

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLA DE SURDOS E OS ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO  
DECORRENTE DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS  
SURDAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Tatiane Negrini**

Santa Maria, RS, Brasil

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**A ESCOLA DE SURDOS E OS ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO  
DECORRENTE DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS  
SURDAS**

**por**

**Tatiane Negrini**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil  
2009

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**A ESCOLA DE SURDOS E OS ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO  
DECORRENTE DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS  
SURDAS**

elaborada por  
**Tatiane Negrini**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO ORGANIZADORA:**

---

**Soraia Napoleão Freitas, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)**

---

**Tatiana Bolivar Lebedeff, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. (Unipampa)**

---

**Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. (UFSM) - Suplente**

Santa Maria, 21 de agosto de 2009.

## AGRADECIMENTOS

A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam.  
Para aqueles que buscam e tentam sempre.  
E para aqueles que reconhecem  
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

*Clarice Lispector*

Aproveito este espaço para agradecer de coração a todas as pessoas que me auxiliaram e acompanharam neste período, em especial:

Agradeço a Deus, pela vida, pelas pessoas que colocou ao meu lado, pelas oportunidades, e pelas bênçãos recebidas.

Destaco imenso carinho e agradecimento à professora Soraia, minha orientadora não somente nesta dissertação, como em outros momentos, sempre com palavras justas na hora exata, buscando compreender nossas possibilidades e limitações e oportunizando novas aprendizagens. Muito aprendi e muito ainda tenho a aprender convivendo com você, e pode acreditar que, como uma das “meninas da professora Soraia” (como somos conhecidas), permaneço com um pedacinho de você guardado comigo.

Agradeço imensamente aos meus pais, Dirceu e Maria Helena, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando, me incentivando a buscar meus sonhos, me amando de diferentes maneiras, me mostrando alguns caminhos, sendo meu delicado conforto, e me ensinando ser feliz. Não tenho palavras para demonstrar meu agradecimento, pois vocês foram muito importantes nesta etapa da minha vida, assim como sempre serão. Amo vocês para sempre!

Aos meus irmãos Daniel e Mateus, meu agradecimento pela oportunidade de vivenciar a experiência maravilhosa de ter irmãos de verdade, que conversam, riem, discutem, brincam e aprendem uns com os outros. Agradeço pelo carinho, pela disponibilidade, pelo apoio, pois amo muito vocês!

Agradeço ao meu marido Leonardo, pelo amor, carinho, respeito, pelos momentos de escuta, pelo companheirismo do dia-a-dia. Juntos, tivemos e teremos muitas aprendizagens. Te amo demais!

Aos professores que participaram desta trajetória acadêmica, dentre eles os que fizeram a leitura deste trabalho, professora Tatiana Lebedeff e professora Márcia Lunardi-Lazzarin, muito obrigada pelas contribuições para o aprimoramento deste, já que outros olhares enriquecem nosso ponto de vista e nos fazem refletir.

Agradeço à direção da escola de surdos que aceitou a realização desta pesquisa, assim como os professores, alunos e colaboradores, sem os quais não teria alcançado os objetivos deste estudo.

Agradeço muito aos colegas do GPESP, aos que encontro diariamente e aos que estão mais distantes, mas que trago no coração, com os quais pude debater, aprender, fazer amizades, rir e viver. Certamente a experiência de fazer parte deste grupo, com a presença de cada um de vocês, traz recordações maravilhosas e nos mostra que existem pessoas responsáveis e comprometidas com um trabalho em prol da educação e especialmente com a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Agradeço pelo incentivo, pela força!

Aos colegas deste Programa de Pós-graduação em Educação, principalmente os colegas da linha de Educação Especial, agradeço pelas oportunidades de trocas de experiências e aprendizagens.

Agradeço aos amigos, de longe ou de perto, com poucas ou muitas palavras, em muitos ou raros encontros, que me incentivaram a alcançar esta conquista.

Agradeço a esta Universidade, pela oportunidade de traçar alguns projetos acadêmicos e profissionais em um ensino público.

#### **PARADOXOS IV**

A energia do impulso  
Nas garras daquele susto

O percebido luminoso  
No descaminho ruidoso

O inesperado do presente  
Na cegueira do vidente

A possível relação  
Na difícil aceitação

A partilha dos bens  
Na ânsia de mais vinténs

O aplauso do final  
Nas palmas do banal

A presença do ousar  
Na ausência do criar

O custo da ignorância  
Na conta da jactância

O instante da conquista  
No veloz que despista

A malha das opções  
Na trama das indecisões

E... a alegria da criança  
Na ciranda que não cansa

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A ESCOLA DE SURDOS E OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DECORRENTE DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS**

AUTORA: TATIANE NEGRINI

ORIENTADOR: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de agosto de 2009.

O presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Educação Especial do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM que surgiu a partir do interesse despertado durante a formação na área da Educação Especial e da participação em projetos. Dessa forma, a questão que guiou esta pesquisa foi como o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação acontece dentro da escola/comunidade surda e quais os efeitos para a mesma? Nesta perspectiva, o objetivo geral foi problematizar os efeitos que o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação vai produzir no espaço da escola de surdos. Os objetivos específicos foram: a) Organizar e implementar estratégias para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação que levem em consideração as vivências, a língua e a expressão dos surdos; b) Problematizar o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação nesta comunidade surda, averiguando os efeitos para a mesma; c) Analisar as percepções dos envolvidos na pesquisa quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação e ao processo de identificação. Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, pois utilizou como base uma instituição escolar, no caso, uma escola de surdos. A metodologia foi organizada tendo em vista a realização do processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação na escola de surdos, envolvendo o apoio de colaboradores surdos para adaptação de uma Lista de Itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000), assim como a participação de professores e alunos da escola, nas demais etapas do processo. Todas as fases realizadas foram descritas em um diário de campo, que permitiu uma posterior apreciação dos mesmos. Para a análise dos dados, foi realizada uma categorização, sendo oportuno o destaque de alguns aspectos que se salientaram, entre eles, que os alunos surdos identificados com características de altas habilidades/superdotação demonstram traços, atributos que podem ser evidenciados no contexto da escola, levando em consideração as especificidades da sua língua, cultura, etc. e que estes podem ser observados em diferentes momentos. É importante destacar que o processo de identificação destes alunos possibilita que se possa pensar em estratégias curriculares para atender a esta demanda, oportunizando possibilidades de aprendizagens diferenciadas. Além disso, o contexto educacional está envolto por uma rede maior de relações, que determinam tempos e espaços na modernidade.

**Palavras-chaves:** Altas habilidades/Superdotação; Identificação; Escola de Surdos.



## **ABSTRACT**

Dissertation From Masters  
Post-Graduate Program in Education  
University Federal of Santa Maria

### **THE SCHOOL FOR THE DEAF AND STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS: A problem arising from the process of identifying of deaf people**

AUTHOR: TATIANE NEGRINI

ADVISOR: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Date and Location of Defense: Santa Maria, August 21, 2009.

This study is linked to Line Search Special Education Course of Master Program of Postgraduate Education at the Federal University of Santa Maria - UFSM that arose from the interest generated during the training in special education and participation in projects. Thus, the question that guided this research was how the process of identifying students with characteristics of High Abilities/Giftedness happens within the school / deaf community and the purposes for which the same? Accordingly, the overall objective was to discuss the effects that the process of identifying students with characteristics of High Abilities/Giftedness will produce within the school for deaf. The specific objectives were: a) organize and implement strategies for identifying students with High Abilities/Giftedness that take into account the experiences, language and expression of the deaf, b) discuss the process of identifying students with characteristics of High Abilities/Giftedness in the deaf community, examined the effects for the same c) to examine the perceptions of those involved in research on the students with High Abilities/Giftedness and the identification process. This research followed a qualitative approach, the type of case study therefore used as a base school, in the case, a school for deaf. The methodology was organized to achieve the process of identifying students with High Abilities/Giftedness school for deaf, involving the support of deaf people to adapt a list of items for observation in the classroom (GUENTHER, 2000), as well as the participation of teachers and students of the school, in other stages of the process. All steps were carried out on a journal in the field, leading to further appreciation of them. For data analysis, was performed a categorization, with appropriate highlighting of some aspects that are highlighted, among them, the deaf students identified with characteristics of High Abilities/Giftedness show features, attributes that can be evidenced in the school, taking into account the specificities of their language, culture, etc. and they can be observed at different times. It is important to emphasize that the identification process that allows these students to think about curriculum strategies to meet this demand, nurture opportunities for differentiated learning. Moreover, the educational context is surrounded by a larger network of relationships, which determine time and space in modernity.

**Keywords:** High Abilities/Giftedness; Identification; School of the Deaf.

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 – Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis de Renzulli.... 66

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – Folha de Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética .....	138
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Colaboradoras.....	139
Anexo 3 – Questionário preenchido pelos colaboradores .....	141
Anexo 4 – Autorização da escola para a realização da pesquisa .....	142
Anexo 5 – Lista de Itens para observação em sala de aula adaptada .....	143
Anexo 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores .....	146
Anexo 7 – Atividades de enriquecimento escolar .....	147
Anexo 8 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais dos alunos.....	150

## SUMÁRIO

<b>INICIANDO A CONVERSA</b> .....	13
<b>INTRODUÇÃO AO OLHAR INVESTIGATIVO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 A educação e os tempos e espaços escolares</b> .....	32
<b>1.1 A educação frente às mudanças na sociedade e os aspectos relacionais</b> .....	33
<b>1.2 A escolarização e as relações de espaço e tempo na escola</b> .....	36
1.2.1 A constituição da pedagogia disciplinar na história .....	37
1.2.2 As pedagogias corretivas na sociedade .....	39
1.2.3 O aparecimento das pedagogias psicológicas.....	41
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 Reflexões sobre o universo da escola de surdos e dos sujeitos surdos</b> ...	44
<b>2.1 A escola de surdos e a comunidade surda</b> .....	45
<b>2.2 Entendendo os surdos a partir de sua diferença cultural</b> .....	48
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 Explorando os estudos sobre as Altas Habilidades/superdotação e suas conexões com a escola</b> .....	55
<b>3.1 Altas Habilidades/superdotação: conhecer para reconhecer</b> .....	56
<b>3.2 O entendimento da inteligência: as contribuições de Gardner</b> .....	60
<b>3.3 A Concepção de Superdotação: as contribuições de Renzulli</b> .....	64
<b>3.4 A relevância da identificação de alunos com altas habilidades/superdotação</b> .....	69
<b>3.5 Identificar: mas como? - principais etapas do processo de identificação destas pessoas</b> .....	74

<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4 Encaminhamentos Metodológicos da pesquisa</b> .....	77
<b>4.1 Questão da pesquisa</b> .....	78
<b>4.2 Caracterização da pesquisa e sujeitos da pesquisa</b> .....	79
<b>4.3 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	80
<b>4.4 Análise dos Dados</b> .....	85
4.4.1 Discutindo as características dos alunos surdos com altas habilidades/superdotação e as diferentes áreas do saber .....	85
4.4.2 A evidência de mitos sobre os alunos com altas habilidades/superdotação.....	98
4.4.3 A sociedade, a Escola de surdos e a constituição de espaços e tempos na educação dos alunos com altas habilidades/superdotação.....	106
<b>CONCLUSÃO</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130

## **INICIANDO A CONVERSA**

---

A educação começa no exato momento em que alguma coisa que antes não era percebida, ou não fazia sentido, começa a ser vista e percebida.

(GUENTHER, 2000, p. 112)

## INICIANDO A CONVERSA

Para iniciar este estudo, procurei descrever brevemente a minha trajetória pessoal e profissional, a qual não se afasta da proposta de pesquisa que proponho nesta dissertação. Enquanto sujeito que aprende e que está em constante evolução, o sujeito não pode desvincular o que faz no mundo, do que faz de si mesmo, de suas vivências e conhecimentos e isso demonstra sua capacidade de reflexão. Reflexão que leva ao conhecimento, que propõe rupturas, desenlaces, mudanças e também possibilita diferentes olhares para os mesmos “objetos” já vistos.

A educação por um longo tempo permeia minhas experiências e meus pensamentos, desde o momento que ingressei na escola, conheci minha primeira professora, tive meus primeiros colegas e vivências extraordinárias fora do ambiente familiar. Sem contar a vasta gama de orientações que recebi da minha família, com a qual tive a primeira experiência de educação. Porém a escola sempre foi um “local”, não somente físico, mas afetivo, que me proporcionou conhecer mais, pensar, dialogar, interagir, refletir.

Os anos passaram, mudanças aconteceram, professores mudaram, conhecimentos cresceram e a decisão de me tornar professor se manteve enraizada nos meus planos. Depois de apreciar as diferentes áreas do conhecimento, diversas propostas de cursos de licenciaturas, a Educação Especial atraiu minha atenção e me fez caminhar por trilhos desconhecidos e imprevisíveis, mas instigantes e preciosos, que fizeram com que a curiosidade e persistência tomassem minhas horas de estudo.

Minha formação inicial no Curso de Graduação em Educação Especial – Habilitação para Deficientes da Audiocomunicação<sup>1</sup> permitiu perceber a educação de forma mais específica, mais comprometida com os alunos que por alguma peculiaridade, necessitam de um trabalho pedagógico diferenciado. A habilitação na área da Surdez, na qual realizei o estágio curricular, como mais um grande desafio, permitiu-me penetrar por um outro labirinto, também pouco conhecido até aquele momento, mas no qual me dediquei e me cativou.

