronismo intelectual-psicomotor, no adulto pode ser verificado, na prática, na hierarquia de valores estabelecidos por essas pessoas, dependendo da área de destaque. Pessoas com AH/SD na área cognitiva, por exemplo, não se dedicam, ou até menosprezam, atividades relacionadas ao desenvolvimento corporal-cinestésico e vice-versa.

O mesmo acontece com o assincronismo da linguagem e do raciocínio. Muitas vezes, as PAH/SD adultas têm dificuldade para expressar em palavras o que estão pensando ou para encontrar as palavras certas para que as demais pessoas compreendam seu pensamento.

O assincronismo **em nível de funcionamento externo** subdivide-se em assincronismo criança-escola ou assincronismo escolar-social, característico na crian-

ça que domina maior número de informações e cujo ritmo de aprendizagem é mais rápido que o de seus colegas, e o *assincronismo nas relações familiares ou assincronismo familiar*, que é o desequilíbrio intelectual e afetivo manifestado por algumas crianças com AH/SD e que pode produzir confusão na família.

O *assincronismo escolar-social* pode ser constatado pela defasagem que as crianças com AH/SD apresentam, seja entre os próprios interesses ou assuntos, ou na profundidade e complexidade deles e os interesses ou assuntos (ou profundidade e complexidade deles) que elas têm que abordar na escola. Isso faz que sempre haja um descompasso entre a escola e a criança. No caso dos adultos, me atrevera a renomear este assincronismo de *assincronismo pessoa-sociedade*, porque embora permaneça esse descompasso, ele não tem como “locus” a escola, somente, mas ele continua se desenvolvendo nas instâncias sociais, no trabalho e mesmo nos ambientes de lazer, cujo ritmo não acompanha o ritmo de desenvolvimento das PAH/SD.

O *assincronismo nas relações familiares ou assincronismo familiar* também pode ser constatado nos adultos que, muitas vezes, deixam seus familiares perplexos com suas atitudes ou, inclusive têm dificuldades de relacionamento com suas famílias.

Talvez este tipo de assincronismo devesse ser renomeado para *assincronismo interpessoal* para poder refletir, principalmente, essa defasagem que as pessoas adultas têm em relação a seus pares e que pode trazer situações desconfortáveis nos relacionamentos interpessoais.

Outro elemento que contribui para a heterogeneidade entre as PAH/SD encontra-se na tipologia proposta por Renzulli (1988) que permite identificar dois tipos diferentes de AH/SD que apresentam particularidades: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa.

3.2.3 Dois tipos de Altas Habilidades/Superdotação

Estes dois tipos de AH/SD são igualmente importantes e, geralmente, as características de um e outro tipo interagem entre si. Em algumas pessoas, são mais marcantes as características de um dos tipos, em outras, as do outro, mas muitas pessoas apresentam características de ambos os tipos.

Renzulli (1986, p. 17) refere que o anel da habilidade acima da média encerra “[...] os mesmos tipos de processos de pensamento exigidos para as situações de aprendizagem mais tradicionais e, desta forma [...] é a influência predominante na

superdotação acadêmica”; porém, para o desempenho produtivo-criativo de alto nível é necessário que haja uma interação entre os três grupamentos. Isto “[...] não quer dizer que todos eles devem ter o mesmo tamanho nem que o tamanho dos grupamentos permanece constante quando se perseguem esforços produtivo-criativos”, visto que o comprometimento com a tarefa pode ser mínimo ou inclusive não existir quando surge uma idéia criativa muito grande, e pode ocorrer que nunca seja tão grande como a própria idéia, assim como uma idéia extremamente criativa e um grande comprometimento com a tarefa podem chegar a compensar a habilidade acima da média menor.

3.2.3.1 O tipo acadêmico

A *superdotação acadêmica*, segundo Renzulli (1986), é o tipo mais facilmente identificado por testes de QI ou outros testes que mensurem habilidades cognitivas, as mais valorizadas na escola tradicional e na nossa sociedade, sendo que essas habilidades medidas nos testes são as que, geralmente, permanecem estáveis, ao longo da vida da pessoa. É lógico deduzir, portanto, que a superdotação acadêmica existe em diferentes graus. As pessoas que a apresentam geralmente são aquelas que costumam ter notas ou conceitos altos na avaliação escolar ou um desempenho destacado em atividades que envolvam o raciocínio verbal e lógico-matemático e, em consequência, tendem a ter uma melhor adaptação ao ritmo da sala de aula; geralmente representam de 3 e 5% de qualquer população (RENZULLI, 1986). Nos adultos que não frequentam uma instituição de ensino, este tipo de AH/SD se constata na maneira como elas desenvolvem suas atividades cotidianas e no desempenho superior às expectativas que se têm para elas.

Algumas das características mais específicas das pessoas que apresentam este tipo de comportamento de superdotação apontadas pelo autor são:

- apresentam competências mais analíticas do que criativas ou práticas, especialmente nas habilidades lingüística e lógico-matemática;
- tendem a enfatizar mais a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento; a aquisição, armazenamento e recuperação de informações;
- costumam ter notas altas na escola e, quando fora dela, a superar o desempe-

nho esperado pelo ambiente;

- são consumidores de conhecimento.

Algumas características observadas em adolescentes com AH/SD do tipo acadêmico (PÉREZ, 2004b) também têm sido observadas em adultos, tais como perceber sua diferença como algo negativo, não gostar de ser reconhecido como PAH/SD ou rejeitar esta idéia e ter bastante dificuldade em estabelecer relações de amizade e vínculos afetivos. A observação tem mostrado que estas pessoas preferem usar mais o pensamento convergente que o divergente (NOVAES, 1979; PÉREZ, 2004b). A produção convergente leva a gerar conhecimentos a partir das informações recebidas, ela é totalmente determinada por essas aquisições, há uma procura de lógica (GUILFORD, apud BEAUDOT, 1973) e, certamente, a ênfase neste tipo de pensamento favorece a adaptação a ambientes tradicionais e competitivos, que privilegiam o pensamento convergente e o modelo dedutivo de pensamento e de aprendizagem.

*O Modelo Dedutivo é aquele com o qual os educadores estão mais familiarizados e é o que tem orientado a esmagadora maioria dos acontecimentos nas salas de aula e em outros lugares nos quais a aprendizagem formal é o objetivo. Simplificando, o modelo dedutivo é aquele cujo objetivo é introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas através do uso de lições determinadas, apresentadas com roteiros pré-estabelecidos para chegar ao que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta **certa** [...] (RENZULLI, 2004, p. 96).*

A pessoa que tradicionalmente se associa ao tipo acadêmico geralmente tem boas notas na escola ou um bom desempenho em atividades cognitivas ou que exijam maior estruturação lógica por dois razões. A primeira é que, mesmo que tenha um destaque maior em uma ou mais áreas diferentes das inteligências lingüística e lógico-matemática, por serem essas duas inteligências as mais valorizadas na sociedade, e por ser a linguagem o nosso principal meio de comunicação, elas servirão de trampolim para potencializar as demais áreas e facilitar as boas notas ou o bom desempenho. A ênfase maior no pensamento convergente também permite que estas pessoas saibam quais são as respostas esperadas pelo ambiente e costumem dar as “respostas certas”. A segunda razão que freqüentemente justifica as notas altas e o bom desempenho é que, por serem consumidores de conhecimento, poucas horas de estudo ou trabalho dedicadas às disciplinas ou atividades nas quais não têm destaque também lhes permitem ter um bom desempenho nas disciplinas ou atividades nas quais geralmente não precisam destinar esforços maiores.

Esta situação talvez seja muito cômoda para o professor ou para o superior, no

trabalho, que não precisa se preocupar com o rendimento dessa pessoa e raramente dispensa algum atendimento especial a ela. Porém, pode ter reflexos nefastos no desenvolvimento ótimo de suas habilidades, porque, desde crianças, numa escola que não apresentava desafios aprenderam que não precisavam fazer esforços para ter sucesso, e como o conseguiam sem esforçar-se muito, raramente despedem esforços em suas tarefas. (WINNER, 1998, p. 194).

A PAH/SD do tipo acadêmico enfrenta vários problemas decorrentes da ineficiência da escola e, posteriormente, da ineficiência de outros ambientes. Um deles é o tempo de espera, que Freeman e Guenther (2000, p. 15) referem ao ambiente escolar, no qual o aluno “[...] *está sempre esperando que os outros terminem o que ele já fez, ou que o professor continue com a aula*”, gerando impaciência, mal-estar, aborrecimento e tédio. Algumas pessoas podem baixar seu rendimento propositalmente, produzindo o estritamente necessário para atender às exigências correspondentes ‘à média’; outros empreendem atividades estranhas às da sala de aula (FREEMAN e GUENTHER, 2000) ou ao ambiente laboral, como *jogar solitário, fazer palavras cruzadas, navegar na Internet, escutar música*, enfim, atividades solitárias que podem ser realizadas ‘*enquanto esperam*’.

Winner (1998, p. 187 e 193) refere alguns casos em sua obra, de crianças de escolas norte-americanas, que tinham “[...] *habilidades e desejos que as escolas comuns não podiam acomodar prontamente*”, afirmando que a falta de desafios, neste caso, na escola, fazia que essas crianças não tivessem um desempenho à altura de seu potencial. Assim como nos adultos, elas estavam subempreendendo. A observação também tem mostrado muitos adultos subempreendedores, que produzem o estritamente necessário para atender às exigências às quais estão expostos e não procuram ir além para não chamar a atenção e “conformar-se” à sociedade.

Novaes (1979, p. 49) comenta, também no caso de crianças, que:

Em geral, tratando-se de crianças superdotadas, sabemos que a falta de oportunidades educacionais, a pobreza de estímulos ambientais, a pressão social para atitudes de conformismo, além das dificuldades da escola de reconhecer e desenvolver suas habilidades e das distorcidas expectativas de pais e professores, dificultam, comumente, o desenvolvimento de suas potencialidades, fato que se acentua ainda mais em crianças provindas de baixo nível socioeconômico.

Quando essas crianças crescem e tornam-se adultas, aquele desenvolvimento deficiente de suas potencialidades ou a falta dele trará conseqüências que podem chegar a ser muito graves e que podem ser facilmente encontradas nas manchetes dos jornais.

Kanevsky (1994, apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p. 97) também refere que “[...] quando constantemente trabalhando com tarefas demasiadamente fáceis, os mais capazes podem tentar criar seus próprios desafios, tal com testar, ou mesmo quebrar regras estabelecidas”. Esta situação pode levar a pessoa a não desenvolver a disciplina necessária para estudar ou trabalhar, encontrando dificuldades em séries ou em etapas da vida mais avançadas, quando os desafios podem aumentar; ou inclusive a desenvolverem comportamentos e atividades anti-sociais.

A tendência ao isolamento neste tipo de pessoa é uma das conseqüências desta falta de desafio, também percebida como falta de exigência da escola ou do trabalho. Nas pessoas do tipo acadêmico, esta tendência ao isolamento parece estar mais associada à discriminação que sentem por parte de seus colegas, e embora se apropriem deste sentimento como se fosse uma característica pessoal, percebe-se que é um sentimento negativo, que não gostam de ter. Muitos deles consideram que este isolamento é um traço de personalidade deles, mas demonstram que não é desejável.

A representação cultural da PAH/SD é extremamente discriminatória e não promove um modelo de identidade positiva. A figura do ‘*Nerd*’, do ‘*CDF*’, do “*cientista louco*” ou do “*esquisito*” geralmente associada a esta pessoa, não é uma imagem socialmente benquista. A imagem da PAH/SD, como toda auto-imagem, é muito influenciada pela imagem que os outros têm dela e também pela imagem que essa pessoa acredita que os outros têm dela, o que também vai direcionar o comportamento com os outros (BENITO MATE, 1996).

Este tipo de pessoa, muitas vezes, ocasiona nas demais, sentimentos contraditórios, de admiração e, ao mesmo tempo, de medo. Por um lado, o domínio cognitivo, a dedicação, as boas notas ou o bom desempenho, a facilidade de aprendizagem que elas demonstram são fatores desejáveis numa pessoa competente. Por outro, esses mesmos atributos fazem que essa pessoa freqüentemente possua conhecimentos sobre um determinado assunto bem mais aprofundados que os de pessoas especializadas numa área, o que causa medo, por não saberem como lidar com isso; a leva a adiar sua participação, evitando, assim o confronto; e a ter sentimentos de raiva e desprezo, que podem desencadear, em algumas oportunidades, comportamentos inadequados. Outro sentimento que freqüentemente é mobilizado por estas pessoas é o de inveja, especialmente entre adultos.

Mas, com todas as dificuldades enfrentadas, a pessoa do tipo acadêmico ainda é mais percebida por seu destaque. A pessoa mais transparente e que, geralmente, não

é reconhecida como uma PAH/SD é a do tipo produtivo-criativo.

3.2.3.2 O tipo produtivo-criativo

A superdotação produtivo-criativa é a que se manifesta naqueles aspectos da atividade humana e do envolvimento nos quais se dá maior importância a materiais e/ou produtos originais elaborados propositadamente para ter um impacto sobre um ou mais públicos-alvo. É enfatizada no uso e na aplicação das informações, conteúdo e processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e direcionada para um problema real. A PAH/SD do tipo produtivo-criativo, segundo Renzulli (1986),

- usa o *modus operandis* de um pesquisador de primeira classe;
- coloca as suas habilidades para trabalhar nos problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para ela e que podem ser levados progressivamente a níveis apropriadamente desafiadores da atividade investigativa;
- enfatiza o uso e a aplicação de informações, o pensamento indutivo e integrado orientado para problemas reais;
- é um produtor de conhecimento.

Este tipo de pessoa tem atraído particularmente minha atenção por dois motivos fundamentais. O primeiro é que, nas pesquisas sobre AH/SD que têm utilizado esta tipologia, assim como nas oportunidades em que tenho apresentado as características deste tipo de pessoa em cursos e conferências, a falta de identificação, quando não é absoluta, é alarmante. O segundo é o grande número de pessoas deste tipo que está sendo confundido com pessoas que apresentam patologias, distúrbios de conduta ou dificuldades de aprendizagem.

As pesquisas na área de AH/SD indicam numerosos casos de pessoas que, mesmo tendo um desempenho incomum, não teriam sido identificadas se se confiasse apenas nos testes de habilidades cognitivas, porque elas não trazem à luz as respostas imaginativas, originais e únicas que geralmente são freqüentes nas pessoas criativas (RENZULLI, 1986).

Assim como a inteligência, a criatividade não é um traço geral e ela também pode ser mais elevada numa área, mas não em outra (WITTY, 1975; WECHSLER, 1998; RENZULLI, 2004; PÉREZ, 2004b). Vygotsky (1998, p. 8) já afirmava isto na década de 30 do século passado, na sua definição de genialidade, na qual refere que “[...] ao i-

gual que o talento, é difícil que seja global e multifacética; em geral, trata-se de um desenvolvimento exorbitante, mais ou menos unilateral, da atividade criativa em determinada esfera”.

Renzulli (1986, p. 5) lembra que:

[...] foram as pessoas criativas e produtivas do mundo, os produtores e não os consumidores de conhecimento que reconstruíram o pensamento em todas as áreas de esforço humano, as que se tornaram reconhecidas como indivíduos “verdadeiramente superdotados”. A História não lembra as pessoas que meramente tiveram bons escores nos testes de QI e/ou aprenderam bem suas lições.

Além de terem altos e baixos nas produções de alto nível, as pessoas que apresentam comportamento de AH/SD do tipo produtivo-criativo tendem a ter seu desempenho contextualizado ou específico a um determinado domínio (RENZULLI, 2004). Este fator inviabiliza a identificação deste tipo de pessoa na escola, pois, no momento da avaliação, se ela estiver num momento de latência da criatividade, não demonstrará um desempenho destacado, e esse campo ou domínio pode não ser visível para os educadores, ou mesmo para pais menos atentos às manifestações de seus filhos, não sendo, portanto, considerada como uma PAH/SD.

Muitas vezes, identificam-se pessoas ‘*talentosas*’ entre aquelas que desenham, cantam, dançam, representam muito bem ou têm destacado desempenho nos esportes, mas estes desempenhos não são associados às AH/SD, assim como, por outro lado, a criatividade também é geralmente vinculada somente às atividades artísticas, não se compreendendo a fundamental importância desta dimensão para um cientista, por exemplo.

Geralmente, na escola, os alunos mais criativos não são benquistos e nem desejados pelos professores, porque não se aproximam do modelo de **bom aluno** que se tem, mais associado ao aluno do tipo acadêmico e, na sociedade, os adultos que apresentam estas características não sempre são considerados competentes. Gardner (2007, p. 80) refere que as empresas “[...] de várias maneiras, sinalizam que originalidade demais, seja em termos de roupas, visões políticas ou perspicácia nos negócios é tabu: caro demais, arriscado demais, divisivo demais” e comenta que elas recompensam a convencionalidade marginalizando ou demitindo os desviantes.

Por outro lado, a PAH/SD produtivo-criativa usa mais o pensamento divergente, associado à criatividade, e isto dificulta sua adaptação ao ritmo da sala de aula e a ambientes laborais muito rígidos, nos quais geralmente se privilegiam as respostas do tipo convergente. *“O pensamento divergente, por outro lado, permite explorar em diferen-*

tes direções a partir do problema inicial para descobrir muitas possíveis idéias e combinações de idéias que podem servir como soluções”, conforme Finke, Ward e Smith (1996, p. 183). Isto não quer dizer que a PAH/SD do tipo produtivo-criativo não use o pensamento convergente. Se fosse assim, ela nunca chegaria a uma solução, que requer o pensamento lógico; porém a busca de soluções não se restringe às respostas ‘esperadas’, mas à melhor de todas as respostas possíveis.

Wechsler (1998) afirma que a falta de estímulo ou a repreensão do talento leva a pessoa ao conformismo com as normas, incentivando-a a não produzir de acordo com seu potencial, mas com o que se espera dela.

Isto traz preocupação não somente quanto à falta de identificação da PAH/SD produtivo-criativa, mas, fundamentalmente, quanto às conseqüências que esta omissão pode acarretar, como refere Torrance (1976, p. 100), em relação às crianças:

Apesar de terem muitas idéias excelentes, essas crianças adquirem prontamente a reputação de ter idéias tolas, malucas ou maldosas. É difícil determinar que efeito essa depreciação de suas idéias tem sobre o desenvolvimento de sua personalidade, assim como sobre o futuro desenvolvimento de seus talentos criativos.

Outra dificuldade para identificar as PAH/SD produtivo-criativas é que a grande maioria das atividades pedagógicas ou laborais é desenvolvida mediante métodos dedutivos, enquanto estas pessoas utilizam mais o método indutivo. Na escola, o método dedutivo representa “[...] os tipos de aprendizagem que ocorrem fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas que podem ser integrados à aprendizagem escolar com adaptações adequadas” (REZZULLI, 2004, p. 96). Da mesma forma, em outros ambientes, como o laboral, por exemplo, o método dedutivo de pensamento é privilegiado, talvez porque os resultados são mais rápidos e diretos, e as respostas exigidas não podem esperar.

Torrance (1974, p. 15) acredita que as crianças altamente criativas se tornam crianças difíceis porque não queremos reconhecer que elas têm necessidades e formas de aprender tão diferentes como entre gatos e cães. *“Em sua maioria, os cães aprendem por autoridade. Eles gostam de agradar e responder favoravelmente aos estímulos oferecidos. Os gatos, por outro lado, tendem a aprender criativamente – por exploração, testando os limites, procurando, manipulando e brincando”.*

São muitos os depoimentos de PAH/SD do tipo produtivo-criativo, reconhecidas e não, quanto aos problemas que enfrentaram e enfrentam na escola; são consideradas indisciplinadas, irreverentes, questionadoras, desmotivadas, desinteressadas (ALEN-

CAR, 1995; PÉREZ, 2004b; WECHSLER, 1998; WITTY, 1975) e, às vezes, mesmo assim, “inteligentes”. Quando adultas, estas pessoas costumam ser consideradas também “intransigentes” ou “intolerantes”, “esquisitas”, “prepotentes”, “com idéias muito loucas” e até “desleixadas”. Gardner (2007), explicando o que diferencia o especialista do criador, afirma que este último se destaca por seu temperamento, personalidade e postura, por ficar eternamente insatisfeito com seu trabalho, seus padrões, suas perguntas e suas respostas; “[...] *desfruta — ou, pelo menos, aceita—ser diferente do pacote*” (p. 75). O criador não teme os problemas inesperados, ao contrário, procura resolvê-los, são ousados e ambiciosos e, por isso, falha “[...] *com mais freqüência e, muitas vezes, de forma mais dramática*” (p. 75), sempre está disposto a se levantar e tentar de novo, raramente descansa sobre os louros e sempre está pronto para arriscar o fracasso.

Freqüentemente, estas pessoas são identificadas como PAH/SD depois de serem encaminhadas para avaliação psicológica ou psiquiátrica e ter-se constatado que as dificuldades pelas quais foram encaminhadas a esses serviços não são delas, mas da escola e da sociedade, que não sabe como lidar com as necessidades dessas pessoas.

Provavelmente pela falta de informações e por apresentarem comportamentos que fogem do estereótipo de PAH/SD que a sociedade tem, na escola, os alunos com AH/SD produtivo-criativos dificilmente são identificados como tais (PÉREZ, 2004a). Como, geralmente, seus interesses não são contemplados pelo currículo do ensino regular (em todos os níveis e etapas educacionais), a tendência à dispersão; a falta de **rendimento**; o desempenho, muitas vezes, aquém do da média de alunos em algumas disciplinas; e a falta de elementos que permitam avaliar suas habilidades; “[...] *muitas vezes, fazem que eles sejam encaminhados aos serviços de orientação educacional já rotulados como alunos **dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, com déficit de atenção ou desvios de comportamento***” (PÉREZ, 2004a, p. 241), mas, “[...] *embora parece que estão distraídos na sala de aula, sabem o que está ocorrendo*” (CASTEJÓN COSTA; PRIETO SÁNCHEZ e LÓPEZ MARTINEZ, 2000, p. 80).

Assim como as PAH/SD do tipo acadêmico, às vezes, elas também preferem ficar sozinhas, porque precisam ter seu próprio ritmo, colocar seus próprios problemas, o que, muitas vezes, é difícil de ocorrer no grupo. Entretanto, tenho observado que esta preferência por trabalhar sozinhas, no caso das PAH/SD do tipo produtivo-criativo, é menos contínua que no caso dos primeiros. É uma solidão não tão sozinha, uma solidão, às vezes, ‘acompanhada’ por música, que não é sofrida nem penosa, mas, pelo contrário, um momento gostoso que lhes permite refletir, pensar, dormir, escrever, es-

tudar, divertir-se, escutar os barulhos do silêncio e, provavelmente, ‘*recarregar as baterias*’ para voltar ao movimento, às brincadeiras, à animação, à conversa que parecem ser-lhes tão gratas. Esta preferência por estar/trabalhar sozinhos parece ser uma ponte com o mundo externo, sempre aberta para ir e vir (PÉREZ, 2004b).

Estas são as pessoas que ‘*vivem no mundo da lua*’, porque freqüentemente se tornam tão preocupadas com suas idéias e problemas que ficam desatentas e, muitas vezes, são consideradas dispersivas (TORRANCE, 1974); que ‘*distraem os colegas*’; que enfeitam os cadernos ou, muitas vezes, não têm caderno. Freqüentemente seus registros são muito exíguos, limitando-se a poucas anotações, gráficos ou desenhos.

Muitas pessoas como estas, que poderão vir a ser (ou são) grandes produtores de conhecimento, continuam sendo excluídas das e nas escolas ou sendo consideradas tolas, fracassadas, incapazes, lentas e medíocres, como foram Einstein, Newton, Rodin, Tolstoi, Jung, Mendel, Pasteur, Gauguin e tantos outros. Essas crianças e adolescentes que não tinham o ‘*rendimento acadêmico*’ esperado foram os grandes criadores de muitas das idéias que a própria escola ensina, discute e desenvolve.

Mesmo usando como referencial concepções mais dinâmicas e amplas, como a própria Teoria dos Três Anéis, ainda se percebem, na literatura, confusões que têm a ver com uma supervalorização de algumas inteligências e com a dificuldade de entender a criatividade como um construto tão complexo quanto o de inteligência e que não é exclusivo das áreas artísticas, mas indispensável para a própria produção de conhecimento. O conceito de *pessoa inteligente* que passou a reger as sociedades ocidentais nos últimos séculos, e que, infelizmente, ainda prevalece, é que “[...] *inteligente era quem dominava as línguas clássicas e a matemática*” (GARDNER, 2000, p. 11). Alguns autores que se dedicam a pesquisar sobre a chamada ‘*superdotação intelectual*’, somente relacionada ao elevado QI, costumam associá-la ao conceito de *superdotação acadêmica*, no modelo de Renzulli. Tenho minhas reservas quanto a esta sinonímia, pois se esquece que a habilidade acima da média da qual o autor fala pode apresentar-se em duas modalidades: habilidade geral e habilidade específica (PÉREZ, 2006a).

Talvez a Habilidade Geral acima da média pudesse ser mais associada à *superdotação intelectual*, já que se manifesta, principalmente, pelo raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência verbal, que geralmente podem ser mensuradas em testes de QI. Porém, a Habilidade Específica abrange áreas cognitivas e não cognitivas, muitas das quais não podem ser medidas por meio de testes (PÉREZ, 2006a).

Desta forma, a chamada ‘*superdotação intelectual*’ teria um paralelo apenas

com a habilidade superior à média do tipo geral, mas não com a específica, já que as inteligências que se manifestam nessa última modalidade vão além da lingüística, a espacial e a lógico-matemática.

A investigação com PAH/SD do tipo produtivo-criativo me levou a pensar nos seguintes casos que permitem esclarecer esta confusão. Imaginemos as pessoas que dominam com mestria certas técnicas de pintura, desenho, dança, música ou esporte, por exemplo, e, por isso, têm um enorme comprometimento com a tarefa, dedicando-se muitas horas, estudando muito, mas que não estão interessadas em criar obras de arte, coreografias ou compor música, mas apenas em **reproduzi-las**, o que fazem, repito, com uma capacidade muito superior à média. Agora imaginemos outras, que têm um domínio extraordinário da matemática, química, física, idioma(s) ou geometria, por exemplo; e também uma intensa dedicação à investigação, inclusive; mas que, por seus níveis de criatividade muito elevados, resolvem os problemas relacionados a essas áreas sem respeitar qualquer tipo de norma, inventando suas próprias fórmulas, fazendo suas próprias experiências, escrevendo magistralmente com erros ortográficos ou dando significados próprios às palavras; em suma, **criando** conhecimentos. Eu defino as primeiras como pessoas com indicadores de AH/SD do tipo acadêmico e, as segundas, do tipo produtivo-criativo. Provavelmente, por seu pensamento divergente e sua pouca adesão às normas, entre outras coisas, os escores nos testes de QI destes últimos podem não passar de 130 ou 140 (ponto de corte para a identificação da superdotação nos testes de QI), apesar de terem os requisitos necessários para isto: elevado raciocínio verbal, lógico-matemático e/ou espacial e talvez, nas provas e testes na escola, em vestibulares ou em outras instâncias nas quais são avaliadas também não terão um bom desempenho, porque têm erros de ortografia, ou não desenvolvem os processos da forma esperada, porque escrevem mais do que foram solicitados a responder e acabam se desviando para temas colaterais, porque não se ajustam às regras, ou porque desenhavam (com profusão de detalhes, muitas vezes) uma resposta que deveria ser escrita.

Outra questão importante a se ter em conta é que muitas habilidades específicas não podem ser facilmente medidas por testes e devem ser avaliadas por outras técnicas (RENZULLI; REIS, 1997), especialmente quando se trata de ambientes desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico e cultural. Torrance propôs uma lista de características de comportamento que podem indicar crianças superdotadas em ambientes socialmente desfavorecidos. A facilidade na movimentação criativa: dança, representação; o gos-

to e habilidade nas artes visuais, como a pintura, o desenho e a escultura, entre outros; o gosto e a habilidade em música, dança e ritmo e o gosto e habilidade por atividades sociais foram apontados como possíveis indicadores (TORRANCE, 1976).

Devemos prestar especial atenção às habilidades específicas tendo em conta as observações de alguns autores que destacam, pelo menos no contexto brasileiro, um diferencial que indica que as características criativas predominantes e a relação com a produtividade em adolescentes brasileiros mostram que:

[...] a produtividade criativa desses indivíduos estava mais ligada com as áreas sociais, esportivas e artísticas, que são, possivelmente, campos onde eles podem exercer maior capacidade de relacionamento humano e liderança, e também expressar sentimentos de maneira verbal e não-verbal (WECHSLER, 1998, p. 115).

Todas essas características que podem resultar em diferenciais muito significativos em escolas, ambientes de trabalho e outros espaços de convivência das PAH/SD exigem alternativas de atendimento diferenciadas que garantam a inclusão destas pessoas e que já têm sido discutidas e estão previstas legalmente, pelo menos, no âmbito educacional.

Uma vez apresentadas as características específicas das pessoas para as quais estamos olhando, é importante trazer a esta discussão o referencial teórico sobre o processo de construção da identidade e, mais especialmente, o pouco que tem sido produzido em relação à construção dessa identidade especial, como PAH/SD.



4 O FOCO DO OLHAR: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ADULTA

Each time I meet a person insightful enough to recognize his giftedness but afraid to identify himself as gifted for fear his peers will label him conceited, I am saddened.

Each time I meet a young gifted person who has consciously decided not to succeed for fear she will be seen as a nerd and have no friends, I am saddened (MAHONEY, 1995, p. 1).

Tendo suas contribuições alicerçadas na teoria freudiana, Erikson (1987) define o desenvolvimento da identidade como um processo psicossocial que envolve a identificação com, a escolha e a experimentação dos modelos oferecidos à criança pelas pessoas que são importantes para elas. Durante a infância, o ser humano integra sua história passada, identifica-se com os modelos oferecidos pelos pais, na primeira infância, e também com aqueles oferecidos pelos professores, os pais de outras crianças, ou mesmo crianças mais velhas, ao ingressar à escola, escolhendo e experimentando-os. A partir da adolescência, esses modelos são sintetizados e modificados e a sociedade passa a contribuir neste processo de construção da sua identidade que encerrará a realidade vivida nesse momento, seus comportamentos, atitudes e desejos particulares; e, depois, suas expectativas de futuro, tanto do ponto de vista profissional, quanto social, ideológico e afetivo. A formação da identidade, portanto, ocorre tanto no âmago do indivíduo quanto no núcleo central da sua cultura coletiva e é um processo que acontece ao longo de toda a vida.

Algumas discussões mais recentes sobre identidade também têm apontado para uma concepção cultural deste construto. Hall (2000) identifica três concepções diferentes de identidade, historicamente vinculadas ao sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno. A identidade do sujeito do Iluminismo, contínua e idêntica ao longo da vida, estava centrada em uma pessoa. A identidade do sujeito sociológico, agora fragmentada, é apresentada como “interativa”, formada em relação a outras pessoas importantes para esse sujeito que mediam os valores, os sentidos e os símbolos (a cultura) do mundo no qual ele vive. A identidade do sujeito pós-moderno deixa de ser única e passa a ser, na concepção de Hall (2000), múltipla, definida histórica e não biologicamente, mutável e estreitamente vinculada à representação cultural.

No âmago dessas discussões está a polarização entre perspectivas essencialistas e não-essencialistas sobre a identidade, entre uma perspectiva que parte da identidade como um conjunto original de características inerentes, fixas e imutáveis que é a referência, e outra, na qual a identidade e a diferença são criaturas culturais e sociais, produzidas pela linguagem.

Embora concorde com a mutabilidade e multiplicidade da identidade, não posso deixar de observar que os aspectos biológicos também concorrem para a definição da identidade e, mesmo que a exclusão gerada pela diferença que a determina possa ter raízes culturais e estar baseada na representação cultural que se tenha dela, existem,

sim, identidades que são formadas em torno de certas características genéticas do ser humano, como, por exemplo, a identidade das pessoas que apresentam alguma diferença física ou cognitiva gerada por causas orgânicas ou não.

É o caso das PAH/SD, cujas características provêm de aspectos genéticos e ambientais (habilidade acima da média, elevados níveis de criatividade e de comprometimento com a tarefa) e cuja identidade é marcada por essas diferenças, assim como pela representação cultural que elas geram.

No âmbito dos estudos culturais, Woodward (2002) afirma que a identidade é relacional, ou seja, depende de uma identidade que não é, que é marcada pela *diferença* que, por sua vez, envolve aspectos simbólicos, sociais e materiais. Ao determinar-se esta diferença, um dos problemas é a assunção da impossibilidade de que existam similaridades entre as duas pessoas ou os dois grupos em questão, por isso a diferença sustenta-se na exclusão, “[...] *é necessário explicar por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas*” (p. 12).

Partindo do pressuposto de que a identidade é múltipla (HALL, 2000; WOODWARD, 2002), as dificuldades para configurar uma das “facetas” da identidade – a de PAH/SD - também parecem afetar as demais facetas, ou seja, a identidade desta pessoa em relação ao seu gênero, à sua etnia, à sua classe social e a outras tantas posições de sujeito, constituindo empecilhos para que a PAH/SD - e a sociedade, tal como ela é hoje – aceite, reconheça e valorize estas diferenças. Construir uma identidade de “mulher com AH/SD”, por exemplo, implica elaborar esse processo para essas duas facetas - mulher e PAH/SD; quando uma dessas facetas não conta com modelos, comportamentos, atitudes, valores e/ou expectativas de referência, a constituição da identidade não pode ser concluída e, em certas ocasiões, tem que ser “negociada”.

No filme “Encontrando Forrester” a personagem principal, Jamal, um jovem negro do Bronx, com AH/SD nas áreas lingüística e corporal-cinestésica, frequenta uma universidade privada com uma bolsa obtida por seu destaque no basquete. Jamal escreve muito bem e suas habilidades são desenvolvidas com a ajuda de um escritor ganhador de um prêmio Pulitzer, William Forrester, que percebe seu potencial. Entretanto, suas habilidades na literatura não são aceitas pelo seu professor, que somente admite sua identidade como jogador de basquete, chegando a colocar em dúvida a autoria de seus trabalhos, que mostram suas habilidades na área lingüística. O filme mostra o conflito que o jovem tem que enfrentar, ao ser obrigado a “negociar sua identidade”, ou seja, a escolher a identidade de PAH/SD que a sociedade norte-

americana reservou aos negros de classes desprivilegiadas – a de atleta – em lugar da identidade de escritor, para poder continuar freqüentando a universidade, após ser acusado de plágio.

A forma como as PAH/SD percebem sua diferença em relação a seus pares ocorre, assim como o processo de construção da identidade de qualquer pessoa, como afirma Mosquera (1987), ao longo do tempo, no espaço e em determinada cultura, e está vinculada a fatores internos e externos ao indivíduo, permitindo que ela elabore sua auto-imagem, a visão pessoal dela própria, construída a partir dos seus próprios modelos e da imagem que ela tem dos outros, e a auto-estima, que decorre de sua auto-imagem.

Logicamente, essa gama de fatores inclui características de personalidade, maturidade, tipo e área de AH/SD (internos), assim como as respostas das figuras importantes para a criança a suas diferenças, presentes na dinâmica familiar e escolar; a disponibilidade de modelos de PAH/SD; e, também, a representação cultural de PAH/SD da sociedade em que ela viver (fatores externos) e, por se tratar de um processo que se desenvolve no tempo e no espaço, esses fatores são mutuamente influenciados.

O desenvolvimento da identidade da PAH/SD, ou talvez, possamos falar da consciência de sua identidade, é dificultado, em primeiro lugar por uma representação cultural ambivalente que a sociedade tem da PAH/SD, e que se constata pelo sentimento de amor e de ódio que as pessoas experimentam em relação a ela. Se, por um lado, as habilidades são valorizadas e, em alguns casos, supervalorizadas, como ocorre com aquelas pessoas que se destacam, nos diferentes campos do saber e do fazer; por outro, a própria diferença, que evidencia as PAH/SD como tais, coloca em risco a hegemonia da sociedade, a prevalência do ditado “somos todos iguais”, causando sentimentos de inveja e preconceito.

A representação, considerada como processo cultural, ou seja, as “[...] *práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais são produzidos os significados e que nos posicionam como sujeitos*” (WOODWARD, 2002, p. 14) é capaz de estabelecer identidades individuais e coletivas. Por isso, quando essa representação encerra valores e sentimentos opostos, pode fazer que a PAH/SD decida mascarar a sua identidade individual, de “outro”, para não ter censurada sua identidade “coletiva”, de mulher/homem, de mãe/pai, aluno/a, enfim, de ser humano.

Há de se considerar, também, que a representação cultural das AH/SD está aliçada em mitos e crenças populares. Essa “noção de superdotação” como afirma Mahoney (1995), baseia-se, não na realidade da vida diária, mas em algum ideal ro-

mântico e perfeito. A idéia de perfeição absoluta, de sucesso incondicional e de prevalência em classes sociais privilegiadas, entre outras, reforça os modelos de Einsteins e Newtons que "*[...] não contribuem em nada para a formação da identidade dessas pessoas, pois só colocam nas suas costas expectativas exageradas e inalcançáveis, especialmente para aquelas que não têm oportunidades devido a um ambiente pouco favorável*" (PÉREZ, 2007, p. 97). Desta forma, a posição de sujeito gerada por essa representação cultural é rejeitada pela PAH/SD por, muitas vezes, não ser considerada alcançável.

Assim, como afirma Hall (apud SILVA, 2000, p. 110):

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo – e, assim, sua "identidade" – pode ser construído.

Erikson (1987, p. 304) refere que a identidade psicossocial de qualquer pessoa "*[...] contém uma hierarquia de elementos positivos e negativos, resultando estes últimos do fato de, ao longo de sua infância, o ser humano em crescimento encontrar pela frente protótipos perversos, a par dos ideais*". No caso da PAH/SD, manifestar as características que a evidenciam pode ser algo positivo em determinadas situações e negativo, em outras. Ser um aluno com AH/SD na área cognitiva, por exemplo, pode ter repercussões positivas, no contexto escolar, se o seu desempenho for considerado adequado pelo professor. Porém, por não ser este desempenho o esperado para a média de alunos, pode ter repercussões negativas perante os colegas deste aluno e mesmo perante um professor que trabalha para o aluno 'médio', para o qual o aluno com AH/SD representará um desafio inoportuno, um incômodo, podendo chegar, inclusive, por ser um "outro" cultural, como afirma Silva (2000), a colocar em xeque a própria identidade do professor.

Quando um professor diz que na sua sala de aula não existem PAH/SD, ele não está negando a existência das AH/SD, mas está afirmando que, embora exista este grupo "diferente", ou "melhor" na sua concepção, o seu grupo de trabalho (a sala de aula) é homogêneo e não precisam ser alteradas as estratégias pedagógicas. Desta forma, conforme refere Woodward (2002, p. 35), esta diferença é interpretada negativamente, excluindo e marginalizando "*[...] aqueles que são definidos como 'outros' ou como forasteiros*", o que permite afirmar a homogeneidade do grupo do qual ele

(professor) se considera membro, o grupo dos 'normais'.

O próprio Erikson (1987, p. 125) comenta que:

Repetidamente, em entrevistas com pessoas especialmente dotadas e inspiradas, é-nos dito espontaneamente e com particular veemência que um professor pode ser creditado por ter acendido a chama do talento oculto. Contra isso se levanta a prova esmagadora de uma vasta negligência.

Nesta situação, na construção da identidade de aluno, Gross (1998) refere “o dilema da escolha forçada”, no qual o aluno com AH/SD na área cognitiva vê-se sujeito ao conflito entre o desejo de perseguir o seu desenvolvimento numa área que não é valorizada por seus colegas e a necessidade de ser aceito pela cultura de seus pares. Se ele tiver um desempenho correspondente ao seu potencial naquela área, ele pode colocar em risco sua intimidade com seus colegas; se ele escolher preservar a intimidade com seus pares, deverá moderar seu desempenho, aderir à conformidade social e ideológica. No caso do aluno com AH/SD em áreas não valorizadas pela escola, como a musical ou a corporal-cinestésica, por exemplo, o desempenho nessas áreas também tem que ser moderado, pelo menos perante o professor, pois, ao não ser consideradas áreas importantes, o seu desempenho destacado não é objeto de avaliação e freqüentemente é visto como um elemento perturbador da ordem ou um comportamento desviante. Geralmente, quando o aluno com AH/SD enquadra seu comportamento “na norma”, identificando-se com as similaridades de seu grupo de pares, essa atitude acaba acentuando a percepção de sua diferença e, na falta de modelos mais próximos, minando a construção sadia de sua identidade como PAH/SD.

Segundo Gross (1998, p. 168) “[...] esse conflito entre as duas tendências normalmente complementares de intimidade e desempenho pode ser o dilema psicossocial central do jovem superdotado”, particularmente daquele que apresenta destaque em alguma área cognitiva, e, para resolvê-lo, muitas PAH/SD decidem esconder-se por trás de uma máscara de conformidade social.

A leitura e/ou a escrita precoce ou o interesse em assuntos que não são próprios de sua faixa etária, por exemplo, comuns em crianças com AH/SD, freqüentemente são vistos como potenciais “embutidos pelos pais”. Em lugar de serem valorizados ou desenvolvidos, são motivos para repreender os progenitores que, como se costuma ouvir, “certamente, devem ter ensinado isto a seus filhos” e, conforme Gross (1998), não raramente são, por isso, criticados na frente da própria criança. Isso faz que a criança com AH/SD se torne consciente de suas “discrepâncias” em relação a seus pares e “[...] contrariamente ao mito popular, porém, esta consciência raramente leva

a sentimentos de presunção ou superioridade”, mas as “[...] crianças superdotadas tendem a culpar-se pelas discrepâncias entre elas e seus pares” (p. 169).

Gross (1998, p. 170) ainda comenta que para proteger-se da rejeição de seus pares, as crianças superdotadas podem tornar-se “[...] mestres da camuflagem, ocultando e protegendo o desenvolvimento de sua identidade atrás de uma fachada mais aceitável”. Essa fachada pode estar alicerçada num desempenho medíocre ou, inclusive, na falta absoluta de desempenho, que pode estender-se, aprofundar-se e mesmo tornar-se uma aparente falta de motivação, com os conseqüentes reflexos na sua vida escolar. Como comenta Gross (1998, p. 170), esse processo, que Coleman (1985) chama de *homogeneização*, “[...] envolve a adoção, pelo menos em público, não somente dos comportamentos, mas também dos valores e atitudes do grupo ao qual se deseja pertencer”, pelo que o aluno com AH/SD passa a assumir a identidade de outro - do “aluno médio”.

Erikson (1987) afirma que a identidade é construída ao longo de oito etapas caracterizadas por oito crises: confiança/desconfiança; autonomia/dúvida, vergonha; iniciativa/culpa; indústria/inferioridade; identidade/confusão de identidade; intimidade/isolamento; generatividade/estagnação e integridade/desespero.

Embora o autor (ERIKSON, 1987, p. 310) afirme que “*a crise de identidade não é viável antes do começo, tanto quanto não é dispensável após o final da adolescência*”, a PAH/SD, devido a seu assincronismo, freqüentemente enfrenta esta crise prematuramente, de forma mais intensa (SILVERMAN, 1995; GROSS, 1998; TOLAN, 1992) e, muitas vezes, não consegue resolvê-la, mesmo na vida adulta. Gross (1998, p. 168) refere que inclusive crianças com AH/SD muito novas “[...] podem ser conscientes das impressões positivas ou negativas que as pessoas têm delas e alterarão seu comportamento para modelar o que elas percebem como sendo atributos ou atitudes desejáveis”; essa procura por uma identidade aceitável por aqueles com os quais têm que conviver pode ser estabelecida por volta da “*metade do ensino fundamental*”.

Esta precocidade na procura da identidade pode estar relacionada ao assincronismo interno da PAH/SD — a defasagem entre a idade cronológica e a chamada “idade mental” —, visto que a criança com AH/SD geralmente apresenta uma amalgama de i-

² Como a autora é australiana, presume-se que a faixa etária à qual ela faz referência seja entre 9 e 10 anos, já que o ensino fundamental tem 6 anos de duração, após um ano preparatório ao qual a criança ingressa com 4 ou 5 anos de idade.

dades no seu desenvolvimento. Referindo a Tolan (1989, p. 7), Silverman (1995, p. 6) lembra que uma criança com AH/SD “*[...] pode ter seis anos quando anda de bicicleta, treze quando toca piano ou joga xadrez, nove quando discute regras, oito quando escolhe hobbies ou livros, cinco (ou três) quando se pede a ela que fique sentada quieta*”.

Este assincronismo permite que uma criança com AH/SD já tenha elementos suficientes para começar a construir sua identidade bem antes que as demais, e não somente contribui para que questionamentos ou comportamentos que normalmente aparecem na adolescência, ou mesmo na idade adulta, sejam antecipados e causem aparentes “desajustamentos”, mas também para que a representação social das AH/SD seja estereotipada apenas em função dos aspectos cognitivos, por exemplo, criando expectativas distorcidas que os ambientes familiar, escolar e social não conseguem sintonizar com outros aspectos (sociais, afetivos, etc.).

Silverman (1995, p. 8) explica que as PAH/SD tendem a ser vistas como deficientes num mundo como o de hoje porque elas “*[...] não têm a tendência competitiva para ganhar e não se sentem confortáveis para ‘jogar o jogo’ na escola ou no trabalho, ignorando os jogos de poder e as infrações morais*”. Segundo a autora, os traços de personalidade e cognitivos que as PAH/SD possuem tornam-se desvantagens numa sociedade na qual essas diferenças não são valorizadas.

Tenho constatado que muitos adultos, ao reconhecer-se como PAH/SD após receberem informações sobre o tema, relatam sentimentos que variam da raiva e desassossego, por terem passado a vida toda acreditando que eram ‘loucos’, ‘incapazes de compreender os outros ou de serem compreendidos’ ou por terem sido levados a pensar que eram ‘crianças más’, até o ‘alívio’ de finalmente reconciliar-se com o que fazia elas se sentirem tão diferentes (PÉREZ, 2007).

Adda e Catroux (2005, p. 320-321) comentam a sensação dessas pessoas, quando finalmente conseguem tirar a máscara:

Mas, quando alguém que se encontra aflito desse modo, sem conceber as razões dessa sensação, se reconhece numa descrição – que não estava dirigida especialmente a ele -, tem a curiosa e inusitada impressão de estar vivendo sua própria história, contada como nunca a tinha ouvido até então, e concebe, às vezes, uma emoção inesperada e para a qual não estava preparado em absoluto [...]. Então, algo se impõe na consciência [...] de repente, abre-se um telão e revela-se um espetáculo que poderia ser o de sua vida, com um enfoque que mostra os detalhes, em lugar de manter a imprecisão habitual que encobre de sombras as causas do dissabor. Agora elas ficam expostas com tanta clareza que é impossível não reconhecê-las, não identificá-las, por fim, como algo que faz parte da gente, do passado. Por fim as coisas se evocam sem fingimentos nem falsos pretextos, livres das interferências dos estereótipos infantis: as molas mais recônditas da alma, as emoções cujo eco ninguém

tinha recolhido, descrevem-se como elementos de uma banalidade extrema, que explicam simplesmente por que a gente não se sente bem quando ‘tem tudo para ser feliz’.

Quando, assumir a identidade de PAH/SD implica negar a identidade de pessoa “normal”, “igual aos outros”, assumir-se diferente, ser a diferença, o “outro”, o “forasteiro”, o “estranho” (porque a sociedade considera como regra o “normal”, “a igualdade”), esse processo é muito doloroso já que o outro não contribui dialeticamente para a construção de si mesmo, mas é um parâmetro de exclusão.

Silva (2000) refere que a demarcação de fronteiras determinada pela classificação implícita na definição da identidade e da diferença está fortemente marcada por relações de poder, visto que também significa hierarquizar.

Assumir a identidade de PAH/SD mostra claramente esta relação de poder tanto do ponto de vista da sociedade quanto do ponto de vista do indivíduo com AH/SD.

Por um lado, devido a determinados mitos que têm sido criados ao redor da PAH/SD, a sociedade de “pessoas normais” teme que, ao admitir/declarar a identidade da PAH/SD - que não é “normal” – fiquem evidenciadas habilidades que o “resto dos mortais não tem”, tirando-lhe “poder” à identidade da “pessoa normal”; ao mesmo tempo, intimamente, a sociedade precisa reconhecer a diferença das PAH/SD, porque nesse ato estará garantindo a sua própria hegemonia.

No filme “Encontrando Forrester”, que comentei anteriormente, esta relação de poder aparece nitidamente na “negociação de identidade” à qual a personagem é sujeita. Para a universidade, manter Jamal na escola é importante, porque seu destaque no esporte, sua identidade de esportista, assegura a supremacia da instituição, é necessária para garantir o poder da escola no basquete. Porém, o preço que ela impõe a Jamal é a negação de sua identidade como escritor.

Silva (2000, p. 83) comenta que “*a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença*”; representa a eleição de uma identidade de referência em função da qual todas as outras são avaliadas e hierarquizadas, outorgando-se a ela todos os valores e características positivos possíveis e convertendo-a não em uma identidade, mas na identidade. Não é necessário reafirmar que, na escola, o currículo, entendido, conforme Nicolosso e Freitas (2002, p.19), como o “[...] conjunto de propostas que levam a determinar, executar e avaliar as atividades e conteúdos oferecidos de forma sistemática aos alunos da escola” constitui esta força homogeneizadora e hegemônica, que efetivamente representa o poder de normalização, excluindo as organizações diferentes do pensar e do fazer.

Todos esses fatores que influenciam a construção da identidade da PAH/SD certamente também terão reflexos importantes sobre a auto-estima e a auto-imagem, como refere Mosquera (1987) e como foi constatado em outra pesquisa (PÉREZ, 2004b). Adolescentes com AH/SD do tipo produtivo-criativo que não eram identificados como PAH/SD nem pela escola, nem pela família, e, inclusive, alunos do tipo acadêmico que, mesmo identificados como PAH/SD pela escola e por esta pesquisadora, não eram assim identificados pela família (em um dos casos) e/ou se negavam a identificar-se como PAH/SD, mostraram níveis de auto-estima muito baixos e auto-imagem negativa.