Durante este curso explorei novas leituras, novas formas de conversar sobre educação e organizar o trabalho pedagógico. Conheci a história da educação especial e principalmente dos surdos e a importância da língua de sinais e da cultura surda para esta comunidade. Posso dizer, que nesta etapa muito cresci, amadurecendo a compreensão de qual é mesmo o papel de um educador responsável e consciente de suas funções. Mas admito que muitas questões ainda instigavam a reflexão, ficando várias “janelas” abertas para novos conhecimentos.

A oportunidade de participar de projetos fez enriqueceu a minha formação inicial, pois abriu portas para vivências não consolidadas pela organização curricular do curso de graduação, tendo em vista objetivos diferentes. Entre outros projetos que participei, ressalto que desde o período da graduação participo do projeto de pesquisa “Da identificação a orientação de alunos com características de altas habilidades” e do projeto de extensão “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, e me envolvo nas discussões nesta temática ainda pouco abordada dentro da educação especial, mas que merece atenção da mesma forma e incita novas leituras. Estes projetos, registrados no GAP/CE, fazem parte do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria, sendo coordenados pela professora Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas.

O primeiro projeto tem como objetivo identificar crianças com características de altas habilidades/superdotação (AH/SD)<sup>2</sup>, em escolas da rede de ensino da cidade de Santa Maria/RS, a fim de encaminhá-las para um programa de

---

<sup>1</sup> O curso era dividido em duas habilitações: Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação. Após alguns anos o curso passou por uma mudança curricular e ficou denominado somente por Educação Especial.

<sup>2</sup> Neste texto será utilizado o termo Altas habilidades/superdotação, uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) emprega este termo para se referir a estes sujeitos. Será citada a abreviatura AH/SD.



enriquecimento escolar. Segue uma abordagem multidimensional de inteligência, e utiliza-se de várias etapas para chegar à identificação dos alunos com características de AH/SD. Com esta vivência está sendo possível observar o quanto a identificação destes alunos traz progressos na vida pessoal e escolar destes, bem como na sua realização profissional, auxiliando para que possam compreender melhor seus anseios e para que de alguma forma se sintam incluídos com melhores condições na escola regular.

O projeto de extensão – PIT – busca implementar um Programa de Enriquecimento escolar, destinado à alunos com características de AH/SD, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular. Nos encontros formulam-se ações que buscam assessorar o desenvolvimento dos alunos com características de AH/SD, permitindo-lhes o contato com instrumentos pedagógicos diferentes daqueles disponibilizados em sala de aula, assim como conteúdos curriculares mais avançados. Este projeto desvelou a importância da implementação de um programa de estimulação de habilidades, visto que estes alunos necessitam de um acompanhamento diferenciado para o seu desenvolvimento mais adequado.

Assim, foi no entrelaçamento destas experiências no ensino superior como educadora especial e como participante de projetos, que fui constituindo minha formação profissional, envolvida com a pesquisa em iniciação científica, o que me proporciona direcionar meu olhar para questões mais específicas em relação à educação especial.

Nesse sentido, engajei-me na pesquisa e em busca de uma formação continuada, realizei o Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Neste curso propus como pesquisa a investigação de como uma escola pública, através do processo de gestão educacional, organiza suas propostas administrativas e pedagógicas, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de AH/SD. Com a realização da pesquisa chegou-se a evidência de que a legislação educacional brasileira ressalta a educação das pessoas com AH/SD, seu atendimento diferenciado na escola regular, porém na escola esse tema ainda é bastante novo e um número reduzido de discussões e ações práticas estão sendo implementadas no sentido de atender a esta parcela da população (NEGRINI, 2007).

Conforme coloco no trabalho:

[...] essa limitação nas ações pedagógicas dentro do âmbito escolar está envolvida por outras questões, indo além do fato de não constar no PPP da escola. Uma delas são os mitos que ainda estão presentes no imaginário dos professores entrevistados, de que estes alunos não necessitam de atendimento diferenciado, de que aprendem sozinhos, etc., assim como a carência de conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, sobre as características dos alunos com AH/SD, as formas de atendimento, e as políticas que subsidiam estes alunos (NEGRINI, 2007, p. 83)

Percebe-se, com isso, a necessidade de pesquisas que abordem a questão das AH/SD e que auxiliem na divulgação dos trabalhos desta área, assim como na organização das propostas de identificação e atendimento a estes alunos. Também, esta pesquisa permitiu que me imbricasse no campo da pesquisa, envolvendo-me ainda mais nesta inquietante e fascinante área da educação que são as altas habilidades/superdotação.

Com estes inúmeros questionamentos que surgiram com os estudos e a pesquisa na área das AH/SD e levando em consideração os conhecimentos que possuo na área da surdez, questionei-me a respeito do aluno surdo com AH/SD, como são reconhecidos na instituição educacional que freqüentam como vêm sendo consideradas suas necessidades e peculiaridades de aprendizagem.

Seguindo este percurso, e cada vez mais tomada pelas perguntas e questionamentos às quais a pesquisa nos concede, proponho um novo problema de pesquisa para ser desenvolvido neste Curso de Pós-Graduação em Educação, que está permeado pelas experiências vivenciadas até o momento e pelas leituras que venho realizando. Estas problematizações e este anseio em continuar envolvida na pesquisa surgem pela grandiosa admiração e entusiasmo que tenho por esta área do conhecimento que é a educação especial.

Ao mesmo tempo, a cada nova leitura realizada percebo como o conhecimento é vasto e possui dimensões extraordinárias e que diferentes concepções permeiam o campo da educação, da pesquisa, etc.. Mesmo dentro da área da Educação Especial, alguns estudos são oriundos de diferentes perspectivas ideológicas, e são direcionados por caminhos singulares. E como pesquisadores, leitores, vamos nos apegando a conhecimentos de uma linha de estudo, ou de outra, nos utilizando de referenciais que nos auxiliam a compreender com maior clareza problematizações que surgem nesta inquietante tarefa de pesquisar, que envolve muitas vezes derrubar com algumas idéias pré-concebidas, dadas como naturais ou fixas.

E talvez por isso a pesquisa científica seja tão fascinante, envolvente e desafiadora, pois a cada novo dia descobrimos o quanto sabemos pouco (dentro de uma imensidão de saberes), o quanto ainda temos de abundante a descobrir (e também a desconstruir), o quanto podemos mudar (de caminhos, de rumos, de concepções, de maneira de pensar), e que não vamos saber tudo, mas ao menos poderemos fazer algumas descobertas, invenções, cruzamentos, e com certeza ficar com mais e mais questões a indagar.

## INTRODUÇÃO AO OLHAR INVESTIGATIVO

---

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

*Clarice Lispector*

## INTRODUÇÃO AO OLHAR INVESTIGATIVO

Pensar na educação de maneira geral, no envolvimento desta com as mudanças que historicamente vem acontecendo em nossa sociedade, remete-se a refletir a respeito da proposta da escola inclusiva, que atualmente está impulsionando debates nas escolas. As políticas educacionais brasileiras apontam nesta direção e novas proposições surgem no contexto escolar, assim como os professores ficam na ansiedade de melhor entender como realizar mudanças no cotidiano educacional para beneficiar aos alunos com deficiência.

A inclusão, direcionada para a educação, traz consigo um objetivo, que é aceitar a diversidade de alunos na escola e possibilitar seu acesso ao conhecimento. Segundo Rodrigues:

[...] a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (2006, p. 302).

Neste sentido, a proposta da educação inclusiva está direcionada e preocupada em proporcionar a todos os alunos que chegam até ela uma educação de qualidade, que considere o que cada sujeito traz consigo suas experiências, formas de compreensão, dificuldades e capacidades, que precisam ser levadas em consideração no ato educativo. Porém como bem se sabe, através das inúmeras pesquisas que vem sendo realizadas, nem sempre esta proposta consegue cumprir com seus objetivos, nem no trabalho pedagógico com os alunos, nem na formação dos professores, e se percebe que o que muitas vezes é divulgado sobre a educação inclusiva não são realmente os ideais desta proposta.

Neste sentido, direciono-me à educação de alunos com AH/SD, os quais frequentemente estão presentes no contexto escolar, porém, como bem expõe Pérez (2004), são alunos “fantasminhas”, uma vez que frequentemente são identificados, mas não são reconhecidos pelos professores.

Ao me referir aos alunos com AH/SD, aproximo-me das questões da inteligência, e de como ela vem sendo compreendida neste estudo. Por muito tempo a inteligência foi vista como um conceito único e unidimensional, e passou a ser medida pelos conhecidos Testes de Quociente de Inteligência, os testes de “QI”. Estes testes são organizados com tabelas numéricas de reconhecimento da inteligência, porém o que se verifica é que são capazes de medir somente as inteligências lógico-matemática, lingüística e espacial. Estes testes vêm sofrendo críticas tendo em vista que são aplicados isoladamente, sem levar em consideração a realidade do aluno, nem mesmo levam em consideração as demais capacidades humanas. De certa forma os testes de QI acabam indicando alguns alunos com nível mais elevado nas escolas regulares, mas com habilidades apenas nestas áreas. Porém questiono-me como ficam as demais habilidades e capacidades humanas, que não são percebidas por estes testes?

Neste sentido, o presente estudo apóia-se nas idéias de Howard Gardner (1995) quando este explicita sua compreensão acerca da inteligência, entendendo-a como “[...] a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (1995, p. 14). Esta visão da inteligência expõe uma outra forma de ver os sujeitos e compreender a mente humana, percebendo-a de maneira multifacetada e pluralista.

Este estudioso organizou a Teoria das Inteligências Múltiplas, sendo que esta pluraliza o conceito tradicional de inteligência e entende que:

A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto *cultural* é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa (GARDNER, 1995, p. 21).

Neste sentido, a compreensão a respeito da inteligência muda de direção, estando vinculada ao aspecto cultural, sendo reconhecida e valorizada por um determinado grupo social.

Gardner (1995, 2001) aponta que os indivíduos podem apresentar oito inteligências, as quais são elas: corporal-cinestésica, musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, e naturalista, sendo que mais uma está em processo de estudo, a espiritual. Estas inteligências, conforme o autor, na maioria das vezes aparecem combinadas e a resolução de algumas atividades pode envolver uma fusão de várias delas.

Neste sentido, as pessoas com AH/SD salientam-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais destas inteligências ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior. Com a compreensão a respeito destas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos com AH/SD apresentam características que podem ser evidenciadas dependendo da atividade que realizam, as quais podem ser observadas pelas pessoas de seu convívio ou por ela mesma.

Algumas características apontadas nas políticas nacionais são pressupostos mencionados por Renzulli (2004), o qual afirma que o sujeito, para apresentar altas habilidades, deve apresentar as características contidas no Conceito dos Três Anéis<sup>3</sup> (Envolvimento com a tarefa, Capacidade Superior e Criatividade), sendo que somente a interlocução entre os três anéis, em determinada área do conhecimento, pode caracterizar uma pessoa com esta habilidade.

Além disso, pode-se salientar que inúmeras são as características que os alunos com AH/SD podem apresentar e que estas são únicas em cada sujeito, podendo agrupar diferentes interesses e capacidades. A atenção do professor na observação destas e outras características em seus alunos pode levar a identificação de indicadores de AH/SD, os quais podem estar “camuflados” nas salas de aula, encobertos por mitos e representações a seu respeito.

Os mitos a respeito das AH/SD inúmeras vezes dificultam a sua identificação, assim como um atendimento diferenciado que atenda suas necessidades específicas. Pérez (2004), em sua pesquisa organizou estes mitos de forma a melhor compreendê-los, e coloca os mitos sobre constituição, distribuição, identificação, níveis ou graus de inteligência, desempenho, conseqüência e sobre o atendimento da pessoa com AH/SD.

Muitos dos mitos citados e organizados por Pérez (2004), foram expostos, explicados e exemplificados também por Winner (1998, p. 247-248), a qual escreve

---

<sup>3</sup> No decorrer deste trabalho estarão mais claras estas concepções.

que estas crianças merecem uma atenção diferenciada “[...] porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afincado extremo”.

Além de salientar algumas características dos alunos com AH/SD, Winner (1998) incentiva a desmistificação de algumas crenças sobre estas pessoas, abordando exemplos que facilitam o entendimento da realidade por ela expressa. Busca com isso levantar discussões sobre a necessidade de apoio da família, da escola e da comunidade, em seu papel de estimulação das habilidades destes alunos.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, em torno de 3,5 a 5% da população possui indicadores de AH/SD, o que representa um grande índice. Um estudo de prevalência realizado pela ABSD – RS (2001) verifica um índice de 7,78% de alunos com indicadores de AH/SD, sendo que esta diferença explica-se pela opção teórica que definiu os critérios adotados para a caracterização das AH/SD, no segundo índice baseados na Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1986/2004).

Existem comprovações deste percentual de alunos com AH/SD nas escolas da rede de ensino brasileiras, porém quando chegamos nestes estabelecimentos, a maioria responde que não possui estes alunos. Com isso podemos nos perguntar, onde eles estão? Como podem ser identificados? E porque identificá-los?

A identificação de alunos com características de AH/SD é um aspecto que chamou a atenção inicialmente porque envolve o conhecimento de indicadores, de traços individuais que evidenciam uma capacidade superior, entre outros traços, na ou nas áreas de interesse do aluno. Tem em vista possibilitar que cada sujeito possa expressar suas contribuições para a sociedade, e no caso destes sujeitos, podendo deixar contribuições significativas para o futuro da humanidade.

A identificação de pessoas com características de AH/SD tem sido realizada não com intuito de “rotular” estes indivíduos, formar um grupo de elite, entre outras colocações que podem ser feitas quanto a este sentido. A identificação permite que estes sujeitos possam receber um trabalho diferenciado que vai ao encontro de suas necessidades específicas e seus interesses, para que possa estar desenvolvendo e estimulando suas habilidades e constituir sua vida de forma satisfatória e com qualidade.



Guenther (2000, p. 88) dispõe que a identificação de crianças talentosas e bem-dotadas<sup>4</sup> “[...] não é uma questão de ‘ser ou não ser’”. A autora (2000, p. 88) enfatiza que a identificação “[...] envolve, ao contrário, a procura de sinais os mais diferentes, indicando a mais ampla gama de potencial e os mais diversos talentos”. Neste sentido, a identificação destes indivíduos é muito importante tanto para estes, como para a sociedade, e requer uma atenção das pessoas envolvidas com este processo.

Como se observará no decorrer deste estudo, a identificação de alunos com AH/SD pode envolver a participação de várias pessoas e estes devem conhecer seus alunos e estar comprometidos com a observação e a indicação dos alunos. Além disso, a identificação passou por diferentes fases, sendo que há alguns anos os testes de quociente de inteligência eram os mais utilizados na identificação dos alunos com AH/SD. Atualmente existem inúmeras maneiras de se chegar a estes alunos, através de uma visão multidimensional da inteligência, podendo ser utilizados diferentes instrumentos. Virgolim coloca que:

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação (2007, p. 58).

É importante salientar que cada pessoa é única, assim como as pessoas com AH/SD e por isso cada qual possui características diferenciadas, em relação a suas áreas de interesses. Este é mais um motivo para se utilizar diferentes instrumentos para a identificação destas características. Pesquisadores como Renzulli (2004), Guenther (2000), Gardner (1995), Virgolim (2007), são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada através de inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito. Estes autores acreditam que devem ser utilizados inúmeros critérios, selecionados a partir de diferentes e variadas fontes de informações.

Desta maneira, entre as alternativas que podem ser utilizadas na identificação dos alunos com características de AH/SD, destacamos a nomeação por professores; indicadores de criatividade; nomeação por pais; nomeação por colegas; auto-

---

<sup>4</sup> Ao me apoiar em alguns autores, utilizarei o termo que os mesmos colocam para se referir às pessoas com AH/SD.

nomeação; nomeações especiais; avaliação dos produtos; escalas de características e listas de observação; nomeação por motivação do aluno (que posteriormente serão explicadas no texto).

Estas são formas possíveis de se identificar um aluno com AH/SD e que podem ser utilizadas em conjunto, permitindo uma maior validade dos comportamentos percebidos. Ao realizar este processo em uma escola regular, podem-se utilizar os instrumentos que estiverem mais disponíveis no momento e que mais facilmente podem permitir a observação das características destes alunos em sala de aula.

Ressalta-se que o processo de identificação realizado precocemente contribui para prevenir problemas de aprendizagem e de fracasso escolar, tendo em vista o intuito de orientar pais e professores na organização do espaço e das estratégias escolares para a valorização e o desenvolvimento destes alunos. Porém este não é um processo fácil e precisa do envolvimento e comprometimento das pessoas envolvidas.

Inúmeras pesquisas científicas vêm sendo realizadas no sentido de identificar alunos com AH/SD em escolas da rede regular de ensino e estas verificam o quanto estes alunos possuem perfis bastante heterogêneos, apresentando diferentes comportamentos. Isso evidencia a importância deste processo ser realizado a partir de variadas fontes e com a utilização de vários instrumentos.

O Projeto de Pesquisa da UFSM “Da Identificação a Orientação de alunos com características de altas habilidades/superdotação”, orientado pela professora Soraia Napoleão Freitas, existe desde 2003 e realiza regularmente a identificação de alunos com características de AH/SD em escolas regulares. Este projeto busca identificar alunos com características de AH/SD em turmas das séries iniciais do ensino fundamental, encaminhando-os posteriormente para um programa de enriquecimento.

Vieira (2005), em sua tese realizou a análise e a sistematização de uma proposta integradora na identificação das AH/SD, em crianças na faixa etária de quatro a seis anos. A autora, ainda elaborou seu estudo a partir de uma abordagem dinâmica dos processos cognitivos destes indivíduos, partindo dos aportes teóricos da concepção de inteligência oferecida pela Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e da concepção de superdotação, desenvolvida por Joseph Renzulli, através da Teoria dos Três Anéis. A partir de sua análise, Vieira (2005)

salienta quatro aspectos no processo de identificação, sendo o primeiro a possibilidade da articulação e modificação das técnicas de coleta de informações na identificação das AH/SD nas crianças. O segundo aborda a importância da consonância entre a proposta de identificação e as formas de intervenção dos profissionais que oferecem esse atendimento, em uma equipe multi e interdisciplinar. Já o terceiro aspecto:

[...] está relacionado ao que Ramos-Ford e Gardner (1991) caracterizaram como **perspectiva ecológica**, pois, ao experimentarem situações vinculadas ao seu dia-a-dia e com materiais (re) conhecidos, as crianças tiveram oportunidade de demonstrar sua compreensão nas diferentes questões surgidas da interação com os colegas e com os brinquedos, possibilitando o exercício de diferentes respostas a estas situações (VIEIRA, 2005, p. 177).

Nesta perspectiva, Vieira salienta a necessidade de uma multiplicidade dos olhares através de um conjunto de procedimentos que possibilite uma visão integral desses sujeitos. Deste modo, o quarto aspecto é de que a identificação se trata de um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano. Estas e outras colocações da autora (2005) apontam para a necessidade da organização de estratégias de identificação vinculadas com a realidade onde esta está sendo efetivada. A partir de seus estudos, Vieira ainda salienta:

O grande desafio do (re) conhecimento e do atendimento para o grupo social focalizado neste estudo reside em nossa própria **conscientização, apreciação e aceitação das altas habilidades/superdotação** como um fenômeno diferente do “nós”, mas que necessita deste “nós” para que sua identidade possa ser organizada e (re)significada (2005, p. 192).

De tal modo, o trabalho de Vieira vem ao encontro do que anteriormente foi citado, da necessidade da identificação dos alunos com AH/SD estar de acordo com o ambiente em que está sendo realizada, assim como do uso de estratégias coerente com os objetivos previstos.

Outra pesquisadora que vem produzindo neste sentido é Pérez (2004), a qual realizou um estudo a respeito das características específicas de alunos com indicadores de AH/SD do tipo produtivo-criativo da sétima série de duas escolas públicas de Porto Alegre. Assim, este trabalho, chama os alunos com indicadores de AH/SD de “fantasminhas”, uma vez que “[...] o aluno com altas habilidades produtivo-criativo, que, como o **fantasminha camarada**, vai à escola, é, ao mesmo tempo,

presente e invisível, e, tal qual Gasparzinho, quando visível, assusta professores e colegas, que não sabem como proceder com este sujeito diferente” (PÉREZ, 2004, p. 19).

Com uma análise aprofundada das características encontradas em alunos com AH/SD do tipo produtivo-criativo e acadêmico, Pérez verifica se o índice encontrado no Estudo de Prevalência da ABSD-RS se mantém nas escolas investigadas, como também as percepções dos alunos com indicadores de AH/SD produtivo-criativos pelos seus professores e responsáveis. Também averigua as características específicas dos participantes com AH/SD do tipo produtivo-criativo (PÉREZ, 2004).

Quando se trata da identificação, não se pode esquecer também dos estudos da pesquisadora Zenita Guenther, a qual propõe a utilização de uma Lista como uma das etapas do processo de identificação, levando em consideração a observação direta do professor em sala de aula. Não apoiada em critérios fixos, mas sim nos acontecimentos diários, Guenther (2000) sugere a observação dos alunos nas mais diversas situações e ações, de produção, realização, desempenho em que estas estão envolvidas. Assim, o presente estudo apóia-se nas idéias da autora, onde:

De fato, a identificação de crianças talentosas e bem-dotadas, um ponto crítico na área de educação para desenvolvimento de talentos, não é uma decisão sobre “ser ou não ser”. Envolve, ao contrário, a procura de sinais os mais diferentes, indicando a mais ampla gama de potencial e os mais diversos talentos (GUENTHER, 2000, p. 88).

Deste modo, o que mais chama a atenção para esta pesquisadora, é a observação das características, de traços dos sujeitos com AH/SD, o que pode indicar os seus potenciais. Além disso, seguindo os seus estudos, este processo deve levar uma determinada extensão de tempo, ser diversificado, pluralístico e amplo.

Guenther é responsável pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET – em Lavras, que presta um trabalho educacional aos alunos, o qual, segundo a mesma (2000, p. 153), “[...] visa não só o desenvolvimento máximo das características de dotação e talento, como também a formação integral das crianças talentosas, dentro dos valores humanistas de auto-realização pessoal, consideração e respeito aos outros, [...]”. Assim, o trabalho é realizado por meio de

um planejamento individual de acordo com os interesses e talentos do aluno, integrado ao que é realizado na escola, buscando a valorização dos potenciais destes sujeitos.

Com estas pesquisas percebe-se que os alunos com AH/SD, sejam eles “fantasminhas” ou não, estão presentes em grande número nas escolas e que muitas vezes passam despercebido pelo olhar do professor e dos familiares. Esses alunos possuem características singulares, relacionadas com suas diferentes áreas de interesse e caso não sejam identificados e estimulados, podem sofrer com o fracasso escolar, chegando até a evadirem da escola.

Do mesmo modo, como já foi mencionado, existem diferenças entre as características dos alunos com AH/SD e estas podem se apresentar em momentos e situações variadas, dependendo dos estímulos oferecidos e das condições emocionais, físicas, etc., deste aluno. Mas isso não quer dizer, que este aluno vai se salientar em todas as áreas, uma vez que pode apresentar um desempenho acima do esperado em uma área e dificuldades em outras. Gardner (1995, p. 32) coloca que “[...] o desempenho maduro numa área não significa o desempenho maduro numa outra área, assim como as realizações talentosas em determinada área não implicam uma realização talentosa em outra”. Dessa forma, o progresso elevado de uma área do conhecimento não necessariamente implica no desenvolvimento avançado das demais.

Outro aspecto que considero relevante ressaltar é que as AH/SD podem apresentar-se independente da classe social e das condições físicas dos sujeitos. Nestes as características de AH/SD podem ficar ocultas e por isso se tornar mais difícil a identificação, necessitando de uma atenção especial para sua avaliação.

Discutindo a relação entre AH/SD e dificuldades de aprendizagem, Guimarães e Ourofino (2007) denominam de “dupla excepcionalidade” o paradoxo que se forma com a combinação de múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais e emocionais. Neste sentido, fazem referência à vulnerabilidade no desenvolvimento dos indivíduos com potencial superior, principalmente nas áreas comportamentais, emocionais e de ajustamento social, onde:

O reconhecimento de subpopulações especiais entre indivíduos superdotados tem atraído a atenção dos estudiosos que buscam compreender os indivíduos superdotados que exibem processos diferenciados em seu desenvolvimento, tais como dificuldades emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, síndrome de

Asperger, entre outras condições incompatíveis com as características de superdotação (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 61).

Nesse sentido, as autoras expõem a respeito desta dupla excepcionalidade em alunos com AH/SD, que podem apresentar Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, entre outras necessidades, associadas à capacidade superior. Estas autoras mencionam a respeito da uma atenção diferenciada na identificação, assim como uma necessidade de intervenção e encaminhamento para uma equipe multidisciplinar para maiores informações a respeito das características destas crianças (GUIMARÃES E OUROFINO, 2007).

Ourofino (2006) expõe sobre a dupla excepcionalidade das AH/SD e TDAH, salientando a importância de uma avaliação realizada por profissionais qualificados. Segundo a autora (2006, p. 3):

A possibilidade de existência de dupla excepcionalidade SD/TDAH deve ser considerada pelos profissionais que realizam avaliação psicológica de alunos encaminhados como portadores de comportamentos de superdotação ou de TDAH.

Estas colocações de Ourofino (2006) lançam uma atenção para as potencialidades dos alunos com AH/SD e também para outras desordens que podem estar associadas, necessitando uma avaliação diferenciada. Com isso, as pessoas com AH/SD estão sendo avaliadas a partir de suas habilidades, de seus conflitos e de seus déficits.

As características de AH/SD também podem estar presentes em pessoas que pertencem a outros grupos culturais, a outras comunidades lingüísticas, e que por isso podem valorizar de forma diferente as habilidades de seus membros. Isso quer dizer, que podem considerá-las a partir das vivências e experiências que são importantes para aquele grupo.

Nesta perspectiva, este trabalho organiza-se buscando compreender as peculiares que entrecruzam o ambiente escolar quanto ao reconhecimento dos alunos surdos com AH/SD, que assim como outros alunos, freqüentam uma instituição educacional.

Neste sentido, compreendo que os surdos constituem um grupo social que possui uma língua natural – a Língua de Sinais – que é sua primeira língua e a língua portuguesa escrita, sua segunda língua. Deste modo, a educação de surdos

deu-se numa perspectiva bilíngüe, deve abranger o ensino da língua de sinais e a língua portuguesa, e todo trabalho pedagógico da escola também deve se atentar para as questões culturais e da formação de uma identidade surda. Desta forma, preocupar-se com o acesso e a permanência dos surdos na escola e seu contato com outros surdos, assim como à cultura surda.

Sendo assim, a escola de surdos, entre outros papéis que desempenha, aparece como um espaço de construção de subjetividades, de culturas, pois é através dela que os surdos têm contato com outros surdos e os alunos adquirem e aperfeiçoam a língua de sinais, fundamental para sua comunicação, suas trocas e reflexão. Segundo Stumpf (2004, p. 144), “a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos as situações necessárias a essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem”.