Geralmente, se o ambiente social, familiar e escolar não reconhecer, aceitar e valorizar a identidade da PAH/SD, ajudando-a a defini-la, nas palavras de Gross (1998, p. 167), para ser valorizado dentro de uma cultura na qual a conformidade tem supremacia:

o jovem adolescente pode mascarar sua superdotação e desenvolver identidades alternativas percebidas como mais socialmente aceitáveis. [...] Se essa identidade assumida, de fato lhe trazer a aceitação social que ele procura, a criança superdotada pode ter medo de tirar sua máscara.

A construção e a consciência da identidade da PAH/SD dependem do reconhecimento, da aceitação e da valorização da diferença pela própria pessoa e pelo ambiente no qual ela está inserida, podendo, esse processo, ficar desequilibrado de acordo à sua presença ou ausência na PAH/SD, na família, na escola e na sociedade.

O ambiente menos favorável para o desenvolvimento sadio desses processos é quando não existe reconhecimento, aceitação nem valorização das AH/SD por parte desses atores e, o mais favorável, logicamente, é quando tanto a PAH/SD, a sua família, a escola e a sociedade reconhecerem, aceitarem e valorizarem essas características diferenciais. Somente desta forma, parafraseado Woodward (2002, p. 35), a diferença poderá “[...] ser celebrada como uma fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, na qual o reconhecimento da mudança e da diferença é considerado enriquecedor”.

As nuances que podem ocorrer entre estes três fatores (reconhecimento, aceitação e valorização) e estes quatro universos (PAH/SD, família, escola e sociedade) certamente provocarão falhas na construção e na consciência da identidade da PAH/SD e prejudicarão a elaboração da auto-imagem e a auto-estima.

Um dos casos estudados em pesquisa anterior (PÉREZ, 2004b) era o de uma menina (Aline³) com AH/SD na área lingüística e lógico-matemática, excelente aluna em sala de aula, cuja identidade como PAH/SD era reconhecida por ela, pela família e pela escola. No entanto, quando entrevistado, o pai de Aline considerava que “ser uma excelente aluna” não era mais do que “uma obrigação” de sua filha e a escola não oferecia qualquer tipo de atendimento diferenciado, não modificando em nada as práticas pedagógicas para esta menina. Quer dizer, a identidade de PAH/SD era reconhecida por todos os atores, mas não era nem aceita nem valorizada. Como resultado, apesar de aceitar seus diferenciais como PAH/SD, Aline não estava conseguindo construir sua identidade como tal, evidenciando um nível muito baixo de auto-estima e uma auto-imagem muito negativa. Aline considerava suas características “naturais”; porém, prejudiciais, não desejadas, e o conflito interno que ela mostrava estar enfrentando era profundamente doloroso. Sua máscara de conformidade estava plenamente instalada, cumpria os deveres de boa aluna exigidos pela escola e pela família sem manifestar qualquer expectativa de mudança e atribuía suas dificuldades de relacionamento veladas aos “outros” – seus pares, seus professores, sua escola. Suas expectativas de futuro profissional eram bem discretas (ser veterinária) para seu potencial, e talvez um pouco elevadas para um ambiente econômica e culturalmente desfavorável como aquele no qual ela vivia, mas de acordo com “o que se espera” para uma pessoa como ela. Se, além do reconhecimento, ela e os demais atores do seu ambiente (a família, a escola e a sociedade) também aceitassem e valorizassem sua diferença, provavelmente as relações afetivas e sociais estariam disponíveis para ela e seus reais desejos, expectativas e atitudes teriam um campo fértil para desabrochar e desenvolver-se.

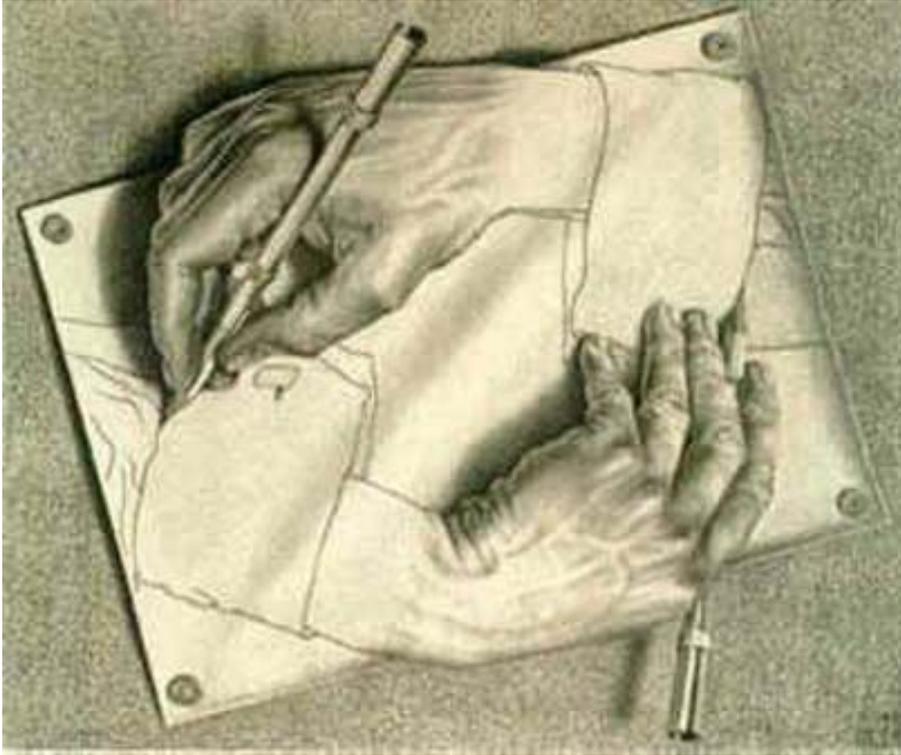
O artista plástico paranaense Elifas Andreato (GLOBOSAT, 2007), quando refere seu sentimento ao ter seu trabalho reconhecido por um jornal brasileiro de grande circulação que o definia como um menino prodígio, diz: “*Como é que um menino analfabeto, pobre e operário podia virar um menino prodígio?*”. Esse depoimento mostra a força de uma representação cultural baseada em mitos, a impotência aprendida que Guenther (2006) refere, e as dificuldades que acarreta para a construção da identidade da PAH/SD. Hoje professor da USP, Andreato começou sua vida profissional aos 14 anos, decorando painéis na fábrica onde trabalhava como torneiro me-

³ Nome fictício utilizado na pesquisa.

cânico e só foi se alfabetizar na adolescência. A crença de que pobreza e analfabetismo não são condições possíveis nas PAH/SD, no imaginário popular, não permite que essas facetas da identidade convivam com a de PAH/SD e acaba fazendo com que ela não a aceite. Provavelmente depois de 60 anos de sucesso, Andreato agora reconheça sua identidade e a aceite, talvez até valorizando-a, mas isso só acontece porque as oportunidades que ele teve lhe permitiram manifestar seu talento. Como ele bem afirma, “*Quantos como eu, com o meu passado, conseguem sair da miséria e se tornar um profissional respeitado?*” (ANDREATO, 2003).

O sentimento de total estranhamento, de *nonsense*, causado pela falta de reconhecimento, de aceitação e de valorização por parte de todos os atores, não permitirá a construção nem a consciência da identidade, podendo evoluir e ter resultados muito diferentes, à medida que o reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD tomem conta dos diferentes atores, permitindo a criação de modelos, atitudes, valores, desejos e expectativas, até atingir um sentimento de total completidão, quando esses fatores estão presentes em todos os atores.

É preciso, então, interferir nos fatores que dificultam a construção desta faceta da identidade para que esse processo possa ser mais sadio, promovendo a maior intersecção possível desses três fatores (reconhecimento, aceitação e valorização) e esses quatro universos (PAH/SD, família, escola e sociedade) de uma forma ecológica.



5 SOBRE COMO DIRECIONAR O OLHAR PELA JANELA: A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza (MORIN, 2003, p. 92).

Esta pesquisa é qualitativa, e enquadra-se no paradigma construtivista ou naturalista, que considera um sujeito/objeto da ciência inserido no seu contexto, que o modifica e afeta permanentemente e vice-versa, que deve ser observado de forma processual, por um observador que nunca poderá ser totalmente objetivo ou neutro, e que vislumbrará uma verdade complexa, sempre relativa, inquantificável e sujeita a múltiplos fatores e dimensões.

Adotei a categoria de **Estudo de Caso**, segundo Stake (1998), que serve justamente para delimitar e aprofundar um caso que, nesta pesquisa está claramente delimitado à construção da identidade da PAH/SD adulta.

O referencial teórico relativo à área de AH/SD foi escolhido intencionalmente, devido à minha filiação a uma linha teórica dentre as várias encontradas nesta área, visto que, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 4), os fatos não se revelam ao pesquisador gratuita e diretamente e “[...] *nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições*”, mas baseado em seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Alves (1991, p. 58) reafirma as posições de Marshall e Rossman (1989) e Miles e Huberman (1984), que defendem a grande utilidade de adotar um esquema conceitual para identificar aspectos e relações significativas entre os eventos observados, o que “[...] *permite destacar a priori dimensões e categorias iniciais de análise, ou mesmo relações esperadas*”. Leal (2002, p. 233) também afirma que “[...] *pesquisa significa busca de respostas, de soluções*” e, portanto, “[...] *nenhum pesquisador empreende essa busca às cegas; muito pelo contrário, seu pensamento e suas decisões são guiados, ao longo de todo o processo de pesquisa, pelo referencial teórico ou quadro de referência que elaborou*”.

A relevância do tema escolhido está fundamentada pelas palavras de Marshall e Rossman (1989), que Alves cita (1991, p. 58), que afirmam que ela “[...] *pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas*”.

Nunes Sobrinho e Naujorks (2001) reforçam a relevância do tema ao constatar a carência de estudos na área de AH/SD na pesquisa em Educação Especial, que tem apresentado, principalmente, apenas pesquisas descritivas, principalmente na área de deficiência mental.

5.1 OBJETIVO

O objetivo geral desta tese é:

- Compreender a forma como PAH/SD adultas construíram sua identidade como tais e propor estratégias educacionais que contribuam para uma construção sadia dessa identidade e para seu desenvolvimento.

5.2 ÁREA TEMÁTICA

A **Área Temática** deste estudo trata especificamente de **como o adulto com Altas Habilidades/Superdotação constrói sua identidade como Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação**.

5.3 QUESTÕES NORTEADORAS

As **Questões Norteadoras** deste estudo estão delimitadas deste modo:

- Qual é a percepção do adulto com AH/SD sobre si próprio e como ele/ela se percebe perante as demais pessoas?
- Como o ambiente no qual essa pessoa vive (família, escola, trabalho e sociedade, em geral) interfere nessa construção?
- Que sugestões de estratégias educacionais e sociais relatam que podem promover a construção da identidade da PAH/SD?

5.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram 10 adultos escolhidos aleatoriamente, a partir de indicações de profissionais e/ou instituições da área de AH/SD, e a partir do meu conhecimento próprio, residentes em diversos estados e em outros países, porém, tendo vivido no Brasil em algum momento de suas vidas. Os participantes têm idades de 20 a 58 anos, sendo 6 homens e 4 mulheres, 5 deles formalmente identificados e 5 não identificados formalmente antes desta pesquisa. Com todos os participantes tive conversas informais por diversas oportunidades, presencialmente ou por meio de recursos eletrônicos de conversação ou e-mail.

Os critérios para a escolha dos participantes foram:

- ser pessoas adultas, com idade igual ou superior a 20 anos;
- ter disponibilidade para participar desta pesquisa, assinando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e respondendo a uma entrevista semi-estruturada aprofundada;
- morar ou ter morado, em algum momento da vida no Brasil, e
- ter sido previamente identificados como Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação em qualquer época da vida, para os integrantes do Grupo 1; ou
- apresentar indicadores claros de AH/SD, conforme o referencial teórico desta tese, para os integrantes do Grupo 2, mas não terem sido formalmente identificados antes desta pesquisa.

Os participantes foram divididos em dois grupos:

Grupo 1: 5 adultos (4 homens e 1 mulher) previamente identificados mediante processos sistemáticos por diferentes profissionais e/ou instituições; e

Grupo 2: 5 adultos (3 mulheres e 2 homens) que, embora não tendo sido submetidos a um processo de identificação sistemático, apresentam claros indicadores de AH/SD.

Esta escolha metodológica foi feita por duas razões. A primeira é que a identificação sistemática de PAH/SD no nosso país, especialmente a identificação qualitativa, é um procedimento muito recente, incentivado por força do desenvolvimento da pesquisa científica na área e das políticas públicas que garantem o atendimento educacional. Desta forma, como a legislação brasileira considera as PAH/SD como alvo de atendimento da Educação Especial somente a partir da Política de Educação Especial, datada de 1994, as primeiras iniciativas de identificação sistemática beneficiaram as então crianças em idade escolar que, hoje, estão ingressando à vida adulta. A segunda razão é que as investigações sobre AH/SD na vida adulta das quais se tem conhecimento, realizadas em outros países, estão baseadas em sujeitos identificados por meio de avaliações quantitativas padronizadas, nas quais provavelmente somente as PAH/SD do tipo acadêmico obtiveram escores altos como para serem efetivamente consideradas superdotadas. Este não é o referencial teórico desta tese, conforme já foi explicitado nos capítulos anteriores, e a seleção de sujeitos identificados quantitativamente somente referendaria os resultados das escassas pesquisas com adultos, não acrescentando conhecimentos científicos novos.

As informações oferecidas pelos participantes permitiram entender como essas pessoas se relacionam com seu comportamento de AH/SD e que aspectos influencia-

ram a construção de suas identidades e de que maneira, alicerçando a práxis educacional e a formulação de uma política educacional para as PAH/SD.

5.5 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa, além do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 1), que assegura a comunicação dos objetivos, o sigilo das informações e os aspectos éticos da pesquisa, assinado por todos os participantes, foram a *Ficha de Informações Pessoais (FIP)*, o *Roteiro de Questionário* e o *Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos (QIIAHSDA)*.

5.5.1 Ficha de Informações Pessoais

A Ficha de Informações Pessoais (Apêndice 2) foi previamente preenchida pelos participantes e teve como função obter dados de identificação mais precisos e outras informações importantes que pudessem contribuir para o objetivo deste estudo.

5.5.2 Roteiro de Questionário

O Questionário (Apêndice 3), aplicado através de um roteiro de questões abertas, foi formulado para obter como resultado uma breve história de vida dos participantes, que refletisse aspectos pessoais, familiares, escolares, laborais e interpessoais. Por esse motivo, ele inclui questões que investigaram:

- a percepção dos participantes sobre eles próprios: o que eles consideram ser seus atributos, defeitos, interesses, desejos, expectativas, semelhanças e diferenças com as demais pessoas (Questão 1);
- a percepção dos participantes sobre como as demais pessoas os percebem (Questões 2 e 7);
- os modelos e características modelares que eles têm (Questões 3, 4 e 12);
- o processo pelo qual foram identificados como PAH/SD (Questão 5);
- a percepção que eles têm em relação às AH/SD, quer dizer, se eles se identificam ou não como PAH/SD, se esta identificação é manifesta ou não e que relação estabelecem com esta percepção (Questões 6 e 7);

- suas percepções sobre a história escolar deles, seu desempenho, seus sentimentos e expectativas em relação à escola, aos professores e aos colegas (Questão 8);
- as atividades desenvolvidas fora da atividade principal (estudo ou trabalho) (Questão 9);
- as relações interpessoais anteriores e atuais (Questões 8, 10 e 11);
- a percepção deles sobre as atividades laborais e as relações com o trabalho (Questão 11);
- os marcos significativos que provavelmente influenciaram o desenvolvimento da identidade deles (Questão 13);
- seus sentimentos para com eles mesmos (Questão 14);
- a percepção do seu desempenho (Questão 14); e
- suas sugestões de atendimento educacional e social para PAH/SD (Questões 15, 16 e 17).

5.5.3 *Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos*

Este questionário (Apêndice 4) foi adaptado do Questionário utilizado para a Identificação de Indicadores de AH/SD em adolescentes (PÉREZ, 2004b), fazendo-se ajustes basicamente relativos à faixa etária, e foi previamente aplicado a um adulto formalmente identificado para fins de validação. O questionário foi enviado por e-mail a todos os participantes, solicitando-se que os que não tinham sido formalmente identificados o respondessem e deixando o preenchimento a seu critério no caso de aqueles que já haviam sido formalmente identificados. O questionário foi respondido pelos 5 integrantes do grupo 2 e por 2 integrantes do grupo 1 e devolvido pela mesma via. Como percebi que as participantes mulheres tinham algumas respostas que diferiam das comumente encontradas em PAH/SD em relação aos indicadores que foram identificados por mim ou por outros profissionais, resolvi aplicar o mesmo questionário a uma pessoa que conhece relativamente bem a participante e, desta forma, ter informações de uma segunda fonte e não apenas aquelas decorrentes da minha percepção. A solicitação feita a essas pessoas foi que respondessem à segunda parte do questionário (a partir da questão 7 em diante), visto que os dados anteriores exigiriam informações geralmente não conhecidas por outras pessoas (dados socioeconômicos)

ou o conhecimento desde a infância (idade de início da leitura). Assim, outros quatro questionários foram encaminhados, relativos às 4 mulheres participantes.

5.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

As primeiras diligências necessárias para garantir a execução deste projeto foram realizadas a partir de julho de 2007, contatando-se o então CEDEPAH – Centro de Desenvolvimento de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (atualmente NAPPAH) – vinculado à FADERS, assim como outros profissionais da área que trabalham com esta população para solicitar uma lista de pessoas adultas identificadas.

O roteiro inicial do questionário foi submetido ao processo de *triangulação*, segundo López (1991), também chamado *questionamento por pares*, por Alves (1991), para verificar sua adequação, confirmabilidade e consistência, entregando-se o mesmo a duas profissionais experientes da área de AH/SD⁴, que fizeram comentários e sugestões. Os ajustes realizados após a triangulação foram, basicamente em sua estrutura, que inicialmente incluía um número maior de perguntas, deixando a entrevista excessivamente extensa. Desta forma, foram fundidas algumas questões, como, por exemplo, as que investigavam separadamente a percepção de atributos, defeitos, desejos, expectativas, semelhanças e diferenças, que foram fundidas na questão 1.

O roteiro também foi aplicado a um adulto com AH/SD, identificado por profissional da área da Psicologia, para que pudesse servir como entrevista piloto. Não considerei necessário fazer mais ajustes após esta etapa.

O roteiro do questionário foi enviado por e-mail aos participantes, juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, as Fichas de Informações Pessoais e o Questionário de Identificação para Indicadores de AH/SD em Adultos, visto que alguns deles residem em outros estados e/ou países, no mês de agosto de 2007. Foram preenchidos e devolvidos pela mesma via, com exceção dos TCLE, cujos originais foram assinados e enviados por correio. Depois da leitura, e observação de informações que não estavam claras ou completas, os questionários e as FIPs foram re-enviados aos participantes para triangulação com os próprios sujeitos, para sua revisão, alteração e/ou complementação, e liberação com a sua aprovação.

⁴ Nara Joyce Wellausen Vieira, psicóloga, Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFRGS, com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação; e Mara Regina Nieckel da Costa, psicóloga, Mestre em Educação pela mesma faculdade e com a mesma ênfase e professora da ULBRA, ambas membros da equipe do CEDEPAH.

5.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados utilizou a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004), em suas etapas de pré-análise, análise e categorização dos temas; e análise, interpretação e inferência, com possibilidade de complementar com análise de narrativas. Essa categorização está apresentada na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Categorização

CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E DIMENSÕES		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DIMENSÕES
O AUTOCONCEITO DA PESSOA ADULTA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	As características de Altas Habilidades/Superdotação	O diferencial das mulheres com AH/SD
	Os sentimentos sobre as Altas Habilidades/Superdotação: o alívio do reconhecimento e a angústia do não reconhecimento	A percepção do assincronismo pessoa-sociedade: “Eu sou normal”
		A família
	Os amigos: o assincronismo interpessoal	
	O universo de suporte para a construção da identidade como PAH/SD	As pessoas que “fizeram a diferença” na vida dos participantes
	A moral e a ética: um filtro que decanta o pensar, o sentir e o fazer das PAH/SD	
A PESSOA ADULTA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A EDUCAÇÃO	O histórico e o comportamento escolar	
	As relações com os colegas e com os professores da escola	
	As sugestões para a educação de PAH/SD: a chave do segredo	
A PESSOA ADULTA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O TRABALHO	A auto-avaliação, a avaliação dos outros e os sentimentos quanto ao trabalho	
	As relações com os colegas e com os superiores	

- Subcategorias e dimensões *a priori*
 Subcategorias e dimensões *a posteriori*

Cabe destacar que três grandes categorias foram definidas *a priori*: 1) o autoconceito da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, 2) a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação e a educação escolar e 3) a Pessoa com Altas Habilida-

des/Superdotação e o trabalho, para cuja investigação foram propositalmente elaboradas as perguntas do questionário. Oito subcategorias também foram definidas *a priori*.

Na categoria 1, três subcategorias foram definidas *a priori* — As características de Altas Habilidades/Superdotação, Os sentimentos sobre as Altas Habilidades/Superdotação: o alívio do reconhecimento e a angústia do não reconhecimento e O universo de suporte para a construção da identidade como PAH/SD — e duas dimensões da última subcategoria mencionada: A família e Os amigos: o assincronismo interpessoal. Nesta mesma categoria, *a posteriori*, surgiu uma subcategoria — *A moral e a ética: um filtro que decanta o pensar, o sentir e o fazer das PAH/SD* — e duas dimensões — *O diferencial das mulheres com AH/SD* e *A percepção do assincronismo pessoa-sociedade: “Eu sou normal”* — correspondentes à subcategoria das características e a dos sentimentos, respectivamente; e uma dimensão — *As pessoas que “fizeram a diferença” na vida dos participantes*— correspondente à subcategoria O universo de suporte para a construção da identidade como PAH/SD.

Na categoria 2, foram definidas *a priori* outras três subcategorias *O histórico e o comportamento escolar, As relações com os colegas e com os professores da escola e As sugestões para a educação de PAH/SD: a chave do segredo*; e, na categoria 3, duas subcategorias: *A auto-avaliação, a avaliação dos outros e os sentimentos quanto ao trabalho* e *As relações com os colegas e com os superiores*.

Antes de discutir as categorias, apresentarei as informações pessoais e um breve perfil de cada participante.



6 ABRINDO A CAIXA DE PANDORA

*Nuestras horas son minutos
cuando esperamos saber,
y siglos cuando sabemos
lo que se puede aprender.*
(MACHADO, s. d., p. 64)

Foi um dos participantes da pesquisa que, em uma de suas falas, deu o título a este capítulo. Esta alusão à Caixa de Pandora, uma expressão geralmente associada a algo que gera curiosidade, mas que é melhor não revelar ou estudar, pelo risco de de-frontar-se com algo terrível, é muito significativa. Pandora, do grego, *Panta dora* ou *Panton dora*, significa “*a que possui todos os dons*” ou “*a que é o dom de todos os deuses*”. A primeira mulher criada por Zeus foi enviada a Epimeteu, com uma caixa que continha todos os males da humanidade (ou todos os bens, segundo alguns estudiosos da mitologia grega), com a ordem expressa de nunca abri-la. Entretanto, a curiosidade de Pandora foi mais forte que a ordem do deus e, ao abri-la, Pandora libertou todos os males. Felizmente, mesmo sendo males ou bens os que ali estivessem, no fundo da caixa de Pandora restou a esperança, que é, em definitiva, o sentimento que, espero, permaneça bem guardado, a esperança de que, apesar de todos os preconceitos e adversidades a que é exposta a PAH/SD, ela possa construir uma identidade como tal de uma forma sadia. Eis aqui, então, uma breve apresentação dos sujeitos desta pesquisa.

6.1 INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS PARTICIPANTES

As informações pessoais dos participantes da pesquisa podem ser verificadas na

Tabela 4, na qual tabulei os dados obtidos a partir da Ficha de Informações Pessoais (FIP).

A tabulação mostra 6 participantes solteiros e 3 casados, com idades que variam de 20 a 58 anos, abrangendo, portanto as fases da adultez jovem e média. Todos os participantes são profissionais autônomos ou com vínculo empregatício exceto um, que é estagiário, e residem em capitais de estados brasileiros ou de países estrangeiros.

Com exceção de um dos participantes que é filha única, todos provêm de famílias que variam de tamanho médio a grande, com 2 a 7 filhos, com uma média aproximada de 3 filhos por família.

O nível educacional dos genitores difere entre mães e pais, mostrando que a maioria das mães tem nível médio de ensino e a maioria dos pais, nível superior, sendo a maior parte profissionais e profissionais aposentados.

Em geral, o nível de renda das famílias varia, sendo, em geral, médio-alto (de 10 a 15 salários médios).

Tabela 4 – Síntese das Fichas de Informações Pessoais dos Participantes

GRUPOS		SÍNTESE DAS FICHAS DE INFORMAÇÕES PESSOAIS									
		1					2				
Nomes fictícios		Jerry	Gabriel	Martina	Alexandre	Peter	Clara	Fernando	Estela	Rafael	Joana
Idade		37	20	58	29	22	36	52	46	41	43
Local de nascimento		Curitiba (PR)	Curitiba (PR)	Porto Alegre (RS)	Campanha (MG)	Porto Alegre (RS)	Montevidéu (Uruguai)	Torres (RS)	Canela (RS)	Salvador (BA)	Porto Alegre (RS)
Estado civil	Solteiro(a)		X		X	X	X		X	X	
	Casado(a)	X						X			X
	Companheiro(a)										
	Separado/divorciado			X							
Nº de filhos		1	0	5	0	0	0	2	0	0	2
Profissão		Analista de sistemas	Microempresário/economiário/estudante	Tradutora	Empresário	Estudante	Professora de karatê/auxiliar de escritório	Arquiteto	Professora universitária	Advogado	Professora
Residência atual		Curitiba (PR)	Curitiba (PR)	Amsterdã, Holanda	São Paulo (SP)	Amsterdã, Holanda	Montevidéu (Uruguai)	Porto Alegre (RS)	Porto Alegre (RS)	Salvador (BA)	Porto Alegre (RS)
Irmãos	Mulheres	3	2	0		4	2	1	2	4	2
	Homens		1	0	1	1	4	1	1		2
	Mais velhos	1	3	0		5	3		3	1	1
	Mais novos	2		0	1		3	2		3	3
	Total	3	3	0	1	5	6	2	3	4	4
Grau de instrução o da mãe	Primário			X							X
	Secundário				X			X		X	
	Técnico/Normal Superior	X	X			X	X		X		
	Superior										
Grau de instrução o do pai	Primário				X				X		
	Secundário					X		X			
	Técnico/Normal Superior	X	X	X			X			X	X
	Superior										
Profissão da mãe		Professora aposentada	Professora	Funcionária pública/bordadeira	Professora	Tradutora	Professora	Dona de casa	Bancária	Professora	Dona de casa
Profissão do pai		Professor aposentado/advogado	Policial militar aposentado	Engenheiro agrônomo, professor, func. público e político	Aposentado	desempregado	Pesquisador científico	Policial aposentado	Comerciante	Técnico em Pontes e Estradas	Jornalista
Renda familiar	Menos de R\$ 350										
	R\$ 351 -1.400						X				
	R\$ 1401 - 3.500			X		X				X	
	R\$ 3.501-5.250	X			X			X			
	R% 5.251-7.000		X						X		
Mais de 7.001										X	
Áreas de talento		Ciências exatas	Comunicação verbal	"Nenhuma"	Intelectual	não informado	não informado	Espacial e lógico-matemática.	não informado	não informado	não informado
		Ciências humanas	Artes Cênicas		criatividade			Algumas sub da interpessoal e intrapessoal.			
			Literatura		liderança						

Pessoas com talento na família/áreas de talento	Mãe	C. Humanas					Lingüística		Interpessoal		Corte/costura	
									Lógico-matem.			
	Pai	C. exatas					Lógico-matem.				Lingüística	
		C. humanas									Lógico-matem.	
	Irmão		Comunicação verbal				Lógico-matem.				Lingüística	
							Musical				Lógico-matem.	
	Irmão	C. exatas	Comunicação verbal						Interpessoal			
	Irmã	C. humanas				esporte			Lógico-matem.			
									Artes			
	Irmã	C. exatas										
	Tio	C. exatas									Lingüística	
		C. humanas									Lógico-matem.	
	Tia	C. humanas										
	Avô	Múltiplas										
	Filho			esporte								Lingüística
			musical								Lógico-matem.	
			intelectual								Espacial	
Filha	C. Humanas		esporte							Artística - criatividade		
Primo				Construção e criatividade								
Primo				Construção e criatividade								
Outras pessoas importantes na sua vida	Amigo - C. Exatas											
	Lingüística											
Formação/curso/escola	Ensino fundamental	Público	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Privado			X						X	
	Ensino médio	Público	Técnico em mecânica	X (Colégio da Polícia Militar)	X		X	X	X	Técnico em turismo	Técnico em química	
		Privado			X							Magistério
	Graduação	Público		Direito		Pedagogia	"Bio-exact" (biologia molecular/física/matemática/química)		Arquitetura		Direito	
		Privado	Engenharia de Software		Tradutorado (holandês/espanhol/espanhol/holandês)					Ciências		Letras
	Ensino profissionalizante	Público										
		Privado				Eletrônica (bolsa integral)						
	Pós-graduação	Público										Educ. Especial - AH/SD
		Privado										Educação de Superdotados

Pessoas com talento na família/áreas de talento	Mãe	C. Humanas					Lingüística		Interpessoal		Corte/costura	
									Lógico-matem.			
	Pai	C. exatas					Lógico-matem.				Lingüística	
		C. humanas									Lógico-matem.	
	Irmão		Comunicação verbal				Lógico-matem.				Lingüística	
							Musical				Lógico-matem.	
	Irmão	C. exatas	Comunicação verbal						Interpessoal			
	Irmã	C. humanas				esporte			Lógico-matem.			
									Artes			
	Irmã	C. exatas										
	Tio	C. exatas									Lingüística	
		C. humanas									Lógico-matem.	
	Tia	C. humanas										
	Avô	Múltiplas										
Filho			esporte								Lingüística	
			musical								Lógico-matem.	
			intelectual								Espacial	
Filha	C. Humanas		esporte							Artística - criatividade		
Primo				Construção e criatividade								
Primo				Construção e criatividade								
Outras pessoas importantes na sua vida	Amigo - C. Exatas											
	Lingüística											
Formação/cursos/escola	Ensino fundamental	Público	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Privado			X						X	
	Ensino médio	Público	Técnico em mecânica	X (Colégio da Polícia Militar)	X		X	X	X	Técnico em turismo	Técnico em química	
		Privado			X							Magistério
	Graduação	Público		Direito		Pedagogia	"Bio-exact" (biologia molecular/física/matemática/química)		Arquitetura		Direito	
		Privado	Engenharia de Software		Tradutorado (holandês/espanhol/espanhol/holandês)					Ciências		Letras
	Ensino profissionalizante	Público										
		Privado				Eletrônica (bolsa integral)						
	Pós-graduação	Público										Educ. Especial - AH/SD
		Privado										Educação de Superdotados

A maioria dos participantes não respondeu ao quesito que questiona sobre as áreas de destaque, talvez porque, no formulário, o item não ficou suficientemente exposto, embora possa também se interpretar como uma forma de negar suas habilidades, mas essas informações foram obtidas a partir dos demais instrumentos. Oito participantes identificaram familiares com talentos destacados, sendo que quatro deles apontaram pai e/ou mãe e três deles, filhos. Alguns indicaram irmãos/irmãs, primos/as, tio/as, avós/avôs. Dois dos participantes (Fernando e Rafael) não apontaram familiares com AH/SD no formulário, embora Fernando tenha um filho identificado como PAH/SD, fato que conheço porque o primeiro contato com esta pessoa foi justamente em função da identificação desse filho.

Em relação à formação educacional, 8 participantes freqüentaram o ensino fundamental em escolas públicas e 2 em escolas públicas e privadas. No ensino médio, 7 freqüentaram escolas públicas; 1, públicas e privadas; e 2, escolas privadas, sendo que 4 freqüentaram cursos técnico-profissionalizantes (3 em escolas públicas e 1 em escola privada com bolsa integral); 1 freqüentou o colégio militar, portanto, uma escola pública, e 1 freqüentou curso de magistério em escola privada. O nível educacional atual dos participantes é superior, com exceção de um dos participantes que não concluiu o ensino médio. Quatro dos participantes graduaram-se em instituições de ensino superior privadas, 2 em instituições públicas e 3 estão cursando cursos superiores em instituições públicas. Um dos participantes tem pós-graduação em uma universidade privada, em nível de mestrado e doutorado, e outro participante tem duas pós-graduações, em nível de especialização, sendo uma em universidade privada e outra em universidade pública. Desta forma, a maioria dos participantes desenvolveu ou desenvolve sua formação educacional em instituições públicas. Cinco participantes freqüentaram ou freqüentam outros cursos em diferentes áreas.

Em relação às atividades laborais, as funções atuais dos participantes estão vinculadas às áreas de informática, economia, educação, arquitetura, caratê, administração e direito.

Seis participantes desenvolvem atividades voluntárias, alguns deles em mais de uma instituição.

Dentre as atividades de lazer, muito variadas, destacam-se os esportes e atividades culturais.

Como já foi observado anteriormente, os participantes foram divididos em dois grupos, o Grupo 1, dos participantes formalmente identificados antes da pesquisa, e o

Grupo 2, dos participantes não identificados formalmente antes da pesquisa, que passarei a descrever.

6.1.1 O grupo 1

O grupo 1 está composto por quatro homens e uma mulher formalmente identificados antes da pesquisa, que serão apresentados a seguir.

Sujeito 1 - Jerry

Jerry tem 37 anos, é casado e é analista de sistemas. Nasceu e mora em Curitiba (PR), onde cursou ensino fundamental e médio (técnico em mecânica) em escolas públicas; fez curso técnico em mecânica no SENAI e formou-se em Engenharia de software numa universidade privada. Trabalha numa empresa de desenvolvimento de softwares como técnico de informática, também na mesma cidade, tendo uma renda familiar na faixa de 10 a 15 salários mínimos. É o segundo de 4 irmãos (3 mulheres e 1 homem), filhos de uma professora aposentada e de um advogado e professor, também aposentado, e pai de uma filha. Sua mãe tem nível de ensino secundário e, seu pai, superior. Foi formalmente identificado quando adulto, num instituto especializado de sua cidade, a partir do processo de identificação de sua filha, quando descobriu que seu pai também tinha sido identificado como uma PAH/SD, mas nunca tinha comentado isso com ele. Realiza trabalhos voluntários na área de Informática e na procura de parcerias para a Sala de Recursos de uma escola estadual, na qual é atendida sua filha e confortando pacientes hospitalizados, além de ser o webmaster do site de uma entidade vinculada à área de AH/SD. Suas atividades de lazer são assistir cinema, fazer teatro, desenhar, nadar, cozinhar, passear, namorar e brincar com a filha. Sua área de maior destaque é a lógico-matemática e, embora tenha tido uma experiência “traumatizante”, segundo ele, na área lingüística, tem um domínio muito bom dela e destaca-se pela sua utilização, sendo muito brincalhão e criativo. É uma pessoa muito ativa, meticulosa, meiga e prestativa. No questionário respondido mostra profunda reflexão sobre si mesmo e capacidade metacognitiva, questionando-se permanentemente sobre suas próprias afirmações.

Sujeito 2 – Gabriel

Gabriel tem 20 anos de idade, é solteiro, estudante, funcionário público e microempresário. Nasceu e mora em Curitiba (PR), onde cursou o ensino fundamental

em escola pública estadual e o ensino médio em escola militar. Atualmente cursa Direito numa universidade pública. Trabalha como economiário numa empresa pública na qual foi admitido mediante concurso e é proprietário de uma microempresa de importação. É o mais novo de 4 irmãos (2 mulheres e 2 homem), filhos de uma educadora e de um policial militar aposentado, que possuem nível de educação secundário e superior, respectivamente. Mora sozinho, sendo que a renda de sua família está na faixa de 15 a 20 salários mínimos. Foi formalmente identificado mediante teste de QI na escola militar onde cursou o ensino médio. Na adolescência foi atleta, praticando futebol, handebol e atletismo, tendo abandonado a prática por motivos de saúde; teatro e xadrez, que pratica até hoje. Gabriel é uma pessoa extremamente formal e aparentemente bastante rígida, provavelmente por ter crescido no seio de uma família de militares e ter sido educado em um colégio militar. Ele próprio comenta as dificuldades advindas desta situação. A sua área de maior destaque é a lingüística. O questionário que respondeu foi bastante resumido, com respostas dosadas e precisas, sem deixar transparecer muito os sentimentos.

Sujeito 3 – Martina

Martina tem 58 anos, é divorciada e professora de português, castelhano e informática. Nasceu em Porto Alegre (RS), tendo ido morar numa cidade do interior do estado, na qual seu pai era prefeito, por volta de 2 anos, onde freqüentou uma escola de educação infantil confessional e, posteriormente, voltou à capital, onde morou na casa dos avós e em diferentes hotéis, também por volta de 2 anos. No ano seguinte mudou-se para uma cidade da província de Corrientes, na Argentina, onde morou por alguns meses na casa de uma tia e, no mesmo ano, foi morar em Montevideú, Uruguai, onde cursou o ensino fundamental em uma escola privada religiosa, até parte da quinta série, e o final da quinta série e a sexta série em uma escola pública. Posteriormente, cursou 1º e 2º ano do ensino secundário (correspondentes a sétima e oitava séries do ensino fundamental brasileiro) em uma escola privada religiosa; o 3º e 4º anos (correspondentes ao 1º e 2º ano do ensino médio brasileiro) em outra do mesmo tipo; o início do quinto ano (correspondente ao 3º ano do ensino médio brasileiro) em uma escola pública e o final do 5º ano e o 6º ano em outra escola pública. (O sistema educacional uruguaio é distribuído em 6 anos de ensino fundamental e 6 anos de ensino médio, pelo que totaliza 12 anos e não 11, como o sistema brasileiro). Nesse período em que morou em Montevideú, passava as férias de inverno e de verão em

Porto Alegre. Com 16 anos, casou-se em Montevideu, também passando 3 meses por ano na capital gaúcha. Posteriormente morou em São Paulo, durante 9 meses; em Montevideu, durante 4 anos; na Argentina, durante 2 anos e, na Holanda, durante 8 anos. Desse primeiro casamento teve 4 filhos, após o qual se divorciou, casando novamente, quando tinha 34 anos, em Porto Alegre, onde morou 2 anos e teve o seu quinto filho. Posteriormente voltou a morar em Montevideu, durante 6 anos, divorciando-se e indo para Amsterdã, na Holanda, onde mora até hoje com seu filho mais novo, também uma PAH/SD formalmente identificada e participante desta pesquisa (Peter). Frequentou um curso de Tradutor-Intérprete de holandês/espanhol-espanhol/holandês durante 4 anos, porém, não rendeu o exame final que lhe outorgaria o título de tradutora por falta de recursos econômicos para pagar a taxa do exame. Atualmente trabalha dando aulas de espanhol, português e informática, tendo uma renda familiar equivalente à faixa de 5 a 10 salários mínimos brasileiros, mas que, na Holanda, não alcança a renda mínima nacional. Martina é a filha única de uma funcionária pública e bordadeira e de um engenheiro agrônomo, professor, funcionário público e político. Sua mãe tinha nível de educação primário e seu pai, superior. Foi formalmente identificada mediante teste de QI, numa instituição holandesa, sendo que a sua avaliação foi feita no idioma nacional, fato que, segundo os avaliadores informaram, prejudicou o escore obtido, que teria sido mais elevado ainda, se tivesse sido feito na sua língua materna. Martina é uma pessoa extremamente imaginativa, brincalhona, com excelente domínio lingüístico, sua principal área de destaque, e um surpreendente uso do humor e da ironia. Fala e escreve fluentemente espanhol, holandês e português, tendo também bom domínio de inglês e francês. No questionário que respondeu em português, mostra que suas expectativas pessoais são extremamente elevadas, embora afirme não tê-las, ao ponto de não encontrar satisfação em nada do que faz e certo descontentamento com sua vida atual, refletindo sobre tudo o que poderia ter feito com certo pesar. Isto talvez se deva a que Martina está na última fase da adultez média e revisando sua vida. É muito questionadora, chegando, inclusive, a complementar as perguntas formuladas para respondê-las com mais precisão. Martina também é mãe de Clara, participante desta pesquisa.

Sujeito 4 – Alexandre

Alexandre tem 29 anos, é solteiro e pedagogo. Nasceu em Campanha (MG), onde cursou o ensino fundamental e médio numa escola pública estadual e fez um curso

profissionalizante de eletrônica em Varginha (MG), numa instituição privada, com bolsa integral. Aos 18 anos foi, sozinho, para São Paulo, onde foi aprovado em primeiro lugar no vestibular da USP para Pedagogia, com nota suficiente para escolher qualquer curso, inclusive, o de Medicina. Terminou o curso de Pedagogia nessa universidade, mas não colou grau por não ter freqüentado todas as aulas básicas, fato que está sendo discutido por uma comissão interna da universidade por reivindicação de Alexandre. É o mais novo de 2 irmãos, filhos de uma professora e um agricultor aposentado que ainda moram no interior de Minas Gerais. Sua mãe tem nível de ensino secundário e, seu pai, primário. Foi formalmente identificado quando adulto, por uma professora da faculdade de Educação da USP. Realiza trabalhos voluntários numa entidade vinculada às AH/SD e numa ONG que trabalha com crianças e adolescentes carentes. Suas atividades de lazer são assistir eventos culturais, cinema, shows, congressos, caminhar, dançar e nadar. Alexandre teve um histórico sócio-econômico e cultural muito precário e teve experiências escolares muito negativas que conseguiu superar, apesar de ter sido, inclusive, encaminhado para uma APAE, por ter, segundo sua professora, suspeita de deficiência mental. Entretanto, ele tem um desempenho brilhante na área lógico-matemática, o que fez que, aos 12 anos já desenvolvesse softwares, trabalhando numa empresa de eletrônica e, posteriormente, fosse captado por uma empresa multinacional para seu programa de incentivo a jovens talentos. Aos 8 anos montou uma estação de rádio de ondas curtas a partir de um Manual da Marinha dos Estados Unidos que encontrou numa biblioteca. Como não sabia inglês, para ler o manual, foi procurando palavra por palavra num dicionário e, como sua pronúncia era péssima, resolveu melhorá-la escutando a BBC de Londres. Quando decidiu fazer um curso técnico de eletrônica, aos 15 anos, sabendo que sua família não poderia pagar a mensalidade, que era de aproximadamente um salário mínimo, apresentou um projeto de transmissor de FM que havia desenvolvido ao coordenador do curso que, percebendo que aquilo era um trabalho de conclusão de um curso de engenharia, outorgou-lhe uma bolsa integral. No primeiro semestre do Curso de Pedagogia na USP, ele criou um método de leitura em Braille on-line que é adotado pela Unesco. Atualmente mora em São Paulo, e trabalha numa empresa de pesquisa e desenvolvimento tecnológico educacional, de sua propriedade, com mais dois colaboradores, tendo uma renda na faixa de 10 a 15 salários mínimos. Recentemente, foi destaque na imprensa, após seu depoimento num Congresso sobre AH/SD realizado em São Paulo, com matérias publicadas na Folha de São Paulo e outros jor-

nais e entrevistas no rádio. Alexandre resolveu “sair do armário”, como ele disse, e tornou-se um defensor público das PAH/SD. Além de manter um blog e ser editor-chefe de uma revista sobre o tema, Alexandre escreveu uma Carta Aberta à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, exigindo seu direito a ser reconhecido como PAH/SD; criticando a atitude da instituição que, segundo seu depoimento, exigia que ele mantivesse sua condição de PAH/SD em sigilo, convidando a comunidade acadêmica para debater o tema. Suas áreas de maior destaque são a lógico-matemática e a lingüística, sendo também uma forte liderança. O questionário respondido foi um dos mais extensos, precisos e esclarecedores, pela riqueza de detalhes, colocando seus sentimentos em toda sua plenitude.

Sujeito 5 – Peter

Peter tem 22 anos, é solteiro, estudante de “*bio-exact*”, uma ciência que reúne biologia molecular, física, matemática e química, e é estagiário em um banco. Nasceu em Porto Alegre (RS), tendo ido com sua família para Montevidéu, Uruguai, onde cursou a 1ª e 3ª séries em uma escola pública (foi acelerado, tendo passado da 1ª série diretamente para a 3ª). Posteriormente, mudou-se para Rotterdam, Holanda, onde concluiu a 3ª série do ensino fundamental e depois, para Amsterdã, onde reside atualmente com a mãe. Nessa cidade repetiu a 3ª série do ensino fundamental e terminou este nível de ensino (até a 8ª série), freqüentando os seis anos de ensino médio regulamentar naquele país, ingressando na Faculdade de *Bio-exact* numa universidade pública. Aos 13 anos, Peter comentava livros de literatura para adolescentes como atividade remunerada, posteriormente trabalhou como repositor e caixa num supermercado; como digitador, num centro de abastecimento de produtos do tipo CEASA; num restaurante, como garçom, e num laboratório de microbiologia da Universidade de Amsterdã, fazendo clonagem genética em bactérias, como estagiário não remunerado. Paralelamente à faculdade, faz estágio de 40 horas semanais num banco privado desenvolvendo tarefas administrativas na área de negociações acionárias, com o objetivo de poupar dinheiro para fazer seu estágio em Paris. Peter é filho de Martina (participante desta pesquisa), que tem nível de ensino superior e é professora de línguas e de informática, com seu pai, que tem nível de ensino secundário (com o qual não tem mais contato há cerca de 10 anos), e é irmão de Clara, também participante desta pesquisa. É o mais novo de seis irmãos (4 mulheres e 2 homens), todos filhos de um casamento anterior da mãe. Fala fluentemente português, espanhol, ho-

landês e inglês, tendo respondido o questionário em português, apesar de fazer muitos anos que não visita o Brasil. Já estudou violino, praticou capoeira, natação, tênis e esgrima e fez um curso de piloto, além de jogar xadrez e ler muito. Nas férias costuma fazer o que ele chama de “viagens não turísticas”, visitando sítios arqueológicos e laboratórios em diferentes países, aproveitando ofertas de passagens econômicas, indo de bicicleta, de trem ou pedindo carona. Peter foi formalmente identificado por uma conhecida pesquisadora espanhola que foi procurada por sua mãe quando ele começou a apresentar dificuldades na escola. Sua área de destaque é a lógico-matemática e a musical. Peter é uma pessoa muito prestativa e sensível, muito questionadora e detentora de um humor muito refinado e “ácido”, em algumas oportunidades. Aparenta ser uma pessoa tímida nos primeiros contatos. O questionário foi respondido de forma muito concisa, porém clara.

6.1.2 O grupo 2

O grupo 2 está integrado por 3 mulheres e 2 homens que não foram formalmente identificados antes desta pesquisa, mas que apresentavam indicadores claros de AH/SD, que serão apresentados a seguir.

Sujeito 6 - Clara

Clara tem 36 anos, é solteira e carateca. Nasceu e mora atualmente em Montevídeu (Uruguai), mas já residiu em Amsterdã, Holanda, onde cursou sete anos de ensino fundamental, sempre na rede pública de ensino, em duas escolas; depois em Porto Alegre (RS), onde cursou os últimos dois anos numa escola de ensino fundamental. Ao retornar a Montevídeu, fez o ensino médio em três escolas diferentes, faltando ainda um ano para concluir este nível de ensino. É a quarta de 7 irmãos (3 mulheres e 4 homens), sendo os 4 primeiros filhos de uma professora e um pesquisador científico e os 2 últimos filhos da mãe e do pai, respectivamente, com novos cônjuges.

Clara detém a classificação de faixa preta de caratê, tendo obtido o 4º Dan no estilo *Kyokushinkai kan*, um nível ao qual poucas mulheres acedem, tendo praticado esta arte marcial durante 21 anos e participado em competições internacionais em diversos países do mundo entre 1991 e 2004, obtendo a primeira colocação em 17 competições nacionais e mundiais; a 2ª em 3 competições e outras colocações importantes em outros torneios. Clara fala fluentemente português, espanhol, holandês e fran-

cês, tendo respondido o questionário em português. À época da entrevista trabalhava como professora de caratê (numa academia que compartilha com seu companheiro) e como auxiliar administrativo numa organização não-governamental, realizando trabalhos voluntários como professora de caratê em uma policlínica de um bairro municipal carente da cidade, dando aulas para crianças e adolescentes em risco social. Há cerca de dois meses mudou sua função, passando a trabalhar como telefonista na mesma instituição e continua dando aulas de caratê. Tem um companheiro há muitos anos, mas mora sozinha, tendo uma renda na faixa de 1 a 5 salários mínimos. Recentemente, entrou em contato com a acupuntura, na qual se interessou profundamente, segundo ela, porque tendo solucionado alguns problemas físicos que a afetavam há alguns anos e que lhe impediram de continuar competindo, pode ser algo que ajudará a muitas pessoas. Desta forma, mesmo representando um enorme esforço financeiro e requerendo uma dedicação acadêmica (que nunca foi atrativo para ela), Clara começou a fazer um curso na Argentina, que exige que ela viaje durante 10 dias, todos os meses, durante três anos, além de leituras muito extensas no período de intervalo e a aprendizagem de muitos termos e expressões em chinês. Suas atividades de lazer, além do treinamento de caratê, são ler, assistir cinema e caminhar. Embora apresente indicadores de AH/SD na área corporal-cinestésica, reconhecidos pelos seus familiares, pelo campo profissional no qual tem destaque em vários países (caratê) e por profissionais da área de AH/SD, ela não admite ser uma PAH/SD. Clara é filha de Martina e irmã de Peter, também participantes desta pesquisa. É uma pessoa muito brincalhona, com excelente domínio da área lingüística e sua principal área de destaque é a corporal-cinestésica. É bastante rígida em suas concepções e valores, apesar de dizer que é muito flexível, extremamente solidária e preocupada com questões sociais, morais e econômicas e dona de um humor muito especial.