A partir desta compreensão a respeito dos surdos e da escola de surdos, percebendo-os como um grupo cultural, passo a pensar nos alunos com AH/SD que estão inseridos neste ambiente. Levando em consideração o índice de alunos identificados com características de AH/SD nas escolas regulares e a grande preocupação existente quanto a um trabalho diferenciado para o desenvolvimento de suas habilidades, pergunto-me onde estão estes alunos dentro de uma escola de surdos? Como estes estão sendo percebidos no contexto escolar? E neste sentido pensa também na instituição Escola, como ela vem constituindo estes sujeitos.

Estes questionamentos que surgem e colocam em discussão a educação dos alunos surdos com AH/SD, fazem como que cada vez mais novas perguntas apareçam e me instiguem a realizar esta pesquisa. Assim, este estudo propõe-se a seguinte **questão de pesquisa**: Como o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação acontece dentro da escola/comunidade surda e quais os efeitos para a mesma?

A partir desta problemática, o **objetivo geral** tem como intuito problematizar os efeitos que o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação vai produzir no espaço da escola de surdos.

Para uma abordagem mais específica da temática e para um delineamento do estudo, constituíram-se os seguintes objetivos específicos:

a) Organizar e implementar estratégias para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação que levem em consideração as vivências, a língua e a expressão dos surdos;

b) Problematizar o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação nesta comunidade surda, averiguando os efeitos para a mesma;

c) Analisar as percepções dos envolvidos na pesquisa quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação e ao processo de identificação.

Deste modo, o *primeiro capítulo* aborda a respeito da educação de maneira geral e a organização dos tempos e espaços escolares. A partir do estudo de alguns autores como Apple (2002), Gentili (2002), Varela e Alvarez-Uria (1992), busco salientar a educação frente às mudanças na sociedade e a escolarização na constituição das pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas.

O *segundo capítulo* apresenta uma discussão sobre a escola de surdos e sua relação com a comunidade surda, discutindo suas afinidades, assim como faço uma explanação da compreensão da surdez a partir de sua diferença cultural.

O *terceiro capítulo* desenvolve a respeito da questão das AH/SD, defino o conceito de inteligências que segue este estudo (GARDNER, 1995, 1999, 2001) e também a definição de AH/SD a partir do estudo de alguns autores (REZZULLI, 2004). Busco também destacar as características destes alunos apresentadas por algumas políticas (BRASIL, 1995, 2000, 2008), a importância da identificação dos alunos com AH/SD e os diferentes processos que podem ser realizados para este fim.

No *quarto capítulo* enfatiza-se a delimitação dos encaminhamentos metodológicos que guiaram este estudo, apresentando a caracterização da pesquisa e dos sujeitos participantes, os processos realizados e os demais aspectos que permeiam esta pesquisa. Após, aborda-se a análise dos dados, fazendo uma discussão e uma interlocução com o referencial descrito anteriormente.



## **CAPÍTULO I**

### **A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES**

---

Medir e regular o tempo de uma determinada forma implica não apenas relacionar os acontecimentos de um modo específico, mas também percebê-los e vivê-los de um modo peculiar. (VARELA, 2002, p. 76-77)

# 1 A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

## 1.1 A educação frente às mudanças na sociedade e os aspectos relacionais

Ao referenciar a escola básica e as ações que acontecem em seu interior, não se pode deixar de colocar em jogo os entrelaçamentos da educação de maneira mais geral e as estratégicas mudanças que advêm da sociedade e são influenciadoras nas práticas educacionais. E para engajar esta pesquisa neste debate, utiliza-se de estudos de autores que com muita propriedade problematizam a questão da educação e da escola básica na virada do século.

Em nossa sociedade, em tempos de neoliberalismo e inovações, os sujeitos a todo momento recebem informações, são pressionados pelos meios de comunicação de massa que desejam fazer suas escolhas, construir certos saberes e disseminar alguns significados, desmoralizar outros. E destes conhecimentos, somente alguns são considerados “verdadeiros”, “legítimos”, pela sociedade. A ideologia neoliberal impulsiona a questão do colonialismo, numa dinâmica histórica de intolerância, destruição e empobrecimento de alguns em função do crescimento, rendimento e imperialismo de outros. E isso tudo também acontece nas relações étnicas, raciais, de classe, sexo.

Apple (2002), após citar um excelente exemplo destas relações de colonialismo, menciona que:

Relações de “branquidade” são estruturalmente recriadas aqui. Não constitui um acidente histórico que estas relações internacionais sejam criadas e toleradas entre um “centro” arrogante e uma “periferia” que – quando chega a ser vista – é vista pelos do “centro” como habitada por pessoas “descartáveis” por serem, para os olhos imperiais, de algum modo, “diferentes” ou “menos que”. Por que isso não é óbvio? (2002, p. 33)

E neste jogo, os conhecimentos estão em circulação, significados são contestados e transformados, alguns com maiores legitimidade que outros, sendo que os significados hegemônicos, dominantes têm maior poder para se tornarem conhecidos e circularem. Relações de poder<sup>5</sup> que existem sem muitas vezes darmos-nos conta que estão sendo exercidas, em diferentes espaços, por diferentes pessoas, em um sistema onde o que está sendo colocado é que cada um cumpra seu papel.

Estas formas coloniais e complexas, relacionadas com os modos de produção econômica, circulam pelos discursos da história. Segundo Apple (2002, p. 35), “[...] muitos de nós somos aprisionados/as nos discursos universalizantes de nosso próprio mundo, num mundo que pressupõe que de alguma forma já se sabe como compreender os eventos diários dos quais participamos”. Mas somos ensinados a ser silenciosos ou como coloca Apple (2002), as vozes são silenciadas, pois aqui também está em cruzamento relações de poder, onde uns falam e os demais se silenciam. Sabe-se que todos estão envolvidos por estas relações econômicas e sociais que nos colocam imersos em um sistema, de forma que isso está imbricado em nossos comportamentos diários.

Estas negociações atreladas neste sistema econômico e social são sinais de uma organização do neoliberalismo, que interferem e circulam as diferentes áreas, povos, pessoas, que estão em seu entorno, numa dinâmica internacional que conduz todo um sistema mundial. Isso reflete um ato social, pois “comer batatas fritas baratas”, para Apple (2002, p. 37), significa “estar inserido no ponto final de uma longa cadeia de relações que retirou pessoas da terra, causou sua ida para as favelas e negou aos seus filhos cuidados médicos e escolas”, entre também outras coisas que estão por trás desta expressão. Por isso ela é uma das expressões máximas da “branquidade”, visto que estão cobertos por um sistema que conhece os seus benefícios, e os prejuízos que aos outros acarreta. E quando Apple (2002, p. 36-37) trata da “branquidade”, deste termo singular, coloca que esta “[...] é uma metáfora para o privilégio, para a capacidade de comer batatas fritas baratas”.

---

<sup>5</sup> Entendo este termo a partir da compreensão de Moreira e Silva, (1999, p. 28-29) quando explicitam que “[...] o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder”.

Nestas relações que se estabelece entre os sujeitos na sociedade, se entrecruzam manifestações destas relações de poder e de privilégio, alguns estão no “centro” e outros se encontram mais na “periferia”, em diferentes espaços e momentos. Apple (2002, p. 42) menciona que é preciso esclarecer “como o mundo é construído, em torno de muitos eixos de poder, e de aclarar também nossa participação pessoal nestes eixos”.

Neste sentido, esta discussão se torna pertinente, uma vez que a educação também se encontra nestes espaços relacionais, o que possibilita novas compreensões do que acontece no âmbito educacional e de como o privilégio toma conta dos comportamentos humanos cotidianos.

Desse modo, a escola tal como é organizada socialmente, está permeada pelas articulações políticas, sociais e econômicas colocadas na produção e disseminação dos códigos culturais hegemônicos. Gentili diz que:

[...] a educação adquire sentido no contexto mais amplo de processos políticos, econômicos, jurídicos e culturais, fora dos quais perde toda legitimidade. A educação constitui um processo que se configura como tal no núcleo de relações de poder que atuam dentro de uma lógica reprodutiva e caráter diferencial, na qual são impostas e resistidas determinadas formas históricas de dominação de classe, gênero e raça (2002, p. 45).

Assim, a compreensão de que o sistema educacional permeia este aparelho maior de relações, o envolve a realização de escolhas tendo em vista o bem comum. Como bem coloca o mesmo autor (2002, p. 46), ao se tratar destas discussões que também são feitas por Apple (2002), “a perspectiva proposta por ele, a necessidade de superar o senso comum dominante e ir além dele é sempre (e inevitavelmente) uma tarefa política”.

Nesta proposta internacional do neoliberalismo, a educação aparece como uma das esferas submetidas a ele, e por isso passa a ser pensada a partir de certos padrões produtivistas e empresariais, reprodutores de certa lógica mundial. E nesta perspectiva, a escola passa ter a função de transmissora de certos conhecimentos e habilidades necessários para o sujeito ser inserido no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, e atender a demanda das exigências.

A escola, mesmo na tentativa de se afastar destas engrenagens sociais, acaba sendo aprisionada por ela, colocando-a na roda do jogo. Isso não quer dizer que não deva ser questionado, discutido sobre estas questões. Existem múltiplas

nuances de lutas e resistências a respeito destas mudanças educacionais, e nem todos precisam aceitar isso, mas é necessário dizer que a escola não é alheia a esses processos e também deve ser considerada de forma relacional.

## **1.2 A escolarização e as relações de espaço e tempo na escola**

Para dialogar a respeito das questões da organização das categorias de tempo e espaço na escola, é preciso que se faça um resgate histórico e se perceba que estas categorias são também “construções sociais”, que se transformam historicamente, assim como transformam os indivíduos (VARELA, 2002). Estas categorias são vividas e percebidas de formas diferentes por diferentes grupos sociais, que se ocupam delas e são produzidos por elas. A escola é uma instituição que está entrelaçada nesta produção e envolvida no processo de civilização, também determina espaços e tempos escolares, assim como desempenha a função de formação, transformação das concepções espaço-temporais.

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita relação entre os processos de subjetivação e de objetivação (VARELA, 2002, p. 76).

Esta colocação de Varela (2002) conduz a pensar que a forma como diferentes ambientes organizam seus espaços e tempos, implica percebê-los e relacioná-los de maneira única e específica, e compreender como foram e vêm se constituindo a organização espaço-temporal na escola e também nos possibilita entender a produção dos sujeitos em diferentes épocas e sociedades.

Assim, ao levar em conta os processos de socialização que se dão nas instituições escolares, é preciso compreender que em cada período histórico os sujeitos foram e são vistos por diferentes configurações, concepções, pedagogias, e estão articulados em relações de poder que instituem a formação da subjetividade dos mesmos.

Desse modo, utiliza-se dos estudos principalmente de Varela (2002), que aborda esta temática, apontando três períodos históricos que produzem três

pedagogias (pedagogias disciplinares, pedagogias corretivas e pedagogias psicológicas) e Varela e Alvarez-Uria (1992), os quais também fazer uma interessante reflexão a respeito da “maquinaria escolar”.

### 1.2.1 A constituição da pedagogia disciplinar na história

A partir do século XVI salienta-se na sociedade moderna o processo de individualização, o qual se intensifica com o aumento das relações de trabalho, população, acúmulo de capital. Neste entrelaçamento, é possível fazer uma discussão sobre a questão de socialização e da individualização destes processos, levando em consideração os espaços e tempos em que se constituem.

Para o final do século XVI intensificam-se as preocupações em torno da definição de uma nova organização temporal, que é a constituição da infância. Neste sentido, surge uma maior preocupação com a educação destes sujeitos. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 69) comentam que: “assim como a escola, a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais”. Dessa forma, a infância tal como hoje é percebida, também foi sendo constituída, a partir das concepções de cada época.

Neste momento, a Igreja procura manter e conservar seu poder e reorganizam algumas estruturas a fim de controlar a vida e os costumes do povo. Desse modo, são construídos seminários que se propõem a guiar a formação dos sujeitos e são organizadas outras táticas e outras práticas educativas, “[...] desde a manipulação sutil e individualizada das almas até as pregações e os gestos massivos e públicos para a extensão e intensificação da fé, a confissão, a direção espiritual, a produção de catecismos [...]” (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p.70).

A educação institucional contribuiu para a separação da educação da elite e dos pobres, sendo que houve por parte dos reformistas católicos em educar:

[...] aos novos de delfins das classes distinguidas em colégios e instituições fundadas para eles [...]; tampouco se esquecem de abarcar postos nos colégios maiores das universidades reformadas. Os filhos dos pobres, serão por sua vez, objeto de “paternal proteção”, exercida através de instituições caritativas e beneficentes onde serão recolhidos e doutrinados (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70-71).

Assim, a educação ocupa um importante papel de naturalizar uma sociedade de classes. Constitui-se dessa forma, uma nova maneira de domesticar a infância, colocando-as em colégios e tendo-se maior controle sobre seus costumes, sua formação, contribuindo também para a formação do indivíduo burguês. Isto em função de que a infância, de acordo com as colocações de Varela e Alvarez-Uria (1992), possui como características a maleabilidade, a fragilidade, a rudeza, a fraqueza de juízo, que possibilitam que esta seja canalizada e disciplinada, e se por acaso no final, “[...] a poderosa arte da educação fracassa, pode-se jogar a culpa na má índole dos sujeitos” (p. 72).

No século XVIII, como mais uma maneira de governo sobre os sujeitos, a educação das crianças e jovens se generaliza para os internatos, afirmando a relação entre família e colégio existentes entre as classes sociais superiores, na tutela destes sujeitos em formação, exercidas para o seu próprio bem.

Este tipo de poder que vem organizando o tempo e o espaço das crianças e jovens, principalmente a partir do século XVIII, frente às transformações econômicas, sociais e políticas, Foucault denomina de poder disciplinar, uma vez que “[...] é mais rentável vigiar do que castigar. Domesticar, normalizar e fazer produtivos aos sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (VARELA, 2002, p. 81). Este tipo de poder utiliza-se do processo de individualização e regulação das populações a seu favor, consolidando uma sociedade que, através do controle dos corpos dos sujeitos, alcança uma maior disciplina e produtividade, se aliando às exigências sociais.

Desse modo, esta organização disciplinar foi experienciada também no âmbito educacional, onde as instituições escolares funcionaram como mais uma forma de organização dos tempos e espaços. São determinados os lugares, as funções, as forças de cada sujeito em determinado contexto, estando sob a atenção permanente para que não corram riscos.

Todos os itens são organizados nas instituições escolares em função de um maior controle sobre os sujeitos que se encontram naquele espaço, nos corredores, na formação das filas, nos exames. A classificação se torna evidente, tanto em relação à idade, quanto à conduta, aos resultados dos testes, etc. E assim a organização do tempo e do espaço escolar adquire outras configurações e se constitui baseado em outras concepções, levando em consideração séries, idade, turma, rendimento escolar.

Essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar (VARELA, 2002, p. 84).

A pedagogia disciplinar, com isso, não impõe um sentimento de repressão, uma vez que seus efeitos são produtivos para o sistema, mas sim uma forma diferente de organização do tempo e espaço pedagógico, que é interiorizada pelos indivíduos sujeitos a ela. E esta pedagogia é aparelho da construção social destes sujeitos, assim como dos saberes que circulam nestes espaços. Por meio dos exames, das notas, das classificações, se está também medindo, comparando, hierarquizando e normalizando os sujeitos. Este poder disciplinar, da mesma forma que reduziu as penalizações físicas, colocou no lugar outros tipos de sanções, não mais materiais, mas de controle dos comportamentos dos indivíduos.

Da mesma maneira, a pedagogia disciplinar produz e aperfeiçoa certos saberes, os quais são reduzidos a disciplinas e interiorizados em organizações específicas. Isso faz com que as instituições exerçam certo poder de disciplinamento destes saberes, e um monopólio sobre eles, “[...] de tal forma que unicamente os saberes formados e sancionados por estas instituições receberão um estatuto de cientificidade” (VARELA, 2002, p. 87). A disciplina sobre o saber não deixa de existir, mas se expressa de uma forma diferente.

E com isso, tanto na produção dos sujeitos, como dos saberes, “as tecnologias disciplinares aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os sujeitos, saberes que por sua vez, ao serem devolvidos ao sujeito, o constituem como indivíduo, constroem seu “eu”” (VARELA, 2002, p. 87). Assim, o poder disciplinar possui amarrações que potencializam a vigilância, o controle, o disciplinamento do sujeito, dos conhecimentos e de sua forma de ser na sociedade.

### 1.2.2 As pedagogias corretivas na sociedade

A sociedade, enfim, vai se organizando no sentido de justamente impor uma educação às crianças para que estas se tornassem sujeitos civilizados. E no princípio do século XX estrutura-se um novo tipo de poder, interessado em solucionar a questão social e neutralizar a luta de classes. A escola desta forma



torna-se obrigatória, a fim de tornar-se um instrumento de integração das classes trabalhadoras, sendo que passou a existir uma relação entre infância e selvageria. Como coloca Varela (2002, p. 88), “as crianças, e especialmente as crianças das classes populares, se identificam com os selvagens. Civilizá-los e domesticá-los constitui o objetivo dessa escola pública obrigatória na qual seguirão reinando as pedagogias disciplinares”.

A educação dos pobres e dos trabalhadores, assim como as práticas pedagógicas, sofrem uma série de conflitos, colocando na ênfase das interpretações a má índole dos alunos, os responsabilizando por todos os acontecimentos. Surge com isso uma nova forma de intervenção, direcionada às crianças que resistem à organização escolar obrigatória mencionada, sendo que estes são citados como crianças indisciplinadas, inquietas, atrasadas, etc., entre outras classificações que chamam a atenção.

Estas instituições que se formam para educar estas crianças afastadas da ordem social transformam-se em laboratórios de observação, com diferentes técnicas de trabalho e de poder, uma forma de organização do espaço e tempo que busca o tratamento e correção dos sujeitos para sua inserção social. Foi principalmente em função dos exames realizados pela escola disciplinar que estas crianças foram sendo encaminhadas a estes novos estabelecimentos.

Neste sentido, surgem novos pedagogos, novos especialistas para trabalhar nestas instituições, os quais devem situar a criança no centro do ato educativo. Varela (2002, p. 91) menciona que “a escola deve adaptar-se aos interesses e tendências naturais da criança. A missão do mestre é precisamente condicionar o espaço e o tempo para dar forma e sentido a essas atividades”. Assim, busca-se formar uma personalidade equilibrada e adaptada, através de uma metodologia e de materiais diversos, colocando o professor em segundo plano, sendo que este “[...] não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82).

Desta forma, como se pode perceber, mudam-se as estratégias de controle<sup>6</sup> do sujeito aluno, não mais de forma tradicional, com uma pedagogia disciplinar, mas

---

<sup>6</sup> Utiliza-se das palavras de Veiga-Neto (2008, p. 51), que menciona o entendimento a respeito do termo “controle”, dizendo que, “*Controlar* passou, então, a significar fiscalizar, submeter ao exame,

por meio de uma pedagogia corretiva. Mas a busca pela ordem, pelo controle permanece.

O controle, portanto, que o mestre exercia no ensino tradicional através da programação das atividades e dos exames, se desloca da programação e dos exames, se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo ao qual se volta já não é a disciplina exterior, produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, “a ordem interior” (VARELA, 2002, p. 93).

Com isso, a organização dos espaços-tempos escolares passa por transformações, proporcionando às crianças espaços organizados para atender suas necessidades, com materiais, mobiliários específicos. E, além disso, os saberes também se modificam em função das necessidades fundamentais destas crianças, através de um ensino que já não é dividido em disciplinas, mas relacionado com sua idade. Como norteadoras desta pedagogia, fortemente experimentalista, pode-se citar Maria Montessori, assim como o método Decroly.

### 1.2.3 O aparecimento das pedagogias psicológicas

A área da medicina pode-se dizer que tem demonstrado enorme interesse frente às funções profiláticas e terapêuticas da educação, sendo que os estudos científicos avançaram cada vez mais nesta direção, assim como o campo da psicologia. E esta se converteu “[...] no fundamento de toda ação educativa que aspirasse a ser científica” (VARELA, 2002, p. 97), e a infância anormal serviu como objeto de estudo e experimentação de novos saberes, à medida que avançou o século XX.

A área psicológica e psicanalítica realizam seus estudos e intensificam a forma de ver o ensino em função das necessidades dos alunos, sendo a adaptação o principal objetivo da educação.

As pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil: a criatividade e a atividade infantis são promovidas e potencializadas e as categorias espaço-temporais devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos. Mas, nelas, o controle interior é cada vez mais forte, já que agora não se baseia

---

conferir, comparar, exercer ação restritiva ou de contenção. Assim, o controle não implica, necessariamente, uma ação contínua, mas sim e necessariamente, uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamento”.

predominantemente na organização e planificação minuciosa do meio, mas em normas cientificamente marcadas pelos estágios de desenvolvimento infantil (VARELA, 2002, p. 98-99).

Com isso, o controle destes sujeitos se dá de uma outra maneira, agora pelo conhecimento das diferentes fases do desenvolvimento infantil, com menor ênfase para a aprendizagem. As pedagogias psicológicas têm que se adaptar agora não apenas as necessidades dos sujeitos, como também as suas motivações e desejos. Neste sentido que a organização espaço-temporal também se modifica, com maior flexibilização do espaço e tempo, com a adaptação das distintas tarefas de aprendizagem. Há uma maior preocupação com a comunicação interpessoal entre os sujeitos, passando por esta o controle.

Aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se através dos outros. Frente ao poder disciplinar, característico das pedagogias tradicionais, o psicopoder, característico das pedagogias psicológicas, baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam (VARELA, 2002, p. 102)

Assim, como bem coloca a autora, a pedagogia psicológica e as instituições escolares se empenham de forma mais explícita, pelo menos inicialmente, na formação das personalidades humanas, se afastando neste momento da transmissão direta de saberes. Assim, os tempos e espaços são mais flexíveis e adaptáveis às motivações e desejos do sujeito no momento presente. Com isso se constitui a formação da identidade do sujeito, um direcionamento para as necessidades e desejos expressos pelo mesmo.

Este debate sobre as pedagogias e como as instituições escolares vão se consolidando e estruturando, e coloca-se como lança para pensarmos a respeito dos diferentes mecanismos de poder que perpassam estas pedagogias e as práticas nestas instituições, as identidades que estão sendo constituídas por esta maquinaria escolar. Em diferentes momentos históricos, os espaços e tempos escolares se consolidaram de diversas maneiras, expressando que estes são construções sociais que passam por transformações em função das vivências e das elaborações humanas. E com isso se produz também diferentes infâncias, a partir não mais do controle externo do sujeito, mas pelo seu próprio controle interior. Louro menciona que:

Ao se constituir em espaço privilegiado na produção do sujeito moderno, a escola, portanto, tornou-se também o lugar onde se ensinou às crianças e jovens uma nova noção de tempo e de espaço. Se a internalização de tais noções foi fundamental para a construção de todos os novos sujeitos sociais, penso que é importante observar, ainda, que ela se fez (e continua se fazendo) não apenas através das mentes, mas com o envolvimento dos corpos, em sua pluralidade e diversidade (LOURO, 2002, p. 125).

Assim, a instituição escolar se organiza em torno de certo ritmo próprio, com diferentes formas de trabalho, a fim de adquirir certa postura dos sujeitos que ali está inseridos, o domínio de alguns saberes em função de outros, e respostas destes sujeitos para alguns acontecimentos sociais. E como contribui ainda Louro (2002, p. 129), a escola é também responsável pela produção destes sujeitos e o que se faz no período de tempo que dispõe e dentro de um espaço “[...] e o que nós, professoras/es e estudantes, fazemos dentro dela tem, portanto, relevância; pode fazer diferença, pode abrir ou fechar possibilidades na construção de uma sociedade mais ou menos igualitária”.

Neste trabalho minha intenção não é enquadrar a escola de surdos em uma destas categorias discutidas anteriormente, mas problematizar, discutir sobre como elas vem direcionando o trabalho na escola, em diferentes momentos históricos.

## **CAPÍTULO II**

# **REFLEXÕES SOBRE O UNIVERSO DA ESCOLA DE SURDOS E DOS SUJEITOS SURDOS**

---

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. Experiências que nos tocam e deixam marcas em nossas formas de ser e de nos ver diante do outro que não somos. (LOPES, 2007, p. 88)

## 2 REFLEXÕES SOBRE O UNIVERSO DA ESCOLA DE SURDOS E DOS SUJEITOS SURDOS

### 2.1 A escola de surdos e a comunidade surda

Ao iniciar esta discussão no campo da educação de surdos salienta-se que o presente estudo parte de referenciais os quais entendem os surdos e a surdez a partir dos Estudos Culturais, levando em consideração que esta linha mostra-se preocupada com as questões de representação e significação cultural, e que se constitui como um projeto em oposição às práticas de dominação. Esta perspectiva teórica serve de referencial para entender vários conceitos importantes e articular alguns debates importantes e necessários.

Reconhecer a escola de surdos como espaço de aprendizagens, de produções de conhecimentos e de encontro dos surdos permite pensar que esta possibilita a identificação destes indivíduos com a língua de sinais, com adultos surdos, com a cultura surda, com conhecimentos em diferentes áreas, etc. Espaço onde acontecem trocas de experiências e vivências surdas e onde se constitui um espaço de resistência e luta contra as práticas “ouvintistas” (SKLIAR, 1998a), que historicamente permearam a educação dos surdos.

Lopes direciona esta discussão escrevendo que:

Dentre todos estes espaços, a escola parece se constituir como o *lôcus* principal e mais produtivo de articulação e resistência cultural. Assim, é nela e por ela que os movimentos surdos parecem ganhar mais notoriedade e força política. Isso é tão mais fácil de compreender quando se compreende que a escola é, por excelência, a maquinaria na qual se articulam o saber e o poder (2007, p. 54-55).

Com isso, a escola de surdos é um lugar onde são produzidos diferentes sentidos, identidades e onde movimentos de resistência se formam na luta a favor de uma representação cultural e lingüística.

Contudo a escola, e aqui a escola de surdos, nem sempre foi assim constituída, conforme se percebe no andamento da educação dos surdos. Em diversos momentos a escola foi espaço de segregação, exclusão e significação dos ouvintes sobre os surdos, denunciando e produzindo uma deficiência nestes sujeitos. Este é um processo que ainda está passando por mudanças e possui diferentes olhares em diferentes comunidades, porém, reconhecer os surdos como um grupo cultural é ir um pouco além destas discussões e se afastar de um olhar clínico-médico, indo em direção a uma escola de surdos que considere a diferença surda.

Aliás, a escola em nenhum momento deixa diluir o objetivo com que foi criada, buscando a normalização dos sujeitos que nela transitam.

A escola parece aceitar o corpo como expressão, porém seus mecanismos de controle estão cada vez mais sutis. Ela dá visibilidade às manifestações do grupo, e aos surdos. O que antes era proibido, agora se torna declarado. A escola de surdos dá visibilidade ao corpo surdo, enquanto discursos liberais criam teorias e recursos que enunciam a incapacidade surda por meio da afirmação da sua (d)eficiência. O que antes era imposto, agora tem um olhar de negociação e orientação técnico-científica do olhar (LOPES, 2007, p. 50).