Sujeito 7 – Fernando

Fernando tem 52 anos, é casado e arquiteto. Nasceu em Torres (RS), de onde foi morar em Porto Alegre, RS, aos seis anos, tendo cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas da capital onde reside até agora. Não frequentou educação infantil e ingressou diretamente na primeira série aos 6 anos (na época, o ingresso à primeira série ocorria aos 7 anos). Formou-se em arquitetura numa universidade pública e frequentou cursos de aperfeiçoamento em instituições públicas e privadas. Trabalha como profissional autônomo, desenvolvendo atividades de arquitetura e de

restauração, inclusive de um importante monumento público de Porto Alegre, tendo uma renda familiar na faixa de 10 a 15 salários mínimos. É o mais velho de três irmãos (1 mulher e 1 homem), filhos de uma dona de casa e de um policial aposentado, ambos com nível de ensino secundário. É pai de dois adolescentes, um deles formalmente identificado como PAH/SD, embora não tenha sido registrada esta informação na FIP, o que pode ser atribuído a seus questionamentos em relação à identificação das AH/SD. Suas atividades de lazer são a leitura, os esportes e a música. Apresenta indicadores de AH/SD nas áreas espacial, lógico-matemática e intrapessoal. Não foi formalmente identificado antes desta pesquisa. O questionário respondido foi bastante sintético, afirmando não identificar-se com uma PAH/SD por não concordar com classificações, mas dispus-se a participar da pesquisa, respondendo ao QIIAHSDA. Fernando é uma pessoa muito tímida, brincalhona e muito perfeccionista. Tem um senso de humor muito desenvolvido, utilizando-o permanentemente na conversa oral e na escrita, como pode ser observado nas respostas ao questionário. Interessa-se muito pela filosofia, tendo estudado alguns autores nos seus momentos de lazer.

Sujeito 8 - Estela

Estela tem 46 anos, é casada e professora universitária. Nasceu em Canela (RS), onde cursou o ensino fundamental e médio em escola pública estadual. Mudou-se para Porto Alegre (RS), onde se graduou em Ciências; fez Mestrado em Biociências, numa universidade privada, e Doutorado sanduíche em Zoologia junto a uma universidade privada brasileira e uma espanhola, sendo bolsista CNPq em ambas as instâncias. É pesquisadora na área de Zoologia, participando de projeto de pesquisa financiado por uma agência de cooperação estrangeira, sendo co-autora de 3 livros e diversos artigos científicos na área de Zoologia e um livro de contos. Sua renda familiar atual está na faixa de 15 a 20 salários mínimos. É detentora de um prêmio de uma sociedade científica e sua tese foi indicada para uma premiação da melhor tese na área de Zoologia. É a mais nova de 4 irmãos (3 mulheres e 1 homem), filhos de uma bancária e um comerciante. Sua mãe tem nível de ensino técnico e seu pai, primário. Por apresentar indicadores de AH/SD nas áreas lingüística, naturalista e lógico-matemática, foi orientada por uma colega a ler literatura especializada em AH/SD, após o que se auto-identificou. Realiza trabalhos voluntários na área de pesquisa científica e suas atividades de lazer são viajar e fazer mosaicos. É muito exigente consigo mesma e, apesar de suas qualidades e sua capacidade, demonstra e reconhece ser bastante insegura. Seu questionário

foi respondido de forma bem sintética e, em alguns casos, tive que pedir que complementasse perguntas que não haviam sido respondidas.

Sujeito 9 - Rafael

Rafael tem 41 anos, é solteiro e advogado. Nasceu e reside em Salvador (BA), onde cursou o ensino fundamental e médio, em duas escolas públicas diferentes em cada nível. Graduou-se em Direito numa universidade pública. Atualmente exerce a profissão de advogado na área criminal e presta serviços de consultoria em criminologia; mora sozinho e tem uma renda na faixa de 5 a 10 salários mínimos. É o segundo de 5 irmãos (4 mulheres e 1 homem), filhos de uma professora e um técnico em pontes e estradas. Quando tinha menos de 4 anos, os pais de Rafael separaram-se e ele foi morar com uma tia-avó no interior da Bahia, sem ter tido mais contato com eles. Como na época de ingressar à escola, ele estava com dois anos a mais da idade regulamentar para ingressar à escola, sua tia-avó o alfabetizou e, em seis meses, ensinou-lhe os conteúdos da 1ª e 2ª séries, por isso, ingressou no ensino fundamental diretamente na 3ª série. Por volta dos 11 ou 12 anos foi morar com o pai, em Salvador, até os 17 anos, quando decidiu morar sozinho e trabalhar. Fez cinco vestibulares diferentes (engenharia química, geografia, ciências contábeis, economia e direito), tendo freqüentado e abandonado os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Economia, concluindo o de Direito, enquanto trabalhava. Como, em suas atividades profissionais, costumava viajar muito, às vezes, passando longos períodos fora de sua casa, trancou a matrícula na faculdade várias vezes, concluindo o curso em dez anos. Ainda criança, Rafael lia obras de filosofia oriental, livros científicos de física e química, e fazia experimentos que renderam uma parede destruída à casa de seu pai, quando tentava construir uma bateria elétrica. Na academia militar, que freqüentou na adolescência, montou um ofidário para desenvolver técnicas de captura de animais peçonhentos com as mãos. Já trabalhou no processamento de farinha, na ordenha de leite, como lavrador, como vendedor de papelão e de cigarros. É campeão de tiro ao alvo, já jogou basquete, futebol, pratica Artes Marciais, monta cartas topográficas a partir de fotografias, escala montanhas, treina capoeira (como todo bom baiano, segundo comenta) e joga xadrez. Conforme ele se define, é “*um autêntico homem forno-e-fogão*”, porque faz todas as tarefas domésticas e cozinha bem. Atualmente está preparando um livro de poesias para publicar e escrevendo uma tese jurídica. Realiza atividades voluntárias na área de advocacia criminal, prestando atendimento a populações carentes e assessorando juridicamente uma ONG vinculada à área de AH/SD. Suas ativi-

dades de lazer são ler, assistir cinema, escutar música, ir à praia, escalar montanhas e esportes, nos quais já obteve algumas premiações. Rafael se auto-identificou a partir do contato com profissionais da área de AH/SD que constataram indicadores de AH/SD na área lingüística e também tem muito desenvolvidas as inteligências sociais (intra e interpessoal) e lógico-matemática. Rafael é muito detalhista e metucioso, e utiliza o senso de humor com maestria. Seu questionário foi um dos mais extensos, entremeado de anedotas, reflexões profundas e piadas.

Sujeito 10 – Joana

Joana tem 43 anos, é casada, tem 2 filhos, e é professora. Nasceu e mora em Porto Alegre (RS), onde cursou o ensino fundamental em escola pública estadual e o ensino médio (magistério) em escola privada. Graduou-se em Letras numa universidade privada e fez duas especializações em universidades públicas federais, sempre trabalhando paralelamente. Atualmente trabalha como Assessora Pedagógica de Educação Especial numa rede de ensino pública, tendo uma renda familiar de mais de 20 salários mínimos. É a segunda de cinco irmãos (3 mulheres e 2 homens), 4 deles filhos de uma dona de casa com nível de educação primário e um jornalista, sendo o quinto, filho de outro relacionamento do pai. Joana se auto-identificou quando adulta, a partir da identificação do seu filho mais velho e de uma palestra ministrada por um profissional da área de AH/SD em um evento da área, porém, é muito insegura quanto a essa identificação, sempre buscando atribuir as características de AH/SD a diferentes patologias que, depois de estudar, percebe que não se encaixam no seu comportamento. Seu sonho era graduar-se em farmácia, mas não tentou fazê-lo porque se autoconvencia de que não conseguiria passar no vestibular. Vive imaginando diferentes projetos para um Mestrado ao qual nunca se candidata por argumentar que não tem capacidade de enfrentar a vida acadêmica. Pratica futebol, voleibol e patinação e realiza atividades voluntárias em duas ONGs, sendo vice-presidente de uma e tesoureira e membro do conselho técnico da outra. Suas atividades de lazer são assistir cinema, cultivar plantas ornamentais, fazer crochê e tricô e reformas na sua casa, e assistir cursos extracurriculares e palestras. Joana tem destaque na área interpessoal e lingüística, além de ter um desempenho acima da média na área esportiva. É uma pessoa extremamente solidária e muito preocupada com questões sociais, dedicando muito tempo a ajudar às pessoas. Atualmente parece passar por uma fase de baixa auto-estima e insegurança, é muito brincalhona e utiliza o humor com destreza.

6.1.2.1 Os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação dos participantes não identificados formalmente antes desta pesquisa

Como os participantes do Grupo 2 não tinham sido identificados formalmente antes desta pesquisa, embora tenham sido indicados ou escolhidos por apresentarem indicadores claros de AH/SD, considere importante aplicar o QIIAHSDA, que foi enviado a todos, solicitando que fosse preenchido principalmente por aqueles que não tinham sido formalmente identificados. Os resultados estão tabulados na

Tabela 5.

Dois participantes do grupo 1 também responderam ao questionário espontaneamente, portanto, considere importante incluir os resultados na tabulação para contrastá-los com as respostas dos participantes do Grupo 2, visto que permitem observar a validade do instrumento como uma ferramenta que pode auxiliar na identificação dos indicadores de AH/SD em adultos.

Além dos dados socioeconômicos e educacionais que já foram comentados no item anterior, neste instrumento está incluído um item que investiga o acesso a meios eletrônicos de comunicação, cujas respostas mostram o acesso a computador e à Internet por parte de todos os participantes.

A idade de início da leitura, como é comum entre PAH/SD foi, em todos os participantes, anterior à idade de ingresso ao ensino fundamental (de 2-3 a 5-6 anos).

Na segunda parte do QIIAHSDA, investigam-se as características de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, planejamento, comunicação e outras áreas de destaque, além das exclusivamente cognitivas, mediante perguntas que revelam indicadores de AH/SD normalmente encontrados nas PAH/SD.

As características de aprendizagem investigadas com este instrumento mostram os indicadores comumente encontrado em PAH/SD nas áreas cognitivas (lógico-matemática e lingüística), cuja resposta é geralmente “freqüentemente” e “sempre”: vocabulário rico para sua idade ou meio social; memória muito destacada; procura de conhecimentos através de perguntas inteligentes; preferência por leitura de livros mais difíceis daqueles próprios da sua idade, quando criança; e capacidade de abstração. Também são investigados indicadores de aprendizagem vinculados a outras áreas, como são o domínio de informações sobre temas de interesse; a capacidade de observação e de generalização cujas respostas são geralmente as mesmas acima.

Tabela 5 – Tabulação das respostas ao Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos

GRUPOS		1		2				
Perguntas	Nomes fictícios	Gabriel	Martina	Clara	Fernando	Estela	Rafael	Joana
Idade		20	58	36	52	46	41	43
Profissão		Funcionário público/microempresário	Tradutora/professora	Professora de caratê	Arquiteto	Professora universitária	Advogado	Professora
GRAU DE INSTRUÇÃO	Nenhum							
	Ensino fundam.							
	Ensino Médio			X				
	Graduação	X	X (INC.)				X	
	Especialização				X			X
	Mestrado							
	Doutorado					X		
Nº DE PESSOAS QUE MORAM NA CASA	Pós-doutorado							
	1			X			X	
	2		X			X		
	3							
	4				X			X
	5	X						
	6							
	7							
	8							
RENDA MENSAL TOTAL DA FAMÍLIA	Mais de 8							
	Menos de R\$ 350,00							
	R\$ 351,00 a 1.400,00			X				
	R\$ 1.401,00 a 3.500,00		X				X	
	R\$ 3.501,00 a 5.250,00	X			X			
	R\$ 5.251,00 a 7.000,00					X		
APARELHOS QUE TEM EM CASA	Mais de R\$ 7.001,00							X
	Televisão	X	X	X	X	X	X	X
	Videocassete/DVD	X	X	X	X	X		X
	TV a cabo					X		X
	Telefone	X	X		X	X		X
	Computador	X	X		X	X	X	X
	Internet	X	X		X	X		X
ACESSO FORA DE CASA	Internet	Sim	X		X	X	X	X
		Não		X				
	Computador	Sim	X		X	X	X	X
		Não		X				
IDADE DE INÍCIO DA LEITURA	Até 2 anos							
	2 – 3 anos				X			
	3 – 4 anos							
	4 – 5 anos	X				X		
	5 – 6 anos		X	X			X	X
	7 anos ou mais							

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM	Tem vocabulário muito avançado e rico para a sua idade ou meio social?				X				X					X					X					X				X				
	Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?				X				X					X					X					X				X				
	Tem memória muito destacada?			X					X					X					X					X				X				
	Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?				X	X					X								X					X				X				
	Aprende rapidamente e aplica o que aprendeu a outras áreas?				X				X					X					X					X				X				
	É muito observador e normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas de sua idade?				X				X					X					X					X			X					
	Quando criança, preferia livros mais difíceis para sua idade, ou enciclopédias, biografias ou atlas?				X				X					X					X					X				X				
	Tenta entender coisas complicadas examinando parte por parte?				X				X					X					X					X				X				
CARACTERÍSTICAS DE MOTIVAÇÃO	Se envolve muito em alguns temas e insiste em buscar soluções para os problemas?				X				X					X				X					X				X					
	Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe ou uma tarefa?			X					X					X					X					X				X				
	Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?				X			X						X					X					X				X				
	E muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?				X				X					X					X					X				X				
	Prefere trabalhar ou estudar sozinho/a?				X				X					X					X					X				X				
	Se preocupa com temas como ética, moral, violência, sexo, justiça, política?				X				X					X					X					X				X				
	É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?				X				X					X					X					X				X				
	Tem sua própria organização?				X				X					X					X					X				X				
	Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?				X				X					X					X					X				X				
CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE	E muito curioso?				X				X					X					X					X				X				
	Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?				X			X						X					X					X				X				
	Gosta de arriscar-se e de desafios?				X			X						X					X					X				X				
	E muito imaginativo e inventivo?				X			X						X					X					X				X				
	Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?				X				X					X					X					X				X				
	Faz as atividades por vontade própria?				X				X					X					X					X				X				
	E sensível às coisas bonitas?				X				X					X					X					X				X				
	É inconformista e não se importa em ser diferente?				X				X					X					X					X				X				
	Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo?				X				X					X					X					X				X				

CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA	É auto-suficiente?				X					X				X					X				X
	É muito confiante?				X		X							X					X				X
	É preferido pelas demais pessoas?				X			X						X					X				X
	É cooperativo com os demais?				X			X						X					X				X
	Tende a organizar o grupo?				X		X							X					X				X
	É persuasivo em seus argumentos?				X				X					X					X				X
	Se destaca em atividade de interesse?				X	X					X			X					X				X
CARACTERÍSTICAS DE PLANEJAMENTO	É interessado e eficiente na organização de tarefas?			X				X				X				X		X					X
	Sabe distinguir as conseqüências e os efeitos de ações?				X				X				X				X		X				X
	Sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade?				X				X				X				X		X				X
	Sabe estabelecer prioridades?				X				X				X				X		X				X
	Reconhece os obstáculos quando planeja?				X				X				X				X		X				X
	Organiza tarefas independentemente?				X				X				X				X		X				X
	Prefere jogos que exijam estratégia?				X			X					X				X		X				X
CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO	Expressa idéias de forma clara e exata?				X		X					X				X			X				X
	Faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor?				X				X			X				X		X			X		X
	Conta histórias com início, meio e fim?				X			X				X				X			X				X
	Se expressa com facilidade, usando gestos, expressões faciais e corporais?				X			X				X				X			X				X
	Muda a voz e a expressão para enriquecer os relatos?				X				X				X				X			X			X
VOCÊ SE DESTACA EM	Artes (Pintura, desenho ou escultura)?	Sim										X			X							X	
		Não	X		X		X											X					
	Música?	Sim	X												X								
		Não			X			X				X						X					X
	Dança?	Sim	X																				
		Não			X			X				X			X			X					X
	Informática?	Sim	X																				
		Não			X			X				X											X
	Esportes ou ginástica?	Sim	X						X										X				X
		Não			X							X											
	Teatro?	Sim	X																				
		Não			X			X				X				X			X				X
	Outra atividade?	Sim	X										X										X
		Não			X			X							X								
	Qual/is		Literatura								Planejamento espacial			Pesquisa (qualquer assunto que me interesse)								Trabalhos manuais	
											Observação											Fotografia	
											Síntese											Jardinagem	
											Equacionamento e solução de problemas											Planejamento e execução de brincadeiras	
											Habilidades manuais												

Neste bloco de 9 perguntas, quatro participantes não responderam “freqüentemente” e “sempre” a todas as respostas, concentrando-as na coluna “às vezes” (Martina, Clara e Joana) e Estela somente respondeu “às vezes” à questão que investiga a capacidade de memória.

No bloco de perguntas que investigam a motivação, percebem-se indicadores vinculados ao comprometimento com a tarefa: envolvimento com temas específicos e procura de soluções para os problemas; a independência de estímulo para terminar um trabalho que é de interesse; a segurança quanto a suas convicções, a organização própria e o abandono de outras atividades para desenvolver uma que lhes interessa. Também são investigadas, aqui, três características muito comuns nas PAH/SD que são o desgosto com a rotina, o alto nível de exigência e insatisfação com o que fazem e a preferência por trabalhar ou estudar sozinhos. As PAH/SD costumam responder “freqüentemente” e “sempre” a estas questões. Apenas três participantes (Martina, Clara e Joana) tiveram uma resposta diferente a uma das 9 questões. Martina refere “raramente” à pergunta sobre a dependência de estímulo; Clara responde “às vezes” à pergunta sobre a organização própria e Joana responde “às vezes” à pergunta sobre a segurança nas suas convicções.

O bloco de perguntas que investiga os indicadores de criatividade analisa alguns componentes dela: curiosidade; idéias, soluções e respostas incomuns e diferentes; gosto pelo desafio; imaginação e invenção; vontade própria; sensibilidade à beleza; inconformismo e originalidade. Também aponta duas características comuns nas PAH/SD que são o senso de humor muito desenvolvido e o gosto pela crítica construtiva e a não aceitação passiva do autoritarismo. As respostas mais freqüentes das PAH/SD a estas perguntas são, novamente, “freqüentemente” e “sempre”. Três participantes (Martina, Estela e Joana) indicam algumas respostas diferentes, respondendo “às vezes” a 3, 2 e 4 questões, respectivamente, das 9 perguntas deste bloco.

O bloco de perguntas que investiga os indicadores de liderança questiona sobre a auto-suficiência, autoconfiança, a preferência que as demais pessoas podem ter por eles, a capacidade de cooperação, de organização do grupo e de persuasão e o destaque em atividade de interesse. Assim como nos demais blocos, as respostas mais freqüentes das PAH/SD que apresentam também liderança são “freqüentemente” e “sempre”. Três participantes tiveram uma única resposta diferente (Fernando, Estela e Joana) e um participante (Martina) teve 5 respostas diferentes das 7 questões do bloco.

No bloco que investiga o planejamento, os indicadores são o interesse e a eficiência na organização das tarefas, a capacidade de distinguir conseqüências e efeitos das ações; a habilidade para definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade; o estabelecimento de prioridades; o reconhecimento de obstáculos; a independência para organizar tarefas e, finalmente, a preferência por jogos que exigem estratégia, que também é uma característica encontrada em PAH/SD. Dois participantes (Gabriel e Joana) responderam “às vezes” a uma das 7 questões e um participante (Martina) a duas questões, sendo que “freqüentemente” ou “sempre” são as respostas mais comuns das PAH/SD.

O bloco seguinte investiga os indicadores de comunicação (clareza e exatidão na expressão de idéias; a riqueza de detalhes e de vocabulário nos relatos; a articulação na elaboração de histórias; o uso da linguagem corporal para expressar-se e da expressividade verbal), que estão presentes em PAH/SD com destaque na área interpessoal e lingüística, que geralmente respondem “freqüentemente” ou “sempre” a estas perguntas. Três participantes divergiram na resposta a uma das perguntas (Fernando, Estela e Rafael), respondendo “às vezes” e dois participantes divergiram em 3 e 4 das 5 respostas (Martina e Joana).

O último bloco investiga o destaque dos participantes em áreas artísticas (artes plásticas, música, teatro); esportes, informática ou outras atividades.

As respostas a estes quesitos foram variadas, indicando destaque em artes plásticas (Fernando, Estela e Joana); música (Gabriel e Fernando); dança (Gabriel); informática (Gabriel, Fernando e Estela); esportes ou ginástica (Gabriel, Clara, Rafael e Joana); teatro (Gabriel); literatura (Gabriel); planejamento espacial, observação, síntese, equacionamento e solução de problemas (Fernando); pesquisa (Estela); habilidades manuais (Fernando e Joana) e fotografia, jardinagem e planejamento execução de brincadeiras (Joana). Não há uma prevalência de respostas entre as PAH/SD.

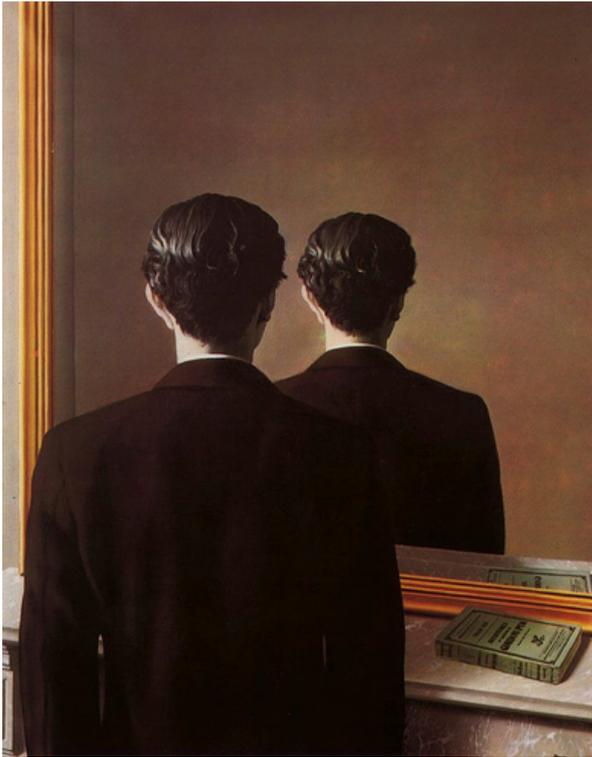
Da análise das respostas ao QIIAHSDA desprende-se que, dos 46 indicadores investigados, os 3 homens que responderam ao questionário marcaram a resposta “às vezes” a 3 perguntas e “raramente” a uma delas, totalizando 4 indicadores não identificados. Gabriel indicou “às vezes” à pergunta que questionava se é interessado e eficiente na organização das tarefas; Fernando indicou “às vezes” como resposta à pergunta que questiona se é preferido pelas demais pessoas e “raramente” à que investiga se faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor e Rafael indicou “às vezes” como resposta à mesma pergunta. Como essas respostas são

isoladas em relação ao bloco ao qual pertencem, as divergências não são significativas. Também deve ser observado que:

- Gabriel é uma pessoa extremamente perfeccionista, razão pela qual ele pode menosprezar sua capacidade de organização e que, por outro lado, por ser economiário, é uma qualidade muito necessária na sua profissão;
- Fernando é uma pessoa bastante tímida e sua área de maior destaque é a lógico-matemática, enquanto que o indicador de comunicação não reconhecido em si próprio envolve a inteligência lingüística e o outro indicador não totalmente reconhecido, a preferência pelos demais, é uma qualidade muito vinculada à liderança, que pode ou não estar presente nas PAH/SD. Aliás, a rejeição às PAH/SD não é algo incomum, pelo contrário; e
- Rafael, ao afirmar que não faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor contradiz totalmente essa afirmação com o seu próprio depoimento, que foi um dos mais extensos, ricos e detalhados.

A observação mais significativa desta avaliação é que a maioria quase absoluta de respostas que diferem das respostas comumente encontradas em PAH/SD são das mulheres e esse fato deu origem a uma dimensão da subcategoria 7.1 - As características de Altas Habilidades/Superdotação, que analisarei de forma mais detalhada no item 7.1.1 - O diferencial das mulheres com altas habilidades/superdotação.

Uma vez apresentados os participantes da pesquisa e expostos os resultados do QIIAHSDA, agora passo a analisar os dados que permitirão fundamentar esta tese e que foram extraídos de mais de 100 páginas de depoimentos, dos QIIAHSDA e das FIPs respondidas pelos participantes, da observação, da coleta de informações de outras fontes, em alguns casos, e da complementação de informações obtidas tanto presencialmente quanto por meio eletrônico.



7 QUEM SOU EU? O AUTOCONCEITO DA PESSOA ADULTA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

*[...] só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícil dangerousíssima viagem
de si a si mesmo
(ANDRADE, 1973, p. 448).*

Um dos elementos fundamentais para a definição identitária de um indivíduo é o autoconceito. A imagem subjetiva que uma pessoa tem de si própria, altamente influenciada por sua percepção do que os outros pensam dela, determina o que essa pessoa pensa sobre si própria, o que ela faz, o que acredita que pode fazer e alcançar (ALENCAR e FLEITH, 2003).

Na percepção dos participantes da pesquisa sobre si próprios, que revela um profundo autoconhecimento, o primeiro fio que tece essa teia intrincada e complexa está vinculado às próprias características da PAH/SD, que, agora é possível constatar, permanecem presentes na vida adulta.

Essas características, que os participantes ora percebem como atributos ora como defeitos, são parte integrante de uma diferença que, ao mesmo tempo que é admitida e valorizada, também é rejeitada e tentam minimizar, e estão analisadas no item 7.1 (p. 125). A essas características, acrescenta-se uma que se revela muito clara nos adultos e que é um filtro que peneira todos seus pensamentos, sentimentos e atos: os valores e atributos morais e éticos. Além de ser constatada em algumas características próprias das PAH/SD (capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento e sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros), a presença desses valores éticos e morais é constante como modificador do pensamento, do sentimento e das ações dos participantes.

Outros fios que constituem a percepção de si mesmos são os sentimentos sobre as AH/SD, que se esgueiram permanentemente nos depoimentos, refletindo o alívio do reconhecimento e a angústia do não reconhecimento e que se acomodam na percepção do assincronismo pessoa-sociedade, fundamental para compreender se e como se constrói a identidade como PAH/SD e que os participantes tentam suavizar buscando o conforto na “normalidade”.

No meio desses, outros fios, vinculados a características de personalidade, a configurações cognitivas, a desejos e expectativas, alinhavam-se para dar colorido particular ao autoconceito de cada um, mas, como não poderia ser diferente – já que as PAH/SD não têm um perfil único que as irmane –, não se submetem a padrões que possam ser analisados em conjunto.

As semelhanças e, especialmente as diferenças com as demais pessoas aparecem diluídas ao longo de todos os depoimentos e, embora tenha solicitado que as determinassem na primeira pergunta do roteiro do questionário, não tiveram destaque especial, mas foram permanentemente pontuadas.

Talvez esse seja um balizador digno de relevância, que mostra a dificuldade que comumente se encontra entre os adultos para dizer “eu sou superdotado”, de reconhecer-se diferentes de forma sadia, sem ter que escamotear adjetivos e sentimentos para poder entender-se “humanos”, sem ter que ficar, como referia a mensagem enviada por um adulto (p. 21), remoendo incertezas, se enchendo de perguntas, escondendo-se e sentindo vergonha de expor seus pensamentos.

Os únicos dois participantes que discriminaram suas semelhanças - Jerry e Rafael – o fizeram ressaltando também suas diferenças:

“Semelhanças: tenho duas pernas, dois braços, essas semelhanças, assim, pouco cabelo (risos), mas acho que cada pessoa é um universo” (Jerry, 37, G1).

“Bom, eu sou um indivíduo normal, eu me considero normal, eu sou igual a todas as outras pessoas com quem me relaciono... é... tenho desejos iguais a elas, antipatias e simpatias, reajo de forma, digamos, compatível com o que vejo por aí... A única coisa que me... que me deixa, assim... um pouco... pensativo, quer dizer, me deixava, até eu descobrir que isso tudo que eu sinto é normal, eram as características, algumas características que me diferenciavam muito das pessoas” (Rafael, 41, G2).

A percepção dos outros traz elementos muito importantes para o autoconceito de uma pessoa. Fleith e Alencar (2003) afirmam que a percepção da aceitação ou da rejeição, dos estímulos afetivos do ambiente, das experiências de fracasso e sucesso ocorrem muito cedo na criança e constituem variáveis que podem influenciar o autoconceito de uma pessoa. Desta forma, o universo de suporte para a construção da identidade como PAH/SD tem vínculos muito estreitos com a família e os amigos e configuram a dimensão das pessoas que “fizeram a diferença” na vida dos participantes desta pesquisa.

A modo de exemplo do “quem sou” destas pessoas, e antes de passar à análise da primeira subcategoria - as características de AH/SD - transcrevo aqui a primeira frase de cada depoimento, porque acredito que nelas estão sintetizadas as percepções mais imediatas e destacadas de si próprios. Para facilitar a contextualização dos depoimentos, acrescentei ao lado do nome fictício de cada participante a idade e “G1” ou “G2”, para identificar, respectivamente, o grupo ao qual pertencem – Grupo 1 – Participantes formalmente identificados, ou Grupo 2 – Participantes não identificados formalmente antes desta pesquisa:

“Descrever-me-ia como alguém probo e perfeccionista, conquanto muito extrovertido e tolerante” (Gabriel, 20, G1).

“Sou otimista, meio sonhador, aprendo e/ou me adapto rápido, sempre chego tarde, me interessam muitas coisas diferentes, mas muitas vezes me falta disciplina para continuar as coisas que começo” (Peter, 22, G1).

“Sou uma pessoa de temperamento apaixonado e que busca viver intensamente” (Alexandre, 29, G1).

“Sou uma pessoa alegre. Sou feliz com pouca coisa, as pequenas coisas me contentam. Sou uma pessoa que respeita e gosta de ser respeitada” (Clara, 36, G2).

“Dá para me descrever... Vamos começar pelos valores, então... Valores que eu prezo muito: a família, os amigos, Deus... São os meus valores principais. A honestidade, coisas que eu procuro cultivar, são essas” (Jerry, 37, G1).

“[...] eu me definiria como um indivíduo autodidata, acima de tudo, intuitivo, sensível, criativo, racional” (Rafael, 41, G2).

“Sou uma pessoa idealista e teimosa quando persigo um ideal”(Joana, 43, G2).

“Sou solidária e extremamente dedicada a pessoas ou tarefas que me forem solicitadas. Também sou muito organizada e metódica. Ainda assim, minha percepção de mim mesma não é muito positiva” (Estela, 46, G2).

“Uma pessoa honesta, demasiadamente responsável e séria, um pouco preguiçoso, um certo senso de humor, perfeccionista (como virtude e defeito simultaneamente) algumas vezes intolerante, sempre disposto a fazer bem feito e ajudar aqueles que tenham boa vontade...” (Fernando, 52, G2).

“Sou uma pessoa responsável, séria, honesta, respeitosa, boa, perfeccionista (na minha opinião)” (Martina, 58, G1).

Essas dez afirmações iniciais mostram os participantes como pessoas com um autoconceito positivo como ser humano, com valores morais e éticos muito fortes e uma clara capacidade de autojulgamento. Uns mais racionais, outros menos, trazem para si, como padrões de referência para sua definição, atributos e virtudes socialmente valorizados e reconhecidos como positivos: probidade, tolerância, otimismo, pontualidade, disciplina, paixão, intensidade, alegria, simplicidade, respeito, família, amizade, religião, honestidade, intuição, sensibilidade, idealismo, solidariedade, organização.

Desta forma, nesta primeira categoria— Quem sou eu? O autoconceito da pessoa adulta com AH/SD –, organizei quatro subcategorias –As características de Altas Habilidades/Superdotação; A moral e a ética: um filtro que decanta o pensar, o sentir e o fazer das PAH/SD; Os sentimentos sobre as Altas Habilidades/Superdotação: o alívio do reconhecimento e a angústia do não reconhecimento e Os portos do navio: universo de suporte para a construção da identidade como PAH/SD; e cinco dimensões – O diferencial das mulheres com altas habilidades/superdotação; A percepção do assincronismo pessoa-sociedade e a maestria na camuflagem: “Eu sou normal”; A família; Os amigos: o assincronismo interpessoal e As pessoas que “fizeram a diferença” na vida dos participantes – que ilustram significativamente as percepções dos participantes sobre si mesmos e sobre como eles pensam que os demais os percebem, englobando a porção, digamos assim, “natural” do autoconceito que, logicamente, será ampliada e incrementada com as percepções vinculadas à educação e ao trabalho, variáveis que também afetam o autoconceito e que vão edificando a identidade das PAH/SD.

7.1 AS CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Na literatura, as características de AH/SD geralmente são analisadas em relação a crianças e adolescentes, por meio de indicadores⁵ que as identificam. Como esta pesquisa aborda uma faixa etária para a qual não temos referenciais em língua portuguesa e, mesmo em língua estrangeira, a literatura é muito limitada, a constatação dessas características nos adultos é uma contribuição que me parece importante deixar registrada.

Essas características refletem a interação dos três anéis da teoria de Renzulli, discutida no item 1.2.2.1 (p. 344): habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Deixarei para analisar separadamente duas características, porque elas se destacaram com uma intensidade particularmente acentuada e foram incorporadas a outras duas subcategorias: a **consciência de si mesmo e de suas diferenças**, cuja análise foi incorporada ao item 7.3.1 - A percepção do assincronismo pessoal e a maestria na camuflagem: “Eu sou normal” e a **sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros**, incorporada ao item 7.2 - A moral e a ética: um filtro que decanta o pensar, o sentir e o fazer das PAH/SD.

É de se destacar que não houve diferenças significativas entre o grupo 1 e o grupo 2, no que se refere às características de AH/SD. A semelhança das respostas dos participantes que não haviam sido formalmente identificados antes desta pesquisa ao QIIAHSDA, quando contrastadas com as respostas dos dois participantes formalmente identificados que se ofereceram a respondê-lo espontaneamente referenda a validade do instrumento para a identificação de adultos com AH/SD.

Neste momento, analisarei os indicadores que apareceram com maior clareza nos depoimentos e nos QIIAHSDA, tomando por base o referencial teórico apresentado no item 3.1, na página 57.

Nestes dois grupos de adultos, a **busca de soluções próprias para os problemas** e a **criatividade**, além de ter sido indicadores que aparecem em todos os participantes que responderam ao QIIAHSDA, também podem ser verificadas, por exemplo, nas estratégias encontradas para solucionar situações de vida dos partici-

⁵ Ver Definições operacionais, p. 45.

pantes. Alexandre conta duas situações que ilustram esses indicadores, as estratégias que ele adotou para montar um transmissor de rádio, aos 8 anos e para frequentar um curso de eletrônica numa escola privada, sabendo que sua família não poderia pagar esses custos:

“Me propus primeiramente a montar um telégrafo. Inicialmente, devido a problemas de alimentação dos circuitos, o dispositivo não funcionava. Foram 3 meses de dedicação até que funcionasse. Logo quis dar o salto para montar um transmissor de rádio. Havia lá uma coleção da marinha americana, na qual eu já identificava os esquemas elétricos de um transmissor, mas havia um obstáculo: a coleção era em inglês e precisava ler os comentários. Elaborei naquela época meu método de aprendizagem de línguas estrangeiras, que mais tarde o chamei de drill lesson: consistia em simplesmente pegar o texto em língua estrangeira, e buscar palavra por palavra no dicionário, memorizando-as. Me fiava do talento de memória para tal, e com sucesso em pouco tempo já lia o grosso manual em inglês. A pronúncia era toda equivocada, e para isso passei a escutar a rádio BBC de Londres para corrigi-la. Aos oito anos montei meu primeiro transmissor de rádio, com o respectivo receptor. [...] Em minha família nunca houve a perspectiva de cursar a universidade, e cursar o ensino médio já era um grande avanço com relação à escolaridade média de meus parentes. Dada a pobreza e a necessidade de arranjar emprego e mais a paixão por eletrônica, pedi a meus pais para realizar um curso técnico na área. A escola técnica era particular, custava cerca de um salário mínimo, mas meus pais não tinham condições de pagar. Porém, a perspectiva de arranjar um bom emprego rápido com o curso levou-me ao risco de inscrever-me na escola, na esperança de ganhar uma bolsa. Tinha 15 anos nessa época. [...] No primeiro dia de aula, depois da apresentação do curso pelo engenheiro coordenador, fui atrás dele, e na ânsia de conseguir uma bolsa, mostrei-lhe um projeto de transmissor de FM que havia calculado naquela semana. Era um transmissor sofisticado, estéreo, e por isso possuía um codificador digital baseado numa técnica chamada PLL. Ele pegou meu manuscrito e ficou impressionado, levando-o para a diretoria. Aquilo era um trabalho de conclusão de curso de um curso de engenharia. Depois de 15 dias tinha uma bolsa integral para cursar o colégio no curso noturno. Foi uma grande alegria” (Alexandre, 29, G1).

Rafael também relata uma situação na qual se percebem com clareza, esses indicadores:

“Eu matava muita aula porque eu precisava trabalhar. [...] Eu ia... eu fazia pactos com os professores para assistir só o primeiro período das aulas e aí eu tirava, normalmente, 9 ou 10 e no segundo período eu não frequentava as aulas exatamente para trabalhar para poder custear a faculdade e aí, geralmente, eu tirava 2 ou 2 e meio, só a nota que eu precisava para passar no semestre e nesse período, eu não tinha condições de comprar livros – os livros de direito são normalmente caros. Meus colegas compravam os livros, me davam, eu estudava e depois ministrava aulas para eles, porque apenas o que o professor fala na sala de aula não é suficiente para você exercer a profissão, pelo menos de Direito” (Rafael, 41, G2).

Joana refere um episódio em que também mostra esses indicadores para solucionar o problema de outra pessoa:

“No final do 2º ano do 2º grau, tinha uma colega que estava com notas horríveis em inglês e, na última prova, combinamos de não colocar nomes nas provas para poder trocar e ela ficar com minha nota boa e passar. Como eu não tinha problemas com as notas de inglês, eu só baixei um pouquinho a nota que tiraria” (Joana, 43, G2).

A capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; a independência de pensamento e a produção ideativa também são indicadores constatados nos próprios depoimentos, quando se percebe uma profunda metacognição e a verbalização de questionamentos sobre suas próprias atitudes e pensamentos.

Alguns trechos podem exemplificar esses indicadores:

“[...] vivo dando idéias que geram mais trabalho, além de questionar muitas situações e decisões tomadas. [...] Eu idealizo mudanças e arrisco executando planos que dão muito trabalho, gerando preocupação da chefia e rejeição do grupo” (Joana, 43, G2).

“Me preocupo com a questão do efeito estufa, dessas causas que estão na boca do povo, hoje, com a água do planeta... E, às vezes, eu não faço a minha parte, também, porque a água vai acabar e, às vezes, eu tomo banho demorado, então não é legal... Estamos com o problema de... a Amazônia está sendo desmatada, destruída... para quê? Para aumentar a área de pastagem, o plantio de soja...” (Jerry, 37, G1).

“‘Saí do armário’ e penso que somente assim o movimento pelo reconhecimento das AH/S terá sucesso, à semelhança dos movimentos pelo direito à identidade homossexual e negra, por exemplo. É uma forma militante, que na minha experiência tem trazido desde reações graves de rejeição até o acolhimento e compreensão sincera. Em meu trabalho, por exemplo, ao assumir um projeto o assumo baseado que tenho talentos acima da média para cumpri-lo, e vou explicando e desmistificando o conceito às pessoas, e minha experiência tem sido muito positiva” (Alexandre, 29, G1).

A **concentração prolongada numa atividade de interesse**, mesmo considerando que se trata de adultos que têm família e um trabalho que toma boa parte das horas do dia, é um indicador presente nos participantes.

Estela comenta: *“Quando estou envolvida em um Projeto, trabalho 16h, 18h por dia. Durmo e acordo pensando nele”*.

Clara, conta sua dedicação ao caratê: *“Dediquei-me durante mais de 20 anos ao esporte, vivi, dormi, comi, competi, sempre no esporte”*, e mesmo agora, trabalhando de 8 a 10 horas por dia, ainda encontrou uma forma de continuar dedicando-se a sua paixão, oferecendo aulas gratuitas de caratê a crianças carentes, estudando acupuntura, porque pode trazer contribuições para atletas lesionados, e mantendo um blog relacionado ao caratê.

Dois comentários de Jerry, também refletem essa capacidade de dedicar muito tempo a uma atividade de interesse, mesmo ele considerando que podem vir a ser defeitos:

“Eu praticamente conseguia ficar horas e horas e horas e horas em cima de uma coisa sem pensar em outra; poderia ficar uma semana em cima de um problema matemático ou... um programa de computador, ou um desenho... ou... sei lá, um brinquedo, uma construção minha, que eu estivesse fazendo, e conseguia ficar uma semana inteira fazendo, mexendo [...] Às vezes, eu vou nos lugares e me empolgo com as pessoas e me esqueço do horário e, às vezes, demoro muito para voltar e não faço isso por maldade, mas é um defeito, né? Eu tinha que me ligar, botar a mão na cabeça e dizer que tem alguém que está me esperando, comunicar, né... Então, eu esqueço disso” (Jerry, 37, G1).

O **desgosto com a rotina** e o **gosto pelo desafio** são indicadores que aparecem também explicitamente nos depoimentos dos participantes. Clara menciona os momentos de desafio como os mais instigadores de sua vida:

“Não sei bem ao certo se o mais importante, mais sim os mais lindos. Foram no momento das lutas, nas competições, no meio do problema, com a adrenalina, tendo que procurar a saída, a solução ao problema. Vivendo a mil revoluções por segundo. Isso é

impressionante e é impossível transmitir pra quem não o vivenciou. Foi o melhor” (Clara, 36, G2).

Rafael explica com propriedade o que representa o desafio na vida de uma PAH/SD: *“antes de atingir o objetivo, aquilo era importante, talvez a coisa mais importante da minha vida... depois de atingido o objetivo, perdeu o sentido, perdeu aquela conotação de desafio”.*

Os comentários de Gabriel e Jerry exemplificam o sentimento das PAH/SD em relação à rotina, que a grande maioria dos participantes refere como desgastante na vida escolar e/ou laboral:

“Considero-me, ainda que tendo dois empregos e uma faculdade a cursar, um tremendo desocupado, e talvez isso se deva ao fato de minha rotina não exercitar realmente a minha mente. As coisas acontecem de forma repetitiva e à exaustão, e isso faz com que eu deseje poder fazer mais coisas, ainda que o tempo que sobre realmente não permita” (Gabriel, 20, G1).

“Eu não gosto de fazer sempre a mesma coisa. Eu gosto de variar aquilo que eu faço” (Jerry, 37, G1).

Essa rotina deixa de ser maçante quando é imposta pela própria PAH/SD na sua área de destaque, um fato que já tinha observado em pesquisa anterior (PÉREZ, 2004a), especialmente nas PAH/SD nas áreas corporal-cinestésica ou musical, quando o treinamento e a prática são momentos necessários para aprimorar o desempenho. Estela e Clara constataam esse fato nos trechos que escolhi para exemplificar o indicador da concentração prolongada numa atividade de interesse (p. 127), já que tanto a pesquisa científica quanto as artes marciais requerem um exercício constante e, geralmente, repetitivo.

A habilidade em áreas específicas; o interesse por assuntos e temas complexos, idéias novas e por várias atividades ficam plenamente constatados nos depoimentos dos participantes:

“É muito amplo, é quase tudo; eu gostaria de saber um pouco de tudo, ou muito de tudo, eu acho, eu queria saber muito de tudo” (Jerry, 37, G1).

“Interesses: estudar, aprender coisas novas”. (Martina, 58, G1).

“[...] me interessam muitas coisas diferentes [...]” (Peter, 22, G1).

“Gostaria de saber de muitas coisas um pouco” (Clara, 36, G2).

“Eu tenho múltiplos interesses, principalmente se envolver o raciocínio, qualquer coisa que estimule a minha... estimule o raciocínio, me interesse” (Rafael, 41, G2).

“Estou sempre em busca de conhecimento, pois sempre me senti muito burra e sem paciência em relação a diversos assuntos. [...] Preciso sempre ter um projeto em vista, ou seja, a atenção voltada a algum objetivo (trabalho, ação profissional, viagem, curso). Não sou uma pessoa que consegue ficar quieta, conformada, deixando a vida passar” (Joana, 43, G2).

Independentemente da área na qual tenham destaque, os interesses são muitos, muito diversos e complexos.

Por exemplo, as PAH/SD que apresentam destaque nas áreas lógico-matemática e naturalística, como Jerry, Fernando, Alexandre, Peter e Estela, e que desenvolvem atividades profissionais vinculadas às suas áreas de destaque, manifestam ter interesses – e inclusive destaque – em outras inteligências, como a lingüística, a espacial e a intrapessoal, mas também em teatro, esportes (natação e capoeira, corrida, tênis, esgrima), relações humanas, educação, aviação, xadrez, ecologia, artes plásticas (escultura e mosaico), música, línguas antigas, filosofia, restauração, literatura, história, mitologia. As que apresentam destaque na inteligência lingüística, como Gabriel, Rafael e Martina, também têm interesse em outras áreas, como esportes (futebol, handebol, atletismo, basquetebol, tiro ao alvo, montanhismo), informática, xadrez, ciências naturais, topografia, pesca, culinária, mecânica; e as pessoas que têm AH/SD nas inteligências corporal-cinestésica e interpessoal, como Clara e Joana, também têm interesses em áreas lingüísticas, naturalistas, musicais e espaciais, como literatura, educação, fotografia, jardinagem, acupuntura, cinema, artes plásticas, línguas estrangeiras e música. Tudo isso, além de apresentarem interesses vinculados às suas próprias áreas de destaque, porém, em campos diferentes, como ginástica rítmica, futebol, voleibol, natação.

A **precocidade na leitura** e a **leitura voraz** são indicadores que foram constatados na infância de todos os participantes; todos eles, sem exceção, aprenderam a ler antes de entrar no ensino fundamental e referem hábitos de leitura intensos na infância, mesmo os que não apresentam AH/SD na inteligência lingüística.

Peter (22, G1), por exemplo, conta: “*Aos 13 anos comecei a comentar livros para crianças de mais de 12 anos e me pagavam pelos livros que lia*”. Rafael e Fernando relatam seus gostos literários e filosóficos quando mais novos e as reflexões que decorriam dessas leituras, gostos bastante diferentes aos comuns nessas faixas etárias:

“Digamos que, lá pela minha primeira adolescência – 11, 12 anos – eu pude começar a ler alguns autores orientais, como Sankara, Taniguchi e outros que me falha a memória, agora, e nessas leituras, eu descobri que a mente humana pode aprender as coisas como elas são ou diversamente de como elas são em si mesmas” (Rafael, 41, G2).

“Ali pelos vinte anos decidi buscar respostas a questionamentos científicos e filosóficos. Durante dez anos, talvez um pouco mais, estudei algumas correntes, sempre de forma racional” (Fernando, 52, G2).

A **liderança** é um indicador também presente na maioria dos entrevistados, embora essa liderança possa manifestar-se de modo diverso. Em alguns casos, a liderança aparece, como a entendemos no sentido mais comum, como contam Alexandre, Estela e Gabriel:

“Nos aspectos de temperamento apaixonado e empreendedor pessoas ligadas ao mundo empresarial ou profissional, e especialmente as de condição socioeconômica mais elevada, tendem a me ver como líder e empreendedor. Alguém com grande entusiasmo, positividade e energia. Dizem que gostam de estar comigo porque transmito entusiasmo e tenho bagagem cultural estimulante. Alguém que aponta os caminhos. No ambiente de trabalho, sou respeitado como excelente profissional, com alta capacidade técnica e de realizações” (Alexandre, 29, G1).

“Quanto à percepção dos demais: meu Orientador [...] me admira e, em certa ocasião, me disse: ‘em 40 anos, nunca tive um aluno com tua capacidade’. Isto, vindo de um cientista de renome internacional e com um grau de exigência altíssimo, me encheu de orgulho. Os colegas também me admiram, pois sou bastante solidária e sempre disposta a ‘dar uma mão’ quando surgem dificuldades” (Estela, 46, G2).

“A relação com os colegas foi sempre paternal; mesmo tendo sido quase sempre o mais novo da turma, eu comprava as brigas, defendia os interesses, questionava as arbitrariedades, ajudava nos exercícios e era sempre companheiro para uma boa discussão com professor ou funcionário” (Gabriel, 20, G1).

Em outros casos, a liderança também pode ser observada quando a PAH/SD representa uma figura significativa para os demais, mas não necessariamente desejada ou querida pelos outros, como comentam Rafael, Fernando e Joana:

“Outras pessoas – e aí nós estamos falando da maioria – sentem-se, no mínimo, incomodadas comigo, e eu entendo, é difícil conviver com alguém como eu” (Rafael, 41, G2).

“Desde muito pequeno me consideraram o gênio da família, me chamavam de Rui Barbosa. Em casa isso não me incomodava, mas os parentes (tios, primos e outros) estavam sempre tratando de me por à prova pra ver se eu cometia algum erro ou outra besteira qualquer” (Fernando, 52, G2).

“No ambiente de serviço, acho que me consideram um problema, pois vivo dando idéias que geram mais trabalho, além de questionar muitas situações e decisões tomadas. [...] Como sou bastante teimosa, muitas vezes a chefia tem de usar do poder para que eu desista de algo que acredito estar certo” (Joana, 43, G2).

E, em outras situações ainda, quando esse papel é designado por uma autoridade ou por um campo de atuação, como no caso de Clara, que se destacou no caratê obtendo as principais premiações em diversas competições nacionais e internacionais, e como também refere Rafael:

“[...] porque eu e mais dois colegas éramos, no segundo grau, num universo de aproximadamente 900 alunos, éramos os bam-bam-bam em física e química. Éramos monitores, muitas vezes escalados para substituir professores nas aulas práticas, no laboratório” (Rafael, 41, G2).

Outros indicadores frequentemente encontrados em PAH/SD e referidos na descrição de crianças e adolescentes — **memória desenvolvida; pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre idéias e conhecimentos** —, também se constatarem nos adultos desta pesquisa, não somente identificados no QIIAHSDA, e nos seus depoimentos, mas também pela forma como responderam aos próprios questionários; pela menção nos seus depoimentos;

“Eu tenho também a capacidade de abstração, eu tenho uma capacidade de abstração efetivamente histórica. [...] Eu penso que, de todas... de todas as qualidades que eu possa elencar a meu respeito, talvez a mais importante seja essa, essa capacidade de abstrair” (Rafael, 41, G2).

“[...] a minha melhor qualidade é aprender. Eu aprendo as coisas com facilidade” (Jerry, 37, G1).

e pelos resultados dos instrumentos psicométricos com os quais foram avaliados, que conseguem detectar esses indicadores, e que foram usados para a avaliação de alguns participantes, como Martina, por exemplo, que comenta:

“Eu fiz um teste de QI, mas foi em holandês, e me disseram que, por ter sido em holandês, certamente deu dois ou três pontos abaixo do que corresponderia. Acho que deu 137 ou algo assim” (Martina, 58, G1).

O indicador **vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares** também pode ser observado na narrativa das próprias respostas ao questionário, em aqueles que foram identificados formalmente, visto que, tanto em instrumentos quantitativos quanto qualitativos esse é um indicador identificado, e pela avaliação pessoal e das segundas fontes, no QIIAHSDA. As duas participantes que tiveram uma resposta diferente à comumente encontrada em PAH/SD são dignas de menção e se auto-explicam. Clara respondeu “às vezes” à pergunta que questiona sobre este indicador e, embora isso possa ser explicado porque sua área de destaque é a corporal-cinestésica, posso afirmar, a partir da leitura das respostas ao questionário e da avaliação de sua expressão verbal que sua resposta subestima esse indicador. O mesmo acontece com Joana, que respondeu “raramente” à mesma pergunta. Além de sua expressão oral e escrita também contradizerem sua auto-avaliação, Joana é formada em Letras, domina a língua portuguesa muito bem (além de outras línguas, inclusive o japonês), sempre teve as melhores notas na faculdade, o que denota uma avaliação deste indicador por especialistas no assunto e freqüentemente é consultada por seus colegas quando se trata de enriquecer ou aperfeiçoar textos escritos.

Estela (46, G2) refere sua facilidade com a linguagem como uma característica reconhecida pelos demais: *“Também me vêem como muito inteligente e hábil com a palavra escrita e no raciocínio lógico-matemático e, por isso, estou sempre sendo solicitada a contribuir com os mais diversos trabalhos das mais diferentes áreas”*. Soma-se a isto que Estela já publicou dois livros, sendo um deles, um livro de contos.

A **persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccionismo**, são dois indicadores que todos os participantes identificaram em si mesmos e que os próprios depoimentos esclarecem.

Jerry manifesta com clareza o sentimento de inconformismo permanente consigo mesmo:

“É que, é assim, teve uma época que eu era tri-perfeccionista, eu queria ser perfeito, e ainda hoje, tenho dificuldades com falhar, tenho uma profunda dificuldade com falhar. Eu acho que não tenho, a gente não tem margem para falhar, para errar. A minha cobrança com isso, com meu erro é muito grande, mais do que com os erros dos outros. Eu me cobro mais o meu erro do que cobro o erro dos outros.[...] Então, eu acho que a tolerância, aí, é pequena, mas eu me aceito do jeito que eu sou. Eu sei que eu erro, mas me ODEIO quando erro e acho ótimo quando acerto. Não quando faço certo, quando faço certo muito bem; acho ótimo! [...] Mas eu acho que estou muito aquém do que poderia...do potencial que poderia estar desenvolvendo.[...] Eu acho que podia melhorar muito. Um sentimento de profundo inconformismo comigo mesmo, que me acompanha desde que eu me conheço. Eu poderia melhorar muito...” (Jerry, 37, G1).

Gabriel, que se descreve como perfeccionista, tenta adjudicar essa característica à sua formação militar e também faz alusão à sua persistência perante situações inesperadas, como o fracasso:

“Penso também que [as pessoas] me vêem [...] perfeccionista, uma vez que são estes os aspectos que figuram chamariz de atenções às minhas condutas. [...] e tentaria não mostrar os excessos críticos que manifestamente causam problemas quando evidenciados em primeiro contato. Tenho por hábito considerar as minhas conquistas mais importantes como simplesmente algo que eu podia fazer e fiz, tendo dificuldade de celebrar isso como até julgo merecer. O sentimento de ‘não fiz mais do que a minha obrigação’ deve-se em parte à educação que veio com o convívio com meu pai, e isso faz com que eu aprenda muito mais quando algo dá errado; a maleabilidade e a persistência vão sendo adquiridas conforme os fracassos acontecem. [...] penso sempre que poderia melhorar se não houvesse esse ou aquele fator dificultante, e esses fatores normalmente advêm de coisas que ainda não estão sob minhas alçadas, tanto pessoal quanto profissionalmente” (Gabriel, 20, G1).

Alguns participantes reconhecem o perfeccionismo como um atributo e um defeito, ao mesmo tempo, o que não deixa dúvidas quanto a sua existência, como o fazem Martina, quando diz *“Sou uma pessoa [...] perfeccionista (na minha opinião)”*, também colocando o perfeccionismo entre seus defeitos, *“perfeccionista (na opinião dos outros)”* ou quando avalia seu desempenho e a forma como os demais o percebem, dizendo *“os outros parecem achar importante o que faço e acham que sou muito trabalhadora e boa profissional. Eu me sei medíocre”*. Fernando também define o perfeccionismo como uma virtude e como um defeito, quando comenta que é: *“uma pessoa [...] perfeccionista (como virtude e defeito simultaneamente)”* incluindo essa característica também como um defeito “aceito”: *“Perfeccionista como defeito, chato de galocha. [...] Sempre há o que melhorar”*.

Outros elencam essa característica entre os defeitos pessoais, como Alexandre (29, G1): *“Entre meus defeitos está um perfeccionismo exagerado, que me faz exigir muito de mim e de algumas pessoas ao meu redor”*.

Clara refere esse misto de exigência e inconformismo como um motor importante na sua paixão pelo caratê:

“Com respeito a mim, sou muito autocrítica, sempre quero melhorar, e mesmo tendo pessoas que falam que fiz o certo, sei que se podem melhorar as coisas, sempre. Por isso mesmo vivo sempre de forma bastante acelerada, cada minuto, cada hora, procuro aproveitá-la. Antes não conseguia dormir, às vezes, porque sentia que enquanto eu dormia deixava de aproveitar o tempo para fazer coisas” (Clara, 36, G2).

E não poderia ser diferente. Coulson (2005, p. 2) argumenta que o perfeccionismo não é algo tão ruim como costumamos pensar se considerarmos que é o motivador essencial dos que procuram a verdadeira excelência. Ele pergunta:

Você poderia imaginar um atleta olímpico que dedicasse anos ao treinamento com o objetivo de ser menos do que perfeito? ou um ator de primeira categoria que meramente desejasse recordar a maioria de suas falas? ou um pintor sério que utilizasse um azul ‘porque é bastante parecido com o verde’ apenas para terminar uma bisnaga de tinta? Claro que não. Procurar a perfeição é algo apropriado para as pessoas superdotadas.

O **senso de humor desenvolvido** é visível nos depoimentos dos participantes. Eles usam um humor refinado e, muitas vezes irônico, rindo de suas próprias vicissitudes e referindo o senso de humor como uma qualidade que eles apreciam.

Por exemplo, ao responder à pergunta que questiona sobre como os participantes percebem suas diferenças, Jerry (37, G1) comenta: *“Eu não consigo enxergar esse negócio de ‘ah... é superdotado’... Eu acho normal, eu sou normal... Não tenho anteninhas na cabeça!”*

Clara (36, G2), também, respondendo à mesma questão, refere: *“As pessoas amigas me dizem que sou muito especial, uma boa pessoa, mas é claro, são meus amigos. Se eles não falam isso não sei quem o faria”*.

Fernando (52, G2) justifica sua resposta à última questão do questionário, que indaga quais seriam as sugestões dos participantes para atender às PAH/SD, acrescentando, ao final: *“Acho que é um tema complexo e fascinante.... podemos falar muito sobre... Tu realmente não espera que um reles mortal como eu vá descobrir a pólvora né!!!!!!...”*

Alexandre (29, G1) comenta sobre o senso de humor: *“Muitas das minhas conversas são horas de gargalhadas e bom humor, mas baseadas em um sarcasmo e ironia profundos”*.

Do questionário de Rafael (41, G2), cujas respostas estão recheadas de comentários jocosos sobre si mesmo e as situações que enfrentou na sua vida, cito alguns trechos para ilustrar este indicador. Quando perguntado como as pessoas o vêem, ele responde que a maioria sente-se incomodada com ele e retruca: *“[...] e eu entendo, é difícil conviver com alguém como eu!”*. Quando perguntei se ele se identifica como uma PAH/SD; por que sim (ou não), e de que forma ele deixa isso transparecer, de-

pois de enumerar as características que ele identifica em si mesmo, ele acrescenta: *“Penso que assim eu respondo essa questão número 6. Ah, sim... por que sim? Está justificado, agora, de que forma eu deixo isso transparecer? Eu não deixo isso transparecer!”*.

Respondendo sobre outras atividades que desenvolve, Rafael (41, G2) diz: *“[...] nas horas vagas, escrevo poesias, treino capoeira, como todo bom baiano, sou uma doméstica de mão cheia, lavo, passo, cozinho, ou seja, sou bom de cama, mesa e banho, um autêntico homem forno-e-fogão”*.

Comentando sua história escolar, Rafael refere:

“Acho que acabei prematuramente uma promissora carreira de cientista exatamente quando detonei uma parede na sala do apartamento onde eu morava, tentando construir uma bateria elétrica. Meu pai, nesse dia, até que reagiu de forma legal, mas... sob a promessa de que eu jamais faria mais aquilo” (Rafael, 41, G2).

O senso de humor é referido por Rafael e Gabriel como uma característica que interferiu durante a formação, como algo que os ajudou a se relacionar bem com seus colegas e professores e, às vezes, os prejudicou:

“Minhas piadinhas estavam corriqueiramente relacionadas com a matéria em estudo. Algumas vezes eu até conseguia arrancar risos até dos próprios professores. Eu sempre me relacionei bem com colegas de ambos os sexos sem maiores problemas e, com os mestres, também. Fui pupilo de alguns deles e também fui... fui... alguns deles foram meus algozes, mas, sempre em função do meu senso de humor” (Rafael, 41, G2).

“Durante os ensinamentos fundamental e médio, no Colégio da Polícia Militar, sofri diversas formas de repreensão por conta do temperamento ‘irreverente’ e bem-humorado” (Gabriel, 20, G1).

Peter (22, G1), ao definir seus amigos, comenta que são pessoas parecidas com ele, provavelmente também superdotados, *“com o mesmo humor ‘absurdístico’”* que ele tem.

Os últimos três indicadores que destaquei da literatura no referencial teórico e que foram exemplificados em relação aos participantes desta pesquisa são a **tendência ao isolamento; a predileção por trabalhar sozinho e por associar-se a pessoas mais velhas** e são indicadores constatados na maioria absoluta deles.

A tendência ao isolamento ou a preferência por trabalhar sozinho, muitas vezes é um indicador que talvez decorra da forma particular de organização que eles têm e, em alguns casos, é vista como um defeito, como individualismo, ou como uma intolerância.

Rafael comenta sua preferência por trabalhar sozinho e sua tendência ao isolamento:

“Prefiro estar sozinho uma boa parte do tempo, me sinto melhor, não sei por quê... Estar com as pessoas, o ritmo das pessoas, o modo psicológico das pessoas interfere energeticamente em mim de uma forma inenarrável. Então, a motivação das pessoas me estressa. Na realidade, eu não tenho problemas (pelo menos penso não ter problemas)”

com estar com as pessoas, minha questão é mais abstrata, é o que motiva as pessoas que me provoca, talvez, essa tendência ao isolamento. Individualismo é um outro defeito; esse é bem antigo, esse, com 18 anos, já tinha sido detectado e eu me recusei a acreditar. Com 18 anos, na academia militar, eu me imaginava um indivíduo solidário, era capaz de sacrifícios dignos de louvor, ajudei colegas em situações difíceis, mas ao final de um ano de observação, meus instrutores colocaram na minha ficha que eu era individualista e eu fiquei muito aborrecido com isso e custei a aceitar. Anos mais tarde é que eu dei o braço a torcer e efetivamente conclui que eu sou um indivíduo, que eu sou um cidadão individualista. Não consigo operar no ritmo das outras pessoas, isso é fato. Eu prefiro agir sozinho. Se tiver alguma empreitada para fazer, eu prefiro trabalhar com sobrecarga de trabalho do que dividir o trabalho com alguém. Pouquíssimas pessoas, ao longo de minha carreira profissional, eu consegui dividir tarefas. Talvez 3, se eu parar para ser bem criterioso, talvez 3 ou 4 pessoas, eu tenha confiado o suficiente para dividir tarefas com elas. Então... o individualismo é algo assim que me prejudica no trabalho. Eu, às vezes, carrego nas costas tarefas que poderiam ser perfeitamente delegadas, quando eu dispunha de subordinados, ou divididas com colegas, e... eu optei por centralizar a coisa” (Rafael, 41, G2).

Estela (46, G2) lembra dessa mesma tendência quando era mais nova: *“Fiquei mais isolada e, hoje vejo, fazia tudo para não ser vista. Entrava e saía da sala de aula sem abrir a boca”,* e também na atualidade: *“A partir da chegada em Porto Alegre me isolei e não estabeleci muitos laços de amizade”.*

Alexandre (29, G1) não percebe essa característica de forma negativa, quando comenta *“A constatação é que todos os meus amigos mais chegados são pessoas mais velhas que eu, independentemente dos perfis”.*

Clara (36, G2) comenta que tem algumas amigas, todas maiores de 70 anos, com as quais se reúne mensalmente e gosta muito de relacionar-se com pessoas mais jovens que ela. Também refere a sua preferência por trabalhar sozinha como um defeito: *“Outro defeito é querer fazer tudo eu. Mesmo tendo muita experiência em mandar, gosto de fazer tudo eu”.*

Deixei para comentar a percepção de Jerry a este respeito ao final deste item porque embora a literatura refira a preferência por relacionar-se com pessoas mais velhas, há algum tempo venho observando que as PAH/SD também manifestam uma preferência por relacionar-se com pessoas mais novas e Jerry deixa isto bem claro no seu depoimento:

“Não me dava bem com gente da minha idade. [...] Bom, eu nunca me relacionei bem com pessoas da minha idade, quer dizer, nesse período acadêmico, de escola, nunca me relacionei bem com crianças da mesma idade, sempre me relacionei bem com pessoas adultas ou crianças com idade inferior à minha, bem inferior à minha” (Jerry, 37, G1).

Adda e Catroux (2005, p. 318) são duas dos poucos autores que comentam a preferência de crianças por relacionar-se com crianças mais novas: *“como nunca se sentia totalmente a gosto quando estava com seus iguais, refugiava-se na companhia de crianças mais novas, porque tudo o que o diferenciava deles justificava-se em seguida”.*

Uma constatação importante nos depoimentos dos participantes é que eles admiram pessoas que têm características semelhantes às suas e isso revela que, mesmo não se reconhecendo manifestamente como PAH/SD, essas características são valorizadas em si próprios e fazem parte do seu autoconceito.

A inteligência, a paixão, a persistência e a dedicação, a curiosidade intelectual, o autoconhecimento, a coerência e a busca dela, a procura de desafios, o humor são características próprias das PAH/SD e são atributos que os participantes admiram nas demais pessoas, e a falta delas, às vezes, as incomoda.

“O que mais me admira nas pessoas, acho que é: sensibilidade, franqueza. [...] Eu admiro pessoas que amam intensamente. Qualquer coisa que seja que amem, mas eu admiro as pessoas que amam intensamente o trabalho, que amam intensamente outras pessoas... [...] Que sorriem! Legal, isso! (risos) Admiro pessoas que sorriem sinceramente, não falsamente. Eu acho assim, tão bonito, pessoas sorrindo. Gosto admiro. Pessoas que têm capacidade de contornar situações, de mudar situações. [...] Então, a sinceridade é uma coisa muito legal. [...] A gente tem um pouco de dificuldade de tratar com gente... burra. É. Burra no sentido pejorativo da coisa, as pessoas que têm dificuldade de aprender” (Jerry, 37, G1).

“O que mais admiro é a inteligência, a capacidade de entender e se adaptar as coisas ou situações novas. [...] As que mais me incomodam são que uma pessoa [...] seja lenta para entender e se expressar (sendo ‘normal’, claro)” (Martina, 58, G1).

“Admiro, sobretudo, a coerência; a primazia pela razão ou pela emoção racionalmente compreensível, e tudo o que faz com que a vida e todos os seus pormenores tenham, em sentido literal ou não, de forma explicável ou não, cada qual o seu sentido. Admiro quem tem porquês para as perguntas sobre si, quem tem autoconhecimento suficiente, quem se dedica sem excessiva preguiça àquilo que ambiciona. [...] Incomodo-me com pessoas estagnadas [...] inertes [...]” (Gabriel, 20, G1).

“O que mais admiro é o sacrifício pessoal e a constância” (Peter, 20, G1).

“Admiro a boa vontade, rapidez de raciocínio, dedicação ao que deseja, entre outras” (Fernando, 52, G2).

“Penso que o que mais me causa admiração nas pessoas é uma espécie de postura moral onde se busca vencer os desafios, com alegria e otimismo, abertura e cordialidade. Essa postura moral incluiria a busca da coerência entre os valores que professa, independentemente de quais sejam, e a própria vida” (Alexandre, 29, G1).

“Eu gosto muito de rir, de conversar, discutir, dialogar, rir de mim mesma ou de erros nossos. Então, gosto de pessoas com bom humor” (Clara, 36, G2).

“O que eu mais admiro numa pessoa é [...] a persistência no que se propõe a fazer” (Joana, 43, G2).

“Eu vi uma máxima, certa feita... um camarada falando num filme que, se não me engano foi no filme ‘O advogado do Diabo’. O indivíduo falando lá que a ignorância é uma benção. Algumas vezes eu desejei ser ignorante, porque pelo menos eu consegui interagir melhor com as pessoas. É péssimo você falar grego para alguém que não entende essa língua” (Rafael, 41, G2).

Ao analisar os questionários, percebi que, embora os depoimentos tenham constatado os indicadores de AH/SD tanto no grupo de participantes que não foi formalmente identificado antes desta pesquisa quanto nos dois participantes formalmente identificados, por um lado, havia certo “ruído” em alguns indicadores, que mostrava diferenças com a avaliação feita por mim ou por outros profissionais e que, por outro

lado, esse “ruído” acontecia exclusivamente entre as mulheres, fato que gerou uma dimensão nesta subcategoria, analisada a seguir.

7.1.1 O diferencial das mulheres com altas habilidades/superdotação

“Disse também à mulher: "Multiplicarei os sofrimentos do teu corpo; darás à luz com dores, teus desejos e impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio". (Gênesis 3:16, BÍBLIA SAGRADA, 1997, p.51).

Uma constatação que já foi verificada por alguns autores (LANDAU, 2002; ELLIS e WILLINSKY, 1999; DOMINGUEZ RODRÍGUEZ et al., 2003) é que, geralmente, as mulheres costumam aparecer em menor número nas populações investigadas. No caso desta pesquisa, essa desproporção também se constata. Do número total de participantes (10), visto que não houve critérios de gênero para a seleção dos sujeitos, o número de homens é maior (60%), assim como nas listas de possíveis candidatos a participantes que recebi, quando, na população geral, a proporção de homens e mulheres é aproximadamente a mesma (50%). Essa desproporção é ainda muito maior no grupo 1 (formalmente identificados), no qual os homens representam 80%, havendo somente uma mulher formalmente identificada.

A avaliação dos indicadores foi feita, inicialmente, mediante o QIIAHSDA, que é um instrumento padronizado, embora qualitativo, e os autores acima mencionados referem que as mulheres tendem a responder a instrumentos padronizados somente quando têm absoluta certeza de que a resposta é correta.

Normalmente, quando se aplica este tipo de instrumento a crianças, costuma-se aplicar o mesmo instrumento a outras duas fontes (geralmente um familiar muito próximo ou responsável e a um professor), de maneira a ter informações que sejam menos passível de subjetividade. Desta forma, como percebi que alguns indicadores, nos questionários das mulheres não eram reconhecidos no QIIAHSDA, mas apareciam nos depoimentos, me pareceu importante consultar uma “segunda fonte” para afastar dúvidas e fundamentar os achados. Resolvi, então, solicitar a outra pessoa que conhecesse bem a participante que também respondesse ao mesmo questionário. O critério utilizado para selecionar a segunda fonte de dados em pesquisa anterior (PÉREZ, 2004b), quando a segunda fonte não podia ser um dos pais, era que a pessoa fosse um parente próximo ou uma pessoa (por exemplo, padrasto ou madrasta) que tivesse convivência significativa com o participante (pelo menos durante dois anos). Nesta pesquisa, o critério foi semelhante, escolhendo-se um parente próximo que ti-

vesse tido convivência significativa com a participante no caso de duas delas (mãe e filha) e uma pessoa que conhecesse o participante há pelo menos dois anos e tivesse convivência significativa com a participante, no caso de outras duas (colegas de serviço). Acredito que os dados assim obtidos são suficientemente confiáveis. Feito isto, tabulei as respostas das quatro participantes mulheres ao lado das respostas da segunda fonte correspondente na Tabela 6, a seguir.

Algumas poucas questões não foram respondidas pelas segundas fontes porque as pessoas desconheciam esse aspecto específico (por exemplo, a pergunta que indaga se quando criança preferia livros mais difíceis para sua idade, ou enciclopédias, biografias ou atlas), mas a falta dessas respostas não afetou a validade das informações obtidas desta forma. O que se percebe, é que o “ruído” que constatei nas respostas das participantes aos QIIAHSDA foi corrigido pelas respostas das segundas fontes e permite aventar algumas considerações.

Tabela 6 - Respostas das participantes mulheres e das segundas fontes correspondentes ao QIIAHSDA
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DAS MULHERES E DE 2^{as} FONTES

GRUPOS		1				2																											
Perguntas		Martina				Martina (2 ^a fonte)				Clara				Clara (2 ^a fonte)				Estela				Estela (2 ^a fonte)				Joana				Joana (2 ^a fonte)			
Nomes fictícios		Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente
CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM	Tem vocabulário muito avançado e rico para a sua idade ou meio social?			X				X			X					X				X				X			X					X	
	Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?			X				X			X					X				X				X				X				X	
	Tem memória muito destacada?			X				X				X				X				X				X				X				X	
	Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?	X							X	X							X				X				X				X				X
	Aprende rapidamente e aplica o que aprendeu a outras áreas?			X					X			X				X				X				X				X				X	
	É muito observador e normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas de sua idade?		X						X			X				X				X				X				X				X	
	Quando criança, preferia livros mais difíceis para sua idade, ou enciclopédias, biografias ou atlas?				X				X			X				X				X				X				X				X	
Tenta entender coisas complicadas examinando parte por parte?			X					X	X						X				X				X				X				X		
CARACTERÍSTICAS DE MOTIVAÇÃO	Se envolve muito em alguns temas e insiste em buscar soluções para os problemas?			X					X				X				X				X				X				X				X
	Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe ou uma tarefa?				X			X				X				X				X				X				X				X	
	Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?		X						X				X				X				X				X				X				X
	E muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?				X				X			X				X				X				X				X				X	
	Prefere trabalhar ou estudar sozinho/a?				X				X				X				X				X				X				X				X
	Se preocupa com temas como ética, moral, violência, sexo, justiça, política?				X				X				X				X				X				X				X				X
	É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?				X			X					X				X				X				X				X				X
Tem sua própria organização?				X				X		X						X				X				X				X				X	
Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?				X				X			X					X				X				X				X				X	
CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE	E muito curioso?				X				X				X				X				X				X				X				X
	Tem muitas idéias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?		X						X			X				X				X				X				X				X	
	Gosta de arriscar-se e de desafios?		X					X				X				X				X				X				X				X	
	E muito imaginativo e inventivo?		X					X				X				X				X				X				X				X	
	Tem senso de humor e as vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?			X				X				X				X				X				X				X				X	
	Faz as atividades por vontade própria?			X				X				X				X				X				X				X				X	
	É sensível às coisas bonitas?				X				X				X				X				X				X				X				X
É inconformista e não se importa em ser diferente?				X				X				X				X				X				X				X				X	
Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo?				X				X				X				X				X				X				X				X	

CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA	E auto-suficiente?				X					X					X					X									X	
	E muito confiante?		X					X					X			X			X					X					X	
	E preferido pelas demais pessoas?			X						X				X							X			X						
	E cooperativo com os demais?			X						X				X							X			X						
	Tende a organizar o grupo?		X					X						X			X				X			X						
	É persuasivo em seus argumentos?				X			X						X			X				X			X						
	Se destaca em atividade de interesse?	X							X					X			X				X			X						
	E interessado e eficiente na organização de tarefas?			X					X			X				X					X			X						
CARACTERÍSTICAS DE PLANEJAMENTO	Sabe distinguir as conseqüências e os efeitos de ações?				X				X			X				X					X			X						
	Sabe definir etapas, detalhes e metodos para desenvolver uma atividade?				X				X			X				X					X			X						
	Sabe estabelecer prioridades?				X				X			X				X					X			X						
	Reconhece os obstáculos quando planeja?				X				X			X				X					X			X						
	Organiza tarefas independentemente?				X				X			X				X					X			X						
	Prefere jogos que exijam estratégia?			X					X			X				X					X			X						
	Expressa idéias de forma clara e exata?		X						X			X				X					X			X						
	Faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor?				X				X			X				X					X			X						
CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO	Conta histórias com início, meio e fim?			X					X			X				X					X			X						
	Se expressa com facilidade, usando gestos, expressões faciais e corporais?			X					X			X				X					X			X						
	Muda a voz e a expressão para enriquecer os relatos?			X					X			X				X					X			X						
				X					X			X				X					X			X						
VOCÊ SE DESTACA EM	Artes (Pintura, desenho ou escultura)?	Sim													X			X				X								
		Não	X				X				X				X															
	Música?	Sim													X															
		Não	X				X				X											X			X					
	Dança?	Sim																												
		Não	X				X				X				X							X			X					
	Informática?	Sim													X															
		Não	X								X				X										X					
	Esportes ou ginástica?	Sim																												
		Não	X				X								X							X			X					
	Teatro?	Sim																												
		Não	X				X				X				X							X			X					
	Outra atividade?	Sim																												
		Não	X				X				X				X										X					
	Qual/is																													

Na tabela acima, contrastarei as respostas das quatro mulheres e das suas segundas fontes individualmente para cada bloco de características do QIIAHSDA para que fique mais clara a afirmação anterior.

Martina

A segunda fonte de Martina foi Clara, sua filha. Dentre as características de aprendizagem, Martina somente identificou 3 que normalmente são encontradas entre PAH/SD (vocabulário avançado e rico, muitas informações sobre temas de interesse e a leitura de livros mais difíceis para sua idade, quando criança). Nas respostas de Clara ao QIIAHSDA de Martina, somente um indicador teve a resposta “às vezes” (memória destacada), coincidindo com a resposta de Martina. Considerando que Martina tem 58 anos, é compreensível esta resposta, visto que especialmente a memória de trabalho e a memória episódica podem apresentar declínio por volta dessa idade (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006; STERNBERG, 2008) e esse tipo de memória é o que geralmente é avaliado quando se pergunta a uma pessoa se ela tem boa memória. À pergunta que questiona se tenta descobrir o “como” e o “por que” das coisas fazendo perguntas inteligentes, que Martina tinha respondido “nunca”, Clara responde “sempre”. Esse indicador se observa claramente no depoimento de Martina, quando, em várias oportunidades, ela pediu esclarecimentos ou precisou melhor uma pergunta para poder respondê-la, inclusive nessa questão específica, que ela comenta num e-mail:

*“É um pouco subjetivo ‘demais’, né? Por exemplo, na questão 25 ‘Tem muitas idéias, soluções e respostas incomuns, diferentes e **inteligentes**’, se a pessoa que responde se considera incomum (o que acontece com muitíssimas pessoas, com QI alto ou não) responderá que sim, mas não necessariamente será visto assim por outra. Enfim, o estudo é teu e se colocaste isso deve ser porque te serve mais o que cada um pense de si mesmo a que seja um dado objetivo” (Martina, 58, G1).*

No bloco de características de motivação, Martina respondeu “raramente” à questão que indaga se não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa, sendo que Clara respondeu “sempre”. No seu depoimento, Martina refere que para ela, trabalhar e estudar é vital e demonstra que realmente não precisa de muito estímulo quando o assunto lhe interessa:

“Faz pouco ouvi que o filho de um amigo é autista. Fui à biblioteca e comecei a ler sobre o assunto, já li uns 10 livros sobre o assunto e tenho mais dois para ler. Passei uns quatro dias lendo artigos na internet. Artigos da Holanda, Espanha, Argentina (porque os familiares do menino são uruguaiois) e naturalmente do Brasil (norte, sul, etc.) e outros países só para comparar uns com outros” (Martina, 58, G1).

No bloco das características de criatividade, Clara percebe a fluência de idéias, o pensamento divergente e a imaginação e originalidade como comportamentos constantes de Martina, enquanto Martina os percebe somente “às vezes”. Comentando

como os outros a vêem, Martina refere que: “[...] não é estranho que alguém me chame de esnobe, marciana, rara ou fique admirado das minhas idéias, capacidade, energia”, o que dá a razão à Clara.

No bloco de liderança, Martina percebe somente duas características, enquanto Clara percebe quatro, acrescentando a preferência pelas demais pessoas, a cooperação e o destaque em atividades de interesse.

Dentre as características de planejamento, Martina, que é extremamente metódica nas respostas, nos esclarecimentos que tem enviado, e na sua vida em geral, não percebe a sua eficiência na organização de tarefas e a preferência por jogos que exijam estratégia, que Clara percebe como constantes. Para ter uma idéia dessa afirmação, para responder a um esclarecimento que lhe solicitei sobre os lugares nos quais ela tinha vivido, ela elaborou um arquivo com uma tabela completamente detalhada com datas exatas, lugares nos quais morou e observações em cada um deles.

Dentre as características de comunicação, Martina percebe somente duas (faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor e muda a voz e a expressão para enriquecer os relatos), enquanto Clara percebe três (expressa idéias de forma clara e exata, conta histórias com início, meio e fim, e faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor). Acredito que com os comentários anteriores não é necessário esclarecer que os indicadores aqui analisados estão presentes em Martina.

Finalmente, Clara reconhece o destaque de Martina na área de informática, que Martina não reconhece, embora dê aulas de informática.

Sem a intenção de fazer uma análise psicológica das respostas de Martina, visto que não possuo qualificação profissional para tal, me parece importante observar que, se somarmos às respostas do QIIAHSDA de Clara a alguns depoimentos do questionário de Martina, é possível aventar duas razões para a subavaliação de algumas das características pela própria participante. Uma delas é o nível de auto-exigência e o perfeccionismo de Martina, que é extremamente elevado e que ela própria se atribui quando se define ao responder à primeira pergunta do questionário, aliado à “*desvalorização de mim mesma*” que ela considera um defeito seu, conforme esclarece, “*na opinião dos demais*”. A outra razão provável tem a ver com a fase de desenvolvimento em que Martina se encontra (final da adultez média, início da adultez tardia), quando ocorre a crise entre Generatividade e Estagnação, segundo Erikson (1987), e os estágios re-organizacional/responsável, segundo Schaie e Willis (2000). Nesse período,

como bem refere Mosquera (1987), constata-se as dúvidas existenciais, as contradições internas e a solidão, o que somado à situação financeira muito instável que vive Martina, geram desânimo, desvalorização e uma auto-estima mais negativa. Margis e Cordioli (2001) referem que a transição na idade adulta é um processo normal e quase universal e que esse processo envolve, segundo Colarusso (2000), uma avaliação intrapsíquica de todos os aspectos da vida. Soma-se a isto o fato de Martina viver num país estrangeiro com uma idiossincrasia completamente diversa à latina, com poucos vínculos emocionais e afetivos e, provavelmente, estar enfrentando o chamado “síndrome do ninho vazio”, já que o filho que mora com ela (Peter) já é um adulto jovem. Adda e Catroux (2005) comentam uma estratégia adotada por PAH/SD que pode aplicar-se perfeitamente à Martina, e que refere o alívio que algumas sentem ao mudar radicalmente a forma de viver, indo morar em outro país. A mudança de país permite apagar um pouco o desajustamento e justificar racionalmente suas diferenças, já que num país diferente do seu, a sua forma de pensar pode encontrar uma justificativa na diferença da língua, visto que a forma de pensar está, comprovadamente, profundamente vinculada à língua materna. Em realidade, dizem Adda e Catroux (2005, p. 318) *“o adulto dotado que ainda está procurando a si mesmo e se expatria, sacrifica o escasso prazer que, às vezes, lhe proporciona a cumplicidade fugitiva de antigos colegas ou amigos: continua preferindo que o considerem – por uma vez, com razão – um estrangeiro”*.

Clara

A segunda fonte de Clara foi a sua mãe, Martina. No bloco de características de aprendizagem, Clara reconheceu apenas dois indicadores (ter muitas informações sobre os temas de interesse e a memória muito destacada), enquanto que Martina reconheceu seis deles (exceto o vocabulário muito avançado e rico para a sua idade ou meio social e a preferência por livros mais difíceis para a sua idade, ou enciclopédias, biografias ou atlas), o que se justifica, visto que Clara tem AH/SD na área corporal-cinestésica.

No bloco de motivação, no qual Clara deixou de reconhecer um indicador (tem sua própria organização), Martina reconheceu todos. É inegável que Clara demonstra ter sua organização própria. Em primeiro lugar, ela tem um companheiro há muitos anos, mas, mesmo assim, não moram juntos, apesar de viver numa cultura onde os casais geralmente compartilham o mesmo teto. Outra situação que demonstra a organização própria de Clara é a sua estruturação financeira que, durante muitos anos,

ela organizou para facilitar a participação em competições internacionais, que lhe exigiam despesas além de suas possibilidades, e a sua própria escolha profissional que, embora não seja monetariamente satisfatória, lhe permite dedicar uma parte de seu tempo ao trabalho como instrutora de caratê.

Nas características de criatividade há uma inversão em relação aos demais blocos, visto que Martina não reconhece três indicadores de criatividade (gosta de arriscar-se e de desafios; tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais; faz as atividades por vontade própria e é inconformista e não se importa em ser diferente) que Clara reconhece em si própria e não respondeu à pergunta que indaga se é muito imaginativo e inventivo. Clara certamente gosta de desafios e de fazer atividades por vontade própria, e isso fica demonstrado na sua área de destaque ao participar de competições muito importantes e de enfrentar riscos, inclusive físicos, competindo, mesmo lesionada. O senso de humor já foi comentado anteriormente e é uma constante em Clara, e o inconformismo e o fato de não se importar em ser diferente também se revelam em atitudes comentadas anteriormente, como o fato de morar sozinha, mesmo tendo um companheiro de muitos anos, e de ter amigas com mais de 70 anos, por exemplo.

Todos os indicadores de liderança são reconhecidos tanto por Clara quanto por Martina.

Dois indicadores de planejamento que Clara reconhece em si própria (sabe distinguir as conseqüências e os efeitos das ações e sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade) não foram identificados por Martina. Talvez isso aconteça por ela ser a mãe de Clara e ficar muito apreensiva em relação a sua forma de vida menos tradicional. Por exemplo, Martina comentava, num e-mail de esclarecimento, as “saídas” de Clara que a desconcertavam, como, por exemplo, querer ir para Egito com uma pessoa que tinha passado pela casa deles e que eles não conheciam, querer ser astronauta ou jogar futebol. Para uma mãe, essas podem ser atitudes e atividades que revelam falta de planejamento e provocam apreensão.

Uma característica de comunicação que Clara reconhece em si própria não foi reconhecido por Martina (faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor). Embora na escrita Clara não revele esse indicador (as respostas foram bastante concisas), visto que, volto a insistir, a lingüística não é sua área de maior destaque, a expressão verbal de Clara é extremamente rica e detalhada e, em

algumas oportunidades, também a escrita. Os e-mails de esclarecimento de Clara, quando se trata de assuntos de seu interesse, contradizem a percepção de Martina.

Nas áreas de destaque, a área de esporte ou ginástica é reconhecida por ambas.

O que chama mais a atenção nos questionários de Clara são as divergências nas características de criatividade, único bloco com divergências mais significativas, especialmente se os confrontarmos com alguns comentários de Martina relacionados aos indicadores de criatividade. Martina comenta que respondeu o questionário de Clara pensando nos comportamentos dela na infância (visto que agora moram em países diferentes e o contato entre elas é menos freqüente) e que naquela época ela não prestava muita atenção a esse tipo de coisas. Refere um episódio em que a professora de Clara chamou a atenção dela:

“Ela me disse que Clara fazia o que queria em aula, não gostava de fazer as tarefas exceto quando fosse algo novo. Quando ela explicava algo novo que era interessante para Clara, ela a escutava com muita atenção e fazia que as demais crianças também ficassem quietas, mas depois que ela entendia – e entendia na primeira explicação – conversava com um e com outro, mas as demais crianças precisavam de mais tempo para entender as coisas novas e Clara não os deixava” (Martina, 58, G1).

Esse comentário de Martina revela indicadores muito consistentes de criatividade, como ter idéias e interesses diferentes aos dos demais, o interesse pelo novo, o gosto por arriscar-se e por desafios e o desenvolvimento de atividades por vontade própria, que não foram reconhecidos por Martina no QIIAHSDA, além de indicadores de aprendizagem e envolvimento com atividades que lhe interessam e descaso com as demais. Talvez o excesso de exigência e o perfeccionismo de Martina, que tem características mais acentuadas da PAH/SD do tipo acadêmico tenham interferido na avaliação daqueles aspectos.

Estela

A segunda fonte de Estela foi uma colega de trabalho muito próxima, que aqui chamaremos de Samantha. No QIIAHSDA que Samantha respondeu sobre Estela percebe-se, como em todas as outras mulheres, que a segunda fonte reconhece um número maior de características e indicadores ou lhes atribui uma maior freqüência e intensidade que a própria participante.

No bloco das características de aprendizagem, a única característica não reconhecida com freqüência permanente é a da memória muito destacada, tanto por Estela quanto por Samantha, lembrando aqui, também, que Estela tem 46 anos e também se aplica a ela o comentário feito no caso de Martina sobre o declínio da memória de trabalho e a memória episódica na adultez média.

No bloco de motivação todos os indicadores foram apontados tanto por Estela quanto por Samantha.

No bloco de criatividade, Estela deixou de reconhecer dois indicadores (tem muitas idéias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes e é inconformista e não se importa em ser diferente), enquanto que Samantha reconheceu todos os indicadores com a máxima freqüência (sempre). A profissão de Estela exige idéias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes e ela é reconhecida por seus superiores e colegas nesta área como uma pesquisadora de destaque. Além disso, como foi referido no perfil de Estela, ela foi indicada a uma premiação de uma associação de sua área de pesquisa, o que confere este indicador a Estela. O inconformismo aparece com muita clareza nos seus depoimentos, especialmente consigo mesma.

No bloco das características de liderança, tanto Estela quanto Samantha não reconheceram o indicador da autoconfiança, embora Samantha tenha apontado uma freqüência maior que Estela. Esse indicador é muito influenciado por variáveis familiares e de personalidade e, particularmente nas mulheres com AH/SD não é infreqüente, como será analisado mais adiante.

Todos os indicadores de planejamento foram indicados com a mesma freqüência pela participante e sua segunda fonte.

No bloco de comunicação, Samantha reconhece o indicador relativo à riqueza e precisão vocabular, que Estela reconhece com menos freqüência, referindo, inclusive, o destaque de Estela na escrita literária. Embora esse indicador não seja reconhecido por Estela, vale a pena ressaltar que, no questionário, ela refere que as demais pessoas a consideram muito inteligente e hábil com a escrita e o raciocínio lógico-matemático, razão pela qual freqüentemente solicitam sua ajuda. O outro indicador que Samantha não reconhece com tanta freqüência quanto Estela é o da facilidade de expressão, com o uso de gestos, expressões faciais e corporais, que está bastante vinculado a aspectos de personalidade (extroversão) que não são padronizados nas PAH/SD.

Nas demais áreas de destaque, Estela e Samantha coincidem nas artes e na informática, Estela refere a música, que Samantha não refere, e Samantha refere o destaque literário, que Estela não menciona.

Joana

A segunda fonte de Joana também foi uma colega de trabalho que conhece ela há mais de vinte anos, que aqui será chamada de Vilma.

No bloco de características de aprendizagem, Vilma não reconhece um indicador (a memória muito destacada), e deixou de responder a dois indicadores, por considerar que não tinha conhecimento suficiente dessas características (mais relacionadas às atividades extralaborais e à infância da participante). Joana deixa de reconhecer seis indicadores relacionados à aprendizagem (somente reconhece a preferência por livros mais difíceis para sua idade e que tenta entender coisas complicadas examinando parte por parte). O não reconhecimento do indicador relativo à riqueza vocabular por Joana chama especialmente a atenção, visto que, além dela ser graduada em letras, ter um excelente domínio da língua portuguesa e de outras línguas e ter sido uma das melhores alunas na faculdade, Vilma comenta que, geralmente, no trabalho, Joana é requisitada para aprimorar e revisar textos por sua facilidade e destaque nessa área. Outros três indicadores (tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse, tenta descobrir o “como” e os “porquês” fazendo perguntas inteligentes e aprende rapidamente e aplica o que aprendeu a outras áreas), que Joana não reconheceu, foram reconhecidos com a maior frequência por Vilma. Esses indicadores também podem ser confirmados pelos depoimentos do questionário “*Na faculdade, sempre quis mais, me matriculava em disciplinas de outros cursos semelhantes e participava de projetos e monitorias*” e por fatos de destaque na sua vida. Joana é assessora de Educação Especial e foi convidada a assumir esse cargo devido a seu amplo conhecimento na área e sua dedicação. Suas atividades diárias requerem a articulação permanente de seus conhecimentos teóricos à sua prática e, mesmo já tendo um acervo considerável de informações sobre as diferentes áreas de Educação Especial, Joana (43, G2) comenta: “*Gosto demais de me qualificar participando de espaços de formação ou lendo, mesmo que isto me tome os finais de semana ou noites*”. Sempre que se defronta com uma situação que possa gerar-lhe alguma dúvida, Joana procura informar-se mais e de forma mais aprofundada sobre o tema, consultando especialistas e procurando as informações mais recentes e apropriadas ao caso.

No bloco de características sobre motivação, Joana não reconhece frequência no indicador que se refere à segurança e teimosia em suas convicções, ao qual Vilma outorga frequência máxima, e ela própria contradiz, num trecho do questionário (ver p. 130), quando refere que muitas vezes seus superiores têm de usar do poder para que ela desista de algo que acredita estar certo.

No bloco de características de criatividade, enquanto Vilma reconhece todos os indicadores com frequência máxima, Joana deixa de reconhecer quatro indicadores

(tem muitas idéias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes; gosta de arriscar-se e de desafios; é muito imaginativo e inventivo e faz as atividades por vontade própria). Novamente, os depoimentos de Joana já analisados anteriormente no item 7.1, na análise das características — busca de soluções próprias para os problemas, criatividade, capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; independência de pensamento; produção ideativa; habilidade em áreas específicas; liderança; interesse por assuntos e temas complexos, idéias novas e por várias atividades — lhe conferem estes indicadores, conforme observa Vilma.

No bloco da liderança, Joana reconhece frequência menor (freqüentemente) que Vilma (sempre) em todos os indicadores, exceto na autoconfiança, que Vilma aponta como um indicador constatado “às vezes”, enquanto Joana o indica como “freqüentemente” e não reconhece o indicador “é preferido pelas demais pessoas”, mas afirma, no questionário que sempre era preferida para as apresentações escolares. A falta de reconhecimento do indicador da autoconfiança, que também foi destacada em Estela, será analisada mais adiante.

No bloco de características de planejamento, todos os indicadores são apontados com a maior freqüência por Vilma, enquanto a participante não reconhece o indicador do reconhecimento de obstáculos no planejamento.

No bloco de características de comunicação todos os indicadores também recebem a maior freqüência na avaliação de Vilma, enquanto Joana reconhece apenas um dos indicadores (conta histórias com início, meio e fim).

Parece-me importante observar um depoimento de Joana (43, G2) que pode explicar sua subavaliação nos indicadores relacionados à inteligência lingüística, quando relata o castigo que lhe era imposto por conversar em sala de aula, que era escrever “não devo conversar em aula” inúmeras vezes: *Acho que isto me prejudicou para o resto da vida, pois tinha que repetir isto em mais de uma página do caderno*. Em relação à criatividade, já comentei o depoimento que Joana fazia no item 7.1, que confere a presença dele em Joana.

O grande denominador comum entre estas quatro mulheres que participaram da pesquisa é o sub-reconhecimento, a não aceitação e até a desvalorização dos indicadores de AH/SD, a baixa auto-estima e a falta de autoconfiança.

Vários autores referem a maior dificuldade para identificar mulheres com AH/SD do que homens (LANDAU, 2002, ELLIS e WILLINSKI, 1999; BENITO, 1999; DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ et al., 2003; GARCÍA COLMENARES, 1997), porque uma das ati-

tudes adotadas por elas é a ocultação das AH/SD. Na adolescência, as meninas tendem a valorizar mais as relações sociais, preocupando-se mais em agradar aos outros ou com a aprovação dos outros.

Segundo uma pesquisa de Buescher et al. (1987), 65% das adolescentes superdotadas escondem suas habilidades e, segundo Walker, Reis e Leonard (1992), 3 de cada 4 mulheres superdotadas não acreditam na sua inteligência superior (REIS, 2002). Essa ocultação das habilidades, muitas vezes, continua ao longo da vida, como se constata nas respostas aos QIIAHSDA nesta pesquisa. Entretanto, quando o questionamento envolve uma narração livre, sem atribuições de valor, os depoimentos contradizem a valoração padronizada. A análise das respostas aos QIIAHSDA das participantes, contrastada à análise das respostas das segundas fontes e aos depoimentos nos questionários permitem perceber contradições que revelam essa ocultação. Dentre as possíveis causas para a ocultação, o não reconhecimento ou sub-reconhecimento de indicadores de AH/SD, que são dignas de menção e que constituem pistas importantes a serem consideradas na educação formal das mulheres com AH/SD para fomentar uma construção saudável da identidade como PAH/SD, encontramos tanto fatores ambientais e situacionais quanto características pessoais e individuais. Porém, como afirma Dominguez Rodríguez (2003), no caso das mulheres superdotadas, a interpretação que elas fazem desses fatores adquire “*uma função protagonista para a construção, avaliação, eleição e manifestação de sua própria identidade como mulher e como superdotada*” (p. 39).

Os fatores ambientais e situacionais estão muito vinculados à cultura, que transmite os estereótipos e os papéis sexuais, e ao contexto familiar, que está imbuído dos valores culturais e é responsável por muitas das mensagens contraditórias que a mulher recebe.

É sabido que a família educa a mulher de forma diferente ao homem. No seu afã de protegê-la, geralmente privando-a de sua liberdade, limita sua autonomia e seus mecanismos de defesa e reduz as expectativas de futuro em relação a ela (DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, 2003). Enquanto curiosidade, independência, iniciativa e agressividade são qualidades esperadas e incentivadas nos homens, não o são nas mulheres. “*Impulsividade, autoconfiança, senso de aventura, necessidade de desafio... são mais próprios da personalidade masculina*”, segundo Sánchez Chamizo (2003, p. 114). Reis (2002) também refere que a excessiva atenção ao fomento dos “bons modos” na infância, pode atrofiar a atitude das mulheres, assim como sua capacidade de questionar e se

impor, promovendo uma passividade que cria uma jovem que não pergunta ou que não levanta a mão na sala de aula. O depoimento de Joana (43, G2), já citado linhas acima, quando comentava os castigos recebidos quando conversava em aula, exemplifica essa situação e como ela pode afetar o comportamento da mulher que ali estava sendo formada: *“Em casa, quando minha mãe via isto, me pedia para não falar. Isto ficava estridente na minha cabeça e eu me conscientizei de que falar era algo errado. Fiquei com a sensação de que, sempre que digo algo, não devo dizer”*.

O depoimento de Martina exemplifica claramente o estereótipo sexual e as expectativas em relação à mulher há alguns anos atrás, que hoje são mais velados, mas continuam vigentes:

“No Brasil, meu pai, quando eu era pequena dizia que eu era inteligente, parecia gostar disto e me explicou muitas coisas que eu queria saber, mas quando cheguei à adolescência isto mudou porque eu era mulher e deixou de comprar os livros que eu pedia porque isso me faria ‘pensar demais’ e isso não seria bom para mim (por ser mulher). [...] Gostei quando comecei a estudar biologia; matemáticas; física, que adorei; filosofia, e quando as freiras me autorizaram a estar mais tempo na biblioteca, e ler livros não autorizados para nós, (Anna Karenina, por exemplo)” (Martina, 58, G1).

Segundo Reis (1999, p. 68), as meninas superdotadas freqüentemente se vêm encurraladas numa contradição entre usar inteligência e seu gênero:

Por exemplo, uma mente ávida, inquisitiva pode fazer que um sujeito brilhante responda na sala de aula, discuta, argumente, faça perguntas. Um menino que faça isto pode ser classificado como precoce, enquanto que uma menina que faz demasiadas perguntas pode ser classificada de incômoda, agressiva e inclusive pouco feminina.

Reis (2002) comenta que a pesquisa com mulheres superdotadas tem constatado *“[...] uma série de barreiras internas, prioridades pessoais e decisões que têm surgido consistentemente como razões pelas quais não podem ou não desenvolvem seu potencial”* (p. 1), dentre as quais os dilemas sobre suas habilidades e talentos, decisões sobre a família e sobre as obrigações e cuidados que se opõem ao seu desenvolvimento pessoal. Segundo a autora (2002), os conflitos e as barreiras tornam-se mais evidentes à medida que elas amadurecem e a intersecção das habilidades, da idade, da escolha profissional e das decisões pessoais que envolvem casamento e filhos pode acrescentar novas barreiras internas.