A escola de surdos, assim, é atravessada por estes discursos e também exerce esta função em determinados momentos, uma vez que é uma instituição escolar que foi construída também para este fim. Além disso, é clara a importância da escola para a manutenção da ordem social e a classificação dos sujeitos, como estratégia de controle, disciplinamento e correção. Como bem coloca Lunardi (2004, p. 29), “a escola surge como um espaço de regulação da possível periculosidade infantil através da inserção normalizadora possibilitada pelo seu uso estratégico como maquinaria de controle social”.

No entanto, não se questiona a importância da escola como instrumento de aprendizagem da língua de sinais pelos surdos, contato com adultos surdos, assim como ao acesso ao conhecimento construído, porém salienta-se que ela também exerce seus mecanismos de controle e disciplinamento.

Relacionando estas construções discursivas a respeito da escola com a questão da comunidade, percebe-se que existem muitos atravessamentos da escola de surdos que trabalham na constituição da comunidade surda. A comunidade é um espaço para a surdez ser pensada a partir de bases culturais e históricas e está em relação com a escola de surdos, já que vislumbram de olhares semelhantes deste sujeito.

Em torno do campo semântico que tem como centro o conceito de comunidade – (com) unidade; comu (idade) –, infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre *sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança, etc.* Todas estas narrativas e expressões são recorrentes nas narrativas surdas sobre a comunidade à qual pertencem (LOPES, 2007, p. 72).

Dessa forma, a comunidade é uma referência para estes sujeitos, e se constitui como mais um espaço de luta em função de seus direitos. É neste espaço que também se cruzam diferentes discussões e que se valoriza a diferença surda, sua língua, sua cultura, sua história. Também resistindo ao “ouvintismo”, a comunidade cria estratégia de enfrentamento, de luta e resistência.

Em muitos locais a relação entre escola e comunidade é um ponto forte, tendo em vista que é uma forma dos surdos poderem participar destes ambientes e conseguir aliados para suas lutas. É uma associação importante também pelo fato das crianças surdas estarem participando das discussões, mesmo não se envolvendo nos demais ambientes que a comunidade surda participa. Porém é necessário ressaltar que quando a comunidade está relacionada com a escola, corre-se o risco da pedagogização da comunidade, envolvendo esta nas questões políticas educacionais (LOPES, 2007).

No entanto, esta associação ainda contribui de maneira positiva tanto para a comunidade como para a escola, na busca pelos direitos dos surdos, envolvendo outras pessoas nesta luta. A escola de surdos ainda é o espaço onde se mantém viva a comunidade surda e onde esta pode caminhar com mais tranquilidade.

Sem a escola de surdos, as crianças surdas, que dependem da autorização dos pais para buscar por espaços onde outros surdos se encontram, ficariam relegadas, em sua maioria, a viver entre ouvintes e a não se desenvolver de acordo com o que são capazes. Mesmo com toda a discussão surda e com todo o processo já conquistado pelos surdos, a comunidade ainda necessita da escola de surdos para poder existir como tal (LOPES, 2007, p. 81)



A escola de surdos e a comunidade surda ainda são os espaços em que os surdos têm oportunidade de se encontrarem e conviverem, utilizando a língua de sinais como primeira língua, constituir conhecimentos e construir suas identidades. Isso tem um valor significativo para os surdos, pois podem, em comunidade, reivindicar seus direitos.

De acordo com Lopes (2004, p. 39), “o sujeito da educação é aquele capaz de se deixar guiar por sua ‘consciência’. Prisioneiro de si, o surdo reivindica sua ‘liberdade’ e seu ‘direito’ de se narrar como diferente”. Assim, o surdo está sendo reconhecido como um sujeito social e participativo, capaz de desenvolver suas capacidades, dentro de uma comunidade e de uma escola que reconhece sua diferença surda.

Assim, o surdo se vê fazendo parte não da diversidade, mas da diferença, devido às suas construções culturais e de subjetividade. São construções históricas e culturas produzidas na luta por significação, pelo reconhecimento da língua de sinais, da identidade surda, e que não são naturais, mas envolvidas por relações de poder.

## **2.2 Entendendo os surdos a partir de sua diferença cultural**

A história dos surdos e da surdez, e principalmente da sua educação, vem passando por mudanças nas últimas décadas em função dos diferentes olhares sobre estes sujeitos, que, até a pouco tempo e ainda hoje, nas representações de algumas pessoas, são considerados como sujeitos da deficiência e da falta. Com a insistente luta pela superação das ideologias dominantes, de caráter clínicas e medicamentosas, que buscavam a correção e a normalização dos corpos possuidores de “déficits”, os surdos reivindicam um espaço para vivenciar suas experiências visuais, reunir a comunidade surda, utilizar a língua de sinais e constituir sua identidade surda.

No entanto, a superação da ideologia clínica-terapêutica e a aproximação aos paradigmas sócio-culturais, não são suficientes para afirmar a constituição de uma nova maneira de ver os surdos, ainda representados e narrados a partir de alguns saberes construídos sobre eles. A resistência continua com intuito de o grupo surdo

articular forças para se sustentar enquanto comunidade e como constituidor de uma diferença cultural.

Ao se discutir sobre a surdez e a constituição da identidade<sup>7</sup> surda, não há como não referenciar o aspecto lingüístico que permeou estes acontecimentos. A história nos expõe fatos sob os quais se podem analisar as conseqüências de cada filosofia educacional para o desenvolvimento dos surdos.

Relembrando a ideologia ouvintista pelos quais os surdos foram submetidos desde a antiguidade, pode-se compreender o porquê da língua de sinais ter demorado tanto tempo para ser aceita. Por não ser considerada pelos ouvintes uma forma de comunicação, e por ser utilizada por uma minoria lingüística, o poder ouvintista assolou a história dos surdos, impedindo seu uso. Dessa forma, os surdos foram sendo narrados em diferentes épocas e por diferentes filosofias – o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo.

A filosofia oralista foi, como coloca Skliar (1998a), a forma institucionalizada do ouvintismo, uma vez que, além de proibir o uso da língua de sinais pelos surdos, buscava a reabilitação destes sujeitos ao mundo oralista.

Já uma das principais idéias que preocupou a ideologia da comunicação total foi à comunicação entre surdos e ouvintes, utilizando-se então, variadas formas possíveis na educação dos surdos, acreditando que o que tinha relevância era a comunicação, e não a língua. Aproximo-me das colocações de Lopes, quando este escreve que:

O que se colocava como argumento a favor da CT é que esta seria uma filosofia que não se oporia à diferença surda, mas que possibilitaria aos indivíduos acesso a várias formas de aprendizagem e de interlocução lingüística, ou seja, os surdos aprenderiam não apenas o português, mas também a língua de sinais (2002, p. 63).

O bilingüismo tem como pressuposto a aquisição da língua de sinais como primeira língua para o surdo, e a língua portuguesa, ou a língua de seu país, como a segunda língua – de preferência na sua modalidade escrita. Além deste

---

<sup>7</sup> Hall (2006, p. 12-13) explicita de maneira clara a compreensão da identidade do sujeito pós-moderno, mencionando que este não tem “[...] uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente”.

entendimento buscava-se o reconhecimento dos sujeitos surdos como um grupo que forma uma comunidade com língua e cultura próprias.

Com o bilingüismo passa-se a perceber os surdos em função de suas particularidades, a língua de sinais, sua cultura, etc., avançando além dos aspectos biológicos que constituem a surdez. A filosofia do bilingüismo reconhece a importância da língua de sinais, salientando que esta é uma língua viso-gestual, que possui uma estrutura específica, e que possui variações em diferentes grupos surdos.

De tal modo, a língua de sinais é um instrumento de reconhecimento cultural e lingüístico entre os surdos e que permite à comunidade surda ser vista através de outras peculiaridades e narrativas que não retornam a questão biológica, mas que consideram suas vivências e sua condição de ser surdo.

Dessa forma, a língua de sinais se constitui também como uma experiência visual dos sujeitos surdos, que se aprende com a identificação destes com seus pares, no contato das crianças surdas com os adultos surdos. Nas escolas de surdos estes aspectos são considerados, tendo em vista permitir o contato entre seus semelhantes, pela comunicação em língua de sinais, pela formação das identidades de cada indivíduo. A escola de surdos é um espaço de luta, de resistência às práticas ouvintistas.

Neste aspecto refere-se à surdez como uma diferença, apoiando-me nas idéias de Skliar (1998a, p. 13), “[...] não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos”, quando este se refere à compreensão de diferença segundo McLaren (1995).

Desse modo, direciona-se a discussão a respeito do ser surdo não a partir do discurso da deficiência, ou da falta, mas da sua diferença cultural e utilizando-se dos escritos de Lopes (2007, p. 9), quando menciona que, “não nego a falta da audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez”.

Neste estudo busca-se ver os surdos não fazendo parte dos tão comentados e discutidos binômios ouvinte/surdo, maioria/minoria, língua portuguesa/língua oral, onde o segundo termo é sempre o lado inferior da relação, mas entender os surdos

a partir de seu pertencimento a uma comunidade surda, representantes de um grupo cultural que possui uma organização, uma língua própria, uma comunidade.

Quando se coloca a respeito da questão cultural, esta pode ser interpretada de diferentes maneiras, o que difere a forma de compreender os sujeitos e suas construções sociais. A cultura foi por muito tempo considerada como tudo aquilo que a sociedade havia produzido de melhor, e que deveria ser transmitida de geração em geração. Neste sentido, a cultura, conforme menciona Veiga-Neto (2003, p. 7), “[...] foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade”

Nesta perspectiva monocultural, a escola era considerada como um caminho para se ter acesso à cultura, aos padrões mais elevados, sendo que nela deveriam ser transmitidas as aquisições já realizadas pelos outros grupos sociais. E por muito tempo a modernidade se prendeu nesta concepção.

A partir do século XVIII aumenta a preocupação dos alemães quanto a considerar a cultura como a sua contribuição para a humanidade, no que estava sendo criado em termos materiais, artísticos, científicos, etc. como uma forma de se constituir uma cultura com um lugar mais elevado das demais, e também única, o que a tornava um modelo para ser conquistado pelas demais sociedades.

Daí surge então à diferenciação entre alta cultura e baixa cultura, sendo que a primeira “passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que ‘já tinham chegado lá’”, enquanto que a baixa cultura era aquela “daqueles menos cultivados e que, por isso, ‘ainda não tinham chegado lá’”. E esta forma de compreensão da cultura influenciou a educação, uma vez que nesta perspectiva esta também era uma forma de os homens tornarem-se cultos, terem sua elevação, assim como desta maneira se mantinham fortalecidas as relações de dominação, entre os que pertenciam à alta ou à baixa cultura (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Com o passar dos estudos, a cultura então deixa de ser um privilégio dos homens civilizados, e passa a fazer parte do povo, como espaço de significação e expressão. É neste sentido que os Estudos Culturais<sup>8</sup> se fortalecem. Desse modo,

---

<sup>8</sup> Os Estudos Culturais se aprofundam nestas reivindicações, e desde seu surgimento, se “[...] configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 37).

utiliza-se das palavras de Costa, Silveira, Sommer (2003, p. 38), quando escrevem que “é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos”. Com isso, a cultura passa a ser o espaço onde grupos minoritários constroem suas significações.

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo o que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Com isso, a cultura passa a ser entendida como atravessando tudo que é social, todas as construções de um grupo, em consonância com suas lutas e reivindicações. Neste sentido, os surdos lutam pelo seu reconhecimento como grupo cultural, que é interpelado por movimentos, construções, fazeres e pensares em torno de sua língua, identidade, cultura própria, etc.

Isso sem esquecer que a história da surdez foi marcada pela evidente presença ouvinte, pelas inúmeras decisões tomadas por estes em nome dos surdos, em seu “benefício”. Foram anos de práticas educacionais enraizadas em modelos clínicos, na tentativa da correção e normalização do sujeito surdo, envolvidas diretamente por relações de poder entre surdos e ouvintes. Isso não quer dizer que hoje esta forma de perceber os surdos tenha se extinguido, mas que pelo menos em algumas regiões as comunidades surdas conseguiram se consolidar e reivindicar alguns direitos de reconhecimento a partir de valores sociais, lingüísticos e culturais.

Estas marcas que se constituíram sobre a surdez podem ser vistas sendo construídas pela linguagem, como se refere Lopes (2007, p. 16), quando explica que “é a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas”. De tal modo, é sobre os diferentes sentidos que se dá às coisas que se constroem nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e também sobre os outros.

A linguagem produziu e produz tanto os significados clínicos quanto os antropológicos e culturais. Salienta-se aqui a compreensão que se segue neste texto, levando em consideração um olhar cultural de se ver a surdez.

Quero dizer que entender a surdez como um traço cultural não significa retirá-la do corpo, negando seu caráter natural; nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir. Significa aqui pensar dentro de um campo em que sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo. (LOPES, 2007, p. 16)

Dessa forma, entendem-se os sujeitos surdos com um olhar além de sua condição de “falta”, mas sim levando em consideração sua diferença surda, que é narrada através de inúmeros elementos que fazem parte de sua cultura. Esta relação de diferença cultural faz-se presente na aproximação e diferenciação com outros grupos culturais.

Quando abordado os aspectos históricos da surdez, não se pode distanciar do que coloca Skliar (1998a) quanto a esta ideologia dominante que permeou e ainda permeia as narrativas sobre a surdez, e que o autor denomina “ouvintismo”. Skliar (1998a, p. 15) explica este termo – ouvintismo – como “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Este pode ser esclarecido através dos olhares clínico-terapêuticos que marcaram a história surda, com práticas de sujeição dos surdos aos padrões ouvintes.