Uma dessas barreiras, segundo Reis (2002) está vinculada à ética do cuidado, que permeia o senso de integridade da mulher, referida nas pesquisas de Gilligan (1993) e que, muitas vezes, é confundida com a procura ou a necessidade de aprovação dos demais, como menciona Joana: *“Me preocupo demais com os outros, como se eu tivesse que estar sempre agradando-os. Sinto que tenho uma grande necessidade de ser aceita pelos outros”*.

Muitas mulheres talentosas começam a sentir que ser ambiciosas é sinônimo de ser egoístas, como refere Joana (43, G2) quando comenta que um dos fatos mais importantes da sua vida foi a maternidade “*que me fez sair do egocentrismo e perceber que tem pessoinhas que dependem da minha atenção e dedicação*” e quando comenta seu sentimento em relação ao seu trabalho: “*Dedico mais tempo ao trabalho do que à família e sinto por ser assim*”. Clara (36, G2) também refere esse sentimento quando tenta confrontar-se com o papel culturalmente feminino: “*Estou procurando, não sempre consigo, quase nunca, mas procuro não me preocupar por tudo e com todo mundo. Isto faz me sentir egoísta, pois acho que as pessoas devem se preocupar pelas outras*”.

Reis (2002) refere que muitas mulheres superdotadas não têm oportunidades de desenvolver a auto-eficácia, que Bandura (1997) define como o julgamento que uma pessoa tem a respeito de sua habilidade para executar determinada atividade, devido às barreiras externas e internas que elas enfrentam na vida.

Martina (58, G1), no seu depoimento, mostra este sentimento quanto a sua auto-eficácia: “*Outros me vêem mais capacitada do que eu mesma sei que sou*”.

Segundo a mesma autora, o medo do sucesso, causado pelo receio de serem rejeitadas por outras mulheres ou não desejadas pelos homens também pode levar a uma perda de confiança em si mesmas. Estela explica esse sentimento com muita clareza:

“Ainda assim, minha percepção de mim mesma não é muito positiva. Sinto-me insegura diante de situações inesperadas/novas ou de grupos aos quais não conheço. Antes de iniciar uma tarefa sempre julgo que não terei capacidade de terminá-la a contento. Isso faz com que eu evite assumir novos desafios, pois minha insegurança os torna um fardo. Meu desejo, minha expectativa e minha luta têm sido na busca de não me ‘inferiorizar’, de assumir minhas qualidades (e não negá-las, como tenho feito sistematicamente); de sair da caverna e enxergar a luz do sol; de ter coragem de botar a cara o mundo e enfrentar as dificuldades cotidianas com normalidade. Quando me comparo aos demais vejo que as pessoas são mais corajosas, seguras e felizes nas atividades que desenvolvem, ainda que tenham mais dificuldades e entraves para executá-las do que eu” (Estela, 46, G2).

Reis (2002) comenta que “*mesmo as mulheres mais talentosas se preocupam com a crítica e, muitas vezes duvidam, de sua capacidade e seu trabalho. Diversos pesquisadores encontraram que a falta de confiança nas mulheres jovens parece aumentar nas mulheres mais inteligentes e esse padrão pode continuar na meia idade*” (p. 15).

O depoimento de Martina, referido linhas acima e sua percepção do que faz como “mediocre”, apesar da opinião oposta das demais pessoas, e a desvalorização de Estela de sua capacidade somam-se ao depoimento de Joana: “*Me sinto muito atra-*

palhada, como se eu não tivesse condições de concretizar minhas idéias”, demonstrando essa falta de confiança na sua capacidade.

Outra barreira interna é a atribuição do sucesso ao esforço ou à sorte, comum entre as mulheres, enquanto os homens costumam atribuir o sucesso à sua própria capacidade. Dominguez Rodríguez (2003) afirma que sempre se diz para a mulher que ela tem que fazer o dobro do esforço que os homens para conseguir o mesmo sucesso e que isso pode levá-la a pensar que, se tem que fazer tanto esforço, é porque na realidade, não é superdotada. Clara (36, G2), que não se identifica como PAH/SD e refere que suas dezenas de prêmios em campeonatos internacionais no mundo inteiro são somente consequência de “muito esforço e dedicação”, exemplifica o que a autora comenta: *“Não me identifico como PAH/SD. Sei que algumas coisas talvez possam coincidir com as PAH/SD, mas sempre há exceções e acho que é meu caso”*.

Dominguez Rodríguez et al. (2003) e Reis (1999) também referem que a mulher superdotada tem um nível muito elevado de perfeccionismo e auto-exigência, tem medo do sucesso e costuma exagerar a magnitude de seus erros. Esse perfeccionismo excessivo, já mencionado nas participantes, pode derivar no chamado “síndrome do impostor”, que se reflete numa auto-estima muito baixa, que faz que as mulheres com AH/SD não atribuam seu sucesso a seu próprio esforço, e que percebam sua imagem de PAH/SD como algo imerecido e acidental. García Colmenares (1997) também comenta o nível baixo de auto-estima nas mulheres e refere que isso faz que elas considerem que suas aptidões são inferiores ao que são na realidade. Talvez esse excesso de perfeccionismo tenha feito que Martina não enfrentasse o exame final de tradutora-intérprete depois de ter frequentado um curso de graduação de quatro anos e provoque um sentimento permanente de insatisfação nela, que diz que seus desejos são *“irrealizáveis”* e suas *“expectativas: nenhuma”*.

A falta de planejamento que se constata em muitas mulheres com AH/SD pode ser resultado da educação diferenciada na família. Geralmente, o homem é levado a organizar sua vida e a planejar seus passos em função de seus objetivos, enquanto que a mulher não recebe este tipo de instrução. O depoimento de Joana ilustra isto quando se refere às semelhanças com seu pai: *“Temos dificuldade em nos organizar no tempo, geralmente nos atrasamos”*, ou quando diz: *“Tenho sempre muitas idéias, mas não ponho em prática e não me organizo para que elas possam acontecer”*.

Reis (1999) tem observado uma falta de produtividade criativa em diversos estudos com mulheres adultas e que isso pode ser consequência, simplesmente, da falta

de tempo. Comenta a autora que muitas mulheres superdotadas canalizam sua criatividade a atividades relacionadas à família e ao lar, em atividades manuais, na forma de preparar a comida ou decorar a casa ou na confecção de roupas. Joana (43, G2) confirma esse direcionamento da sua criatividade no tricô, no bordado, na decoração da casa, na jardinagem, e mesmo na organização das atividades sociais e culturais no trabalho e comenta “*Em relação aos trabalhos manuais (pintura, crochê, tricô, pequenos reparos e reformas, etc.) sempre fui muito criativa e fiz coisas que os outros admiram bastante*”, e ao referir que as demais pessoas a valorizam por ser quem se encarrega das atividades sociais e das confraternizações. Estela também destaca sua criatividade em fazer mosaicos e na música, mas não na sua atividade profissional e nem literária, como foi indicado por Samantha.

Tem outro aspecto relevante em relação à criatividade que venho observando há algum tempo e que me leva a pensar em razões adicionais para essa falta de produção criativa, em comparação aos homens. Alguns dos componentes da criatividade, como a flexibilidade, a intuição, a sensibilidade, por exemplo, são dimensões geralmente incentivadas na educação das mulheres. Porém, existem outros componentes que são tão importantes quanto esses, mas que, se não forem desenvolvidos não permitirão uma produção criativa. A independência de pensamento, o questionamento das normas e da autoridade, a autonomia, a não sujeição às pressões do ambiente, a capacidade e o gosto por assumir riscos, a originalidade, a autoconfiança são, ao contrário, traços mais aceitáveis e desenvolvidos no homem e não na mulher, que é ensinada a integrar-se, a adaptar-se, a conformar-se.

Finalmente, outro fator que afeta a produção criativa da mulher e o não reconhecimento das AH/SD e, em consequência, de sua identidade como PAH/SD, está vinculado à falta ou ao desconhecimento de modelos femininos de sucesso, especialmente em áreas dominadas por homens.

No campo da ciência e da tecnologia, por exemplo, Pérez Fernández (2003) observa que apenas 20% dos alunos de engenharia europeus são mulheres; que, nos Países Baixos e no Reino Unido, 95% dos professores de ciências são homens; e que apenas 8% dos membros da Assembléia Européia de Ciência e Tecnologia são mulheres.

Wenneras (apud PÉREZ FERNÁNDEZ, 2003) detectou que, na seleção do Conselho Sueco de Pesquisa Médica para as bolsas de pós-doutorado (as mais prestigiadas do país), uma mulher tem que ter duas vezes mais produção científica e três vezes

mais publicações de artigos científicos em revistas de prestígio que um homem para ser considerada com o mesmo nível científico.

Desde a primeira edição do Prêmio Nobel, até 2005, dos 776 outorgados, somente 10 mulheres (menos de 1,5%) receberam um prêmio nas áreas de Ciências (2 em Química, 1 em Física, 1 em Física e Química (Marie-Curie), 6 em Medicina e nenhum em Economia), sendo que seis delas dividiram o prêmio com homens. Entretanto, 8 mulheres ganharam o Prêmio Nobel de Literatura e 12 o Prêmio Nobel da Paz (7 compartilhados), áreas culturalmente mais “plausíveis” para o destaque feminino (7 também compartilhados). Nas áreas científicas, nenhuma mulher provinha de um país em desenvolvimento; na literatura existe uma chilena (Gabriela Mistral) e uma sul-africana (Nadine Godimer) e, dentre os Prêmios Nobel da Paz, 5 mulheres são originárias de países subdesenvolvidos (Guatemala, Burma, Irã, Índia e Quênia) (PÉREZ, 2006b).

Nas próprias pesquisas sobre superdotação, Domínguez Rodríguez (2003) comenta que são pouco conhecidas as observações de Leta Hollingworth sobre a amostra do estudo de Terman, que indicavam que, até os 14 anos, as meninas obtinham escores dois ou três pontos superiores aos dos meninos no teste de Stanford-Binet.

Como bem afirma Novaes (2000, p. 64-65),

Assim, o ser e o fazer estão na mulher em contraponto permanente, a fim de buscar a unicidade e evitar a fragmentação de sua identidade; vive no permanente jogo dos encontros, das contradições e das transformações que a atual geração de mulheres tem que enfrentar numa convivência social tumultuada, sobretudo nos centros urbanos, tendo que investir muita energia para atender às demandas sócias e profissionais. [...] Sabemos que o eclodir de suas vocações relaciona-se às suas potencialidades e tendências, bem como às pressões e influências sociais, sendo importante o estímulo de pais, professores, no sentido de transmitirem princípios morais, éticos e religiosos. Tais vocações podem ou não desabrochar precocemente, sofrer desvios de rumo em busca de compensações ou atender mais tarde a aptidões, até então sufocadas ou em estado latente.

Após a análise desta dimensão feminina, agora passo à segunda subcategoria, que surgiu *a posteriori* e que se percebe como um indicador em adultos com AH/SD.

7.2 A MORAL E A ÉTICA: UM FILTRO QUE DECANTA O PENSAR, O SENTIR E O FAZER DAS PAH/SD

Como já referi anteriormente, incorporei a análise de uma característica própria das PAH/SD — a **sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros** — a esta subcategoria, porque pela importância que adquiriram os valo-

res éticos e morais nos depoimentos dos participantes, essa característica se amplia e extrapolam o alcance inicial.

Conforme Lustosa (2007, p. 68) define, a moral é um aspecto essencial ao funcionamento subjetivo do sujeito e ela se expressa tanto no âmbito interpessoal, através da regulação das relações entre indivíduos, quanto intrapessoal, ela: "*[...] refere-se à forma como elementos psíquicos, como os valores, os sentimentos, as necessidades e os motivos, provocam implicações diretas sobre as relações com os outros e consigo mesmo*". Lustosa (2007) analisa diversas pesquisas sobre crianças e adolescentes com AH/SD e considera que os resultados dessas pesquisas não podem ser generalizados, principalmente porque essas pesquisas foram desenvolvidas considerando indivíduos com AH/SD na área intelectual, exclusivamente. Desta forma, diz a autora, não se pode afirmar que os superdotados sejam mais morais do que as demais pessoas, "*[...] tendo em vista que cada indivíduo compreende em si mesmo uma combinação de características morais, algumas mais valorizadas do que outras, segundo o que tem relevância para cada um*" (p. 73). Entretanto, os aspectos éticos e morais são atributos de todos os participantes desta pesquisa, que apresentam AH/SD em diversas áreas e os destacam como relevantes para si, passando a ser elementos constitutivos do autoconceito, pelo que, como afirma a mesma autora (2007), constata-se neles o mais alto grau de integração moral e, "*[...] quando isso ocorre, a moralidade torna-se não apenas um aspecto da organização total da consciência da personalidade, mas também se investe de emoções e motivações adicionais*" (p. 74).

Esses atributos ou qualidades estão presentes ao longo de todos os depoimentos, como balizadores do pensar, do sentir e do fazer destas pessoas, e segundo a teoria de Kohlberg⁶ (1992), são um indicativo do atingimento dos estágios mais avançados do nível da moralidade pós-convencional (6º e 7º estágios) que, como o autor comenta, os adultos às vezes nunca atingem. Nesses estágios, respectivamente, o adulto internaliza a moralidade dos princípios éticos universais e o senso de unidade com o cosmos, com a natureza e com Deus. Não é possível determinar se há uma correlação direta entre AH/SD na vida adulta e esse estágio mais elevado de moralidade pós-convencional; para isso seria necessário fazer um estudo mais focalizado, mas não se

⁶ Ver Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, nas pg. 49 e 55.

pode negar que a coincidência dos depoimentos é muito significativa e esta é uma característica que poderia ser considerada própria das PAH/SD adultas.

Valores como solidariedade, respeito, honestidade, responsabilidade, compromisso, coerência, justiça, compreensão, a busca da verdade, são ressaltados por todos os participantes em si próprios:

“Eu procuro fazer as coisas da melhor forma possível, procuro fazer coisas boas para as outras pessoas [...] Eu acho que as pessoas devem se respeitar, respeitar as leis, pagar seus impostos direito. [...] ser honesto é uma coisa importante, cultivar a honestidade e transmitir esses valores para minha filha e é importante que as pessoas sejam honestas e que a sociedade sobreviva” (Jerry, 37, G1).

“[...] quero agir e realizar a todo momento, modificando o mundo, interagindo e auxiliando as pessoas. (Alexandre, 29, G1).

“Então, eu acho que as pessoas não se envolvem [...] As pessoas não têm compromisso, eu acho que as pessoas não têm palavra” (Jerry, 37, G1).

“Sou uma pessoa que respeita e gosta de ser respeitada [...]”(Clara, 36, G2).

“Sou muito responsável com aquilo que assumo. [...] Me considero muito justa com todos que me rodeiam. [...] a busca pelo sentido real das coisas, por essa verdade, é o que me impulsiona” (Joana, 43, G2).

e são reivindicados e admirados nos demais:

“Essa postura moral incluiria a busca da coerência entre os valores que professa, independentemente de quais sejam, e a própria vida, o que eu chamo de ‘fibra ética’. Fernando Pessoa descreveria isso como a ‘alma grande’. Essa alma é construtora, tranquilizadora, humana” (Alexandre, 29, G1).

“[...] gosto das pessoas [...] que respeitam. [...] São poucas, considerando a quantidade de pessoas que conheço, mais valorizo-as cada dia mais, pois vejo o que há no mundo e não gosto. [...] Não admiro mais gosto das pessoas [...] que respeitam. Pessoas que mantêm valores de ética, de solidariedade, de entregar sem pedir nada em troca. [...] [Gosto] de pessoas com palavra, que mantêm a palavra. [...] Gosto de pessoas responsáveis” (Clara, 36, G2).

A falta de valores morais e éticos é referida por eles como principal aspecto que os incomoda:

“Eu não gosto de mentira, roubo. Não gosto de corrupção, de pessoas corruptas” (Jerry, 37, G1).

“O que mais me incomoda é a hipocrisia, o fingimento, o racismo” (Peter, 22, G1).

“Incomodo-me com pessoas [...] desrespeitosas; hipócritas” (Gabriel, 20, G1).

“Ao contrário, a ‘alma pequena’ é o que mais me incomoda nas pessoas. Segundo o mesmo Pessoa, ‘Tudo vale a pena quando a alma não é pequena’” (Alexandre, 29, G1).

“Me incomodam pessoas arrogantes e mentirosas, porque são pessoas que farão qualquer coisa para atingir seus objetivos” (Estela, 46, G2).

“Me incomoda a falsidade, o agir por interesse [...]” (Fernando, 52, G2).

“E o que mais me incomoda nas pessoas: a incompreensão. A incompreensão. Eu reajo à incompreensão de forma insana, às vezes, porque a impossibilidade de interação positiva com as pessoas me desespera...” (Rafael, 41, G2).

“Me incomoda muito a irresponsabilidade [...] Não gosto de pessoas falsas e me irrita muito a mentira, a traição, a mudança de um segundo pro outro” (Clara, 36, G2).

“Também me decepciono quando encontro alguém que se propõe a fazer algo por interesses que não estão de acordo com os objetivos daquele fazer [...] O que eu mais

admira numa pessoa é a sua vivência dentro de valores que eu considero corretos como honestidade, lealdade, simplicidade, humildade, solidariedade e a persistência no que se propõe a fazer.” (Joana, 43, G2).

Esse mesmo filtro ético e moral é utilizado para fazer uma reflexão sobre suas próprias ações e, às vezes, questioná-las, como comentava Jerry (p. 127), referindo-se ao efeito estufa e como reflete sobre o desmatamento da Amazônia:

“E o que é o que eu faço? Eu como meu bifezinho, como meu boizinho e incentivo a que realmente... Então, eu não praticar algumas coisas que deveriam ser feitas... É um defeito” (Jerry, 37, G1).

Os valores éticos e morais também regem as ações dos participantes e me chamou muito a atenção que um número significativo deles desenvolve atividades de voluntariado que, embora estejam crescendo, no Brasil, ainda não representam uma cultura afincada. Dedicar parte do seu tempo a ajudar graciosamente aos outros é um fazer significativo nos participantes. Coulson (2005) comenta que é a intensidade própria das PAH/SD alimentada pelo senso de valores altamente desenvolvido que as leva a jogar-se entusiasmadas em prol de boas causas sociais, políticas, ecológicas e mesmo religiosas. Segundo o autor, desta forma, o superdotado procura “matar dois pássaros com um tiro só, combinando a vazão da sua energia humanística com o prazer de pertencer a um grupo.

Jerry auxilia uma ONG no desenvolvimento de seu website e outras atividades de voluntariado:

“Ah, eu procuro ajudar as pessoas, atualmente tenho ajudado a escola da minha filha... arrumando, lá, a parte de informática. [...] em hospital, para dar algum conforto para as pessoas que estão doentes, lá... Isso é uma coisa muito triste, muito triste, pessoas doentes, pessoas solitárias e as pessoas em tratamento não podem estar... ficar solitárias, tristes, então ia lá fazer com que elas se sentir um pouco melhor, falar um pouco de Deus para elas, cantar...” (Jerry, 37, G1).

Alexandre, que também auxilia algumas ONGs e edita uma revista de uma delas, comenta: “[...] sou capaz de grande dedicação a obras sociais e humanitárias, como obras do terceiro setor. Destinei uma grande parte da minha vida a ONG’s e ações sociais”.

Joana sempre esteve envolvida em atividades de voluntariado, preocupando-se em coletar roupas para doar às pessoas mais pobres, de procurar o apoio de empresas e instituições para oferecer melhor atendimento a alunos carentes e atualmente participa de duas ONGs.

Rafael e Clara também colocam suas atividades profissionais a serviço de pessoas mais desfavorecidas:

“Presto apoio jurídico gratuito a réus pobres em uma Vara Criminal aqui da capital” (Rafael, 41, G2).

“Comecei numa ONG que trabalha em educação nos bairros pobres, favelas. Trabalhei num projeto com adolescentes de zonas pobres (favelas) com esporte e trabalho” (Clara, 36, G2).

Os demais participantes, embora não tenham manifestado participação em trabalhos voluntários institucionais, também referem sua preocupação com problemas sociais e com os sentimentos dos outros, como refere Martina, quando comenta que leu mais de 10 livros e passou 4 dias procurando informações para auxiliar à mãe de uma criança autista ou como comentam Estela e Fernando:

“Sou solidária e extremamente dedicada a pessoas ou tarefas que me forem solicitadas [...] Os colegas também me admiram, pois sou bastante solidária e sempre disposta a ‘dar uma mão’ quando surgem dificuldades. É comum recebê-los em casa ou atendê-los por e-mail” (Estela, 46, G2).

“[...] sempre disposto a fazer bem feito e ajudar aqueles que tenham boa vontade...” (Fernando, 52, G2).

Mesmo os participantes mais novos, que geralmente não costumam se envolver com atividades de voluntariado, manifestam sua preocupação com questões vinculadas a problemas sociais e aos sentimentos dos outros, como confirmam os depoimentos anteriores de Gabriel e Peter.

Dentre esses valores éticos e morais, o respeito pelas diferenças de qualquer tipo se destaca e talvez esse seja um aspecto que deva ser salientado, face ao tema desta tese, visto que ao reclamar o respeito pela diferença, os participantes estão reivindicando o respeito pela sua própria identidade.

“Eu procuro respeitar a todos, não tenho problema de hierarquia, de relacionamento com os meus superiores ou com aqueles que estão abaixo de mim. Eu não vejo a diferença, são pessoas” (Jerry, 37, G1).

“Nessa perspectiva, nada do que o ser humano é ou faz me é estranho ou anormal: as diferenças de comportamento, pensamento, atitudes, e inclusive o que é considerado imoral e criminoso, nada me causa estranhamento. Isso não significa que não repudio o crime e a imoralidade, mas não os estranho, como outros, que se baseiam em um conceito de normalidade, de um pretensão ser humano modelar que nunca existiu e provavelmente não existirá. [...] E tenho prazer em conversar desde com o analfabeto que possui uma grande sabedoria até o cientista com um grande repertório acadêmico formal. [...] (Alexandre, 29, G1).

“Considero-me bastante aberta e aceito as pessoas como são. [...] acho que mesmo tendo visões diferentes as pessoas podem ser boa gente e dá pra se entender” (Clara, 36, G2).

Certamente, pode-se fazer um paralelo entre esta característica das PAH/SD adultas e o conceito de mente respeitosa, que Gardner (2007, p. 13) formula, já que a “[...] mente respeitosa observa e acolhe diferenças entre seres humanos e entre grupos humanos, tenta entender esses ‘outros’ e busca trabalhar de forma eficaz com eles”.

O entendimento de que “Cada pessoa é diferente, é única”, como afirma Martina (58, G1), de que “Todos somos diferentes num sistema que considera todos iguais!”, como refere Fernando (52, G2), ou de que “Cada pessoa é um universo dife-

rente”, como afirma Jerry (36, G1), é compartilhado, defendido e enfatizado por todos os participantes e constitui um questionando do conceito social de “normalidade” que analisarei no item 7.3.1, uma dimensão da subcategoria seguinte, que envolve os sentimentos sobre as AH/SD e que será analisada a seguir.

7.3 OS SENTIMENTOS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ALÍVIO DO RECONHECIMENTO E A ANGÚSTIA DO NÃO RECONHECIMENTO

Reconhecer as AH/SD em si próprio é tarefa complicada, especialmente para os adultos. Integrar a identidade de PAH/SD à identidade de gênero, de profissional, de mãe, pai, filho ou filha requer muita coragem, pois significa enfrentar uma sociedade na qual a “normalidade” é a regra. Como refere Landau (2002), a criança com AH/SD terá que escolher entre ser “*aquele fundista, o atleta solitário que se manterá sempre à frente, a não ser que diminua a velocidade e se torne como os outros*” (p. 5). O adolescente com AH/SD terá que fazer a escolha dolorosa entre identificar-se como PAH/SD e perder a pertinência ao grupo de iguais. O adulto com AH/SD terá que escolher entre ser mais um na multidão e tornar-se o lembrete permanente das limitações dos outros e, por isso, ser rejeitado: “*A mera palavra ‘superior’ resulta tão pouco atraente quando a gente sonha em desaparecer na população geral...*” (ADDA e CATROUX, 2005, p. 301). Esse sentimento de inadequação, de inadaptação está presente em todos, de um extremo a outro da escala de reconhecimento.

Gabriel comenta seus sentimentos ambivalentes a respeito de sua identificação, na escola, e Peter sobre como a sua identificação como PAH/SD não alterou a sua identidade “como pessoa”, embora ambos se reconheçam como PAH/SD:

“Havia um sentimento de ‘esse não é o meu lugar’. [...] Paralelamente havia a expectativa de poder estar em um lugar no qual eu me sentisse mais ‘adequado’” (Gabriel, 20, G1).

“[...] não é uma coisa que me tenha mudado como pessoa” (Peter, 22, G1).

Como Novaes (2000, p. 121) lembra, uma das dificuldades que as PAH/SD enfrentam é a de “*[...] serem aceitas pelos outros, que não entendem sua rota, muitos não gostam de se sentirem inferiorizados e outros têm inveja dos seus dotes e habilidades, pois gostariam de ser assim*”.

Jerry corrobora essa afirmação e o dilema que enfrentou e enfrenta:

“Bom, eu nunca pensei que fosse, eu sempre quis ser, mas nunca pensei que fosse... Mas aquela figura do estereótipo, de Hollywood, no caso, onde tem gente que consegue construir um foguete usando um chiclete e um tubo de PVC! Sabe? Eu pensava assim, eu

não achava que era superdotado, nunca pensei que fosse... Eu já... Transparecer que sou superdotado dá a impressão que você... se colocar como sendo... dá a impressão, para as outras pessoas... que elas não são...e isso pode parecer uma afronta, né? Então, eu nunca me achei... eu sei que sou, mas, depois que tomei conhecimento disso, né” (Jerry, 37, G1).

Martina também comenta que, apesar de identificar-se (e ter sido formalmente identificada), tenta manter-se dentro da “normalidade”, embora não sempre tenha sucesso nisso:

“Não deixo transparecer, não me relaciono com pessoas que sejam capazes de perceber ou que se preocupem com isto” (Martina, 58, G1).

Jerry refere como ele (leia-se, a sociedade) percebia as AH/SD antes de ser identificado *“Eu sempre achei que superdotado era aquele cara que tinha um cabeção enorme e, se por acaso, ele se desequilibrasse e caísse, ia ficar, de tanta cabeça, com as perninhas para cima e nunca mais eu ia conseguir virar”* e menciona o alívio do reconhecimento das AH/SD, que, segundo Adda (ADDA e CATROUX, 2005, p. 297), *“[...] modifica de um modo benéfico a existência do adulto superdotado”*, porque, mesmo que seja apenas internamente, promove a integração das identidades:

“Eu descobri pela minha filha. Minha filha foi identificada como superdotada e a gente fez a avaliação dela e, na entrevista, como a gente foi entrevistado para falar sobre as características e tudo mais, eu me identifiquei muito com essas questões das características e, mais tarde, eu peguei e busquei a identificação, fui fazer o teste e comprovou que eu também era superdotado. [...] Eu acho que tem uma passagem, na Bíblia, que eu achei muito legal, se a gente entender a amplidão dela, e diz assim: “Eis a verdade e a verdade vos libertará”. Então, a verdade é libertadora. Quando eu entendi por que tinha muita coisa, pôxa, foi um alívio, um alívio... E, ao mesmo tempo, me tirou um peso, do perfeccionismo, das costas. Foi legal, foi legal” (Jerry, 37, G1).

Rafael comenta que depois de identificar-se como PAH/SD, encontrou justificativas para suas habilidades que, diz: *“eu imaginava que era qualquer coisa menos habilidades”* e, embora se considerasse *“normal”* reconhecia nele algumas características que o diferenciavam muito dos demais.

Adda (ADDA E CATROUX, 2005, p. 315) afirma que a PAH/SD *“[...] somente se aventura a dizer o que sabe a ouvintes que espera que lhe compreendam imediatamente”* e dificilmente deixa transparecer as AH/SD, como Martina refere linhas acima (p. 160), ou como Jerry e Rafael comentam:

“Eu procuro não... eu não deixo transparecer, só com um círculo de pessoas muito restrito” (Jerry, 37, G1).

“Evidentemente, essas coisas todas que acabei de enumerar, poucas pessoas que... com as que eu me relaciono sabem” (Rafael, 41, G2).

Alexandre, que é o único que assume publicamente sua identidade, conta como foi o seu “rito de passagem” de ser considerado deficiente mental, passando pelo encaminhamento para atendimento psiquiátrico, até a sua atitude atual de auto-

reconhecimento; mas, talvez, esse reconhecimento tenha sido menos doloroso por ele tê-lo transformado numa forma de militância que beneficia outras pessoas como ele:

“Ultimamente tenho adotado uma postura política de identificar-me assim a todos ao meu redor. Essa postura nasceu de anos de negação do direito à minha identidade, e agora passo a exigir respeito por isso a todos, mesmo com a representação negativa do tema na sociedade. “Saí do armário” e penso que somente assim o movimento pelo reconhecimento das AH/S terá sucesso, à semelhança dos movimentos pelo direito à identidade homossexual e negra, por exemplo. É uma forma militante, que na minha experiência tem trazido desde reações graves de rejeição até o acolhimento e compreensão sincera. Em meu trabalho, por exemplo, ao assumir um projeto o assumo baseado que tenho talentos acima da média para cumpri-lo, e vou explicando e desmistificando o conceito às pessoas, e minha experiência tem sido muito positiva. Porém, sei que em minhas áreas de atuação profissional a criatividade e o talento são valorizados. Se estivesse em outras áreas profissionais teria um pouco mais de didática em revelar minha condição, devido às incompreensões esperadas. Mas sempre revelaria [...] Depois que fui me aceitando do jeito que sou e exigindo respeito das pessoas, nos últimos 9 ou 10 anos, paz, felicidade e alegria são marcas de minha vida. [...] Ao não ter os mesmos hábitos, gostos e de diversão da maioria, freqüentemente sou visto como desajustado. [...] Apesar de ser uma pessoa feliz, muito longe de angústias ou depressão - do sofrimento que caracteriza a patologia - muitos me vêem como doente ou desequilibrado” (Alexandre, 29, G1).

Silverman (1998) comenta que não é surpresa que poucas crianças ou adultos se identifiquem com o termo “superdotado” porque a superdotação traz consigo pressões para o sucesso, ansiedade em relação ao desempenho, vergonha, culpa e o medo de falhar. Para proteger-se desses sentimentos, a escolha é negar a superdotação.

Esse é o caso de Estela, que comenta que embora tenha identificado nela as características das PAH/SD, ela não se percebe como tal; o sentimento de permanente ambivalência e de “falta de coragem” testemunha a dificuldade do reconhecimento.

“[...] tenho dificuldades para acreditar em meu potencial. [...] Meu desejo, minha expectativa e minha luta têm sido na busca de não me “inferiorizar”, de assumir minhas qualidades (e não negá-las, como tenho feito sistematicamente); de sair da caverna e enxergar a luz do sol; de ter coragem de botar a cara o mundo e enfrentar as dificuldades cotidianas com normalidade. Quando me comparo aos demais vejo que as pessoas são mais corajosas, seguras e felizes nas atividades que desenvolvem, ainda que tenham mais dificuldades e entraves para executá-las do que eu” (Estela, 46, G2).

Clara, ao mesmo tempo em que afirma não ser uma PAH/SD diz que se sabe diferente, mas não o porquê.

Fernando também fundamenta filosoficamente sua escolha de não reconhecer-se. Em outras palavras, ele não enfatiza tanto a sua normalidade como padrão de igualdade, mas, ao contrário, o seu padrão de igualdade é a própria diferença, é ela que “une” (não a “normalidade”) e acaba acomodando suas diferenças numa diversidade universal, afirmando:

“Não. Não acredito nessas classificações, penso que isso separa em vez de unir, cada um de nós tem seus potenciais a desenvolver e o que é necessário é apenas encontrar os meios para tanto” (Fernando, 52, G2).

A identificação dos participantes com alguma figura (questão Nº 4) também conta um pouco da sua percepção sobre eles mesmos e da percepção de suas características e diferenças.

Jerry e Joana se identificam com seus pais, o que é significativo porque eles também foram identificados como PAH/SD. Quatro participantes se identificaram com personalidades ou obras de personalidades famosas. Gabriel identificou-se com Sócrates, Alexandre e Fernando com Gandhi, personalidades fortemente vinculadas à filosofia e à ética, mas também homens que sofreram discriminação por parte da sociedade e que pagaram com suas vidas a defesa de suas idéias por serem simplesmente diferentes.

Alexandre também se identificou com Madre Tereza de Calcutá, “*pelos posturas morais*”; com dois empresários amigos seus, por inspirá-lo na área dos negócios; com escritores e músicos ingleses, na área artística; e com três inventores (Guglielmo Marconi, Thomas Édison e Nikola Tesla), pelas suas histórias de vida, que foram marcadas por desafios, dificuldades e esforços antes de serem reconhecidos pelas suas contribuições à humanidade.

Rafael se identifica com um poema de Carlos Drummond de Andrade, que fala da viagem do homem que se volta para si mesmo e que, ao mesmo tempo, questiona se ele estará preparado para essa viagem, e com um trecho de Vivecanda. Personalidades como Galileu, Newton, Plank, Faraday e Lawrence também são figuras com as quais ele se identifica, porque foram, segundo afirma, indivíduos que “*[...] mudaram alguma coisa no mundo porque voltaram-se para seu universo pessoal e deram pouca atenção ao que o mundo pensava deles*”.

Estela, Martina, Peter e Clara não se identificam com ninguém, o que talvez revele diferentes realidades. Estela encontra-se “no fio da navalha”, ainda em dúvida sobre se o mergulho do reconhecimento será doloroso ou não; Clara parece não querer voltar à tona com a responsabilidade de aceitar-se diferente, talvez porque o fato de não competir mais lhe deixa um amargo sentimento de impotência que é extremamente pesaroso para uma atleta de elite como ela. Peter, que recém ingressa no mundo adulto, parece estar sopesando as vantagens e as desvantagens de “ser uma PAH/SD” e Martina está insatisfeita com o que fez até agora e, me parece, questionando-se mais o que “poderia ter feito e não fez”. Ela própria diz: “*Nunca achei ninguém que eu sentisse como meu ‘igual’*”.

Talvez a afirmação de Silverman (1995), para quem a superdotação é um desenvolvimento assíncrono, revele outras razões para entender os sentimentos das PAH/SD sobre si mesmos. A autora comenta que, quando a superdotação é entendida como realização reconhecida na adultez esse conceito é culturalmente determinado e as pessoas consideram que os superdotados têm vantagens:

É difícil argumentar contra esses oponentes quando a superdotação é definida como um alto desempenho na escola ou o potencial para um desempenho reconhecido na vida adulta. O fato é que o desempenho está muito mais em função das oportunidades (Hollingworth, 1926), e as maiores oportunidades de sucesso estão disponíveis para aqueles que possuem maiores recursos financeiros. (p. 1)

Na verdade, continua a autora (1995), os superdotados não se consideram ganhadores nessa concorrência, mas “[...] portadores do fardo de tornar este mundo melhor para todos” (p. 1).

7.3.1 A percepção do assincronismo pessoa-sociedade e a maestria na camuflagem: “Eu sou normal”

Quando uma sociedade enfatiza demais a adaptação aos outros, ser “normal” passa a ser o principal objetivo na vida. *“E a única alternativa ao normal parece ser o anormal. O pavor da anormalidade pode ser tão avassalador que os superdotados podem fingir a normalidade, negar suas diferenças [...]”* (SILVERMAN, 1998, p. 205).

A expressão “eu sou normal” é muito emblemática e literalmente mencionada em diversas oportunidades por vários participantes.

A preocupação dos participantes em declarar o respeito pela diferença reflete a necessidade de reafirmar essa sua própria identidade “que não é”, essa identidade sustentada na exclusão, que é marcada pela diferença, de acordo com Woodward (2002), e que envolve aspectos materiais, sociais e simbólicos.

Como afirma Novaes (2000, p. 121), os superdotados “[...] são muito singulares nos seus gostos, hábitos, maneiras de ser, um tanto imprevisíveis, intolerantes, inconformados com a rotina e a mesmice, sempre buscando descobrir novos conhecimentos, técnicas e modos de criar na sua área”, quer dizer, são pessoas que levam uma marca implícita de oposição à norma, de incompatibilidade com a sociedade à qual “pertencem”, de diferença, o que gera o dilema entre ser uma pessoa íntegra ou um cidadão como os outros, porém desgarrado de sua individualidade.

A ambivalência experimentada pelos participantes atesta a permanência do assincronismo criança-escola que, no adulto, “cresceu”, e que eu chamo de assincronismo pessoa-sociedade, e a percepção dessa exclusão necessária para demarcar o território de sua identidade dentro de um continente de normalidade cujas fronteiras eles gostariam de abolir.

A escola tem um ritmo ajustado para o que ela chama de “média”, interesses, assuntos, profundidade e complexidade dos mesmos, enfim, uma forma de funcionamento que é adequada para uma grande parte de crianças. O assincronismo criança-escola reflete essa defasagem entre a instituição escola e a criança com AH/SD.

A sociedade também tem um ritmo que se ajusta ao que ela chama de “maioria” das pessoas. Nos âmbitos sociais que essa maioria das pessoas frequenta, o funcionamento também é adequado aos hábitos, gostos e ritmo dessa “maioria”; porém, esse funcionamento não é apropriado para as PAH/SD. No trabalho, por exemplo, funções que a “maioria das pessoas” desenvolveria corriqueiramente de forma eficiente, para as PAH/SD são por demais simplificadas e óbvias. Instala-se, aí, essa defasagem entre a pessoa e a sociedade, que aqui denominei assincronismo pessoa-sociedade.

Deixei para analisar nesta dimensão a característica própria das PAH/SD **consciência de si mesmo e de suas diferenças** porque a constatação desta característica, nos adultos, referenda a existência desse assincronismo. Esse é um indicador que pode ser constatado em diversas oportunidades, tanto entre os participantes formalmente identificados, como Gabriel, quando refere seu sentimento de inadequação (p. 159), quanto entre os que não foram formalmente identificados antes desta pesquisa, como Fernando na sua decisão de não ser classificado (p. 161).

Coulson (2005, s.p.) refere que “*ser superdotado muito freqüentemente é ser classificado como neurótico. Ser superdotado e não sabê-lo é perceber-se a si próprio como neurótico ou algo pior*”. Alexandre passou por essa experiência nas diversas oportunidades em que foi encaminhado para avaliação a serviços psiquiátricos e conseguiu aliviar-se dessa carga com sucesso, não sem antes ter sofrido muito:

“Ao não ter os mesmos hábitos, gostos e de diversão da maioria, freqüentemente sou visto como desajustado. [...] Questionando-me o que levaria essas pessoas a ter essa opinião, e mesmo questionando pessoas à minha volta, percebi que em grande parte a minha linguagem corporal influencia a opinião sobre o meu pretense desequilíbrio. Minhas maneiras de portar, caminhar, olhar, falar seriam próprias de pessoas desequilibradas. [...] Meus gostos e interesses diversificados e o desajuste escolar, aliados à minha linguagem corporal, formavam e formam o substrato para a interpretação da minha identidade como patológica” (Alexandre, 29, G1).

Confirmando a observação de Mahoney (1995), quando diz ficar entristecido cada vez que ele escuta uma pessoa superdotada dizer que ela acredita nunca ter se “encaixado” com os demais e não sabe por que, os depoimentos de Clara e Rafael mostram duas pessoas que tomaram atitudes diferentes perante essa diferença percebida— a negação e o reconhecimento:

“Considero-me diferente das outras pessoas mais não sei bem ao certo o porquê. As pessoas, de diferentes lugares, diferentes momentos da minha vida, me olham e falam “Você é rara⁵, você é diferente” (Clara, 36, G2).

“Com o passar do tempo, eu cansei de ser chamado de maluco... as pessoas simplesmente não conseguem entender que você pode ter múltiplas habilidades, você pode ter uma facilidade para... uma facilidade multifacetada...” (Rafael, 41, G2).

Os que se reconhecem como PAH/SD, mesmo para um círculo restrito de amizades, fazem a apologia da diferença com base em semelhanças, procurando uma “adequação”, tentando “encaixar-se no mundo de peças redondas”, tentando encontrar o seu lugar. Jerry, colocando suas semelhanças com os demais no aspecto físico (tenho duas pernas, dois braços, pouco cabelo...), reafirma suas diferenças e sua dificuldade de “encaixar-se”. Rafael, defendendo a aceitação de uma diversidade que poucos realmente compreendem, advoga em favor de sua condição de ser humano, e Peter, diz que nunca deu muita importância para a sua identificação, talvez, porque com ela, vem junto a comprometedoras negação das semelhanças.

“Às vezes, é difícil, porque a gente não se enquadra, é mais ou menos como uma peça quadrada querendo se encaixar num mundo de peças redondas. Não se encaixa” (Jerry, 37, G1).

“[...] as pessoas são diferentes, sendo superdotados ou não, as pessoas são diferentes e a gente precisa... a gente cresce, nós evoluímos respeitando essa diversidade. Quanto mais nós exercitarmos isso, por mais paradoxo que possa parecer menos diferenças nós teremos. O mundo é diferente” (Rafael, 41, G2).

“[...] me foi dito que eu era sobredotado. Nunca dei muita importância, nos primeiros anos não concordava com isto” (Peter, 22, G1).

Finalmente, eles acabam assoberbados pelo peso que a “normalidade” tem na nossa sociedade e, principalmente, pelo peso que representa ficar de fora dela, ser “anormal” e, então, a única forma de compreender-se a si mesmos e aceitar-se como PAH/SD é dizer que “como todo mundo”, são diferentes:

“O que já me causou infelicidade na vida foi dar crédito a pessoas que não aceitavam a minha diferença, me vendo como anormal e doente, sendo que era apenas diferente” (Alexandre, 29, G1).

“Sempre achei que era uma pessoa normal, que aprendesse normal, achava que minha filha era normal... não tinha parâmetro de comparação para dizer ‘não, ela é acima da média’. Então, para mim era normal... Eu acho isso normal, eu sou normal, não tem... Então, eu não acho... né, sabe, eu não consigo enxergar esse negócio de ‘é.. ah... superdotado’. [...] eu acho normal, eu sou normal... Não tenho anteninhas na cabeça! [...] Eu procuro não... eu não deixo transparecer, só com um círculo de pessoas muito restrito; para a maioria eu sou normal. E eu sou normal” (Jerry, 37, G1).

“Tento ser ‘normal’, mas não consigo” (Martina, 58, G1).

“Sei que sou mais inteligente que o normal e estou contente com isto” (Peter, 22, G1)

Então, voltam a reivindicar a igualdade, agora num grupo menor onde cabem as diferenças:

“Os que não são sobredotados não podem saber o que significa sê-lo e os que são também não podem saber o que significa não sê-lo” (Martina, 58, G1).

“Mas é tão bom quando a gente encontra pessoas inteligentes, que são rápidas, ah, isso é tão bom! Que entendem as coisas rápido!” (Jerry, 37, G1).

[falando de seus amigos] “Quem sabe é de interesse dizer aqui que acho que devem ser também sobredotados” (Peter, 22, G1).

Os que não foram formalmente identificados sofrem essa ambivalência talvez de uma forma ainda mais dolorosa. Adda e Catroux (2005) traçam um paralelo desta situação com o mito grego de Cassandra, que foi condenada a ver o que os outros não viam pelo deus Apolo e considerada louca pelos demais. Eles percebem o que não querem perceber e se negam a dizer o que percebem, não porque os demais podem chamá-los de loucos, mas para minimizar as “diferenças” e, desta forma, fazer que a dor seja menos punçante.

Embora admitam suas diferenças, tentam justificá-las ou suavizá-las e, inclusive, contraditória e concomitantemente, negá-las:

“Não sei bem ao certo se é no bom sentido ou não, mais acho que vai mais pela rareza do desconhecido, pela cara com que ficam me olhando. Sei que sou diferente e não pretendo me assemelhar às outras pessoas. [...] Não me identifico como PAH/SD. Eu não sou PAH/SD” (Clara, 36, G2).

“[...] nunca me considere uma pessoa muito diferente dos outros, apenas achava que eu tinha alguma coisa a mais [...] Algumas vezes eu desejei ser ignorante, porque pelo menos eu consegui interagir melhor com as pessoas. É péssimo você falar grego para alguém que não entende essa língua [...] as pessoas não costumam ver isso... essas coisas de uma forma muito sadia, então, eu... geralmente, eu uso essas coisas de forma subliminal” (Rafael, 41, G2).

“Uma amiga insistiu para que eu lesse um artigo que tratava do tema, acreditando que eu fosse uma pessoa com PAH/SD. Após ler o artigo, me identifiquei com algumas das características descritas. Principalmente com o sentimento de ‘inadequação’ e ‘inadaptação’. [...] Não me identifico como uma PAH/SD, propriamente. Simplesmente me identifiquei com algumas características descritas e com um relato de uma das entrevistadas no artigo que li” (Estela, 46, G2).

“Uma vez, passei por uma situação onde falavam de uma pessoa superdotada com uma história de vida igual a minha. Naquele momento, me identifiquei com a pessoa citada e chorei demais. Foi quando comecei a pensar que poderia ter AH/S, mas tem outras coisas em mim que fazem com que eu pense diferente, como, por exemplo, a falta de persistência que tenho ao desempenhar determinadas tarefas, principalmente as acadêmicas. [...] “Acho que deixo transparecer [as AH/SD] através da não desistência, nem me preocupando com a idade em relação à prática destes esportes.” (Joana, 43, G2).

“Desde muito pequeno me consideraram o gênio da família, me chamavam de Rui Barbosa. Em casa isso não me incomodava, mas os parentes (tios, primos e outros) estavam sempre tratando de me por à prova pra ver se eu cometia algum erro ou outra besteira qualquer. [...] Não acredito nessas classificações [PAH/SD]” (Fernando, 52, G2).

E, assim como aqueles que foram formalmente identificados, também sucumbem ao jugo da “normalidade”:

“Bom, eu sou um indivíduo normal, eu me considero normal, eu sou igual a todas as outras pessoas com quem me relaciono...” (Rafael, 41, G2).

“Sei que algumas coisas talvez possam coincidir com as PAH/SD, mas sempre há exceções e acho que é meu caso. São muito mais as diferenças que coincidências” (Clara, 36, G2).

Ao ser solicitado a “fazer sugestões ou aconselhar à família de uma pessoa como tu”, Fernando é muito claro na sua determinação de não diferenciar-se da “normalidade”, aguilhoando: *Como assim “uma pessoa como tu”?*

Os participantes desta pesquisa que são pais de filhos com AH/SD corroboram o que afirma Catroux (ADDA e CATROUX, 2005, p. 325), visto que, embora identificados, não receberam acompanhamento adequado na sua infância:

Os adultos que foram crianças dotadas não reconhecidas e não tiveram a sorte de receber ajuda para que seus ‘dotes’ (grifos nossos)⁷ frutificassem continuam feridos: costumam ter dificuldades para encontrar seu lugar adequado no mundo profissional e na sociedade.[...] A maioria das reconhecem-se em seus filhos; mas apresentam reações diversas.

A mesma autora (2005) diz que *“alguns se negam a reconhecer a superdotação de seu filho, já que só de mencionar essa possibilidade, os engole uma onda que rompe portando experiências destrutivas: ‘Não quero que meu filho viva meu inferno’”* (p. 325), como pode ter acontecido com Fernando, que não admite a classificação de AH/SD, e com Martina, em relação a Clara, quando ela comenta que na época em que a professora de sua filha fez alguns comentários em relação a seu comportamento em sala de aula, ela não prestou atenção a isso. *“Outros enfrentam a realidade e procuram acompanhamento para seu filho, para que possam construir-se com harmonia”*, continua a autora (2005, p. 325), como aconteceu com Jerry, Joana e o filho mais novo de Martina, Peter. Porém, ainda conforme Catroux (ADDA e CATROUX, 2005, p. 325), *“[...] são demasiado numerosos os que ficam encurralados (um terço, aproximadamente)”*.

Tenham sido formal ou informalmente identificados, a angústia que causa o assincronismo pessoa-sociedade e o conseqüente dilema entre “normalizar-se” e ser excluído da normalidade e perder a identidade como PAH/SD é a mesma em todos os participantes. Eles estão nos dizendo, permanentemente, que são “diferentes normais”, que precisam ser respeitados e aceitos na sua “diferença normal”, e que esse

⁷ O termo foi frisado porque não concordo com a idéia de AH/SD como um “dom”, já que essa concepção vincula as AH/SD a uma idéia mitológica de “origem divina” que não compartilho.

grande mundo de peças redondas também deveria ter encaixes quadrados. Isso promoveria o que Adda e Catroux (2005, p. 298) referem em relação ao “*dom intelectual*” (e que, por não concordar com a hierarquização das inteligências aqui subjacente, estendo às altas habilidades/superdotação em qualquer área), que quando é reconhecido, “[...] *encontra correlação com uma maior satisfação vital, em lugar de constituir um fator de fragilidade*”.

A percepção da diferença e do assincronismo também fica evidente quando os participantes examinam a percepção dos outros sobre si mesmos. Vários deles comentam a incompreensão que sentem e dizem, às vezes, com todas as palavras, que as pessoas não os entendem:

“Então, eu não sei como as pessoas me vêem, não faço idéia! Quer dizer, eu tenho uma idéia deturpada, acho que as pessoas... eu acho que as pessoas não me entendem...” (Jerry, 37, G1).

“A sociedade está feita e acostuada a aceitar as coisas normais, nascer, ir à escolinha, escola, segundo grau, estudar, estudar, estudar. Mais não aceita a quem quer se dedicar a treinar, treinar, treinar” (Clara, 36, G2).

“[...] as pessoas... é mais cômodo se chamar de doido, ou dizer que você não é normal, do que até explorar isso em você, usar isso em prol de alguma coisa...” (Rafael, 41, G2).

Como Novaes (2000) afirma, a dificuldade de serem aceitas pelos outros é uma dificuldade que as PAH/SD enfrentam.

Uma forma de minimizar esse dilema provocado pelo assincronismo e a ambivalência em relação à identidade como PAH/SD é estabelecer relações sociais e/ou afetivas nas quais essa identidade possa ser mostrada, compartilhada e/ou compreendida. A família e os amigos são alguns dos pilares desse suporte.

7.4 OS PORTOS DO NAVIO: UNIVERSO DE SUPORTE PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COMO PAH/SD

“As mudanças sobre a forma como os indivíduos se percebem e sentem sobre si mesmos ocorrem ao longo de todo o ciclo vital” (GROSS, 1998, p. 168). Uma parte das respostas à pergunta “Quem sou eu?” é responsabilidade dos outros significativos para a pessoa. Quando criança, a família de origem ajuda (ou não) a responder a essa pergunta. Essas respostas ficam gravadas e acompanham os adultos, geralmente pelo resto de suas vidas, mas novas respostas dos outros significativos contribuem para confirmar, aprimorar ou apagar as primeiras; essas respostas vêm da família que esses adultos originaram e dos Amigos, com letra maiúscula, esses seres humanos que passam a ser os novos espelhos do adulto.

7.4.1 A família

Em alguns casos, as relações dos participantes com seus familiares não promoveram a construção sadia dessa identidade, às vezes, porque essas famílias não sabiam nada a respeito das AH/SD e simplesmente não as perceberam; outras porque o reconhecimento promoveu o aumento de expectativas em relação aos participantes. Em outros casos, a família constituiu um suporte efetivo para o embrião de identidade como PAH/SD que ainda cresce dentro dos participantes.

“Conviver com eles não é fácil, segundo o testemunho de familiares” — diz Novaes (2000, p. 121-122) — “[...] sobretudo, se vão avançando na idade, sentindo que não têm tanta energia como anteriormente, as condições físicas limitam sua performance, sentem-se mais cansados e um tanto depressivos por serem mais dependentes dos outros”.

É claro que nas relações familiares existem muitos fatores que as favorecem ou não: o tipo de interesse e da área de inteligência das PAH/SD, a personalidade dos envolvidos, o nível de desenvolvimento da inteligência interpessoal, a própria configuração familiar, mas me deterei particularmente na análise de alguns casos mais significativos, nos quais as relações familiares influenciaram, de alguma maneira, o reconhecimento das AH/SD dos participantes e a forma como eles assumem ou não a identidade de PAH/SD.

Jerry (37, G1) conta:

“Eu tenho um tio que aprendeu a ler sozinho aos 3 anos de idade. Então, na minha família, as pessoas acham que a gente é normal. Não tem ninguém que pense que eu sou superdotado... Agora, depois que minha filha foi avaliada, depois que eu fui avaliado, aí a minha sobrinha foi avaliada... meu pai, eu não sabia, mas ele já tinha sido avaliado... Não sei, é normal! Acho que são normais, não tem diferença. Não tem diferença. Eu acho que as pessoas não são diferentes, eu não consigo perceber isso de que as pessoas são diferentes, nesse sentido. Eu acho, assim... tem algumas pessoas que... claro, que a gente sabe que algumas são mais inteligentes do que outras, mas, para a gente, na família, é normal! Nossa família, na minha família tem muitas pessoas inteligentes, inclusive, tem pessoas que são muito inteligentes... Então, é normal... não sei, é normal. Para mim é normal isso e a gente se trata bem”.

Talvez o fato de conviver com outras PAH/SD na família (de origem e atual) pode ter sido importante para a aceitação mais “tranquila” das AH/SD por Jerry e para a conseqüente procura de identificação e atendimento de sua filha. O relacionamento familiar que Jerry (37, G1) relata parece ser muito harmonioso, especialmente com seu pai, a quem ele refere como modelo por ter algumas coisas muito parecidas com ele:

“Pois é, meu pai é um cara que eu admiro muito, que eu me identifico... porque a gente tem algumas coisas muito parecidas. Se há uma pessoa com quem eu me identifico,

eu acho que é meu pai. Uma pessoa muito sábia, as pessoas procuram ele para se aconselhar, ele ajuda as pessoas... então, eu me identifico com ele”.

Joana (43, G2) refere as semelhanças com seu pai de uma forma simbiótica, talvez porque dessa forma não precise iniciar a resposta com um "Eu sou" individual, reconhecendo as AH/SD no seu pai, e não nela própria. É importante destacar que Joana não foi reconhecida por sua família de origem e que, ao mesmo tempo em que reconhece as AH/SD no seu pai, a sua própria identificação seja mais complicada pelo fato de seu pai ter alguns comportamentos e atitudes que muito a contrariam.

“Sou igual a ele no que se refere ao desrespeito de regras que não foram entendidas. Temos dificuldade em nos organizar no tempo, geralmente nos atrasamos. Estamos sempre prontos para ajudar os outros e não temos limites para isto. Nos envolvemos em causas sociais e somos defensores dos desfavorecidos. Tivemos facilidade nas disciplinas de português, matemática e língua estrangeira. Temos facilidade em orientação espacial e em condução de grupos (orientação, argumentação e convencimento). Amamos viver a vida na simplicidade e com desprendimento de valores materiais. Adoramos viajar e conhecer lugares e pessoas”.

Joana (43, G2) também admite ter tido dificuldades com seus familiares que “[...] não demonstravam afeto por mim (acho que eu devia ser chatinha, além de feinha)” e atribui o fato de ter se conscientizado de que falar era algo errado e que “[...] sempre que digo algo, não devo dizer” quando a mãe percebia que ela era muito “conversadora” em aula e complementava o castigo da professora pedindo para ela não falar.

Talvez o dilema que essa situação promove em relação ao reconhecimento das AH/SD tenha favorecido sua insegurança quanto a seus próprios potenciais. Por outro lado, a falta de validação das AH/SD por parte de sua família talvez tenha sido a pedra que ela deixou sair do seu sapato, permitindo-lhe identificar seu filho (e, mais tarde, colocar em tela sua própria identificação) e promovendo também um avanço na compreensão do tema que Joana estendeu a sua família atual, sobre a qual diz: *“Eles percebem a minha grande necessidade em relação a desenvolver estes potenciais, principalmente pelo meu grande interesse e admiram demais isto em mim, tanto que me dão todo o estímulo para que eu siga fazendo”.* Mesmo assim, o tímido e inseguro reconhecimento de suas AH/SD, que ora percebe, ora não, não encontrou âncora suficiente na sua família de origem.

Gabriel (20, G1) traz no seu baú o modelo de família que, embora reconheça e aceite as AH/SD, as supervaloriza, criando expectativas muito elevadas para a PAH/SD:

“Atualmente meus familiares reconhecem alguns dos meus potenciais e tratam isso com otimismo e até certo orgulho. Nas relações com eles há uma responsabilidade a mais que se cria a cada situação de dúvida, de desafio, como figurando uma necessidade de afirmação ou superação de um status. Por não ter muita disciplina desde sempre, a relação com a família (e sua criação com moldes militares) sempre foi muito difícil, com ares de autoritarismo por parte dos pais e dos irmãos, e do que parecia ser mera insubordinação advinda do meu comportamento. Hoje em dia, vivendo em uma casa pró-

pria separada e com meu emprego e minha empresa, há um vácuo no espaço de coerência que se espera haver entre as esperanças dos familiares para com o futuro e aquilo que realmente aconteceu; e isso serve para, de certa forma, renovar e fortalecer relações que foram tão difíceis outrora”.

Embora percebendo o excesso de expectativas de sua família, Gabriel comenta que é muito rígido em seus valores e extremamente perfeccionista, freqüentemente uma conseqüência dos filhos de famílias deste tipo. A falta de organização que ele alega ter também pode revelar certa revolta com a disciplina que sua família tanto prezava e a negativa de carregar o fardo de ser responsável pela melhoria do status familiar. A ruptura dos laços mais estreitos com a sua família fez que Gabriel olhasse para outro espelho: seus amigos.

No relato de Alexandre (29, G1), vemos uma família sem recursos socioeconômicos ou culturais, do interior de Minas Gerais, que não teve nem orientação e nem modelos para poder acolher as AH/SD: *“saí de uma família pobre, de onde todos os que saíram para a cidade grande foram morar na favela”*. A relação mais próxima com as AH/SD era a patologia, decorrente do mito que estabelece esse vínculo (PÉREZ, 2003) o que motivou a ida de Alexandre para São Paulo, com 18 anos de idade:

“Durante os anos da adolescência, em termos de meus potenciais e identidade, a relação teve vários problemas, porque me viam como ingênuo, desequilibrado e doente, não havia reconhecimento de talentos, apesar da precocidade em muitas áreas. Era freqüente a insistência para a internação psiquiátrica e coisas do tipo. Em minha família há alguns casos de pessoas que foram consideradas loucas, e passaram por tratamento psiquiátrico, e eu seria mais um”.

Neste caso, Alexandre enfrentou o dilema criança-família e não escolheu esconder suas AH/SD para não entrar em conflito com a família, como fazem algumas crianças e adolescentes, mas para não destruir sua identidade como tal, Alexandre se afastou dela. Mesmo depois de ter sido bem-sucedido na sua profissão, ele lamenta as *“[...] limitações culturais e socioeconômicas”* da sua família e o descrédito ao qual foi submetido porque ela: *“[...] simplesmente não acreditava em minhas narrativas. Eu não tinha capacidade para aquilo tudo. Somente o fato de pegar um vôo de avião, ‘andar de avião’, era considerado um absurdo”*. Alexandre conta que alguns parentes chegaram a viajar a São Paulo *“[...] para averiguar o que estava acontecendo e, se fosse o caso, para me ‘buscar’ e levar de volta ao interior para permanecer sob a tutela deles ou ser internado”*, o que provocou seu afastamento.

Talvez o tipo de personalidade de Alexandre, empreendedora e desafiadora, tenha sido o elemento chave para não "deletar" a sua identidade como PAH/SD depois de ter vivido essas experiências.

O outro caso que me parece importante comentar e que é muito precioso, porque envolve três dos participantes desta pesquisa é o da família de Martina, Clara e Peter. Ele é muito significativo para esta pesquisa porque os níveis de reconhecimento, aceitação e valorização das AH/SD estão diretamente relacionados às informações que essa família teve sobre o tema de AH/SD.

Mahoney (2001, p. 5-6) menciona exatamente o que aconteceu com Martina, quando era criança, que não teve mais respostas de seu pai às suas perguntas e não recebeu mais livros porque ele achava que, assim, ela pensaria demais e isso não era bom para uma mulher:

Por exemplo, em uma família na qual a superdotação em mulheres no era afirmada e na qual as mulheres na educação superior foram desaprovadas nas várias gerações passadas, o desenvolvimento dos dons intelectuais nas mulheres podem não ser reconhecidos nem apoiados.

Desta forma, Martina não somente não foi identificada quando criança, mas a sua curiosidade intelectual foi proibida. Quando Peter, seu filho, tinha nove anos, Martina tomou conhecimento do tema de AH/SD a partir dos comentários de uma amiga que recém tinha identificado uma filha com a mesma idade que Peter. Martina logo percebeu que seu filho mais novo tinha características muito semelhantes à filha da sua amiga e que as dificuldades de Peter na escola poderiam ter outra causa. Martina entrou em contato com especialistas da Holanda, primeiro, e da Espanha, posteriormente, e Peter foi identificado como um menino com AH/SD aos 10 anos. Martina preocupou-se em informar-se sobre o tema e conversar com seu filho sobre a identificação, o que fez que Peter, hoje, se reconheça e se aceite como uma PAH/SD, embora ainda pareça lutar consigo mesmo para valorizá-la.

À medida que foi lendo sobre o tema, Martina foi percebendo que sua quarta filha, Clara, também tinha características semelhantes às de Peter. Naquela época, a literatura europeia centrava-se (mais do que hoje) exclusivamente na superdotação intelectual, sendo que Clara tem AH/SD na área corporal-cinestésica. Quando Clara cursou o ensino fundamental e o ensino médio (entre 20 e 30 anos atrás), a Teoria de Gardner recém estava começando a ser divulgada. Por essa razão, também não se aventava a existência de AH/SD em áreas que não fossem cognitivas e os mitos sobre as AH/SD eram muito mais acentuados que na atualidade, especialmente o que imagina que uma criança com AH/SD somente possa ser o aluno nota 10 em tudo ou somente aquele que tem um rendimento escolar notável. A pesquisa em AH/SD, na Europa, onde Clara cursou até a 6ª série; no Brasil, onde cursou 7ª e 8ª séries, e no U-

ruguai, onde cursou o ensino secundário, ainda estava baseada no conceito de inteligência tradicional (cognitiva) ou ainda estava engatinhando, e eram muito poucas as pessoas que procuravam identificar seus filhos. Assim, se passou mais alguns anos até Martina identificar a sua filha e discutir essa descoberta com ela. Porém, Clara já tinha vivido uma história escolar bastante desfavorável; na escola, seu desempenho era medíocre e seu talento nunca fora reconhecido. Desta forma, o reconhecimento das AH/SD de Clara somente aconteceu há 12 anos atrás, quando ela já tinha 25 anos e não morava mais com a sua família e quando o tema ainda continuava muito impregnado pelos mitos e crenças populares sobre as AH/SD. Tanto Martina quanto Peter, hoje reconhecem as AH/SD de Clara, mas ela própria não conseguiu construir sua identidade como PAH/SD.

Depois de identificar seu filho, Martina também reconheceu as características de AH/SD em si própria e também procurou especialistas que a identificaram por meio de instrumentos padronizados, em holandês. Nessa época, Martina estava no início da adultez média, provavelmente em meio a dúvidas existenciais e contradições internas. Embora se reconheçam como PAH/SD (mesmo que Clara não se aceite como tal), Clara e Martina refletem a dificuldade que Adda e Catroux (2005, p. 325) referem das pessoas que não foram reconhecidas e não tiveram atendimento adequado na infância, para *“encontrar seu lugar adequado no mundo profissional e na sociedade”*. Especialmente em Martina, que agora está no fim da adultez média, período de grandes mudanças, particularmente na mulher, e numa situação laboral delicada, porque quase não tem trabalho, parece que o reconhecimento do potencial desperdiçado lhe faz questionar-se e sentir-se impotente e improdutiva, como ela afirma: *“não soube aproveitar os anos de vida que me tocaram para viver. Não produzo nada”*.

Nesta família se observa uma relação patente entre informação, conhecimento, e reconhecimento das AH/SD e a influência direta que o reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD tem na construção sadia da identidade como PAH/SD. Para Peter, a família é um porto seguro e ele afirma isso quando indica duas das pessoas mais importantes na sua vida:

“Minha mãe porque sempre foi a que me manteve, me estimulou e foi a que sempre esteve comigo. Uma das minhas irmãs porque a conheço bem e me entendo melhor que com as outras pessoas” (Peter, 22, G1).

Clara não conseguiu ancorar a tempo nesse porto, embora saiba que seu navio será bem acolhido nele, e fala de sua mãe como uma das pessoas mais importantes na sua vida, voltando a negar sua identidade como PAH/SD:

“Realmente fez um grande esforço pra nos fazer sair adiante. Teve todos os contras possíveis, mas mesmo assim procurou sempre o melhor pra nos. Valoro muito isso. [...] Ninguém acha que eu seja PAH/SD, somente minha mãe, às vezes, fala isso mais não muda a relação, eu acho” (Clara, 36, G2).

E Martina, embora tenha conseguido construir um bom píer para seus filhos, teve a sua âncora destruída e ficou ao sabor das ondas, navegando contra a corrente e confirmando o que Mahoney (2001, p. 1) afirma, que é necessário “[...] *compreender a complexidade da relação entre formação da identidade, desempenho e auto-estima*”.

Talvez seja importante esclarecer uma informação que atenta contra a formação da identidade como PAH/SD nos membros desta família e que está relacionada a uma particularidade cultural do país em que viveram e vivem. Nauta e Corten (2002, p. 4), ao comentar a necessidade de identificação da superdotação pelos assessores de medicina ocupacional e de segurança das empresas, recomendam certo grau de discrição nessa identificação “*considerando o fato que ser superdotado não sempre provoca associações positivas na Holanda*”.

Tenho observado que, em famílias que têm mais de uma PAH/SD não identificada, às vezes, o reconhecimento das AH/SD é mais difícil, porque os padrões de desenvolvimento adotados como referência podem ser os de outra PAH/SD não identificada e, desta forma, as diferenças não chamam a atenção ao ponto de procurar a identificação e o atendimento dessas pessoas. Por exemplo, numa família que tenha um filho com AH/SD que demonstra indicadores de precocidade na leitura, na música ou a na área corporal-cinestésica, será mais difícil de reconhecer esses indicadores se o pai, a mãe, um irmão ou outro parente próximo também apresentaram esses indicadores quando criança. Se um filho ou filha aprendeu a ler sozinho/a aos 3 anos e seu irmão também o fez, geralmente, a referência não é outra criança de 3 anos, mas o seu irmão/irmã, quando tinha 3 anos, o que torna essa precocidade na leitura um fato “normal”. Geralmente, costuma se atribuir esses indicadores às oportunidades oferecidas em relação a essas áreas (é mais desenvolvido na música porque seu pai também é músico e teve instrumentos e instrução disponível nessa área) ou simplesmente a certa “tradição familiar”, a um fato relacionado à herança genética (lê demais porque sua mãe também lia demais; é um excelente atleta porque seu irmão também é).

Uma das perguntas do roteiro do questionário permite observar o papel que a família cumpre na construção da identidade da PAH/SD e as sugestões que os participantes fazem para as famílias que tenham filhos com AH/SD são valiosíssimas para serem consideradas na educação dos pais e dos futuros pais que formamos na escola.

Ser honestos, calmos, estimuladores, sensíveis e sinceros, ter bom senso, colocar limites claros, oferecer o maior número possível de oportunidades para atender às suas necessidades são alguns dos conselhos que os participantes dariam a uma família de uma PAH/SD, mas, especialmente, referem o respeito e o acolhimento de suas diferenças, o controle em relação às expectativas e o desenvolvimento da autoconfiança:

“Cuidado com o que fala, cuidado, cuidado! Principalmente com crianças, cuidado com o que fala! As pessoas como eu, elas são muito literais, e você não faz a menor idéia de quanto você pode construir com suas palavras e quanto você pode destruir! Então, cuidado, cuidado, muito cuidado! Nunca, nunca, nunca, nunca na vida, diga para uma criança superdotada que ela não vai ser nada na vida, que ela não consegue! Nunca, nunca na vida diga isso! Isso é matador, terrível! Nunca coloque uma responsabilidade, um peso nas costas dela” (Jerry, 37, G1).

“Em qualquer circunstância, a percepção dos pais de que cada filho é único (independente do nº de filhos) e a confiança que demonstram ter em seu filhos são atitudes fundamentais para um crescimento emocional equilibrado e para o desenvolvimento da autoconfiança na criança/jovem” (Estela, 46, G2).

“[...] empatia e alteridade, vendo que o que acreditavam ser o melhor para si nem sempre será o melhor para o filho. Que busquem ver o filho como outra pessoa pensante e potencialmente independente, e não como uma extensão de si” (Gabriel, 20, G1).

“Que a família dê oportunidade, estimule a pessoa em tudo que quer aprender e, quem sabe seja mais importante, quando queira aprender. E que quando, por essa característica que muitos sobredotados têm, de abandonar uma coisa quando esta exige, a apóiem e exijam de modo que continuem” (Peter, 22, G1).

“Há um problema e é que muitas vezes nem pais nem professores sabem o que significa ser sobredotado e todos vemos o mundo de acordo a nossa realidade, vivência própria” (Martina, 58, G1).

“À família de uma pessoa como eu, [...] eu diria o mesmo que disse para minha mãe muitas e muitas vezes (para quem o melhor no mundo é estudar). Diria que para algumas pessoas é muito importante estudar, seguir uma carreira, mais o importante mesmo é gostar do que se faz. [...] Minha mãe queria o melhor para mim e achava que seria estudando a melhor saída, ela não entendia outra forma. Muitas vezes disse a ela que tentasse comparar o prazer que ela sentia ao estudar; eu sinto o mesmo prazer em suar, treinar, me superar cada dia” (Clara, 36, G2).

“[...] talvez a única coisa que eu possa lhes dizer é para terem a mente mais aberta, não se fecharem para a diversidade do mundo, as pessoas são diferentes, sendo superdotados ou não, as pessoas são diferentes e a gente precisa... a gente cresce, nós evoluímos respeitando essa diversidade” (Rafael, 41, G2).

Na hierarquia de relações afetivas do adulto, e também como suporte para a construção da identidade da PAH/SD, depois da família (quando ela cumpre um papel importante na vida da pessoa) vem a família "escolhida": os amigos.

7.4.2 Os amigos: o assincronismo interpessoal

Os amigos, que, ao contrário da família, geralmente escolhemos, em função de interesses comuns, de certa sintonia, de semelhanças em aspectos da personalidade, também são parte do suporte que a PAH/SD orchestra para construir sua identidade.

Em geral, a menos que a PAH/SD tenha um bom desenvolvimento das inteligências sociais (intra e interpessoal), os amigos costumam ser muito especiais e poucos.

A PAH/SD que respondeu ao roteiro piloto para o questionário me perguntou o que eu entendia por amigo, deixando claro que ela tinha um conceito de amizade que talvez não fosse o corriqueiro. Achei desnecessário explicitar isso no roteiro, mas alguns participantes se encarregaram de explicar que quando falam dos amigos, não se referem a qualquer amizade, mas a um vínculo pautado pelo compromisso, pelo respeito, pela confiança mútua e por uma afetividade muito profunda.

Jerry foi muito claro ao definir o que para ele era amizade antes de falar sobre seus amigos:

“[...] Acho que amigo é isso, amigo continua... A gente confia um no outro, e sabe até onde confiar no outro. Os amigos, a gente tem que saber até onde você pode confiar e eu, na época em que eu formei esses amigos, eu tinha uma ‘lista de fé’ (isso parece uma idiotice, mas, na época era isso). Então, eu ia confiando, eu ia dando coisas pessoais minhas, aos poucos, até quando eu podia confiar na pessoa, porque à medida que a pessoa era confiável, não abria esse assunto para mais ninguém, eu ia confiando mais. [...] Amigos... você sabe o que é um amigo. Tem aqueles amigos que você sabe que pode contar até debaixo d’água e tem aqueles amigos que você sabe o limite até donde você pode contar com eles. [...] E eu acho que o fundamental é isso, é saber o limite. Você não pode esperar demais de uma pessoa... além das capacidades dela, não pode. Ela tem as suas limitações, então, você não pode jogar para ela uma responsabilidade dentro da área de limitação dela. Isso é crueldade. Então, eu procuro não ser cruel com meus amigos. Eu sei o limite deles e eu acho que eles sabem os meus limites” (Jerry, 37, G1).

Gabriel e Clara também explicitaram o seu conceito de amizade:

“Meus amigos sempre me foram ‘a família que escolhi’. [...] Preciso que meus amigos saibam que podem contar comigo sempre que precisarem, bem como gosto de ter essa certeza do que advém deles” (Gabriel, 20, G1).

“Eles sabem que contam comigo e eu sei que eles estão aí. [...] todos são diferentes entre si, mais muito boas pessoas, por isso são meus amigos” (Clara, 36, G2).

E, para que fique claro que esse conceito de amizade prima pela “qualidade”, Rafael esclarece:

“Recentemente, uma amiga minha estava contabilizando a quantidade de amigos que ela tinha no Orkut. E aquilo, para ela, era muito importante. Eu entendo, mas não vejo a menor possibilidade de eu me comportar daquela forma. Eu prefiro amigos... eu prefiro qualidade à quantidade” (Rafael, 41, G2).

Esses depoimentos me fizeram refletir sobre uma característica bastante comum nas PAH/SD, que é a de ter poucos amigos, ao contrário das demais pessoas. Já tinha observado que, em adolescentes, algumas variáveis que modificam o número de amigos estão relacionadas ao maior ou menos desenvolvimento das inteligências sociais, ao tipo de interesse e área de inteligência da PAH/SD e às características de personalidade (maior ou menor timidez, por exemplo) (PÉREZ, 2004b). Porém, me questiono, agora, se não seriam variáveis também importantes os fortes valores morais e éticos analisados no item 7.2 e o elevado nível de exigência que caracteriza as

PAH/SD. Assim, exceto quando a área de AH/SD é ou inclui a interpessoal, as PAH/SD têm poucos amigos, em relação às pessoas da mesma idade da população em geral, podendo constatar-se outro tipo de assincronismo — o assincronismo interpessoal. Esse assincronismo interpessoal estaria originado no elevado desenvolvimento moral e ético e no alto nível de exigência, o que explicaria essa priorização da qualidade em relação à quantidade, como referem os depoimentos dos participantes e ficaria suavizado quando a área de maior destaque é a interpessoal.

“Meus amigos são muito importantes para mim. Apesar de que, hoje em dia, cultivo poucas amizades, assim, com intensidade... né. [...] São poucos. São poucos, pequenos, novos, mais velhos...” (Jerry, 37, G1).

“Passava e passo mais tempo com eles do que com meus familiares, e divido mais a minha vida com eles também. No passado não tinha muito critério para ter aproximação e amizade com alguém, mas vieram as decepções e a atualidade que me faz exigir muito mais do que antes de quem tenho por amigo(a)” (Gabriel, 20, G1).

“Na infância e adolescência não tive amigos. Parece ser que sou uma boa amiga para os meus amigos. Se sei que alguém passa um momento difícil tento estar aí, ajudar, etc. Se vai tudo bem não apareço. Não sinto que eu possa me abrir com nenhum dos meus amigos. Tentei alguma vez, mas a reação provocada me fez desistir de tentar de novo” (Martina, 58, G1).

“Da sexta à oitava série tive apenas dois amigos na escola, também com dificuldades de relacionamento como as minhas: um que tinha um talento excepcional em matemática, e ninguém além de mim sabia que ele fazia cálculo infinitesimal na sétima série. Esse primeiro hoje é alcoólatra e vive nas ruas em minha cidade; o segundo, como eu, não levava cadernos nem anotava nada na sala de aula e só tirava notas altas. Depois ele se mudou para outra cidade e se suicidou, segundo a informação que eu tenho” (Alexandre, 29, G1).

“Enquanto vivia no interior, tinha um grupo de amigos inseparáveis e, alguns deles, são meus amigos até hoje. A partir da chegada em Porto Alegre me isolei e não estabeleci muitos laços de amizade. Hoje, tenho poucos (mas bons!) amigos” (Estela, 46, G2).

“Eu tenho poucos amigos, mas são amigos verdadeiros. [...] Geralmente minhas amizades são duradouras [...] Nunca tive algum tipo de dissabor com meus amigos, mas é preciso registrar que sempre foram poucos; eu sempre primei pela qualidade e nunca tive necessidade de ter muitos amigos” (Rafael, 41, G2).

A única participante que refere ter muitos amigos é Joana (43, G2), que, reafirmando minhas observações anteriores, tem AH/SD na área interpessoal.

“Respeito muito meus amigos e gosto de estar com eles. Também gosto de fazer novos amigos e tenho grande facilidade para tal. [...] Tenho amigos de infância que amo muito e morro de saudade e, quando posso, ligo ou visito e eles também. [...] Respeito e valorizo demais meus amigos. Gosto muito de estar com eles e tem algumas amigas que mantenho contato, quase que diariamente, por telefone e e-mail (gera até ciúme por parte da minha família)”.

Outra constatação é que a amizade também reflete a procura pelos pares, que Adda (ADDA e CATROUX, 2005, p 315) menciona quando comenta que a PAH/SD somente se abre com aqueles que a compreendem prontamente “[...] porque acreditam identificar neles um possível parecido com ela” ou por pessoas que também são discriminadas, como eles.

“Assim, penso que me agrupei durante esses anos com quem tinha características de altas habilidades. A constatação é que todos os meus amigos mais chegados são pessoas mais velhas que eu, independentemente dos perfis” (Alexandre, 29, G1).

“Eu tenho um amigo que tem... que foi mapeado, também e ele é muito parecido comigo, as áreas de inteligência dele são iguais às minhas. O mapeamento cerebral, o uso do cérebro dele é muito parecido com o meu [...] É uma pessoa que eu gosto muito, admiro muito o trabalho dele e é muito legal e muito inteligente” (Jerry, 37, G1).

“A maioria dos meus amigos são ex-colegas do ginásio ou amigos deles. São mais ou menos o mesmo tipo de pessoa, com o mesmo estilo de vida, humor absurdístico. Quem sabe é de interesse dizer aqui que acho que devem ser também sobredotados. A relação com eles sempre foi mais ou menos a mesma” (Peter, 22, G1).

“No passado, não tive amigos, tive unicamente uma amiga na escola. Brigávamos juntas contra os racistas. Ela era negra, de Suriname. Éramos boas amigas [...] Na atualidade tenho poucos amigos também, é uma relação sólida, firme, mesmo não coincidindo no espaço e tempo, há um laço firme” (Clara, 36, G2).

Outras pessoas significativas na vida dos participantes são aqueles indivíduos que, de alguma maneira, “fizeram a diferença” na vida deles e também representam um suporte significativo.

7.4.3 As pessoas que “fizeram a diferença” na vida dos participantes

Além de aquelas pessoas que ajudaram e apoiaram afetivamente os participantes, em momentos difíceis (geralmente familiares e amigos mais próximos), eles destacam algumas *pessoas* que “fizeram a diferença”, pessoas que eles classificam como *diferentes*, e que lhes deixaram lições - principalmente éticas e morais - relevantes para a construção de suas identidades, para encaixar-se no mundo de peças redondas. Foram aqueles modelos que, por serem diferentes, qualificaram as diferenças dos participantes e, talvez, tenham dito a eles – com palavras ou com ações - que eles tinham direito a serem diferentes e que isso não era errado.

Jerry, Martina, Peter, Estela e Joana referem pessoas que, de alguma forma, os fizeram compreender e acreditar nos seus potenciais e que foram importantes em momentos de quase desistência:

“Ela me falou assim: ‘Jerry, você pode mais do que você imagina’. É engraçado que uma frase, assim, pode fazer toda a diferença na vida de uma pessoa” (Jerry, 37, G1).

“Acho que também foi importante a professora que na escola exigiu que eu passasse para dar a lição até que consegui fazê-lo” (Martina, 58, G1).

“Um professor porque sem ele não teria continuado meus estudos” (Peter, 22, G1).

“Alguns amigos e meu Orientador na pós-graduação, por acreditarem em mim e me incentivarem a enfrentar desafios que, sozinha, jamais teria me lançado” (Estela, 46, G2).

“Minha amiga [...], pelos ‘empurrões’ que me deu em vários momentos de desistência que eu tive” (Joana, 43, G2).

Pessoas que eram cultural ou socioeconomicamente diferentes dos participantes também são referidas pelos participantes como modelos ou como pivôs da reflexão sobre a diferença:

Um avô *italiano* e a empregada da família foram relevantes para Martina. Esta última, segundo ela, foi sua confidente de “[...] *verdades e mentiras, as coisas que lia, ouvia, sonhava*” e que, como outras empregadas, lhe mostraram “[...] *que existia outro mundo, pude ver de perto o que era esse viver para os outros sem direito à vida própria*” (grifos meus).

Peter menciona duas PAH/SD - sua mãe e a sua irmã -, dizendo que, com essa irmã ele se entende “[...] *melhor que com as demais pessoas*”. Não é necessário esclarecer aqui o motivo da afinidade.

Clara, além de sua mãe, fala de um casal de “*vizinhos muito solidários que nos fizeram sentir e procuravam sempre, dia a dia, nos fazer sentir bem num país diferente ao nosso*” (grifos meus).

Além do avô materno, o pai e uma tia-avó, que acolheu o Rafael *diferente* (porque, como ele comenta: “*Imagine você que, há quarenta anos atrás, filhos de pais separados, pelo menos aqui em Salvador, na Bahia, eram... aberrações*”), ele menciona a importância que teve, na vida dele uma pessoa também diferente:

“[...] um velho fantástico que eu conheci, o marido de uma tia-avó, também, negro, culto, autodidata e espírita. Eu o conheci – ele já deveria ter uns setenta anos – e a vida dele me impressionou. Ele tinha sido caminhoneiro, ignorante, e em dado momento da vida ficou doente e teve que se aposentar e, a partir daí passou a ler, se aculturou, se tornou um velho sábio e me ensinou muito. Eu, hoje, sei e compreendo algumas verdades da vida em virtude das loongas conversas que eu tinha com ele” (Rafael, 41, G2).

A próxima categoria analisada é o mundo da educação escolar, outro universo que também é muito importante na construção da identidade da PAH/SD.

A educação e seus agentes (família, escola e sociedade) são peças fundamentais para montar o quebra-cabeça da identidade. Trato aqui, particularmente da escola, como a instituição que tradicionalmente tem a delegação social da educação formal dos cidadãos. A educação e, aqui, a escola, é particularmente crucial para a construção da identidade como PAH/SD, especialmente quando pensamos no Brasil, onde as pessoas passam uma parte significativa de sua vida nela e na qual a criança com AH/SD toma conhecimento com e elabora uma boa porção de seus modelos. A escola informa e forma os modelos de ser, saber e fazer que serão aceitos pela sociedade e, por isso, é uma instituição normativa que, em combinação com os aspectos de personalidade e dos demais educadores, poderá ser benéfica ou não para construir a identidade de uma pessoa que, como a PAH/SD, prima por sua diferença.

Nesta categoria incluí três subcategorias que têm a ver com o comportamento que os participantes adotaram e adotam frente aos atores significativos desse universo (o currículo, os colegas, os professores) e a concepção que esses participantes têm de escola, de professor e de gestor escolar adequados às suas necessidades, pautada pelas sugestões para os professores e gestores.

8.1 O HISTÓRICO E O COMPORTAMENTO ESCOLAR

Como todos os participantes, com exceção de um, têm nível educacional superior, a experiência escolar ainda está muito presente em todos eles. Gabriel, Peter, Estela e Alexandre ainda estão em contato direto com a instituição escola; Clara, Martina, Joana, Jerry e Fernando, de forma indireta — ou por desempenharem atividades laborais vinculadas à escola (Clara), ou por terem filhos que freqüentam a escola. Rafael é o único que não tem contato direto ou indireto com a escola, neste momento, mas, por ter demorado mais do habitual para formar-se, também não se passaram muitos anos da sua última experiência escolar.

Os históricos escolares dos participantes apresentam toda a gama de notas, e sempre vinculadas ao maior ou menor grau de características de um dos dois tipos de alunos que Renzulli define (aluno acadêmico e produtivo-criativo). Deve-se acrescentar que quase todos eles referem a queda do rendimento escolar, geralmente constatada na adolescência. Costa (2006) refere que, a crise da adolescência é mais aguda nas PAH/SD, porque representa um constante enfrentamento entre o mundo interno, com os conflitos a serem resolvidos, e o mundo externo, que lhes exige assumir pos-

turas que eles não desejam. Também na adolescência, a pertinência ao grupo é fundamental, e a PAH/SD, às vezes, prefere “adaptar-se” ao grupo e, portanto, baixar seu rendimento escolar à média ou mesmo subemprender, como afirma Winner (1998).

Os que apresentam características mais acentuadas do tipo acadêmico, como Gabriel, Fernando, Martina e Rafael, referem notas altas e mesmo a excelência no rendimento escolar, confirmando as observações de vários autores sobre este tipo de aluno (RENZULLI, 1986; BENITO MATE, 1996; PÉREZ, 2004b).

“Meu desempenho escolar foi, até a 5ª série, exemplar. Notas máximas, diplomas de honra ao mérito, reconhecimento e puxões de orelha pelo mau comportamento. Após, por algum motivo, deixei de dar importância àquele reconhecimento que as boas notas me traziam [...], e isso vem comigo até hoje, no penúltimo ano da graduação” (Gabriel, 20, G1).

“Vim do interior e entrei direto no primeiro ano primário, não fiz Jardim de Infância nem Pré-escola. Como já sabia ler, escrever e fazer alguns cálculos, fui disparado o primeiro da classe” (Fernando, 52, G2).

“Bom, no ensino fundamental, eu obtive todas as notas máximas possíveis. Servia de aluno modelo para todos os alunos do colégio onde eu estudava. [...] No ensino médio, eu fiz um curso técnico em química, eu era fera em química e física. [...] Era monitor na escola técnica, era fantástico.” (Rafael, 41, G2).

Martina, como costuma acontecer com as meninas, refere uma queda nas avaliações a partir da quinta série e uma queda maior ainda, no terceiro ano do segundo grau (equivalente ao 1º ano do ensino médio):

“Todos esses anos [os primeiros anos do ensino fundamental] tive boas notas (MBS, SMB e S) [aproximadamente equivalente a 8, 9 e 10] e a observação ‘puede y debe rendir más’ [pode e deve ter melhor rendimento], que me desconcertava” (Martina, 58, G1).

Os participantes que têm características mais acentuadas do tipo produtivo-criativo, como Jerry, Alexandre e Peter, referem notas medíocres, ou pelo menos, medíocres para eles, também confirmando as observações de outros autores (RENZULLI, 1986, PÉREZ, 2004b):

“Na escola primária fui um dos melhores alunos, mas estava numa escola de nível muito baixo. [...] Depois passei a um dos melhores ginásios do país onde moro. [...] Sempre fui um aluno medíocre passando de ano fazendo o menos possível, repeti um ano” (Peter, 22, G1).

“Meu histórico escolar, o histórico acadêmico não foi um dos melhores, não fui um aluno brilhante, nunca tive as melhores notas...” (Jerry, 37, G1).

“Não percebia como já estava agindo na escola, nem sabia que estava indo muito mal na avaliação da professora [...] Dizia que no começo do ano eu estava bem, que parecia ser inteligente, mas repentinamente meu rendimento caiu. [...] Depois da quarta série, do ponto de vista dos professores, não houve mais ‘problemas pedagógicos’ significativos na escola, e era tido como um aluno ‘normal’ em termos de aprendizado. Era elogiado como inteligente, mas estava dentro dos parâmetros esperados” (Alexandre, 29, G1).

Gardner (2007, p. 75) comenta que a razão pela qual tantos criadores famosos detestavam a escola ou a abandonavam é que “eles não gostavam de dançar conforme a música de outra pessoa (e, por sua vez, as autoridades não gostavam de seu ritmo idiossincrático)”.

Estela e Joana, que apresentam características mistas (acadêmicas e produtivo-criativas) também referem notas boas, o que não é raro em meninas, e, no caso de Estela, assim como Martina, também a queda do rendimento escolar no início da adolescência:

“Minhas notas sempre foram boas e eu sempre era escolhida para as apresentações escolares” (Joana, 43, G2).

“Até a 7ª série fui excelente aluna, sempre sendo destacada pelos professores. A partir da 8ª série inverti o comportamento e passei a “matar” aulas, frequentemente ficando em recuperação por excesso de faltas e por nota. Esse comportamento permaneceu até o final do Ensino Médio. Ainda assim, sempre consegui aprovação ao final do ano. [...] Eu não me destacava em nenhuma disciplina e, na faculdade, fui uma aluna absolutamente medíocre” (Estela, 46, G2).

Clara (36, G2) reafirma o caso típico de uma aluna que apresenta AH/SD em áreas não valorizadas pela escola, que, geralmente, não apresenta notas altas nas disciplinas cognitivas e que, por essa razão, fica desmotivada na sala de aula: *“Meu desempenho escolar era bastante ruim, acho. Passei sempre com notas medias, não lembro bem, mas nunca muito altas”.*

O que é comum a todos os participantes, em seus relatos da vida escolar é o tédio com a repetição de conteúdos, a desmotivação, a falta de desafios, a memorização mecânica, especialmente porque todos eles ingressaram ao ensino fundamental já alfabetizados:

“É, quando estava motivado, eu ia muito bem, quando eu estava desmotivado, que era a maior parte do tempo, eu ia muito mal. [...] Eu acho que era uma questão de motivação, porque eu demorei para decorar as tabuadas, decorar, saber tabuadas.” (Jerry, 37, G1).

“[...] Como passadas as semanas, a professora ainda estava na letra ‘B’ na escola, o desinteresse começou. [...] As únicas coisas que lembro ter aprendido eram na área de matemática, porque o demais não me chamava à atenção. [...] Estar numa sala de aula ouvindo o que já se sabia se tornava assim um certo freio aos estudos pessoais que tinha na biblioteca. [...] Passei os anos seguintes, até o ensino médio, aceitando o ritmo da escola. [...] Mas internamente, era um turbilhão. A vida intelectual paralela que levava por conta própria não vinha à tona na escola, mas me supria em parte das necessidades de desenvolvimento. [...] Em termos de currículo, posso afirmar em absoluto que no primeiro dia de aula já dominava completamente, em detalhes, todos os conteúdos previstos para os 4 anos de curso. [...] apenas escutando a monotonia e repetição de conteúdos. [...] Foi só repetição de conteúdo” (Alexandre, 29, G1).

“[...] passei a me preocupar somente em não perder um ano da vida repetindo os mesmos estudos [...] Na escola primária eu não tinha paciência para ‘esperar’ os meus colegas. [...] Frustravam-me os professores com suas atividades maçantes e repetitivas” (Gabriel, 20, G1).

“[...] tudo era repetição e mais repetição. No colégio fazíamos sempre a mesma coisa, as mesmas contas uma e outra vez. A tarefa de casa era mais contas iguais e um monte de páginas de caligrafia. (Martina, 58, G1).

“Tiiiiiihhhh!!!! Ingressei já na 1ª série e já sabia ler. [...] tirava boas notas, com exceção de história que era o meu drama. Acho que eu tinha dificuldade em história, porque tinha que memorizar muitos nomes e datas e nunca fui boa nisto.” (Joana, 43, G2).

O comportamento que a escola considera *inadequado*, o senso de humor muito desenvolvido, o questionamento do professor ou dos conteúdos curriculares, das normas “sem sentido” ou não compreendidas e a falta de cadernos também fazem parte dos relatos dos participantes, confirmando essas referências na literatura:

“[...] acabava atrapalhando a aula e seu bom andamento com minhas atividades intempestivas e barulhentas. [...] frustrava-me o colégio com suas normas sem fundamento e sem sentido” (Gabriel, 20, G1).

“O que lembro desses primeiros anos de escola é que não podia desenhar, só pintar – a freira dizia ‘tu não sabes desenhar’ [...] Tive problemas na aula de religião porque fazia perguntas, contestava o que dizia a freira, o Papa, era ‘soberbia’, tinha ‘falta de fé’ e também tive problema nas aulas de geografia e história porque me neguei a estudar qualquer coisa relacionada com o Uruguai. [...] No segundo ano, depois de ter sido a melhor aluna em geografia, não tinha nota porque não tinha feito nada porque o tema era o Uruguai. A professora, uma moça jovem, se desesperava e me pedia, por favor, que pelo menos escrevesse que limitava com o Brasil porque assim não perderia o ano. Tive que fazer exame e ela de novo pediu aos outros professores da mesa examinadora que não me perguntassem nada do Uruguai porque aí eu não responderia” (Martina, 58, G1).

“Na quinta série abandonei todo e qualquer caderno e não anotava mais nada. Tinha só o de matemática, já que era preciso fazer os exercícios. Desde aí até durante a graduação na USP nunca mais tive um caderno ou anotei nada em ambiente escolar. [...] Nesse ambiente, na sala de aula, foram longos anos sentado, sem caderno nem nada” (Alexandre, 29, G1).

“Eu só copiava o que entendia, se ficasse alguma dúvida, eu não transcrevia o conteúdo para o meu caderno” (Joana, 43, G2).

Esses depoimentos não fazem mais do que afirmar a existência do assincronismo externo criança-escola formulado por Terrasier (HERVÁS-AVILÉS, 2000; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; SILVERMAN, 1995), esse descompasso entre a criança e as expectativas e o ritmo da escola. Confirmam, também, algumas afirmações de Nauta e Corten (2002), que referem que pelo estilo de aprendizagem dos superdotados ser, muitas vezes, exploratório, o extremo desgosto por “aprender listas” lhes provoca tédio; que muitas vezes não entendem as perguntas dos professores ou dos livros-textos porque eles procuram coisas que não estão lá e isso pode frustrá-los. Os autores também comentam que, quando a inteligência deles não é estimulada, freqüentemente tendem a desenvolver maus hábitos de trabalho, a pensar que são burros, a ter medo de falhar e a subemprender, baixando o nível de motivação, o que pode resultar em frustrações e desilusões futuras.

Dos cinco participantes formalmente identificados, um foi identificado no ensino fundamental (Peter), um no ensino médio (Gabriel), dois no ensino superior (Alexandre e Jerry) e outro na vida adulta, quando não cursava mais ensino formal (Martina). Jerry solicitou aceleração de estudos na faculdade e seu pedido foi deferido, e Alexandre encaminhou um pedido de enriquecimento que gerou grandes dificuldades para ele porque a universidade inicialmente se negou a aceitar que ele tinha AH/SD e,

portanto, a concordar em oferecer-lhe um atendimento educacional especial. Desta forma, apenas três deles foram reconhecidos pela escola como PAH/SD e somente dois foram aceitos como tal, recebendo algum tipo de atendimento educacional diferenciado, nos últimos anos da vida escolar. Os cinco que não foram identificados antes desta pesquisa, logicamente, nunca foram identificados, reconhecidos, aceitos e nem valorizados como PAH/SD na escola.

Os momentos importantes na escola, sempre foram oportunidades raras em que as necessidades dos participantes foram ou são atendidas. Em alguns casos, essas necessidades estão vinculadas à escola, nos momentos em que esta consegue oferecer desafios interessantes para eles, como nos casos de Jerry, Martina e Rafael; em outros, quando as necessidades de reconhecimento são atendidas, como no caso de Fernando e Alexandre; e, em outros, como no caso de Clara, quando essas necessidades estão vinculadas à própria possibilidade de não frequentar aula:

“A única coisa interessante para mim eram os livros de leitura... dos vizinhos que iam à escola pública do bairro. Eu também queria ir a essa escola, mas minha mãe dizia que essa era uma escola para pobres [...] Não sei se no primeiro dia também ou um dos primeiros dias ao entrar do recreio a professora nos fez olhar para o céu e disse que essas nuvens se chamavam cúmulos. Entramos e nos mostrou fotos de outras nuvens e disse os nomes: cirros, estratos, altos-cúmulos, cúmulos nimbos. Para mim foi uma descoberta! Outro dia cortamos um sapo e vimos tudo que tinha lá dentro. Genial!!! [...] Gostei quando comecei a estudar biologia; matemáticas; física, que adorei; filosofia e, quando as freiras me autorizaram a estar mais tempo na biblioteca, e ler livros não autorizados para nós, (Anna Karenina, por exemplo)” (Martina, 58, G1).

“Mas a coisa que me deu mais prazer, na área acadêmica... eu tive um professor muito bom de desenho, na 8ª série. Ele era um professor excelente. Não lembro o nome dele, mas ele era um professor muito bom e me ensinou a gostar de desenhar – desenho técnico. Ele propunha desafios – e isso eu achava legal – para a turma e eu gostava disso. [...] Então, o que me deu mais prazer, na área acadêmica, eu acho que foi... o laboratório de física (risos) não... é... laboratório de física, a partir de ondulatória, eu acho que isso foi o ponto que mais me marcou na minha vida... porque eu achei fascinante esse negócio de leis... sempre gostei de leis e tal. Então, a gente estudava leis e estudava ondulatória e essas coisas meio fantásticas...” (Jerry, 37, G1).

“Em matéria de estudo, nada foi, para mim, até hoje, muito importante. Hoje é que eu experimento algo, assim, prazeroso, que é o desenvolvimento da minha tese, porque ela tem, assim, cunho social uma abrangência que me deixa com alguma alegria, então, talvez, hoje, eu consiga... nessa área da educação, apontar alguma coisa prazerosa” (Rafael, 41, G2).

“[...] estando ainda no terceiro ano e faltando ainda o quarto ano para me formar, fui convidado para substituir professores ao invés de assistir as aulas. Essa estratégia, adotada até o fim do curso, foi o que me permitiu chegar ao fim. Desse modo, passei 5 anos em um colégio onde sim havia uma boa vontade em atender o meu caso, mas não sabiam como” (Alexandre, 29, G1).

“Senti prazer quando, ao final do ano a professora perguntou pra turma: - Adivinhem quem tirou o primeiro lugar? E todos gritaram meu nome em coro, diante de todos os pais. Houve outras situações, claro, mas esta ficou especialmente na memória” (Fernando, 52, G2).

“A situação de maior prazer na escola era sempre no último dia, antes das férias, saber que não ia ter aula por muito tempo era muito lindo” (Clara, 36, G2).

É importante registrar as estratégias que os participantes desenvolveram para superar o tédio: escolher o que fazer ou ter bom rendimento apenas nas disciplinas interessantes; seduzir os professores com qualidades de personalidade; esconder os conhecimentos ou fazer o possível para passar despercebido; conversar com os colegas; desafiar os professores fazendo perguntas incômodas; procurar atividades extracurriculares que atendessem suas necessidades, “matar” aulas ou mesmo abandoná-las:

“Eu tinha as melhores no que eu queria... (risos)” (Jerry, 37, G1).

“Ficava conversando com dois colegas [...] Dadas as repreensões em casa e na escola, escondi que já sabia ler até o segundo ano. [...] em alguns anos adotava a postura de desafiar o professor, fazendo perguntas difíceis. Durante a sétima série meu divertimento que tornava a escola mais interessante era memorizar os livros de história e geografia, e assim realizar as provas transcrevendo ipsis literis o conteúdo dos livros. Algumas vezes fui acusado de colar, dada a identidade entre o livro e a prova. No final do segundo ano abandonei completamente o curso. Minha atitude às vezes era continuar a desafiar os professores, colocando-os em situações complicadas, ou era abandonar as aulas e ficar passeando pelo colégio ou pela rua. [...] Parecia assim que nada estava acontecendo. [...] Abandonei o curso novamente no terceiro ano. Do mesmo modo, disfarçava tudo indo passear pelas ruas ao invés de ir para a aula” (Alexandre, 29, G1).

“Sempre fui quieto, tentava falar o menos possível. [...] Os primeiros anos continuava quieto e tentando não falar, não chamar a atenção” (Peter, 22, G1).