Um acontecimento que representou claramente esta forma de narrar os surdos foi o Congresso de Milão, em 1880, quando neste encontro foi decidido por uma maioria ouvinte que se acabaria com o uso da gestualidade e se daria espaço somente para a língua falada, oral. Este fato legitimou o ouvintismo e o oralismo, mencionado por Skliar, como uma forma de dominação do sujeito surdo, assim como outros interesses religiosos, políticos da época. O ouvintismo gerou diferentes forças de resistência a esse poder, sendo que começam a se organizar associações de surdos e encontros destes sujeitos em lugares alternativos, para que assim pudessem utilizar a língua de sinais.

Essas práticas ouvintistas deixaram sinais de resistência e luta no histórico da comunidade surda, que lutavam em busca de ideais e de outras formas de narrar os surdos, que se distanciassem de um olhar clínico, de medicalização e de correção. Skliar comenta, neste sentido, que:

A educação dos surdos pode muito bem ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem

reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença (SKLIAR, 1998a, p. 25).

Desse modo, o ouvintismo conteve por muito tempo o campo dos saberes sobre os surdos e sua educação, narrando-os e tomando decisões em seu nome. Em função das lutas e resistências, no século XXI já existem grupos surdos organizados que reivindicam seu reconhecimento cultural e lingüístico, e acrescentam novas discussões na área da educação dos surdos.

Esta outra maneira de se perceber os surdos parte de princípios que levam em conta a experiência visual destes sujeitos, sua própria língua para comunicação – a língua de sinais –, sua forma de se relacionar, e a constituição de uma comunidade pelos elementos que aproximam estes sujeitos em função de suas semelhanças e interesses. A partir de suas vivências, da constituição de sua diferença, constroem suas identidades e de acordo com Skliar:

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (1998, p. 6).

Dessa forma, suas identidades vão se constituindo, a partir de suas vivências sociais e educacionais, em função dos envolvimento em diferentes espaços de lutas de resistências e interpretações. Identidades estas que não são fixas, imóveis ou permanentes, mas que estão em constante movimento e construção. De acordo com Perlin (1998, p. 52), “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”.

De tal modo, a constituição da identidade surda está em constantes aproximações com os demais surdos, com seu convívio, com a língua, com sua construção cultural. De acordo com Lopes (2007, p. 55), a identidade surda “[...] não pode ser vista como algo essencial, como algo em que a diferença possa ser considerada um atributo natural do surdo. As diferenças não são naturais, tampouco próprias no sentido anteriormente referido; elas são construídas socialmente”. Neste sentido, a educação destes sujeitos mostra-se importante ao fazer parte da sua história e destes atravessamentos.

**CAPÍTULO III**

**EXPLORANDO OS ESTUDOS SOBRE AS ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS CONEXÕES COM A  
ESCOLA**

---

Sua imaginação [do aluno com altas habilidades], a capacidade de conceituação, é muito ampla. O que significa um processo de pensamento mais adiantado a partir do conhecimento adquirido. A coragem dá suporte a tudo isso. Coragem para arriscar-se na visão dos problemas, coragem para adentrar um mundo desconhecido e repleto de desafios (LANDAU, 1990, p. 71).



## **3 EXPLORANDO OS ESTUDOS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS CONEXÕES COM A ESCOLA**

### **3.1 Altas habilidades/superdotação: conhecer para reconhecer**

Uma das discussões mais amplamente levantadas nos últimos tempos é quanto às características das pessoas com AH/SD, tanto intelectuais, comportamentais, emocionais, quanto psicológicas. Porém, apesar das inúmeras características que se pode encontrar a respeito destes sujeitos, depara-se com uma grande variedade de habilidades e interesses, associados das mais diferentes maneiras, e que se manifestam de diversas formas, direcionando o debate da heterogeneidade de características nos indivíduos e suas variações de expressões, habilidades, comportamentos.

Para que se possa abordar a respeito desta temática das AH/SD e a identificação destes sujeitos faz-se necessário compreender quem são os alunos com AH/SD, quais suas principais características e traços. Todavia esta discussão está relacionada com o entendimento que se tem a respeito da concepção de AH/SD.

Dessa forma, as AH/SD são compreendidas a partir de uma dimensão multidimensional da inteligência, e como trazem Ourofino e Guimarães (2007):

A superdotação entendida como um fenômeno mutidimensional agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso,

pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social (2007, p. 43).

Assim, a visão multidimensional leva em consideração a multiplicidade das características dos sujeitos com AH/SD. De acordo como Gardner (1995, p. 13), “[...] é uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes”.

O indivíduo com AH/SD, através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vem sendo caracterizado da seguinte forma:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Nesta política pública nacional está exposto um enfoque a respeito das AH/SD, uma vez que leva em consideração inúmeras habilidades. Em cada uma destas áreas, os indivíduos podem apresentar diferentes traços, mostrando assim sua natureza multidimensional, que abarca características psicológicas, cognitivas, sociais, emocionais, etc. Esta visão multidimensional se distancia do que tradicionalmente foi construído, da visão unidimensional que se associava somente aos testes de QI.

A pessoa com AH/SD é definida a partir das Diretrizes Gerais estabelecidas pela Secretaria da Educação Especial como:

Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por ‘traços’ as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com freqüência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. (BRASIL, MEC/SEESP, 1995, p. 13).

Destarte, com vistas às políticas públicas educacionais relacionadas à educação especial e que subsidiam os alunos com AH/SD, estes sujeitos tem sido por estas amparados, as quais consideram a heterogeneidade de seus traços, assim

como em muitas delas garantindo o direito de uma educação de qualidade (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000).

Novaes (1992), Brasil (1995b) in Brasil (2000), expõem algumas características de aprendizagem e alguns aspectos comportamentais e sociais mais freqüentes e destacados nestes alunos.

Características de Aprendizagem:

- Rapidez e facilidade para aprender;
- Facilidade para abstração, associações, análise e síntese, generalizações;
- Flexibilidade de pensamento;
- Produção criativa;
- Capacidade de julgamento;
- Habilidade para resolver problemas;
- Memória e compreensão incomuns das situações vivenciadas;
- Independência de pensamento;
- Talentos específicos, como esportes, música, artes, dança, informática.

Nos aspectos comportamentais e sociais, percebem-se:

- Muita curiosidade;
- Senso crítico exacerbado;
- Senso de humor desenvolvido;
- Sensibilidade;
- Investimento nas atividades de sua área de interesse e descuido com as demais;
- Comportamento cooperativo;
- Habilidade no trato com as pessoas;
- Liderança;
- Capacidade de analisar e propor soluções para problemas sociais;
- Aborrecimento com a rotina;
- Conduta irrequieta (BRASIL, MEC/SEESP, 2000, p. 16).

O documento Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento apontam algumas características que se apresentam com maior freqüência nestas pessoas:

- Habilidade incomum em lidar com abstrações de alto nível;
- Habilidade incomum em encontrar ordem na complexidade e no caos;
- Consciência de si mesmo e necessidade de definição própria;
- Capacidade de desenvolver interesse ou habilidade específica;
- Sensitividade em relação às pessoas de nível intelectual similar;
- Rapidez em resolver dificuldades, mas com propensão e aborrecer-se facilmente;
- Capacidade de avaliação e análise constantes;
- Consciência de si mesmo como pessoa especial ou auto-rejeição;
- Procura de autenticidade;
- Capacidade de redefinição e extrapolação;
- Poder de crítica;
- Ingenuidade nas ligações de base emocional;
- Poder associativo altamente desenvolvido;
- Perfeccionismo, não aceitação de imperfeições;
- Rejeição a autoridade excessiva;
- Dificuldade para explicar a origem de sua alta capacidade criativa;
- Fraco interesse por regulamento e normas;

- Tendência ao desenvolvimento de personalidade original;
- Resistência para seguir deliberadamente as normas sociais;
- Senso de humor e de ironia (BRASIL, MEC/SEESP, 1999, p. 61-62).

Como se pode verificar existem muitas características que auxiliam na definição de quem são os alunos com AH/SD. Saliento estas com intuito de demonstrar que parte-se do pressuposto de que a inteligência humana não pode ser medida somente a partir dos tradicionais testes de QI, levando em consideração principalmente as inteligências lógico-matemáticas e lingüísticas. A capacidade humana é entendida a partir da multiplicidade das características humanas, da variação e heterogeneidade dos sujeitos, levantando as diferentes habilidades e interesses.

Utilizam-se também os estudos de Landau (1990), a qual cita que uma das principais indicações de superdotação é “[...] a capacidade da criança para estabelecer relações entre fatos e emoções”. Além disso, menciona que a criança superdotada<sup>9</sup> demonstra interesse por tudo aquilo que possa proporcionar prazer, extraíndo conhecimento e experiência destas situações.

Pelo “olhar ingênuo” (expressão utilizada por Einstein), a criança pode observar algo livre de influências ou preconceitos e examinar-lhe as particularidades. O superdotado é curioso. Ele quer conhecer tudo, vivenciar tudo, em todos os lugares e ao mesmo tempo. E é esse ímpeto que depois se transforma em motivação para explorar, criar e experimentar, num interminável encadeamento de interesse e enriquecimento de vida (LANDAU, 1990, p. 70)

Com a colocação de Landau (1990), que descreve alguns traços da criança com AH/SD, percebe-se que a autora menciona características peculiares, que fazem parte da vida deste sujeito e de alguma maneira faz com que este se diferencie. Landau (1990) resume as principais capacidades da pessoa superdotada, sendo estas as seguintes:

CAPACIDADES PERCEPTIVAS: “olhar ingênuo” – Abertura – Sensibilidade – Diferenciação – Captação de novas relações – Senso de humor  
 CAPACIDADES DE PENSAMENTO: Imaginação – Associação – Boa memória – Fluência – Flexibilidade – Originalidade – Combinação – Complexidade – Aproveitamento – Organização – Independência – Redefinição – Julgamento Posterior

---

<sup>9</sup> Termo utilizado pela autora para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação.

CAPACIDADES EMOCIONAIS: Coragem – Entusiasmo – Perseverança – Tolerância para com ambigüidades – Independência – Impulso para a realização

COMPORTAMENTO: Brincalhão – Dominador – Descobridor – Averso à autoridade – Averso a limites estreitos – Teimoso (1990, p. 72).

Porém Landau (1990) menciona que estas características são encontradas nas crianças superdotadas, mas nem todas elas foram encontradas numa mesma criança. Esta é a informação mais importante quando se coloca estas e outras características dos alunos com AH/SD, de que nem todos apresentam os mesmos traços e que cada sujeito é singular nas suas capacidades e experiências e que por este motivo é necessária uma atenção diferenciada a cada um deles.

### **3.2 O entendimento da inteligência: as contribuições de Gardner**

As contribuições do pesquisador Howard Gardner vêm no sentido de compreender de forma diferenciada a inteligência humana, a partir de uma visão multifacetada da inteligência, e introduz a idéia de uma escola centrada no indivíduo. Gardner (1995) propõe afastarmos-nos dos tradicionais testes de inteligência, que excluem alguns tipos de habilidades, e observar informações mais naturalistas a respeito de como os sujeitos desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida. Dessa forma, define inteligência como “[...] a capacidades de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1995, p. 14).

Com os estudos desenvolvidos em seu grupo, Gardner (1995) propõe uma lista de sete inteligências, sendo que mais tarde acrescenta mais uma, com a intenção de deixar clara a pluralidade do intelecto, além de outras que estão em estudo. O autor (1995, p. 15) considera “as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos”, e que em quase todas as pessoas funcionam juntas para resolver determinados problemas, para realizar funções sociais, etc.

Gardner (1995, p. 20) expõe que “a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais, que chamamos de ‘inteligências’”. Deste modo, coloca a Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada a partir das origens biológicas, mas que também está vinculada

ao estímulo cultural na resolução de determinado problema. Exemplifica esta questão a partir da linguagem, a qual pode manifestar-se de maneira particular em função da cultura.

As inteligências propostas por Gardner (1995) são: Musical, Corporal-cinestésica, Lógico-matemática, Lingüística, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal, e também a Naturalista, as quais serão descritas abaixo. Além disso, tem a inteligência espiritual e a existencial que estão sendo estudadas pelo autor (GARDNER, 2000).

A inteligência musical evidencia-se em indivíduos que apresentam facilidade em perceber sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade, perceber com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons. Mesmo não sendo considerada uma capacidade intelectual como a matemática, as evidências mostram que ela pode ser considerada uma inteligência.

A inteligência corporal-cinestésica é demonstrada por pessoas que possuem facilidade no domínio corporal, na capacidade de expressão através do corpo. Usam o corpo de forma hábil e diferenciada. É a capacidade de trabalhar habilmente com objetos que envolvem a motricidade dos dedos ou o uso integral do corpo. Esta habilidade é visível na maioria das crianças, por sua agilidade nos movimentos e ações.

A inteligência lógico-matemática se salienta em pessoas que se destacam pela facilidade para o cálculo, por perceber a geometria nos espaços, que gosta de resolver problemas lógicos e formular questões lógicas. O indivíduo que se destaca com essa inteligência vai ter uma capacidade de abstração mais rápida, ou seja, faz cálculos mentais e não precisa tanto do concreto com os demais. Juntamente com a lingüística, esta é uma das inteligências muito valorizada nos testes de inteligência.