“Em sala de aula sempre fui uma insuportável. Porém as professoras gostavam de mim, pois sempre fui muito simpática. Também muito tímida. Nunca tive muitos amigos” (Clara, 36, G2).

“Ainda que fosse um membro ativo da turma do ‘fundo da sala’ – os rebeldes – a-gia em silêncio e não era percebida pelos professores. [...] Ao ingressar na universidade, minha timidez impediu que desenvolvesse relações mais profundas com colegas e professores. Fiquei mais isolada e, hoje vejo, fazia tudo para não ser vista. [...] Entrava e saía da sala de aula sem abrir a boca. Provavelmente nenhum professor da faculdade lembrará de me ter tido como aluna” (Estela, 46, G2).

“Eu sempre me vi como um aluno pacato, brincalhão, demorado... sempre demorado. Minhas piadinhas estavam corriqueiramente relacionadas com a matéria em estudo. Algumas vezes eu até conseguia arrancar risos até dos próprios professores” (Rafael, 41, G2).

“Na escola, também queria pertencer aos grupinhos e, mesmo tirando boas notas, procurava fazer parte da bagunça e da turma do fundão, para ser aceita. [...] Eu terminava tudo rapidamente e conversava demais. Também vivia pedindo para ir ao banheiro e poder sair da aula. Mas eu gostava muito de “matar” aulas e fazia com frequência. [...] Sempre fui dispersiva e bagunceira em aula. [...] Eu sempre fiz parte da turma da bagunça [...] Na faculdade, sempre quis mais, me matriculava em disciplinas de outros cursos semelhantes e participava de projetos e monitorias” (Joana, 43, G2).

As situações mais sofridas dos participantes na escola, e as atitudes que essa escola assume para “lidar” com os participantes ou com as estratégias de “adaptação” que eles conceberam para torná-la menos sofrível revelam a incapacidade dessa escola para atender à suas diferenças. Mesmo quando essas atitudes estão indiretamente relacionadas com as AH/SD, os depoimentos dos participantes indicam a marca que elas deixaram.

As situações mais sofridas envolvem momentos de humilhação, prepotência e incompreensão inimagináveis; revelam uma escola que desconhece as AH/SD e professores que não medem as conseqüências que uma atitude, uma afirmação podem ter no desenvolvimento da autoconfiança de uma PAH/SD.

“[...] Então, para mim foi sofrido, a escola foi uma coisa sofrida. Não foi legal, não foi uma coisa BOA, assim, o período escolar. [...] Chegou uma professora particular e falou assim, que eu nunca ia aprender essa língua (riso triste), que eu ia passar, mas nunca ia aprender a língua portuguesa... Bom, hoje, graças a Deus, o computador tem corretor ortográfico, o que já é uma ajuda! [...] Na verdade eu desisti de querer aprender, porque ela falou que eu nunca ia conseguir! Eu nunca tentei aprender direito português! Até que, quando adulto, eu resolvi que eu precisava aprender... precisava saber bem português...” (Jerry, 37, G1).

“Quando me levaram para o Uruguai eu não falava nem entendia castelhano. Lembro da freira falando e gesticulando na frente do local e que eu não entendia nada. [...] Dias depois botaram meu banco na frente do local ao lado do quadro, amarrou meu braço esquerdo atrás ao banco e eu tive que escrever com a mão direita. Assim vários meses. [...] Para pior depois apareceu uma professora de canto que pretendia que eu – porque lhe tinham dito que era brasileira - cantasse Mulher rendeira na frente para todo o grupo. Foi a primeira vez que me aconteceu de não ter voz, abrir a boca, tentar dizer alguma coisa e não sair nada” (Martina, 58, G1).

“[...] mas a realidade era que me tornei um dos maiores problemas ‘de aprendizado’ daquela professora. Um dia, ela escreveu um recado em meu caderno de modo a que eu levasse à minha mãe. Dizia que no começo do ano eu estava bem, que parecia ser inteligente, mas repentinamente meu rendimento caiu. A professora sugeria que eu fosse levado a especialistas, indicando a APAE para o caso, porque poderia estar desenvolvendo um problema neurológico e por isso a deficiência de aprendizagem” (Alexandre, 29, G1).

“[...] o pior foi ter recommçado a estudar nos últimos anos de segundo grau (abandonei no 5to ano de segundo grau) [equivalente ao 3º ano do ensino médio, no Brasil, sendo que o sistema educacional uruguaio inclui 12 anos e não 11, como era antigamente no nosso país] duas ou três vezes. Sempre começava com muita vontade, com força, querendo terminar os estudos básicos mais nunca consegui. Sempre deixava ou no meio ou quase ao final do ano. Como que já não me interessava tanto e a vida ia por outro lado” (Clara, 36, G2).

“Às vezes era forçado pelo professor a anotar ‘para aprender’, o que eu dissimulava, porque me causava verdadeira angústia anotar os conteúdos. [...] Enquanto isso, por causa do baixo desempenho na escola e um desânimo em participar das aulas, era levado a médicos que receitavam antidepressivos, era assunto das reuniões de professores e de especialistas da APAE, que buscavam onde estava o meu problema ou deficiência de aprendizado” (Alexandre, 29, G1).

“O meu castigo, quase que diariamente, era ficar encostada na parede do fundo da sala de aula, com os braços para cima e de costas para a aula. Quando eu cansava e ia abaixando os braços, a professora dava um sinal (pigarreando) e eu erguia novamente. [...] O que me causava sofrimento eram os castigos e o que eu mais odiava era ter que repetir no caderno: ‘NÃO DEVO CONVERSAR EM AULA’” (Joana, 43, G2).

“Durante os ensinoss fundamental e médio, no Colégio da Polícia Militar, sofri diversas formas de repreensão por conta do temperamento ‘irreverente’ e bem-humorado, que não se deve esperar de alguém durante uma instrução militar ou cadência de ordem unida” (Gabriel, 20, G1).

Mahoney (2001, p. 10) afirma que “a interface entre o sistema educacional e a identidade da pessoa superdotada é crítica devido à tendência a definir a superdotação no contexto escolar” e que a sociedade tem valorizado demais a superdotação acadêmica, cujos critérios são estabelecidos pelo sistema educacional.

Nos depoimentos anteriores, é possível perceber os efeitos que as experiências escolares deixaram nos participantes desta pesquisa. O não reconhecimento e/ou a não aceitação e não valorização das AH/SD pela escola (particularmente no ensino fundamental) trouxe para os participantes grandes prejuízos, que se expressam de forma sintética no descrédito em relação à escola e no dilema (consciente ou não) entre ser “normal” e “anormal”. Em alguns casos, a educação escolar foi responsável por um prejuízo ainda mais profundo, como nos casos de Jerry e Joana, que, mesmo tendo AH/SD na área lingüística, tiveram ou ainda têm que brigar para apropriar-se da língua que lhes foi negada por seus professores. No caso de Clara, a reconciliação tardia entre a área corporal-cinestésica e as inteligências cognitivas, que até agora brigaram dentro dela e que somente conseguiram fazer as pazes quando Clara encontrou um fio condutor entre o caratê e o estudo da acupuntura. No caso de Alexandre, o prejuízo parece ter sido superado, mas envolveu um doloroso processo que, felizmente, permitiu que ele conseguisse se desvencilhar das patologias que lhe foram atribuídas na escola.

Ainda vinculadas a esse vilão da escola, que é o currículo, e o comportamento que ele gerou nos participantes, estão as relações interpessoais na escola, com os colegas e os professores, a próxima subcategoria a ser analisada.

8.2 AS RELAÇÕES COM OS COLEGAS E COM OS PROFESSORES NA ESCOLA

Não há uma prevalência de relações boas ou ruins com os colegas e os professores entre os participantes. O que se percebe nos depoimentos é que essas relações estão muito vinculadas, mais do que a aspectos afetivos, ao comportamento em aula, ao nível de desafio que os professores colocavam para os participantes, a interesses comuns e, também, a características de personalidade de cada um.

Jerry, Alexandre e Martina, que são pessoas bastante tímidas, tiveram poucos amigos na escola.

Jerry comenta que até a 8ª série não se lembra de algum professor em especial, e que o relacionamento dele com os professores não era bom, mas que, no ensino médio, quando esse relacionamento melhorou, teve um professor de física particularmente significativo para ele, um que, segundo ele: “[...] *era muito inteligente, muito inteligente! Eu gostava muito*”. Porém, reafirmando o prejuízo que a atitude negativa de um professor pode ter na vida de um aluno (no caso dele, o descrédito de uma

professora de português que foi mencionado anteriormente), lembra: *“no primeiro grau, de 1ª a 8ª série, não foi bom, o relacionamento com as pessoas não foi bom, tinha dificuldade em português”* (Jerry, 37, G1). Com os colegas da sua mesma idade, Jerry já referiu anteriormente que não tinha um bom relacionamento, diz que tinha dificuldades para relacionar-se com elas e que preferia fazê-lo com adultos ou com crianças bem menores do que ele:

“Então, como eu não me dava bem com os alunos, então eu ‘vivía no mundo da lua’, digamos assim, então, não me dava bem com os meus colegas de turma; não me dava bem com as meninas, também, então era complicado” (Jerry, 37, G1).

É claro que é difícil encontrar colegas que gostem de desenho técnico na 8ª série ou das leis da física ou da teoria ondulatória no ensino médio, pelo que não é difícil compreender a dificuldade de encontrar amigos de Jerry.

A experiência de Alexandre com os professores também não foi muito diferente à da do Jerry, no sentido de que o descrédito e a incompreensão de uma professora provocou nele um sentimento que permanece até hoje:

“Ficava conversando com dois colegas, o que provocou um dia a ira da professora, que me repreendeu severamente. Ela disse que daquele jeito não iria aprender a ler e iria ficar burro. Em um também ímpeto de raiva meu, naquele instante percebi que bastava juntar aquelas letras adequadamente, com a oralidade que já tinha de fundo me guiando, e já estaria lendo. Eu disparei a ler tudo o que havia nas paredes da sala aquele dia, e fiquei tremendamente inquieto, provocando ainda mais a ira da professora. Estava inaugurada assim a minha relação com professores. Sempre tive meus professores como sendo muito ruins. Tinha a percepção da atitude desleixada e leniência dos professores enquanto funcionários públicos” (Alexandre, 29, G1).

A sua estratégia para “fazer amigos”, já que, como ele conta, da sexta a oitava séries só teve dois, na escola, é a que algumas PAH/SD utilizam: *[...] Às vezes, para atrair a simpatia dos colegas, passava cola para quase toda a classe, de modo que todos esses tiravam 10”* (Alexandre, 29, G1).

Martina também não tem uma boa lembrança dos professores, em geral, e tem motivos para isso. Ela se lembra de como, sendo canhota, teve seu braço esquerdo amarrado ao banco durante vários meses, para ser obrigada a escrever com a mão direita e de como, até a terceira série, escrevia com a mão direita na escola e com a esquerda em casa. Lembra também da incompreensão por parte dos professores porque ela falava português e não espanhol, de como era proibida de desenhar, porque a professora dizia que ela não sabia fazê-lo e de como fora submetida a outras provas. Esses professores talvez tenham ensinado a Martina que “ser diferente” era algo errado, sinistro. A professora que lembra positivamente foi uma que lhe propôs desafios, como olhar para o céu para identificar os tipos de nuvens ou dissecar um sapo;

Martina considerava isso “*Genial*”, mas, provavelmente não acontecesse o mesmo com suas colegas. Também teve só duas amigas, no colégio e conta:

“No pátio nunca falei com ninguém. Fiquei até a quinta série sempre no mesmo lugar no pátio esperando a hora de voltar para a aula. No ônibus (mais ou menos uma hora de viagem de ida e outra de volta) que me levava e trazia também nunca falei com ninguém” (Martina, 58, G1).

Estela, que também é bastante tímida e insegura, comenta que sua relação com os professores era satisfatória porque ela fazia tudo para não ser notada e, portanto, não se manifestava em aula. Teve 6 ou 7 amigos com os quais tinha um forte relacionamento antes de ir para a faculdade, quando passou a isolar-se.

Os que são mais extrovertidos e têm traços de liderança mais acentuados, como Gabriel, Joana e Rafael, conseguem estabelecer boas relações com mais professores e colegas.

Gabriel (20 G1) sentia-se muito frustrado com a falta de desafios por parte dos professores, mas, com seus colegas, que geralmente eram mais velhos do que ele, sempre manteve um bom relacionamento. Lembra que, mesmo sentindo-se deslocado: *“[...] eu comprava as brigas, defendia os interesses, questionava as arbitrariedades, ajudava nos exercícios, era sempre companheiro para uma boa discussão com professor ou funcionário”*.

Rafael, talvez por ter que conciliar trabalho e estudo e, por isso, ter que infringir algumas regras escolares, como a da frequência, colocava professores e alunos do seu lado, fazendo pactos com os professores para poder faltar durante longos períodos e compensar as notas na volta, e usando sua facilidade de aprendizagem para contrarrestar a falta de recursos financeiros, lendo os livros que seus colegas compravam e “dando aula para eles”. Essa capacidade de modificar o ambiente para atender a seus interesses, que Sternberg (2003) menciona, pode ter favorecido os relacionamentos com professores e colegas.

“Eu sempre me relacionei bem com colegas de ambos os sexos sem maiores problemas e, com os mestres, também. [...] durante a minha estadia nos cursos que eu estive na faculdade, em todos esses cinco cursos, meu relacionamento com os colegas era o melhor possível. [...] às vezes eu viajava e passava um ano, seis meses fora da sede, aqui, da cidade, e precisava trancar a matrícula, então levei aproximadamente dez anos para me formar... e contava com o apoio dos colegas quando voltava, dos professores, também...” (Rafael, 41, G2).

Joana compensava suas traquinices com as boas notas e, ao mesmo tempo em que era elogiada pelos professores por seu desempenho, era, como ela mesma diz, “*da turma do fundão*”, o que lhe garantia a popularidade entre seus colegas, facilitando o

bom relacionamento. Logicamente, tem que ser lembrado que Joana tem AH/SD na área interpessoal e esse é um diferencial significativo neste campo.

Clara, que não teve destaque nas disciplinas escolares, e sempre teve notas médias, diz que era insuportável em sala de aula, mas acrescenta “*Porém as professoras gostavam de mim, pois sempre fui muito simpática*”. Desde que mantenham um rendimento escolar médio, geralmente as PAH/SD na área corporal-cinestésica não representam maior desafio para os professores e, em consequência, também não apresentam empecilhos nas relações com eles. Mesmo assim, Clara teve poucos amigos, na escola.

Peter comenta que teve tanto relações boas quanto ruins com os professores e, com os colegas e relata:

“A relação com meus colegas foi comparável com minha atividade na aula. Na escola primária, tinha poucos bons amigos e não falava muito com os outros; na secundária, o mesmo, nos primeiros anos, e depois de que repeti melhorou minha interação com o resto dos colegas” (Peter, 22, G1).

O aluno com AH/SD repetente não provoca rejeição dos colegas, porque, de certa forma, ao demonstrar que também falha, não representa uma ameaça e não gera concorrência entre os demais alunos. Atualmente, os amigos de Peter são colegas de faculdade e amigos de seus colegas; percebe-se que o catalisador são os interesses comuns numa área de conhecimento bastante incomum.

A apreciação do comportamento dos participantes na escola e das relações com colegas e professores origina sugestões e recomendações para os professores e gestores que compõem, em última instância, a escola “ideal”.

8.3 AS SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO DE PAH/SD: A CHAVE DO SEGREDO

As sugestões que os participantes fazem para os professores, gestores escolares e para a escola, como instituição, registram todas suas expectativas e desejos em relação à Educação com letras maiúsculas, sobre a forma como gostariam de ter sido educados, a forma como teriam se sentido respeitados em sua diferença. Nesses depoimentos ficam plasmados questionamentos e críticas ao modelo educacional vigente que não respeita as diferenças:

“Vejo muito claramente que o sistema de ensino existente é limitado. Abrange apenas uma faixa, entre os círculos polares, quem está nos pólos está fora [...] Todos somos diferentes num sistema que considera todos iguais!” (Fernando, 52, G2).

As críticas levantadas aos professores reafirmam um pedido de atenção às características das PAH/SD e aos comportamentos adotados na escola — o desgosto com a repetição, o tédio de ficar esperando que os outros cheguem à média, a desmotivação perante a falta de desafios, o abandono intelectual da escola ou o comportamento irrequieto ou inadequado quando a tarefa não lhe interessa, o sentimento de inadaptação, o isolamento — e uma demanda por respeito a seu ritmo diferenciado de aprendizagem, a sua avidez pelo conhecimento.

Nesses depoimentos há um conceito subjacente de conhecimento mais plural, que vai além dos aspectos cognitivos, apenas, e que Gardner (2007, p. 31) combate quando refere que:

A maioria das pessoas, na maioria das escolas ou programas de formação, está estudando conteúdos, ou seja, assim como muitos de seus professores, essas pessoas concebem sua tarefa como sendo a de depositar na memória um grande número de fatos, fórmulas e números.

Estela revela, no seguinte depoimento, a razão de seu isolamento, na escola, e reivindica a atenção para evitar a insegurança que deixou nela o esforço para parecer igual, para adaptar-se que, segundo Fernando, alguns conseguem e outros não:

“Seja o aluno uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação ou não, creio que os professores devem ficar atentos aos alunos mais silenciosos e discretos. O olhar atento do professor pode evitar o sofrimento provocado pelo isolamento de alunos que se sentem ‘estranhos no ninho’, apesar do esforço para parecer um ‘igual’” (Estela, 46, G2).

“Alguns são capazes de perceber e adaptar-se, cumprir os preceitos e ir em frente, outros não” (Fernando, 52, G2).

A atenção às reações diferenciadas dos alunos com AH/SD, tanto emocionais quanto cognitivas, são as reivindicações de Gabriel, Jerry e Martina, que também estão fazendo um apelo para evitar a ‘normalização’, apelo poucas vezes entendido pelos professores:

“Que tratassem as crianças superdotadas com atenção especial, dando importância às reações que possam surgir, como discordâncias enfáticas, insubordinação e mau comportamento. Quando tratadas adequadamente, essas crianças podem contribuir e muito para o bom andamento das atividades escolares. Há necessidade de se tratar aos superdotados como crianças e/ou adolescentes carentes de atenção especial e de ponderações, e não somente de tratamento diferenciado enquanto tentativa de ocupar-lhes a cabeça para que se ‘normalizem’ frente à turma” (Gabriel, 20, G1).

“Porque o aluno, às vezes, ele apresenta informações, faz perguntas que, às vezes, a gente pensa que são desconexas, que estão desconectadas do assunto da aula. [...] Se a criança for superdotada, não é afronta, não é desinteresse, nem fútil; então, a gente precisa descobrir que tem algo brilhante por trás de uma pergunta que, aparentemente, não tem nada a ver com o conteúdo da aula. [...] Mas quando tem algo que eles gostam de fazer, eles suportam tudo isso, suportam aulas chatas, [...] Então, tem pessoas que já sabem o que você está explicando e tem outras que não fazem a menor idéia nem de porque estão ali, quanto mais do que você está falando” (Jerry, 37, G1).

“O que acho fundamental é não fazer que uma criança vá seis, sete ou mais anos à escola para não aprender nada. Acho que uma criança tem que aprender e aprender

constantemente e não se aprende repetindo até o cansaço a mesma coisa” (Martina, 58, G1).

Isso também tem a ver com os modelos estabelecidos pela escola e pelos professores que, segundo Gardner (2007), continuam sendo um ponto de partida crucial e com o modelo curricular adotado. Segundo o autor (2007, p. 96-97):

Os alunos prestam muita atenção ao modo como os professores tratam uns com os outros, como tratam outros adultos e como tratam os alunos, especialmente os que vêm de um grupo não-majoritário [...] Os conteúdos literários, imagéticos ou experimentais de currículo, selecionados por professores, a forma como esses conteúdos são tratados e, talvez mais importante, os conteúdos que não são selecionados ou são prematuramente descartados exercem um efeito poderoso.

Além da atenção à qualidade do ensino, Jerry, Rafael e Clara também reivindicam a qualidade dos profissionais da educação:

“Não adianta colocar medianos para dar aula para superdotados. Não adianta. Você vai ter tédio, alunos apáticos, ou então você vai ter aqueles alunos que gostam muito de estudar e que tiram boas notas, mas vão matar as aulas, vão ter as melhores notas e vão ter os melhores resultados da turma, do mesmo jeito” (Jerry, 37, G1).

“Eu vi professores ensimesmados na faculdade, donos do saber, que não viam em seus alunos futuros colegas, e sim futuros adversários. [...] Os professores deixam de transmitir conhecimentos porque eles estão vendo ali futuros adversários” (Rafael, 41, G2).

“Realmente aos professores, gestores, ou qualquer outra pessoa, diria que antes de falar, aprendam. Que não falem sem saber do que falam” (Clara, 36, G2).

A soma dos depoimentos perfila um modelo de professor e as características que ele deveria ter para atender aos alunos com AH/SD (e também os demais), que envolvem os três grupos de traços que já foram apontados por Renzulli (1992) — o conhecimento de sua disciplina, a técnica instrucional e a paixão pela disciplina — e que incluem a tolerância, a flexibilidade, a abertura a novas idéias e experiências, o incentivo para que os alunos escolham seus temas de interesse, o acolhimento dos pontos de vista não ortodoxos, do senso de humor e o desenvolvimento da produção criativa.

“Não há nada melhor, para um professor, do que ensinar para uma turma interessada. É gratificante ensinar para alguém que está aprendendo. Então, professores, busquem a excelência naquilo do conhecimento, excelência. Não nivelem as turmas por baixo, nivelem por alto. Por cima. Todo mundo ganha. O aluno mediano ganha, o aluno superdotado ganha, porque o objetivo está mais acima. Se a gente nivelar por baixo, é terrível, se nivelar por cima, tende a puxar o nível da turma mais alto. [...] Toda pessoa tem um mecanismo que me parece ser uma chave, com a qual você abre o conhecimento dela, abre a forma dela entender, mas, para você ter essa chave, é como a chave de uma casa, eu não posso usar as minhas chaves, as chaves da minha casa para abrir as chaves de quem quer que seja, então, cada um tem a sua e o segredo de ensinar - e de ensinar bem - é descobrir, encontrar essa chave. [...] Eu já li o que acontece quando se coloca uma criança superdotada com o melhor de uma área de interesse dela. Gente, é uma coisa de outro mundo! Todo mundo sai ganhando. Todo mundo. Os olhos das crianças brilham, não crianças, só, mas os jovens brilham, brilham por estarem perto de pessoas que sabem profundamente o que estão fazendo, que domina o assunto profundamente. A pessoa que está ensinando brilha, também, porque ela está ensinando para alguém que está compreendendo o que ela está ensinando, está interessado. [...] Imagine! Imagine o melhor doce... a comida que você mais gosta, imagine que tem, hoje, para você tem essa comida. Gente, todo mundo

gosta de alguma coisa! E quando encontra-se, brilha...[...] Todo mundo ganha, todo mundo ganha, quando se tem contato com os melhores” (Jerry, 37, G1).

“É preciso perder muitos medos e proporcionar meios para que as pessoas encontrem o que realmente sintam prazer em fazer” (Fernando, 52, G2).

“São poucas pessoas que amam, que o fazem por amor e essas pessoas, esses professores que o fazem por amor são referenciais, principalmente para o superdotado, eu acho. Eu acredito que para todos os alunos. São referenciais, são pessoas que deveriam estar ganhando muito bem” (Jerry, 37, G1).

“Procure descobrir o porquê daquela pergunta. Vai ser enriquecedor” (Jerry, 37, G1).

“Um grande desafio? Criar uma forma de desenvolver cada um no seu próprio universo” (Fernando, 52, G2).

“Se o aluno não aprende, a responsabilidade é do professor/a, não do aluno. O educador é quem deve saber dar o estímulo adequado” (Clara, 36, G2).

“Se a criança é superdotada na área de ciências políticas, procurem elementos, procurem pessoas que sejam da área de excelência desse saber, colocar em contato com elas; se é na área das exatas, procure os melhores; na área das humanas, do teatro, comunicação, sei lá, os melhores. Vão acontecer coisas... vai ser bom para a escola, vai ser bom para o professor que dá aula para essa criança, vai ser bom para todo mundo. Então, identifique e coloque os melhores para trabalhar com eles, os melhores dos melhores” (Jerry, 37, G1).

“Então, para esses que estão no terceiro grau, que venham para a área educacional com o propósito firme de formar pessoas. Que se especializem, se estruturarem para não ver naquelas pessoas para quem eles estão passando o pouco do que sabem, adversários, e sim colegas e colaboradores e, quem sabe, futuros sócios” (Rafael, 41, G2).

“Que mantivessem relações de respeito e aceitação com os educandos de forma que permitissem a participação deles também nas decisões a serem tomadas e na construção do planejamento do trabalho” (Joana, 43, G2).

Esse professor que todos querem não é um super-ser-humano, mas alguém comprometido na busca da excelência, empreendedor, incentivador, respeitoso e democrático, que brilha, que promove o prazer por estudar e que se enriquece dessa forma, que ama o que faz, que vê no seu aluno um futuro colega e... que deveria ganhar muito bem. Esse perfil de professor leva a pensar na sua postura politicamente correta que, segundo Gardner (2007, p. 99) envolve o respeito pela diferença acima de tudo:

Quando alguém age da mesma forma com todos os membros de um grupo, simplesmente em virtude de seu pertencimento e sem esforço para fazer distinção entre cada um, eu não consideraria isso como um sinal de respeito, mas se o comportamento da pessoa em relação aos indivíduos reflete um esforço verdadeiro para ajudar a entender cada pessoa, então eu consideraria o padrão como respeitoso.

Se a escola é promotora da construção da identidade da PAH/SD, desde a infância e a adolescência, apresentando, comparando e impondo modelos, o adulto ainda tem mais um ambiente que traz as suas contribuições — o mundo do trabalho. A terceira categoria, que passarei a analisar a seguir, discute esse universo de comportamentos e relações.



9 A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O TRABALHO

*Es raro que uno tenga tiempo de verse triste:
siempre suena una orden, un teléfono, un timbre,
y, claro, está prohibido llorar sobre los libros
porque no queda bien que la tinta se corra.*
(BENEDETTI, 1993, p. 8).

Nos adultos, as atividades laborais passam a ocupar o lugar que ocupavam as atividades escolares na infância e na adolescência. Outra estrutura geralmente hierarquizada, como a escola, na qual são estabelecidas relações com “pares” — os colegas de trabalho, que substituem os colegas de aula — e com “superiores”, que substituem os professores e demais integrantes do corpo docente e administrativo da escola.

No ambiente laboral também existe uma exigência de desempenho e, como na escola, uma avaliação desse desempenho por parte dos superiores.

Nauta e Corten (2002) afirmam que, apesar de existirem poucas pesquisas do comportamento dos superdotados no trabalho, constata-se que os adultos superdotados freqüentemente não conseguem funcionar adequadamente no âmbito laboral que, como a escola, tem dificuldades de adaptar-se às PAH/SD. Pesquisas feitas na Holanda por esses e outros autores indicam que, em atividades laborais tradicionais, essas dificuldades podem levar ao absenteísmo e a doenças ocupacionais.

Desta forma, uma maneira de analisar a relação dos participantes com o trabalho, que também interfere na construção da identidade como PAH/SD é examinar a auto-avaliação do seu desempenho, a percepção da avaliação dos outros, os sentimentos que neles gera o trabalho e as relações com os colegas e com os superiores.

9.1 A AUTO-AVALIAÇÃO, A AVALIAÇÃO DOS OUTROS E OS SENTIMENTOS QUANTO AO TRABALHO

Nauta e Corten (2002) comentam que, geralmente, os cargos de assessoria, as profissões que permitem desenvolver a criatividade e os cargos de especialistas como, por exemplo, na área legal, médica, tecnológica, educacional, relações públicas e jornalismo se adequam melhor às PAH/SD, assim como quando são donos de seu próprio negócio. Os participantes desta pesquisa confirmam essa afirmação. Cinco deles são profissionais liberais, autônomos ou donos de suas próprias empresas (Alexandre, Gabriel, Fernando, Martina, Rafael). Jerry e Alexandre trabalham na área tecnológica (desenvolvimento de software), Fernando é arquiteto autônomo, profissão que lhe permite desenvolver a sua criatividade. Estela é pesquisadora, transitando por uma profissão que também está vinculada à área educacional. Rafael trabalha na área de assessoria legal e Joana na área educacional. Clara é a única que não desenvolve atividades nas áreas mencionadas por Nauta e Corten em tempo integral, visto que é telefonista numa ONG, mas a atividade laboral que ela mais preza está vinculada à área

educacional e a um “negócio próprio”, como professora de caratê numa academia. Peter é estagiário, portanto, ainda não está propriamente inserido no âmbito laboral, mas manifesta sua preferência por trabalhar em atividades relacionadas às áreas médica e tecnológica (biologia molecular).

Desta forma, constata-se que os que trabalham em atividades relacionadas a sua área de destaque e/ou quando têm oportunidades de desenvolver suas habilidades nelas são "funcionais" nos seus trabalhos e sentem prazer no que fazem.

“Meu trabalho. Eu gosto do que eu faço, às vezes, não gosto. [...] Eu penso que o trabalho tem que ser uma coisa boa, tem que gostar do trabalho. Às vezes, eu não gosto do que estou fazendo, mas, daqui a um tempo, eu gosto” (Jerry, 37, G1).

“Os trabalhos que fiz foi só para ganhar dinheiro. Os que mais gostei foram os que não foram pagos (ler livros e estágio)” (Peter, 22, G1).

“Antes da minha empresa, trabalhei em uma multinacional em que tinha as condições flexibilizadas para exercer meus talentos. Diferente de outras empresas, essa empresa tinha claro como trabalhar com talentos, e fui ‘captado’ por ela justamente dentro de um programa de incentivo de jovens talentos. Então tinha um ambiente adequado para trabalhar. Vendo como é em outras empresas, não sei o que seria de mim se tivesse que trabalhar em um lugar comum. Não suportaria [...] Meu trabalho é extremamente prazeroso, e há momentos em que o trabalho parece mais lazer que outra coisa. Como é na área de pesquisa e desenvolvimento, ele também se confunde com o estudo. [...] Desse modo, tenho a sorte de estar construindo um ambiente em que o talento e a criatividade são pilas, e penso que com sabedoria encontrei um caminho para minha plena realização profissional” (Alexandre, 29, G1).

“Trabalhei num projeto com adolescentes de zonas pobres (favelas) com esporte e trabalho. Gostei e me dei muito bem apesar dos contras e do boicote que tive de algumas pessoas” (Clara, 36, G2).

“Gosto de fazer arquitetura” (Fernando, 52, G2).

“Minha vida laboral envolve projetos na área de Zoologia. Gosto muito de trabalhar com projetos científicos, pois exigem observação, leitura, planejamento e organização. Além disso, é necessária uma boa dose de criatividade na formulação e testagem de hipóteses e essa, talvez, seja a parte que mais gosto!” (Estela, 46, G2).

“Minha relação com o trabalho: tranqüila. [...] Aí, quando eu me identifiquei com a advocacia criminal, eu descobri que eu posso ser alguém bem sucedido, com um mínimo de esforço... [...] Eu posso não estar financeiramente estável, mas sou um profissional bem-sucedido porque eu faço o que eu gosto. [...] Quando a gente faz aquilo para o qual nascemos, nos despendemos o mínimo de esforço e obtemos o máximo de resultados” (Rafael, 41, G2).

“Adoro trabalhar e amo o que faço. Sempre fui mais profissional do que família. Dedico mais tempo ao trabalho do que à família [...] segui a carreira que sempre quis desde pequena e estou realizada com isto. [...] Amo o que faço e adoro acordar e ir trabalhar” (Joana, 43, G2).

Os que trabalham ou já trabalharam em atividades não vinculadas às suas áreas de destaque, embora valorizem o trabalho por dar-lhes estabilidade financeira ou simplesmente porque é necessário, o que volta a trazer à tona os fortes valores morais e éticos, o consideram desgastante e opressor:

“Meu trabalho me é extremamente desgastante. Escolhi-o por ter certa estabilidade, enquanto concursado em empresa pública, mas pago com a minha liberdade e com algumas restrições a contrapartida financeira da qual preciso” (Gabriel, 20, G1).

“Preciso trabalhar. Estudar e trabalhar é fundamental para mim. Não importa em que ou o que [...] Não gosto do trabalho que faço, mas o faço bem e gosto de ver os bons resultados do que faço” (Martina, 58, G1).

“Minha vida laboral mudou abruptamente há dois anos. Antes trabalhava dando aulas de caratê independentemente, não tinha chefe. Também trabalhei em outras coisas durante esses anos, já que o caratê nunca foi bem pago, mais era para poder manter o treinamento e as viagens que fazia para competir fora do país. Há dois anos deixei de competir e comecei a procurar emprego fixo, estável, com um salário por mês. [...] A-güento, porque devo pagar as despesas da casa, devo comer etc. Mais não é uma boa relação de trabalho. [...] Eu gosto muito de trabalhar, mais aqui, neste trabalho as horas não passam nunca, fico olhando o relógio. Agora na maior parte do meu tempo estou na administração de um colégio católico que é para pessoas de classe media alta, trabalho com cheques, dinheiro, etc., etc. Não é um trabalho produtivo, não produz nada, nem colabora para que este mundo seja um pouco melhor. Não tem nada de positivo a não ser, para mim, o salário no fim do mês, só” (Clara, 36, G2).

“[...] até encontrar a advocacia criminal eu não gostava de fazer nada. Às vezes eu ficava preocupado, se eu era, mesmo, aquele baiano preguiçoso... mas, eu trabalhava... não gostava de fazer, mas fazia... [...] Não tenho problemas com o trabalho e já desenvolvi trabalhos estressantes, desgastantes, mas eu precisava fazer aquilo, e sempre vi o trabalho como uma necessidade, até porque desde os 17 anos que eu trabalho para me manter e nunca dependi financeiramente de ninguém. Então, o trabalho, para mim, é algo importante, e as poucas vezes que fiquei sem trabalhar me senti inútil. Preciso estar ocupado em alguma coisa, preciso estar fazendo alguma coisa, nem que seja gratuita, mas preciso estar trabalhando. Então, a minha relação com o trabalho é uma relação sadia [...]” (Rafael, 41, G2).

Quase todos os participantes que comentam sobre seu desempenho laboral o consideram bom, exceto aqueles que, embora reconheçam que as demais pessoas consideram seu desempenho bom, são traídos pelo perfeccionismo, que lhes diz que o seu desempenho está aquém de seus potenciais ou poderia ser melhor.

“Mas sinto que em todos os lugares em que trabalhei, minha competência foi reconhecida e só troquei de trabalho quando eu quis” (Joana, 43, G2).

“Meu desempenho na minha profissão, na coisa que eu amo, é fantástico. Eu vejo possibilidades, assim, perspectivas, caminhos para resolver os problemas que aparecem que poucos vêem... Os colegas que trabalham comigo se sentem estimulados, me prestigiavam bastante... eu chego a ser paparicado pelos colegas de escritório porque a minha percepção, naquele ponto, ali, eles não têm e eu tenho [...] tenho reconhecimento dos meus pares – é difícil ter isso – e tenho o reconhecimento dos meus superiores, que são os destinatários do meu trabalho” (Rafael, 41, G2).

“As pessoas me acham muito competente no que faço, no meu trabalho. [...] Meu desempenho na minha atividade eu acho que, na minha opinião, é fraco, mas na opinião das outras pessoas, é acima da média. Então, vou ficar com a opinião da maioria das pessoas (risos), mas, na minha opinião, eu acho que meu desempenho é fraco, poderia desempenhar muito melhor. Eu faço as coisas direito o que eles me pedem e normalmente ficam muito contentes com isso” (Jerry, 37, G1).

“[...] mas sei que poderia fazer outras coisas também. O desempenho depende de muitos fatores, alguns dos quais posso administrar, outros não. Existe um grau de relatividade nessa questão, mas creio que de maneira geral o desempenho é bom, afinal eu consigo viver da minha profissão, não é! HI! HI! HI!” (Fernando, 52, G2).

“Os outros parecem achar importante o que faço e acham que sou muito trabalhadora e boa profissional. [...] Eu me sei medíocre” (Martina, 58, G1).

“Ainda que não tenha tido (até agora) nenhum “fracasso”, o sentimento de insegurança persiste, pois (para usar um chavão) quanto mais aprendo, mais percebo a minha ignorância” (Estela, 46, G2).

Assim como na escola, as relações com os colegas de trabalho e seus superiores, que analisarei a seguir, também estão vinculadas ao desempenho laboral e aos seus sentimentos em relação ao trabalho.

9.2 AS RELAÇÕES COM OS COLEGAS E COM OS SUPERIORES

Fernando, Alexandre e Rafael, hoje, são profissionais liberais e não têm relações contratuais com superiores. No caso de Estela e Jerry, a relação de trabalho também tem características diferenciadas, pois não existe uma figura hierárquica contratual. Desta forma, as relações laborais destes participantes tornam-se relações com pares, com pessoas que têm os mesmos interesses e/ou que foram escolhidas como colegas ou subordinados e que geram menos conflitos que nos ambientes laborais nos quais existem relações contratuais impostas pelas circunstâncias.

“A empresa tem um ambiente descontraído e criativo, e formamos um verdadeiro time, onde não há muito cálculo de dedicação de nenhum de nós, acreditamos no que fazemos e vestimos a camisa” (Alexandre, 29, G1).

“Os meus superiores acreditam no meu potencial, sabem o que eu... Eu não tenho problemas com as pessoas que são meus superiores, ou com as pessoas que estão abaixo de mim. Apesar que nesse trabalho atual, as pessoas estão na mesma hierarquia que eu ou superiores. Não tem pessoas abaixo de mim, tem pessoas que exercem outras atividades que seriam, digamos assim, menos nobres, né, se é que dá para dizer que um trabalho é menos nobre. Eu me dou bem com a copeira, com todo mundo e com meus superiores” (Jerry, 37, G1).

“[...] meu Orientador (hoje, meu amigo) me admira e, em certa ocasião, me disse: ‘em 40 anos, nunca tive um aluno com tua capacidade’. Isto, vindo de um cientista de renome internacional e com um grau de exigência altíssimo, me encheu de orgulho. Os colegas também me admiram, pois sou bastante solidária e sempre disposta a ‘dar uma mão’ quando surgem dificuldades. É comum recebê-los em casa ou atendê-los por e-mail, pois reconhecem minha habilidade para escrever, analisar dados e ‘organizar pensamentos’” (Estela, 46, G2).

Martina (58, G1), talvez como uma forma de evitar conflitos com seu sentimento de desgosto pelo trabalho que faz, mantém um relacionamento estritamente formal com seus colegas e superiores: *“Geralmente me entendo melhor com os superiores. Mas também me levo bem com os colegas. Não gosto de sair da relação formal de trabalho”*. O desgosto por estabelecer relações sociais no trabalho é um dos indicadores de superdotação que Nauta e Corten (2002) arrolam no ambiente laboral.

Gabriel, Joana, Clara e Rafael (em empregos anteriores) manifestam que tinham dificuldades nas relações com seus superiores e/ou colegas, muito relacionadas com suas características como PAH/SD, especialmente o perfeccionismo, o comprometimento com a tarefa, a preferência por trabalharem sozinhos, a não aceitação de

regras infundadas e o seu questionamento e pelo conflito com os valores éticos e morais que professam.

Como no ambiente escolar, Gabriel refere boas relações com os colegas e sua frustração com os superiores, assim como acontece com seus professores.

“Minha relação com os colegas de trabalho é muito boa e produtiva, incluindo até atividades fora do ambiente de trabalho”, mas essa relação muda quando há relação de subordinação, porquanto nunca tive facilidade para receber eventuais orientações não-fundamentadas e/ou sem aparente causa, e isso é necessário no dia-a-dia do ambiente corporativo. Sendo assim, prefiro buscar estar sempre a par do que se passa na empresa, para que, ainda que haja relação de subordinação de ordem contratual, eu atue sempre como um colaborador da chefia” (Gabriel, 20, G1).

Clara questionava as qualidades morais e éticas de seus colegas e superiores à época da entrevista o que prejudicava profundamente o seu relacionamento com eles e tornava seu trabalho muito insatisfatório. Isso a levou a mudar de função para um cargo que envolve menos relações com colegas; atualmente trabalha como telefonista na mesma instituição e, em relatos posteriores, comenta sentir-se mais satisfeita com seu trabalho, justamente pelo fato de não ter que defrontar-se com as atitudes que tanto a incomodavam.

“Vi coisas que não gostei, os colegas são falsos e traidores, não trabalham bem [...] são muito cínicos, falsos. [...] A combinação faz com que eu não goste nem um pouco de trabalhar aí. [...] Com meus superiores tenho uma boa relação, com minha colega também [...] Há uns cinco meses comecei a trabalhar na parte administrativa do colégio, mesmo diretor da ONG mais outra superior imediata. Não me entendo bem com ela. Ela quer se aposentar no ano que vem e quer ajeitar as coisas que não fez em anos como diretora, em alguns meses” (Clara, 36, G2).

O mesmo desencontro com seus valores morais e éticos trazem dificuldades nas relações laborais de Joana, especialmente por trabalhar numa repartição pública, onde é comum encontrar pessoas que não dedicam muitos esforços ao desenvolvimento das tarefas. Isso gera críticas e questionamentos de Joana que não comparte essa atitude e sempre tenta dar o melhor de si no seu trabalho, dificultando o relacionamento com superiores e colegas. Ela diz achar que, no trabalho, é considerada um problema porque vive dando idéias que geram mais trabalho, questiona as decisões e seus superiores acabam impondo-se para fazê-la desistir de algo que ela acredita estar certo.

“[...] tem colegas que me consideram desligada, porque cometi alguns esquecimentos em relação a algumas tarefas administrativas que não deveriam ser da minha atribuição. Como tenho o péssimo defeito de aceitar tudo o que me dão para fazer, acabo assumindo tudo e fica algo a desejar. Alguns colegas se beneficiam disto e tentam me passar o trabalho que eles deveriam fazer. [...] Tenho colegas que só fazem o trivial e não se arriscam a algo mais. Estes são valorizados demais, pois nunca erram, mas também nunca inovam e não avançam, ficam somente fazendo o que lhes pedem como uns robózinhas. Eu idealizo mudanças e arrisco executando planos que dão muito trabalho, gerando preocupação da chefia e rejeição do grupo” (Joana, 43, G2).

Mesmo assim, provavelmente pelo seu destaque na inteligência interpessoal, Joana consegue administrar bem esses conflitos, tirando um resultado que, pelo menos para seus superiores e colegas, é positivo.

“Mas me vêem também como aquela pessoa que se encarrega do social, das festas e confraternizações. [...] Sou respeitada por este meu jeito de me comprometer com a assiduidade e pontualidade” (Joana, 43, G2).

Antes de se tornar um profissional liberal, Rafael também referia dificuldades com colegas e superiores, vinculadas a suas características como PAH/SD e ao conflito com seus valores morais e éticos.

“Eu não consigo depender profissionalmente de alguém. Adoro dividir vitórias, mas a caminhada, pra mim, é particularmente dolorosa quando eu tenho que fazê-la atrelado a outra pessoa, principalmente quando essa outra pessoa não tiver um mínimo de princípios que me fazem bem. [...] Os dissabores que, às vezes, eu tive com o trabalho decorreram da minha relação com os meus superiores e com os meus colegas. [...] Agora..., com relação aos meus superiores e aos meus colegas... Aí, o bicho pega! Não consigo sobreviver subordinado a um indivíduo de visão mais estreita do que a minha. Isso é fato, e o máximo que eu consigo é permanecer dois anos... eu já contabilizei isso... três anos, num emprego onde meu superior não tem sensibilidade para apreciar determinadas coisas, para mim, é recorde. Então, minha maior dificuldade é... Eu já cheguei a pensar que tivesse problemas com hierarquia, mas não é, não. Já estive muito bem situado profissionalmente, estando subordinado a uma mulher. Então, a garota tinha uma... uma flexibilidade de raciocínio e uma percepção a toda prova. Aí, eu concluí que o meu problema não era com a hierarquia e sim com a qualificação do indivíduo que estava à minha frente. Com os colegas eu tinha problemas, sim...” (Rafael, 41, G2).

Mas também, possivelmente por suas inteligências sociais muito bem desenvolvidas e por não ter mais relações contratuais com “superiores”, consegue administrar os conflitos com os colegas de forma satisfatória para ele.

“Hoje, não, porque eu sou um profissional liberal e meus colegas são colegas de profissão... mas quando eu era empregado, no início eu tinha problemas com os meus colegas, porque, como eu já falei em questões anteriores, o meu comportamento soava como ameaça. Mas, aí, a partir de um determinado ponto, a maturidade vai chegando e eu vou percebendo que o que gera... o que... o mal não está no indivíduo, no oponente, e sim em mim. Eu passei a detectar o que era, em mim, que provocava aquele comportamento neles e passei a tranquilizá-los, me comportando de forma exatamente oposta. Então, de um determinado trecho da minha caminhada em diante, eu quase que não tive problemas com colegas. Inclusive, àqueles que queriam aparecer ou que queriam uma posição melhor, eu inclusive ajudava. Eu, inclusive já tive problemas com superiores que queriam que eu fosse promovido e eu me recusei à promoção, para ceder para colegas. [...] Os colegas que trabalham comigo se sentem estimulados, me prestigiavam bastante... eu chego a ser paparicado pelos colegas de escritório porque a minha percepção, naquele ponto, ali, eles não têm e eu tenho” (Rafael, 41, G2).

Nauta e Corten (2002) referem que, por ser o mundo interno dos superdotados particularmente bem desenvolvido, alguns tendem à introversão, que se manifesta na tentativa de manter distância das demais pessoas, evitando festas ou temas de conversação que não lhes interessam, isolando-se ou sentindo-se rejeitado.

Também apontam que o perfeccionismo freqüentemente é acompanhado de expectativas muito elevadas em relação aos outros e, de vergonha, culpa e sentimentos

de inferioridade por não serem capazes de atingir suas próprias expectativas muito altas e isso pode levar a conflitos, tensões e mesmo a uma paralisação.

Segundo os mesmos autores, a aversão ao autoritarismo e à falta de democracia é resultado da independência de pensamento e de julgamento, assim como do elevado grau de criatividade, e a falta de consciência da superdotação faz que eles interpretem a falta de conhecimento dos colegas e superiores como má vontade.

Numa pesquisa realizada por Corten (NAUTA e CORTEN, 2002, p. 3) com empregados superdotados de uma empresa, ele constatou uma semelhança muito acentuada entre os superdotados e os artistas. *“Freqüentemente, ambos têm dificuldade de desenvolver seus próprios talentos a menos que certas estranhas condições sejam atendidas. Inspiração e motivação parecem ser fatores mais significativos que conhecimento e capacidade”*.

Dessa seleção de depoimentos, que muitas vezes, foram tão ricos ao ponto de serem úteis para destacar mais de um elemento discutido, é necessário extrair as contribuições que deveremos ter em conta, como educadores, para fomentar a construção sadia das PAH/SD e, por isso, a seguir, destaco as que, no momento, me parecem mais importantes.



10 ESTRATEGIZANDO: CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

“A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 2003, p. 192).

É difícil colocar o ponto final numa pesquisa que me permitiu aprender tanto, mas esse momento é chegado.

Faz-se necessário, agora, sintetizar as considerações finais que, por certo, são fundamentais numa área ainda tão carente de pesquisas como é a de adultos com AH/SD e, fundamentalmente, levantar as recomendações que delas se desprendem.

10.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração relativa à própria tese deste trabalho indica que ***os participantes da pesquisa ainda não conseguiram construir sua identidade como PAH/SD de forma sadia***. Essa afirmação responde às duas primeiras questões norteadoras, revelando que o adulto com AH/SD, embora se reconheça (conscientemente ou inconscientemente) a si próprio como uma PAH/SD, devido às influências da forma como os demais o percebem e de como o ambiente no qual vive o percebe, na grande maioria das vezes, não se aceita e/ou não se valoriza como PAH/SD.

Embora existam graus diferenciados na evolução dessa construção, somente um dos dez participantes consegue assumir essa identidade de forma interna e externa, isto é, dizer “Eu sou superdotado”, reconhecer suas características vinculadas às AH/SD, assumir isso publicamente e mais, defender seus direitos e os direitos dos demais PAH/SD.

A identidade de PAH/SD de Alexandre permeia seus pensamentos, sentimentos e ações. Porém, o processo que levou a essa construção não foi sadio, porque, além de ter sido extremamente doloroso, fez que ele tivesse que enfrentar os dilemas propostos pelo assincronismo criança-escola, e optar por deixar de lado amigos, entrando em conflito com os professores e a escola; pelo assincronismo familiar, escolhendo deixar de lado a sua família, e pelo assincronismo pessoa-sociedade e interpessoal, decidindo entrar em conflito com as autoridades universitárias e outras estruturas de poder e deixar de lado muitas relações interpessoais. É claro que, à medida que essa identidade se fortalece, outras relações afetivas lhe permitem sustentá-la, mas não se pode negar que esse processo não foi nada tranquilo e que certamente deixou suas marcas no aspecto emocional, pelo menos.

Os demais participantes apresentam níveis diferenciados no processo de construção da identidade como PAH/SD e o que se observa é que esses níveis estão vinculados à ***combinação particular de três fatores — reconhecimento, aceita-***

ção e valorização das AH/SD e dessa identidade — em quatro contextos — pessoal, familiar, escolar e social. Parece que, quanto maior for a interseção positiva desses três fatores com esses quatro contextos, mais forte será a possibilidade de que a PAH/SD realmente assuma sua identidade como tal. Porém, apenas essa interseção também não parece ser suficiente.

No caso de Alexandre, o reconhecimento, a aceitação e a valorização simplesmente não aconteceram no contexto familiar; aconteceram somente muito recentemente no contexto escolar e, no contexto social, estão acontecendo, neste momento (e somente parcialmente). Que outros fatores influenciaram para que Alexandre pudesse construir sua identidade na adultez jovem? Provavelmente, um desses fatores esteja vinculado a **aspectos da personalidade**. Alexandre revela um alto grau de resiliência, entendida como a capacidade de superar obstáculos e sair adiante apesar das adversidades; a metacognição, ou o conhecimento da sua forma de conhecer, e o empreendedorismo.

A resiliência e a metacognição também se constata em outros participantes, como Jerry, Rafael e Martina, que também estão num nível mais evoluído na construção de sua identidade. Jerry e Rafael ainda não assumem essa identidade publicamente, mas o fazem perante um círculo restrito de pessoas e o trabalho voluntário deles em entidades vinculadas às AH/SD, assim como o de Alexandre, demonstra uma preocupação com outras PAH/SD. Esses fatores positivos, em Martina, parecem estar afetados negativamente pelas dificuldades enfrentadas pela mulher com AH/SD, que analisei no item 7.1.1 e pelas circunstâncias ambientais no momento da pesquisa [socioeconômicas (condições financeiras desfavoráveis, condição de estrangeira latina num país europeu) e desenvolvimentais (infância e adolescência muito desestruturadas e mudanças relativas à transição da adultez média para a adultez tardia)]. A isso também se deve acrescentar a combinação negativa dos três fatores no contexto familiar de origem e no contexto escolar; porém, a evolução da sua própria construção da identidade se reflete na discussão aberta com seus filhos e no reconhecimento, aceitação e valorização das AH/SD deles.

Outro fator que também parece ser muito importante e influencia a construção sadia da identidade é a **informação/formação sobre as Altas Habilidades/Superdotação**, presente em todos os participantes anteriores, assim como em Gabriel e Joana.

Gabriel parece estar passando por esse momento em que a PAH/SD se debate entre ser ou não ser, reconhecendo e aceitando sua identidade, mais ainda não a valorizando no contexto pessoal. Esse momento no qual ainda é difícil compartilhar isso com os demais, porque embora tenha tido reconhecimento, aceitação e, talvez, até valorização das AH/SD no contexto familiar, essa aceitação e valorização se traduziram em expectativas muito elevadas para serem alcançadas e, desta forma, não aconteceu a valorização da identidade como PAH/SD, mas apenas das AH/SD. Somado a isso, no contexto escolar, nenhum dos três fatores esteve presente e, como Gabriel ainda transita por esse contexto, não teve afastamento suficiente para uma elaboração dos ganhos e perdas da vida escolar.

Joana e Martina não contaram com reconhecimento, aceitação e nem valorização das AH/SD na infância e na adolescência, em nenhum dos contextos. Embora agora possam reconhecer as AH/SD, no contexto pessoal, ainda não as aceitam nem valorizam as AH/SD nelas próprias, tendo também a desvantagem dos diferenciais femininos na construção de sua identidade como PAH/SD e a **falta de autoconfiança**, que é um aspecto da personalidade que, assim como Estela, terão que trabalhar para avançar na construção da sua identidade como PAH/SD.

Peter também está num nível semelhante a Gabriel na construção da identidade; porém, com menos revolta, o que os irmana pela faixa etária, mas com o diferencial de que Peter tem duas vantagens. Uma delas é que, no contexto familiar, Peter não somente conseguiu o reconhecimento, aceitação e valorização de sua identidade, e, a outra é que ele tem uma mãe e uma irmã com AH/SD, o que representa a interseção dos 3 fatores no contexto familiar e um modelo importante na sua construção da identidade.

Os dois participantes que, neste momento, negam a sua identidade como PAH/SD (Fernando e Clara) não contaram com os 3 fatores nos 4 contextos na infância e na adolescência. Embora na vida adulta, possa haver uma interseção desses 3 fatores no ambiente familiar, eles parecem ter, em comum, **a incidência de mitos sobre as AH/SD**. Dentre esses mitos, parece destacar-se o de que a PAH/SD é “melhor” do que as outras (e eles não querem sentir-se discriminados dessa forma) e o de que a PAH/SD não deve ser identificada, porque isso fomentaria a “diferença” (cujo respeito, contraditoriamente, eles defendem).

Outro fato que deve ser considerado, no caso de Clara, é o contexto cultural e, especialmente, o nível de informação/formação sobre AH/SD no país em que ela mora. O Uruguai é um país com uma população extremamente politizada, no qual a va-

lorização da “democracia” como sistema político e da “igualdade” como sistema social, tem, logicamente, seus reflexos no sistema educacional, baseado nos princípios de José Pedro Varela, jornalista e político que acreditava na educação como base da democracia e eliminadora das desigualdades sociais. A produção científica na área da Educação ainda não discute Educação Especial (que nem sequer figura no sistema educacional uruguaio). Vários profissionais de diferentes níveis de educação com os quais temos contatado declaram nunca terem ouvido falar do tema antes. Se hoje, nem sequer o tema é conhecido, na época de formação de Clara, certamente também não o era.

Pesa, então, em todos os participantes, a representação que eles próprios têm das AH/SD e da PAH/SD.

Por enquanto, do ponto de vista da PAH/SD, parece que assumir a sua identidade a constituirá em membro de um grupo seletivo, reconhecido como “anormal” e, portanto, um pária que não terá direito às relações sociais e afetivas disponíveis para os “normais”. No âmbito educacional, as relações pedagógicas também são submetidas à hierarquia de poder estabelecida pelo currículo tradicional. Portanto, ela se defronta com o dilema de “invisibilidade ou morte”, ou seja, ela se normaliza, assume a identidade “natural”, desejável, submete-se ao currículo regular, tornando invisível sua identidade de PAH/SD ou, pelo contrário, enfrenta-se à força homogeneizadora da identidade normal, assume suas características, habilidades e atitudes diferenciais, manifestando seu desempenho, seu descompasso com o currículo regular e morrendo como indivíduo “igual”.

Desta forma, é possível dizer que ***a construção sadia de uma identidade como PAH/SD está diretamente vinculada não somente à representação que seus familiares, professores, e, enfim, a sociedade com a qual ela convive tiver sobre as AH/SD e a PAH/SD, mas fundamentalmente à representação de AH/SD e da PAH/SD que ela própria assumir.*** Isto é, ajustando o conceito de representação formulado por Woodward (2002), “*as práticas de significação e os sistemas simbólicos*” por meio dos quais cada indivíduo produz seus significados sobre as AH/SD e a PAH/SD e se posiciona como sujeito.

Pelo menos enquanto não houver uma representação social positiva das AH/SD e da PAH/SD por parte da sociedade, cada indivíduo atrelará sua construção identitária à sua própria representação e que, logicamente, será o resultado de uma função complexa entre o reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD e da

PAH/SD nos diferentes contextos, os fatores de personalidade, o tipo de informação e formação sobre as AH/SD a PAH/SD e os mitos que porventura possam afetar essa representação.

A segunda consideração que deve ser destacada é que, ao que tudo indica, **a mulher com AH/SD constrói sua identidade como PAH/SD (quando o faz) de forma muito diferente que o homem**. Os fatores culturais que afetam à construção de identidade como mulher parecem ser proporcionalmente adversos para a construção da identidade como mulher com AH/SD. De fato, elas estão sujeitas a uma dupla exclusão. Quanto mais internalizadas estejam e menos questionadas sejam as determinantes do papel feminino na sociedade, menor será a produção criativa da mulher e, se essa produção criativa for avaliada nos mesmos moldes que o é a produção criativa masculina, maior será a ocultação das características de AH/SD, constatada em todas as participantes mulheres. Seja por aspectos do desenvolvimento ou por fatores de personalidade, também parecem ser destacados, nas mulheres com AH/SD, baixos níveis de auto-estima e autoconfiança e falta de modelos bem-sucedidos de mulheres com AH/SD.

A terceira consideração propõe **referendar as características de AH/SD e a inclusão de três novas (ou renovadas) características de AH/SD na pessoa adulta: a moral e a ética como fios condutores do pensar, do sentir e do fazer das PAH/SD; o assincronismo pessoa-sociedade e o assincronismo interpessoal**. As características de AH/SD já largamente apontadas e discutidas na literatura permanecem presentes na vida adulta dos participantes. Particularmente, gostaria de salientar que uma característica que apontávamos como um indicador menos universal, **a leitura precoce e o gosto pela leitura**, que pensávamos estar mais vinculado às AH/SD na inteligência lingüística, aparece constante em todos os participantes, sem importar a inteligência na qual apresentem AH/SD, assim como ocorreu nos participantes de pesquisa anterior (PÉREZ, 2004b). Se o analisarmos levemente, esse indicador deveria ser mais freqüente e mais acentuado entre as pessoas que apresentam AH/SD na área lingüística e não naquelas cuja área de destaque está vinculada a outras inteligências. Porém, se considerarmos que vivemos em uma sociedade essencialmente “lingüística”, que recebe, transmite e perpetua seus valores e normas, por meio da língua, na qual as informações fluem por este meio, essencialmente, é lógico que ele apareça – como aconteceu nesta pesquisa – numa grande maioria das pessoas com AH/SD. A precocidade na leitura – e a poste-

rior insaciabilidade nesta habilidade – parecem ocorrer como resultado da necessidade (também precoce) de buscar conhecimentos, e, desta forma, a leitura torna-se, para as PAH/SD, uma ferramenta operacional indispensável.

A característica que reflete a moral e a ética como fios condutores do pensar, do sentir e do fazer das PAH/SD consolida-se como um diferencial em relação aos demais adultos, especialmente pela observação já constatada por Kohler (1992) de que muitos adultos nunca conseguem atingir o último nível de desenvolvimento moral.

O assincronismo pessoa-sociedade como característica das PAH/SD adultas justifica-se porque o assincronismo criança-escola que o precede deixa de ter validade nas pessoas adultas que não mais freqüentam instituições de ensino, mas essa defasagem entre o ritmo da pessoa e o do contexto laboral e da sociedade, como um todo, permanece presente no adulto.

O assincronismo interpessoal, precedido pelo assincronismo familiar, também se justifica porque o adulto, geralmente, ao estender suas relações afetivas além da família, muda o *locus* para alguns amigos especiais. Como forma de acomodar o dilema que a criança geralmente tinha, de mostrar suas AH/SD ou escondê-las para não exigir da família algo que ela não estaria preparada para lhe dar, promovendo com isso, um conflito afetivo com ela, o adulto restringe suas relações afetivas a um grupo pequeno de amigos muito especiais dos quais sabe, de antemão, o que esperar e o que eles esperam dele, não sendo necessário enfrentar o dilema da criança.

Uma quarta consideração refere-se à **constatação da carga genética das AH/SD**, que confirma os achados de outros pesquisadores.

Um grupo de pesquisadores das Universidades de Helsinki e Oulu (Thompson et al., 2001), fizeram uma pesquisa de mapeamento cerebral com 40 sujeitos adultos (10 pares de gêmeos monozigóticos e 10 dizigóticos) para identificar as influências genéticas na estrutura cerebral, confirmando a hereditariedade de habilidades cognitivas, aspectos de personalidade e reações emocionais ao estresse. Como as avaliações cognitivas tiveram por base a mensuração por instrumentos padronizados (Escala de Inteligência adulta de Wechsler – WAIS_R, Spearman), que avaliaram habilidades verbais, espaciais, memória de curto prazo, atenção e velocidade de processamento, não é possível aplicar os resultados a todas as inteligências do referencial teórico desta tese. Porém, se considerarmos que a precocidade na leitura e o gosto pela leitura, a capacidade de abstração e de generalização, o vocabulário avançado, a capacidade de observação, o planejamento e outras características (que envolvem essas habilidades)

foram encontradas em todos os participantes da pesquisa (e de outra anterior – PÉREZ, 2004b), independente da inteligência de maior destaque ser ou não cognitiva, procedem os resultados de Thompson et al. (2001, p. 1253) para justificar a carga genética nas AH/SD:

Relatórios recentes mostram que muitas habilidades cognitivas são surpreendentemente hereditárias, com fortes influências genéticas no QI (HUERTA; KOSLOW, 1996; PLOMIN; LEHLIN, 1989), nas habilidades verbais e espaciais, na velocidade perceptiva (McCLEARN, et al., 1997; ALARCÓN et al., 1998) e mesmo em algumas qualidades da personalidade, inclusive as reações emocionais ao estresse (ELEY; PLOMIN, 1997). As relações genéticas persistem mesmo depois de fazer ajustes estatísticos para ambientes familiares compartilhados, que tendem a tornar os membros da mesma família mais similares.

Dos 10 participantes desta pesquisa, nove deles têm familiares diretos (pai, mãe, filhos) e indiretos (tios, sobrinhos) formalmente identificados como PAH/SD ou que apresentam indicadores de AH/SD. Três participantes (Jerry, Fernando e Joana) têm filhos formalmente identificados como PAH/SD, embora Fernando não tenha informado esse fato por alegar que não acredita em diferenciações. O pai e sobrinhos de Jerry foram formalmente identificados e ele também refere mãe, tio, avô e irmã como PAH/SD. Joana refere pai, mãe, uma irmã e um tio e Gabriel refere irmãos. A isso devem ser acrescentados Martina, Peter e Clara que são, respectivamente, mãe e filhos, sendo Martina e Peter formalmente identificados antes da pesquisa e, Clara, depois da pesquisa. Estela também refere pai, mãe e irmão com indicadores de AH/SD.

A quinta consideração que devo salientar é a **validade do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos (QIIAHSDA)** para identificar adultos, visto que ao ser respondido por pessoas formalmente identificadas antes da pesquisa, indicou resultados semelhantes nos participantes que ainda não tinham sido formalmente identificados. Como não temos conhecimento da existência de instrumentos semelhantes para adultos, considero que esta é uma contribuição importante desta pesquisa que poderá ser aprimorada por mim ou por outros pesquisadores. Ao mesmo tempo, destaco a importância de aplicar este instrumento, pelo menos, a uma segunda fonte de informação, quando se trate de mulheres, ou mesmo de inserir questões que possam indicar a ocultação das características de AH/SD e avaliar a produção criativa de forma diferenciada neste público.

A resposta à terceira questão norteadora será respondida principalmente nas recomendações seguintes, visto que, infelizmente, são poucas as estratégias educacionais que efetivamente promoveram a construção da identidade de PAH/SD nos

participantes desta pesquisa, refletindo mais os modelos de escola e de professor que não devem ser seguidos, considerando também as conclusões que os próprios participantes elaboraram a partir de suas experiências de vida e que são extremamente elucidativas para as propostas que se seguem.

10.2 RECOMENDAÇÕES

De nada serviria concluir esta pesquisa sem deixar algumas recomendações que me parecem importantes para reinventar uma Educação ao longo de toda a vida, sem prazo de validade, sem tempo hábil e sem lócus específico.

Para algumas delas aproveitei-me das sugestões dos participantes, que estão plenamente autorizados, por suas experiências de vida, a recomendar práticas melhores para todos os envolvidos com as PAH/SD. Para outras, explico sugestões que podem ser úteis para pensarmos no que é necessário perceber na formação humana como desenvolvimento do ser humano (e não apenas da criança). Maturana e Rezepka (2001, p. 11) afirmam que ela tem que ser considerada como uma formação humana para uma “[...] *pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável*”. Uma pessoa capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro e cuja individualidade, identidade e confiança em si mesma não estejam alicerçadas na “[...] *oposição ou diferença em relação aos outros, mas no respeito por si mesma, de modo que possa colaborar, precisamente porque não tem que desaparecer na relação*” (p. 11).

A primeira recomendação é que, como educadores, temos que promover o reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD e da PAH/SD, nela própria, na família, na escola e na sociedade. Isso envolve a capacitação dos professores, o compromisso dos órgãos públicos e privados vinculados à educação, assim como à saúde, ao trabalho e ao lazer; e a sensibilização da imprensa e dos formadores de opinião para que a representação cultural das AH/SD deixe de ser uma miscelânea de preconceitos, mitos e crenças populares e a PAH/SD passe a ser respeitada na suas diferenças. O reconhecimento, aceitação e valorização das AH/SD já estão a caminho, graças ao esforço daqueles que trabalham arduamente em pesquisa e desenvolvimento na área, às instituições privadas que vêm sensibilizando a sociedade sobre o tema e às recentes iniciativas da Secretaria de Educação Especial do MEC que, juntamente com a UNESCO, implantaram os Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação. O reconhe-

cimento, a aceitação e a valorização da PAH/SD envolvem a identificação massiva e sistemática das crianças e adolescentes no ensino fundamental e médio e dos adultos na universidade e nas empresas e a formulação de estratégias de atendimento que permitam, finalmente, independentemente de serem obrigadas por lei, que a família, a escola e a sociedade promovam e ofereçam a eles um desenvolvimento adequado. Isso deve acontecer em todos os contextos em que a PAH/SD tem interfaces, mas a educação escolar, propriamente dita, tem papel vital nessa construção da identidade da PAH/SD, pois todos, sem exceção, passam (ou, pelo menos, deveriam passar) por seus bancos e é nesses bancos escolares que começa a ser instaurado o respeito pelas diferenças.

A Educação escolar desenvolve papel crucial porque o primeiro passo para que ocorra essa interseção é a capacitação dos seus próprios professores, pela qual ela é responsável e isso envolve todos os níveis e modalidades de ensino.

As estratégias para atender adequadamente a essas pessoas e permitir-lhes que construam sua identidade como PAH/SD têm que ter como eixo norteador a afirmação de Gardner (2007, p. 13): *“em um mundo em que todos estamos interligados, a intolerância e o desrespeito não constituem mais uma opção viável”*. Assim, não basta ensinar para “a média” nem aprender conforme “a média”, mas é necessário abolir do sistema educacional a própria “média”.

No âmbito da Educação, até agora, temos pensado somente nas crianças e nos adolescentes, recomendando a sua identificação e o desenvolvimento do atendimento educacional. Nos programas ou iniciativas de atendimento educacional para as AH/SD já se percebeu que, para um desenvolvimento adequado dos alunos com AH/SD é necessário pensar e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas. Essas estratégias podem incorporar o enriquecimento intra e extracurricular, a suplementação, a adaptação, a flexibilização e a compactação curricular, monitorias e tutorias, além de parcerias com universidades e demais instituições da comunidade. Também pode ser considerada a aceleração ou avanço escolar, prevista na legislação educacional brasileira, embora, particularmente, não concorde com essa estratégia, pelo menos, no ensino fundamental e médio, porque, antes da vida adulta, as diferenças emocionais e afetivas podem ser muito grandes entre uma faixa etária e outra, embora cognitivamente esse aluno possa ter um desenvolvimento intelectual equivalente ao de um colega bem mais velho, e isso pode acarretar dificuldades sociais, emocionais e afetivas.

Na sua função primeira, como instituições de ensino, pesquisa e extensão, as universidades e, particularmente, as faculdades vinculadas às áreas humanas, que formam os profissionais que geralmente são os primeiros a serem procurados pelas famílias, quando há suspeita de AH/SD (professores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e pediatras) deveriam oferecer formação em nível de extensão e especialização (que algumas universidades já estão implementando) para preparar profissionais para a identificação e atendimento das AH/SD.

Mas, o que acontece quando essa criança cresce? Quem, como e quando se atende?

As universidades têm se preocupado bastante em identificar seus alunos com deficiências e em oferecer-lhes condições adequadas para facilitar-lhes a continuidade dos estudos. O mesmo não tem acontecido com as PAH/SD. A identificação no âmbito universitário parece ter começado a ocorrer, muito isoladamente, nos últimos dois anos, geralmente, como resultado da demanda dos próprios alunos com AH/SD que começam a procurar, inicialmente, a identificação. Entretanto, a identificação e o atendimento dos adultos nas universidades não é tarefa tão difícil e, para isso, podem ser utilizadas as próprias fontes de informação das escolas onde esses adultos ainda passam despercebidos.

Que instrumentos podem ser utilizados para identificar esses adultos? A combinação de algumas instâncias presentes nas universidades pode ser de utilidade:

- os escores nas provas dos vestibulares podem constituir os primeiros sinais de adolescentes e adultos que se destacam nas diferentes áreas, se bem que não podem ser os únicos elementos avaliativos;
- a observação atenta dos alunos em sala de aula pelos professores é fundamental para esta identificação, visto que as pesquisas indicam que, pelo menos, 2 a 3 alunos por sala de aula têm AH/SD;
- dependendo dos critérios de seleção adotados por cada curso ou faculdade, os programas de iniciação científica podem contribuir com essa identificação, visto que os alunos bolsistas normalmente são selecionados entre os melhores das turmas que se candidatam por terem um interesse particular em uma determinada área de pesquisa;
- as atividades extracurriculares das universidades (corais, grupos de dança, teatro, esportes, etc.) normalmente nucleiam alunos que as freqüentam por interesses específicos próprios, e não raramente por uma habilidade acima

da média nessas áreas, que a elas se dedicam com comprometimento peculiar; indicadores estes que são utilizados para identificar as AH/SD;

- o rendimento acadêmico, avaliado qualitativamente, considerando o interesse, o comprometimento e a criatividade, também indica características peculiares que, quando destacadas, podem ser associadas às AH/SD. Por isso, a observação cuidadosa dos professores, a utilização de portfólios e a avaliação qualitativa também são elementos que podem ser elaborados de forma a contribuir para a identificação de PAH/SD;
- os laboratórios e os espaços de extensão e pesquisa das faculdades, além de constituírem um lugar para o desenvolvimento do pensamento indutivo, muito desenvolvido nos alunos com AH/SD do tipo produtivo-criativo, também costumam receber alunos que os procuram no afã de buscar conhecimentos adicionais ou extracurriculares, que não são oferecidos nas disciplinas regulares, e dentre esse alunos podem ser identificadas PAH/SD;
- as disciplinas optativas dos diferentes cursos, quando os alunos as escolhem por seus interesses diferenciados, também podem ser espaços nos quais não é difícil encontrar estes alunos;
- pelos relatos e consultas que temos recebido, constata-se que está aumentando o número de alunos que suspeitam ter AH/SD e que procuram os núcleos de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, embora geralmente os profissionais que ali trabalham não estejam preparados para identificá-los e oferecer-lhes algum tipo de serviço.

Entretanto, é importante que os dados daí obtidos sejam avaliados de forma diferenciada nos homens e nas mulheres, visto as constatações mencionadas nas considerações finais. Tem que ser levado em consideração que as provas dos vestibulares e as avaliações feitas mediante provas quantitativas são campos férteis para a ocultação das AH/SD nas mulheres, assim como os espaços formais de pesquisa e núcleos de atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, os quais, provavelmente, serão procurados por um número maior de homens do que de mulheres.

E, o mais importante, o que pode ser oferecido a esses alunos?

Jerry sugere “*que tem que se identificar essas crianças, esses jovens, seus interesses, colocá-los com os melhores da área*”.

Conforme determina a LDBEN no seu artigo 59 (I, II e III) (BRASIL, 1996), os alunos com AH/SD devem receber currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e

organizações específicos, para atender às suas necessidades; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, bem como professores com especialização adequada para o atendimento específico.

Claramente, a capacitação dos professores e a estruturação da universidade para esse atendimento são fundamentais para que isso passe a acontecer. Neste tópico, as recomendações incluem:

- capacitação dos professores universitários na sua formação inicial e em serviço para a identificação e atendimento das PAH/SD;
- qualificação de um ou dois profissionais dos núcleos de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, na área de AH/SD;
- formação de um grupo interdisciplinar de professores que possa assessorar a universidade nesta área, particularmente para desenvolver estratégias de atendimento especializado, que poderá também ser encarregado de elaborar as normas e os critérios para o aproveitamento de estudos, a aceleração e o atendimento extracurricular aos alunos com AH/SD.

As mesmas estratégias pedagógicas apontadas no ensino fundamental e médio — o enriquecimento intra e extracurricular, a suplementação, a adaptação, a flexibilização, a compactação curricular, monitorias e tutorias, e a aceleração— são algumas das técnicas que podem ser oferecidas a esses alunos no ensino superior:

- os alunos universitários que tiverem aproveitamento extraordinário dos estudos podem ter a duração dos cursos abreviada (aceleração), conforme determina a LDBEN, no artigo 47 § 2º (BRASIL, 1996, p. 16), mediante avaliação prévia do nível de aproveitamento por uma banca especialmente designada para isso. Essa garantia está amparada por diversos pareceres do Conselho Nacional de Educação que facultam às universidades a autonomia didático-científica para escolher os mecanismos de avaliação, e essa modalidade pode contemplar alunos com AH/SD;
- como também prevê o artigo 50 da mesma Lei (BRASIL, 1996, p. 16), as universidades podem abrir matrículas nas disciplinas de seus cursos para “*alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio*” o que também pode ser oferecido a estes alunos em cursos diferentes ou em níveis mais avançados ao que está cursando;

- as monitorias e tutorias também podem ser perfeitamente adequadas para uma parte do atendimento educacional específico para as PAH/SD na universidade, sob a coordenação de professores dos cursos de graduação e pós-graduação;
- as universidades contam com uma das estruturas e infra-estruturas mais ricas para atender não somente a seus alunos com AH/SD, mas também aos alunos do ensino fundamental e médio e aos demais membros da comunidade com AH/SD: laboratórios, bibliotecas, acesso gratuito à Internet; programas de extensão universitária, tutorias, núcleos de atendimento para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, projetos, centros e grupos de pesquisa, atividades de extensão e extracurriculares, dentre outros.
- as atividades complementares, hoje regulamentares nas universidades, podem também incluir oficinas, minicursos, projetos, pesquisas em salas de recursos ou centros de atendimento às AH/SD e ser tanto oferecidas aos alunos com AH/SD do ensino fundamental e médio e a pessoas da comunidade, como também podem ser desenvolvidas por PAH/SD, como forma de permitir a suplementação curricular;
- o Programa de Educação Tutorial (PET) vinculado à Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação permite a formação de grupos de aprendizagem tutorial coletivos e interdisciplinares com alunos bolsistas, sob a orientação de um tutor, com o objetivo de desenvolver atividades acadêmicas de excelência, em todos os cursos universitários, públicos e privados, e essa é uma excelente oportunidade que pode ser oferecida aos alunos com AH/SD;
- pesquisas vinculadas à área de AH/SD podem ser desenvolvidas em todas as faculdades, não somente na Educação, e assim contribuir com o desenvolvimento da produção científica;
- os estágios dos diferentes cursos também podem ser realizados junto a salas de recursos ou centros de atendimento às AH/SD e desenvolvidos pelas próprias PAH/SD;
- os grupos de estudos e os grupos de pesquisa nos diferentes cursos podem ser uma forma de promover o enriquecimento extracurricular dos alunos com AH/SD;

- podem ser oferecidas leituras dirigidas, trabalhos ou pesquisas especiais, orientadas por um professor individualmente ou para um grupo de alunos com AH/SD.

Essas são parcerias riquíssimas que oferecem ganhos para todos os envolvidos e isso tudo pode ser articulado com os departamentos ou núcleos de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais das universidades.

Embora esta tese tenha sido elaborada e prime por sua contribuição no campo da Educação, não gostaria de deixar de lado o campo do trabalho, no qual a identificação, aceitação e valorização das AH/SD também deve ocorrer, já é colocada em prática em alguns países, e, certamente, será uma iniciativa lucrativa para todos os envolvidos.

A procura e o incentivo aos talentos não é uma iniciativa nova no âmbito empresarial, especialmente naquelas empresas vinculadas às áreas tecnológicas e científicas, mas a identificação de funcionários com AH/SD e o estímulo ao desenvolvimento de seus potenciais ainda são pouco explorados e podem ser uma estratégia extremamente produtiva.

A identificação de funcionários com AH/SD e o conseqüente atendimento é uma função que pode ser perfeitamente atribuída à equipe de Recursos Humanos, que certamente deverá capacitar pelo menos um funcionário para essa identificação. As formas de atendimento podem envolver, por exemplo, a realocação dos funcionários com AH/SD para áreas mais desafiadoras de acordo com suas inteligências de maior destaque, onde o rendimento pode ser maior; o investimento na qualificação desses funcionários, tanto em nível profissional quanto acadêmico; a oferta de atividades extralaborais para esses funcionários, a promoção da participação em concursos e mostras de inovações tecnológicas, dentre outros.

As empresas também podem contribuir oferecendo estágios remunerados para os jovens com AH/SD, que depois podem vir a ser efetivados como funcionários da empresa, assim como estabelecendo parcerias com os centros de atendimento às AH/SD, tanto financeira quanto logisticamente e isso refletiria uma interlocução muito positiva entre a área da educação e o campo do trabalho.

A mesma recomendação metodológica feita anteriormente para a identificação de PAH/SD adultas na universidade aplica-se à identificação nas empresas— a avaliação diferenciada das mulheres, em função da constatação da ocultação das características de AH/SD e da carência de oportunidades para demonstrar a produção criativa, aliadas a possíveis níveis mais baixos de auto-estima e autoconfiança.

Outras recomendações que se desprendem das anteriores e que devem ser reforçadas, embora óbvias, referem-se à criação e/ou inclusão de disciplinas ou conteúdos sobre AH/SD nos cursos de graduação e pós-graduação, especialmente nas áreas da Educação e Psicologia e à oferta de cursos de pós-graduação para o atendimento das PAH/SD.

Finalmente, para deixar uma fagulha acesa, compartilharia com outros pesquisadores que queiram duvidar comigo a minha firme crença de que utopia é tudo aquilo que deixamos de fazer e que, por isso, procurem essa utopia investigando outros aspectos ainda intocados das AH/SD, que precisaremos conhecer para o dia em que ser, sentir e dizer “sou uma pessoa com altas habilidades/superdotação” possa configurar uma identidade destemidamente celebrada por todos.

AS REFERÊNCIAS DO OLHAR

- ACEREDA EXTREMIANA, A. *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide, 2000.
- ADDA, A; CATROUX, H. *Niños Superdotados: la inteligencia reconciliada*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.
- ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.
- _____. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- ALMEIDA, L.; ROAZZI, A; SPINILLO, A. O estudo da inteligência: divergências, convergências e limitações dos modelos. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v.5, n. 2, 1989, p. 217-230.
- ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDRADE, C. D. de. O homem, as viagens. In: ANDRADE, C. D. *As impurezas do branco*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1973.
- ANDREATTO, E. *Elifas Andreato, artista plástico*. [Nov. 2003]. Entrevistador: Bruno Ribeiro. Rio de Janeiro: *Consciência.Net*. Entrevista disponível em: <<http://www.consciencia.net/2003/12/12/elifas.html>> Acesso em 25 jun. 2007.
- BAKER, J; CÔTÉ, J. Resources and Commitment as Critical Factors in the Development of 'Gifted' Athletes. *High Ability Studies*, v. 14, n. 2, 2003, s. p.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BEAUDOT, A. *La créativité*. Paris: Dunod, 1973.
- BENEDETTI, M. *Poemas y cuentos breves*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina/Seix Barral, 1993.
- BENITO MATE, Y. Superdotación: definición, pautas de identificación y educación, para padres y profesores. In: *IDEAcción*, n. 1, Abril 1994, Valladolid, Espanha, p.10-19.
- _____. *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú, 1996.

_____. *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis, 1999.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral Catequética. Tradução dos originais mediante versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) - São Paulo: Ave-Maria, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996.

_____. Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 03 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm> Acesso em 25 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CALVINO, Í. **Palomar.** Lisboa: Teorema, 2001.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>. Acesso em: 25 maio 2008.

CASTEJÓN COSTA, J. L.; PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O. Evaluación y Desarrollo de la Creatividad. In: PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (Org.) **Los Superdotados: Esos Alumnos Excepcionales.** Archidona (Málaga): Aljibe, 2000, p. 77 – 112.

COSTA, M. R. N. da. Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: EditoraUFSM, 2006.

COULSON, C. J. **The unique challenges facing gifted individuals.** Tulsa: 2001-2005. Disponível em: <<http://www.santafecoach.com/gchallenges.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DOMINGUEZ RODRÍGUEZ, P. La autoestima em niñas y adolescentes de altas habilidades. IN: DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. et. al. **Mujer y sobredotación: intervención escolar.** Madrid: Comunidad de Madrid, 2003, p. 39-57.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. et. al. **Mujer y sobredotación: intervención escolar.** Madrid: Comunidad de Madrid, 2003.

ELLIS, J. e WILLINSKY, J. (Ed) **Niñas, mujeres y superdotación.** Madrid: Narcea, 1999.

ERIKSON, E. H. **Identidade: juventude e crise.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e Texto.** Leitura crítica. Escrita criativa. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002. v. 1.

FINKE, R. A.; WARD, T. B.; SMITH, S. M. **Creative cognition: theory, research and applications.** Cambridge: MIT Press, 1996.

- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas**. São Paulo, EPU, 2000.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GARCÍA COLMENARES, C. Género y superdotación: las mujeres superdotadas. In: BRAVO, C. M. (Coord.). **Superdotados: problemática e intervención**. Valladolid (Espanha): Universidad de Valladolid, 1997.
- GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.
- _____. **A nova ciência da mente**. São Paulo: USP, 1995.
- _____. **Mentes Extraordinárias: Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- _____. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre, Artmed, 2007.
- GERSON, K; CARRACEDO, S. **Niños dotados em acción**. Buenos Aires: Tekné, 1996.
- GILLIGAN, C. **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard Univ., 1993.
- GLOBOSAT. **Almanaque** [Elifas Andreato]. São Paulo: GNT, 20 fev. 2007. Programa de TV.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GROSS, M. U. M. The "me" behind the mask: intellectually gifted students and the search for identity. **Roepers Review**, v. 20, n. 3, February, 1998, p. 167-174.
- GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.
- HALL, S. A **identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Descleé de Brower, 1992.
- LANDAU, E. **Criatividade e superdotação**. Rio de Janeiro: Eça, 1986.
- _____. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, ano 2, n. 5, p. 227-235, maio/ago. 2002.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**, Beverly Hills: Sage, 1985.
- LÓPEZ, J. F. G. **Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial**. Salamanca: Amarú, 1991.
- LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUSTOSA, A. V. M. F. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
- MACHADO, A. Antología. Buenos Aires: Rei Argentina, s. d.
- MAHONEY, A. S. In search of the gifted identity: from abstract concept to workable counseling constructs. **Counseling the gifted**. 2001. Disponível em: www.counselingthegifted.com. Acesso em: 20 abr. 2005.
- _____. It's all about identity. **Counseling & Guidance Newsletter**. Spring, 1995, v. 5, n. 2. Disponível em: <www.nagc.org> Acesso em: 06 abr. 2003.
- MARGIS, R.; CORDIOLI, A. V. Idade adulta: meia-idade. In: Eizirik, C. L.; KAPCZONSKI, F. e BASSOLS, A. M. S. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 159-167.
- MATURANA, H. R.; REZEPKA, S.N. **Formação Humana e capacitação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MITJÁNS MARTINEZ, A. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOSQUERA, J. J. M. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Educação para a saúde: desafio para sociedades em mudança**. Porto Alegre: D. Luzzatto, 1984.
- NAUTA, N; CORTEN, F. Gifted adults in work. **Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde**. v. 10, n. 11, 2002. p. 332-335. Disponível em: <www.sengifted.org> Acesso em: 24 maio, 2007. p. 1-5.
- NAVARRO GUZMÁN, J. I. Problemática sobre la identificación y evaluación de niños superdotados. In: MARTÍN BRAVO, C. (Coord.). **Superdotados: problemática e intervención**. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1997, p. 17-48.
- NICOLOSSO, C.; FREITAS, S. N. Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a Portadores de Altas Habilidades: conceituação, currículo e sugestão de uma atividade de enriquecimento. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Santa Maria, n. 51, 2002, p. 1-26.
- NOVAES, M. H. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.
- _____. **Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. (Orgs). **Pesquisa em Educação Especial**. O desafio da qualificação. Bauru: EDUSC, 2001.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

_____. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a. Cap. 15. p. 237-250.

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**, 307 f., 2004b. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

_____. Si hay que ponerle nombre a los bueyes... **IDEAcción (Online)**, Valladolid, Espanha, v. 24, p. 16-39, 2005.

_____. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: EditoraUFSM, 2006a, p. 37-59.

_____. Motivación, compromiso con la tarea y creatividad en las altas habilidades/superdotación: el desafío de establecer nuevas pautas. **IDEAcción**. Valladolid (Espanha), n. 25, 2006b, p. 73-81.

_____. O adulto com Altas Habilidades/Superdotação: um sapo de outro poço? IN: MORAES, S. C. **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação, 2007, p. 85 – 103.

PÉREZ FERNÁNDEZ, L. Aprendizaje de las ciencias y desarrollo del talento femenino. In: DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. et. al. **Mujer y sobredotación: intervención escolar**. Madrid: Comunidad de Madrid, 2003. p. 59-69.

PIAGET, J. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: **A Epistemologia genética**. Sabedoria e Ilusões da Filosofia. Problemas de Psicologia Genética. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 235-241.

PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; HERVÁS AVILÉS, R. M. Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In: PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (Org.) **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Málaga: Aljibe, 2000, p. 145-178.

PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (Org.) **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Málaga: Aljibe, 2000.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REIS, S. Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. In: ELLIS, J. e WILLINSKY, J. (Ed) **Niñas, mujeres y superdotación**. Madrid: Narcea, 1999. p. 61-78.

_____. Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. **Gifted Child Today Magazine**, Wntr, 2002.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60 (3), 1978, p. 180-184, 261.

_____. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds). *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

_____. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness, *Roeper Review*, Bloomfield Hills, MI, v.11, n. 1, 1988, p. 18-25.

_____. A general theory for the development of creative productivity in young people. In: MÓNKS, F. J.; PETERS, W. (Eds). *Talent of the future*. Assen/Maastricht (The Netherlands): Van Gorcum, 1992, p. 50 – 72.

_____. The Three-ring conception of giftedness. Connecticut: NEAG – *Center for Gifted Education and Talent Development*, Storrs, 1998, 25 p. Disponível em: < <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html> > Acesso em 30 jun. 2003.

_____. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre-RS, ano XXVII, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S.; HARTMAN, R. K. e CALLAHAN, C. M. Scale for Rating the behavioral characteristics of superior students. In: BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (Eds.). *Psychology and Education of the Gifted*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 264 – 273.

SÁNCHEZ CHAMIZO, E. Feminidad y creatividad: un estudio comparado sobre creatividad entre alumnus y alumnas con altas capacidades. IN: DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. et. al. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2003, p. 113-129.

SCHAIE, K. W.; WILLIS, S. L. A Stage Theory Model of Adult Cognitive Development Revisited. In: RUBINSTEIN, B.; MOSS, M.; KLEBAN, M. (Eds.). *The many dimensions of aging: Essays in honor of M. Powell Lawton*. New York: Springer, 2000. p. 173-191.

SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVERMAN, L. K. The universal experience of being out-of-sync. Conferência apresentada na *World Conference on Gifted and Talented Children, 11; 1995, Hong Kong*. Disponível em: <<http://www.gifteddevelopment.com/Articles/counselng/C-230%20Universal%20Experience.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2007

_____. Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, MI, v. 20, n. 3, Feb. 1998.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

STERNBERG, R. J. Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence. In: COLANGELO, N; DAVIS, G. A. *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, Massachussets: Allyn and Bacon, 1991, p. 45-54.

_____. *Successful Intelligence*. How practical and creative intelligence determine success in life. New Cork: First Pluma Printing, 1997.

_____. WICS as a Model of Giftedness, *High Ability Studies*, v. 14, n. 2, 2003, p. 109-152.

_____. *Psicologia Cognitiva*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TÁVORA, A. *A Alma dos Diferentes*. Disponível em: <<http://www.sociologia.org.br/pscl26.htm>> Acesso em 08 jan. 2004.

THE SEATTLE LONGITUDINAL STUDY. For Researchers. Penn State University. Disponível em: <<http://geron.psu.edu/sls/researchers/researchers.html>> Acesso em: 26 jun. 2007.

THOMPSON, P. et al. Genetic influences in brain structure. *Nature Neuroscience*, v. 4, 2001. p. 1253-1258.

TOLAN, S. S. Is it a Cheetah? Palestra proferida na *Hollinworth Conference for the Highly Gifted*, 1992, Boston. Recebido da autora em <susanapb@terra.com.br> em 18 ago. 2000.

TORRANCE, E. P. *Encouraging creativity in the classroom*. Dubuque, Iowa: Brown, 5 ed., 1974.

_____. *Criatividade: Medidas, Testes y Avaliações*. São Paulo: IBRASA, 1976.

TOURÓN, J; PERALTA, F; REPÁRAZ, C. *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA, 1998.

VIEIRA, N. J. W. 2000. 16 f. *Educação cidadã e a Pessoa com Altas Habilidades*: uma relação (im)possível? Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação no Seminário Avançado Cidadania e Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. *Identificação das altas habilidades em crianças de três a seis anos*: a busca de uma proposta integradora. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. *“Viagem a Mojáve-Óki”!* Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VIYGOTSKY, L. The History of the development higher mental functions. In: RIEBER, R. W. (Ed). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. v. 4. New York: Plenum Press, 1997.

_____. *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: Descobrimdo e Encorajando*. Campinas, Psy, 1998.

WINNER, E. *Crianças Superdotadas*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

WITTY, P. Contributions to the IQ controversy from the study of superior deviates. In: BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (Eds.). *Psychology and Education of the Gifted*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 42 –46.

WOODWARD, K. (Eds). *Identity and Difference*. London: Sage, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, a-
baixo assinado, portador de carteira de identidade n°
_____, expedida por _____, em ___/___/_____,
permito que os dados fornecidos por mim na Entrevista Aprofundada Semi-estruturada se-
jam utilizados para análise na pesquisa que está sendo desenvolvida pela Doutoranda Susana
Graciela Pérez Barrera Pérez, aluna do Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada *Ser ou Não Ser, eis a questão. O pro-
cesso de construção da identidade na Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação Adulta*,
desde que seja protegida a minha privacidade através da não identificação como informante.

Porto Alegre, ____/____/2007

Nome _____ :

Assinatura

Apêndice 2 - Ficha de Informações

FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS									
Nome:									
Data de nascimento:			Idade:		Local de nascimento:				
Estado civil:		Solteiro(a)	Casado(a)	Companheiro(a)		Separado ou divorciado			
Nº de Filhos:		Profissão:							
Nome do pai:					Nome da mãe:				
Endereço:									
Bairro:			Cidade:		Estado:		País:		
Telefone:				E-mail:		@ com.br			
Quantos irmãos tem:		Mulheres:		Homens:		Mais velhos:		Mais novos:	
Grau de instrução da mãe:		Primário		Secundário		Técnico/Normal		Superior	
Grau de instrução do pai:		Primário		Secundário		Técnico/Normal		Superior	
Profissão da mãe:									
Profissão do pai:									
Renda familiar (marque com um "X"):									
1. Menos de R\$ 350,00			3. R\$ 1.401,00 a 3.500,00			5. R\$ 5.251,00 a 7.000,00			
2. R\$ 351,00 a 1.400,00			4. R\$ 3.501,00 a 5.250,00			6. Mais de R\$ 7.001,00			
Área(s) de talento:									
Pessoas com talentos na família/área (marque com um "X" e indique a área):									
Mãe:	Área:			Tio(a)		Área:			
Pai:	Área:			Avó		Área:			
Irmã(o)	Área:			Avô		Área:			
Irmã(o)	Área:			Filho(a)		Área:			
Irmã(o)	Área:			Filho(a)		Área:			
Tio(a)	Área:			Filho(a)		Área:			
Outra(s) pessoa(s) importante(s) na sua vida:						Área:			
						Área:			
Formação (indique o curso, as escolas/instituições) (Se necessário, acrescente linhas):									
	Curso			Escola			Escola		
Ensino fundamental									
Ensino médio									
Graduação:									
Pós-graduação:									
Mestrado:									
Doutorado:									
Ensino profissionalizante:									
Outros cursos:									
Trabalho									
Função atual:									
Atividades desenvolvidas:									
Outras atividades (laborais, de voluntariado, etc)									
Atividades de lazer									
Data da entrevista:			Hora início:			fim:			
Fita/MP3 Nº		Lado:	Início:		Fim:				
Nome fictício:			Arquivo da transcrição:						

Apêndice 3 - Roteiro de questionário semi-estruturado

- 1) Se tivesses que te descrever para alguém que não te conhece, como o farias, considerando teus valores ou atributos, defeitos, interesses, desejos, expectativas, semelhanças e diferenças com os demais?
- 2) Como pensas que os outros te vêem, nestes mesmos aspectos?
- 3) Quais são as características que tu mais admiras e as que mais te incomodam em uma pessoa? Por quê?
- 4) Tens alguma figura com a qual te identificas?
- 5) Se foste identificado como PAH/SD, relata como descobriste, descrevendo brevemente este processo.
- 6) Tu te identificas como uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD)? Por que sim (ou não) e de que forma deixas isso transparecer?
- 7) Como teus familiares te percebem no que se refere aos teus potenciais e como isto reflete nas relações com eles?
- 8) Descreve tua história escolar: comportamento em sala de aula, desempenho escolar, sentimentos e expectativas, relação com professores e colegas. Qual foi a situação que te deu mais prazer e a mais sofrida. Por quê?
- 9) Desenvolves ou desenvolveste outra(s) atividade(s) além do estudo/trabalho?
- 10) Descreve teus amigos e tua relação com eles no passado e na atualidade.
- 11) Descreve tua vida laboral: tua relação com o trabalho, com teu(s) superior(es) e com teus colegas; teus sentimentos em relação a essa atividade (é o que gostas de fazer, como percebes teu desempenho nessas atividades, como os demais percebem esse desempenho, etc.?) *(Somente para os que trabalham)*
- 12) Quais foram as pessoas mais importantes ao longo de tua vida? Por quê?
- 13) Quais foram os momentos mais importantes de tua vida? Por quê?
- 14) Como te sentes em relação a ti mesmo? Como vês o que produzes?
- 15) Se tivesses oportunidade de fazer sugestões ou aconselhar à família de uma pessoa como tu, quais seriam essas sugestões ou conselhos?
- 16) No mesmo sentido, o que sugeririas para os professores e/ou gestores escolares?
- 17) Se pudesses tomar estas decisões, o que implantarias nas escolas ou no trabalho como assistência para as pessoas como tu (PAH/SD)?

Apêndice 4 - Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO																								
DATA: ___/___/200__			NOME: _____																					
DATA DE NASCIMENTO: _____						PROFISSÃO: _____																		
ENDEREÇO: _____						BAIRRO: _____																		
TELEFONE: _____						E-MAIL: _____@_____																		
1. GRAU DE INSTRUÇÃO Marque com um X abaixo:																								
Nenhum	Ensino fundam.	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado					23. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?												
								CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE																
								24. É muito curioso?																
								25. Tem muitas idéias, soluções e respostas in-comuns, diferentes e inteligentes?																
								26. Gosta de arriscar-se e de desafios?																
								27. É muito imaginativo e inventivo?																
								28. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?																
								29. Faz as atividades por vontade própria?																
								30. É sensível às coisas bonitas?																
								31. É inconformista e não se importa em ser diferente?																
								32. Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo?																
2. QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA? Marque com X																								
2		3		4		5		6		7		8		+ de 8										
3. RENDA TOTAL DA FAMÍLIA POR MÊS, (TODOS OS RENDIMENTOS DE TODOS OS MORADORES DA CASA)?																								
1. Menos de R\$ 350,00				4. R\$ 3.501,00 a 5.250,00																				
2. R\$ 351,00 a 1.400,00				5. R\$ 5.251,00 a 7.000,00																				
3. R\$ 1.401,00 a 3.500,00				6. Mais de R\$ 7.001,00																				
4. QUE APARELHOS TEM EM CASA? S (Sim) ou N (Não)																								
1. Televisão			4. Telefone												CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA									
2. Videocassete/DVD			5. Computador												33. É auto-suficiente?									
3. TV a cabo			6. Internet												34. É muito confiante?									
5. FORA DE CASA, VOCÊ TEM ACESSO A:																								
Internet		Sim		Não		Computador		Sim		Não						35. É preferido pelas demais pessoas?								
6. COM QUANTOS ANOS VOCÊ APRENDEU A LER? (Não só o seu próprio nome, mas frases)																								
Até 2 anos			3 – 4 anos			5 – 6 anos									36. É cooperativo com os demais?									
2 – 3 anos			4 – 5 anos			7 anos ou mais									37. Tende a organizar o grupo?									
CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM																								
(Marque com X a alternativa mais adequada ao longo de sua vida, não apenas neste momento)																								
												Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre					40. É interessado e eficiente na organização de tarefas?			
7. Tem vocabulário muito avançado e rico para a sua idade ou meio social?																					41. Sabe distinguir as conseqüências e os efeitos de ações?			
8. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?																					42. Sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade?			
9. Tem memória muito destacada?																					43. Sabe estabelecer prioridades?			
10. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?																					44. Reconhece os obstáculos quando planeja?			
11. Aprende rapidamente e aplica o que aprendeu a outras áreas?																					45. Organizar tarefas independentemente?			
12. É muito observador e normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas de sua idade?																					46. Prefere jogos que exijam estratégia?			
13. Quando criança, preferia livros mais difíceis para sua idade, ou enciclopédias, biografias ou atlas?																					CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO			
14. Tenta entender coisas complicadas examinando parte por parte?																					47. Expressa idéias de forma clara e exata?			
CARACTERÍSTICAS DE MOTIVAÇÃO																				48. Faz relatos ricos e detalhados usando muitas palavras para se expressar melhor?				
15. Se envolve muito em alguns temas e insiste em buscar soluções para os problemas?																					49. Conta histórias com início, meio e fim?			
16. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe ou uma tarefa?																					50. Se expressa com facilidade, usando gestos, expressões faciais e corporais?			
17. Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?																					51. Muda a voz e a expressão para enriquecer os relatos?			
18. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?																					VOCÊ SE DESTACA EM:			
19. Prefere trabalhar ou estudar sozinho/a?																					SIM		NÃO	
20. Se preocupa com temas como ética, moral, violência, sexo, justiça, política?																					52. Artes (Pintura, desenho ou escultura)?			
21. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?																					53. Música?			
22. Tem sua própria organização?																					54. Dança?			
																					55. Informática?			
																					56. Esportes ou ginástica?			
																					57. Teatro?			
																					58. Outra atividade? Qual/Is? _____			

^a Adaptado por Susana G. P. B. Pérez (2008) de RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K. Scales for Rating the behavioral characteristics of superior students. IN: BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (Eds.). *Psychology and Education of the Gifted*. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 264 – 273 e Ficha de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades, adaptada por GERMANI, L.; VIEIRA N. J. W. e COSTA, M. R.N