A inteligência lingüística ou verbal destaca-se nas pessoas que possuem facilidade com as palavras. A criança que desenvolve essa inteligência é bastante imaginativa e quer transmitir essa imaginação para o papel. É uma criança comunicativa, pois possui um vocabulário rico, que narra os fatos com precisão e detalhes. Segundo menciona que:

O dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é

explicitamente ensinada, as crianças frequentemente 'inventam' sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente (GARDNER, 1995, p. 25).

Assim, esta capacidade ou inteligência pode manifestar-se de diferentes formas, através da linguagem expressa por cada grupo. É importante que estes dados sejam levados em consideração na avaliação de uma criança, na sua forma de expressão.

A inteligência espacial pode ser descrita como a capacidade de perceber formas e objetos vistos de ângulos diferentes, elaborar e utilizar mapas, plantas, ou outras formas de representação. Facilidade em se localizar no mundo visual com precisão, nos jogos de xadrez, facilidade na utilização do espaço físico, no desenho. Esta inteligência pode estar relacionada com diferentes atividades e áreas profissionais.

A inteligência interpessoal está baseada “[...] numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções” (GARDNER, 1995, p. 27). É a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de compreender as outras pessoas, de perceber as intenções e desejos de outra pessoa.

A inteligência intrapessoal é a capacidade de saber lidar com as próprias emoções, com sua auto-estima e automotivação. Segundo Gardner (1995, p. 28), “é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para o observador a perceba funcionando”.

A inteligência naturalista, citada posteriormente por Gardner (2001), se refere às pessoas que possuem uma atração pelo mundo natural, sensibilidade para identificar a paisagem nativa e até um sentimento de êxtase diante do espetáculo da natureza.

A Teoria das Inteligências Múltiplas mencionada por Gardner (1995, 1999), também aborda que “mesmo dado um número significativamente pequeno de tais inteligências, a diversidade da capacidade humana é criada através das diferenças nesses perfis” (1995, p. 30). Apesar de ser apenas oito inteligências apresentadas, é no entrelaçamento entre elas e os diferentes perfis de cada uma delas, que se constituirá as diferenças entre os indivíduos.

As características relacionadas a cada uma das inteligências podem se diversificar e se relacionar com outras. Gardner não trata especificamente das

AH/SD, porém este estudo baseia-se em seus estudos para evidenciar esta concepção de multiplicidade de habilidades e inteligências que o ser humano pode desenvolver. Neste sentido utiliza-se esta teoria para constituir uma das bases do processo de identificação dos alunos com AH/SD, tendo em vista estas diferentes habilidades apresentadas pelos alunos, em diferentes graus e formando diferentes conjuntos.

Embora todos os seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, certos indivíduos são considerados ‘promissores’. Eles são extremamente bem-dotados com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência. Este fato se torna importante para a cultura como um todo, uma vez que, em geral, esses indivíduos excepcionalmente talentosos realizarão notáveis avanços nas manifestações culturais daquela inteligência (GARDNER, 1995, p.31).

Assim, o reconhecimento das diferentes habilidades apresentados pelos alunos, especialmente pelos alunos “promissores”, requer que a avaliação e a estimulação ocorram adequadamente (GARDNER, 1995). Dessa forma se estará disponibilizando um ambiente favorável para o desenvolvimento mais próspero destas habilidades.

Para Gardner (1995, p. 38), “as pessoas consideradas ‘promissoras’ simplesmente apresentam um alto grau de inteligência com relativamente pouca necessidade de tutela formal”. Referindo-se dessa forma aos alunos com AH/SD, o autor reconhece que estes alunos possuem maiores facilidades, porém salienta que o desempenho maduro ou talentoso em uma área não significa o desempenho maduro em outras.

Gardner (1995, p. 31) menciona ainda que “todas as inteligências são parte da herança humana genética, em algum nível básico cada inteligência se manifesta universalmente, independentemente da educação ou do apoio cultural”. Com isso pode-se pensar a respeito de como está sendo realizado o trabalho de estimulação das diferentes habilidades nas escolas, tendo em vista que os alunos podem demonstrá-las, mas não estarem desenvolvendo-as apropriadamente. O aporte educacional pode auxiliar no direcionamento destas habilidades destes alunos, para que construam sua identidade e possam também contribuir socialmente. A atenção do professor para estas diferentes inteligências que os alunos podem demonstrar em sua sala de aula merece uma dedicação mais instigante, a fim de que alunos “promissores” venham a ser identificados e estimulados.



### 3.3 A Concepção de Superdotação: as contribuições de Renzulli

Joseph Renzulli trabalha pela Universidade de Connecticut (Estados Unidos) e é diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso (NRC G/T), onde são desenvolvidas e divulgadas pesquisas sobre a temática, a fim de beneficiar educadores e produzir impactos na política e nas práticas educacionais. Os estudos de Joseph Renzulli evidenciam como a pesquisa tem contribuído para apontar caminhos para modificações tanto na teoria quanto na prática, uma vez que não tem sentido se não for compatível com realidades práticas, com o trabalho nas escolas e com os professores (REZULLI, 2004).

Renzulli (2004) desenvolve três diferentes etapas – Concepção de Superdotação dos Três Anéis, Modelo Triádico de Enriquecimento e o Modelo de enriquecimento para toda a escola – sendo estas, principalmente a última, resultado de sua experiência prática em diversas realidades.

Este pesquisador propõe uma diferenciação entre dois tipos de superdotação, que são: a superdotação escolar ou acadêmica e a superdotação produtivo-criativa. A primeira se evidencia naqueles alunos que se destacam nas diferentes disciplinas, apresentando um rendimento escolar superior ao dos seus colegas. Conforme Renzulli (2004, p. 82), as habilidades que estes sujeitos apresentam em testes de capacidade cognitiva “[...] são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas”. Este seria o tipo que mais facilmente mede os testes de QI, pois normalmente suas habilidades concentram-se nas áreas lingüística ou lógico-matemática. Para o atendimento das necessidades deste aluno nas escolas, Renzulli propõe que, dentro das possibilidades, tendo em vista que estes alunos vencem o currículo em ritmo mais acelerado que seus pares, seja realizada a Compactação Curricular.

Quanto à inteligência produtivo-criativa, esta engloba aspectos da atividade humana que gera material de grande impacto, ou seja, originais, trabalhando nos problemas e áreas de estudo que tem maior relevância pessoal. As situações de aprendizagem enfatizam a aplicação do conhecimento de maneira integrada,

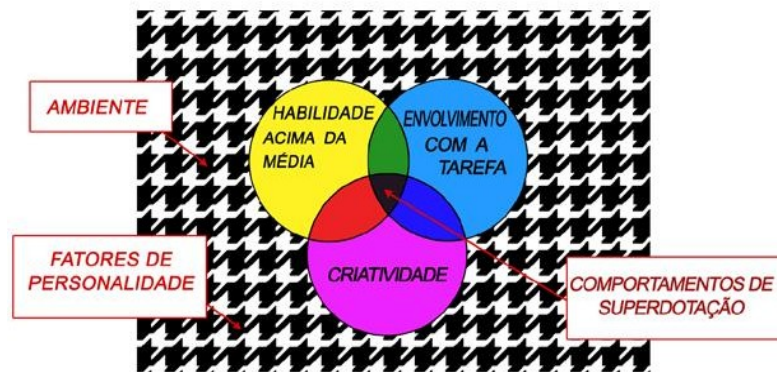
indutiva e dirigida para um problema real (RENZULLI, 2004). Este aluno geralmente destaca-se por ser mais questionador, extremamente imaginativo, mas também dispersivo, quando a tarefa não lhe interessa. Renzulli (2004, p. 83) menciona que “o papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para outro papel, no qual ele ou ela utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão (*first-hand inquirer*)”. Vale destacar que a superdotação produtivo-criativa tende a ser contextual e também específica de uma área do conhecimento, de um domínio.

Neste sentido, que o reconhecimento das duas inteligências consideradas por Renzulli possibilita que se possam perceber na escola que os alunos possuem diferentes habilidades, direcionadas mais para a criação de produtos ou para o consumo de informações. Renzulli (2004) coloca que os gastos públicos deveriam orientar-se a aumentar a reserva social de adultos criativos e produtivos, a fim de crescer o número de pessoas que possam auxiliar a humanidade a resolver os problemas sociais, sendo mais produtores do conhecimento.

Conforme mencionado anteriormente, este autor apresenta a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, visualizada na forma de uma representação gráfica, com a intersecção de três círculos, na qual destaca que o aluno para ser reconhecido por suas habilidades acima da média, deve apresentar três características: Alta Criatividade; Comprometimento com a tarefa; Habilidade acima da média. Apesar de ter suscitado inúmeras interrogações quando foi publicado, este diagrama de Venn pretendeu transmitir a idéia de movimento e interação.

A alta Criatividade se refere principalmente a fluência, flexibilidade, sensibilidade, originalidade, capacidade de elaboração e pensamento divergente. O comprometimento com a tarefa é caracterizado pelo expressivo interesse em relação a uma determinada área ou tarefa específica, distinguindo-se pela motivação, persistência, empenho pessoal nessa tarefa e confiança em si mesmo, enquanto que a habilidade acima da média é utilizada tanto para descrever habilidades gerais quanto específicas. A habilidade geral consiste na capacidade de processar as informações como também envolver-se no pensamento abstrato. A habilidade específica consiste na capacidade de adquirir conhecimentos e destreza numa ou mais áreas específicas (RENZULLI, 2004).

Gráfico 1 – Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Joseph S. Renzulli e Sally M. Reis. *The Schoolwide Enrichment Model: a comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985. In: VIRGOLIM, 2007a.

É importante destacar que nenhum conjunto de traços é mais importante que outro, e estes não precisam estar presentes ao mesmo tempo, e na mesma quantidade em um indivíduo ou situação para manifestar comportamentos de superdotação. Os comportamentos de superdotação ocorrem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias. Porém vale ressaltar que apenas um grupo não faz a superdotação, mas a interação entre os três anéis ainda é característica fundamental para sua identificação (RENZULLI, 1985). Além disso, os comportamentos de superdotação são, em parte, influenciados por fatores de personalidade (auto-estima, coragem, etc.) e por fatores ambientais (nível socioeconômico, estimulação dos interesses infantis, etc.), assim como por fatores genéticos.

Segundo Renzulli (1985), criatividade e envolvimento com a tarefa são conjuntos variáveis, que podem estar presentes em maior ou menor grau dependendo da atividade.

Ao se referir à concepção de superdotação dos três anéis, Renzulli (1978, p. 261 *in* Renzulli, 2004, p. 85), destaca que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem **ou são capazes de** desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”. Dessa forma busca salientar que os alunos candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar os três anéis, mas apenas serem capazes de desenvolver estas características (RENZULLI, 2004). Este é um aspecto muito importante que devido ao fato de estarem em processo de identificação, podem não apresentar todos os

grupamentos no mesmo momento ou situação, mas deve-se notar se possuem capacidade de desenvolvê-las.

Extremiana (2000), ao expor o Modelo dos Três Anéis da Superdotação, apresenta uma série de características próprias e específicas para cada um dos três grupamentos. Para a capacidade superior, a autora menciona o vocabulário avançado, boa memória, aprendizagem de forma rápida e fácil, ampla capacidade receber e manter informações, compreende novas idéias facilmente, faz abstrações sem dificuldades, faz juízos e tomas decisões acertadamente, entre outras. Para a criatividade, Extremiana coloca como características curiosidade inusitada em vários temas, interrogativo, fluidez de idéias, flexibilidade de pensamento, aponta idéias únicas e diferentes, maior capacidade de elaboração de idéias, combina idéias diferentes, especula, investiga os riscos, apurado senso de humor, etc. Como principais características do comprometimento com a tarefa, a autora refere-se ao aluno que define metas e normas elevadas, altos níveis de energia para o que lhe interessa, intenso compromisso em tarefas e problemas que lhe interessam, precisa pouca motivação externa quando persegue seus objetivos, se concentra em seus próprios projetos e interesses, é perseverante, assume responsabilidades e seus produtos e ações tendem a completar-se sempre (EXTREMIANA, 2000).

Relacionando com os tipos de superdotação propostos por Renzulli, o autor referencia que a superdotação acadêmica é principalmente apreciada no anel da capacidade acima de média, e nem sempre as pessoas demonstram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. Já os indivíduos que apresentam superdotação criativo-produtivo salientam-se mais nos anéis da criatividade e envolvimento com a tarefa (REZULLI, 2004).

Dessa forma, acredita-se que as contribuições de Renzulli (2004, 1985) quanto a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, auxilia na identificação dos comportamentos superdotados evidenciado em alguns indivíduos, não tendo por intuito segregá-los ou rotulá-los, mas como ele mesmo cita:

[...] a meta das pesquisas do Centro não é identificar e separar o grupo dos superdotados daqueles que não o são, mas sim prover a cada aluno as oportunidades, os recursos e o encorajamento necessários para atingir seu potencial máximo. Dessa forma, a equidade na educação será obtida não pelo fornecimento de experiências de aprendizagem idênticas para todos os alunos, mas sim pela ampla gama de experiências cuidadosamente planejadas e diferenciadas que levam em conta as habilidades, os

interesses e os estilos de aprendizagem de cada estudante (RENZULLI, 1997 in VIRGOLIM, 2007a, p. 162).

Neste sentido, percebe-se também, a importância da identificação destes comportamentos de superdotação nos sujeitos, para que estes possam passar por experiências pedagógicas diferenciadas, que os levem a produzir de maneira mais satisfatória, atender suas necessidades e contribuir para o desenvolvimento social. Com isso, como o próprio autor discute, tem-se intuito de estar rotulando o serviço, e não o aluno, ao desenvolver uma grande variedade de alternativas para atender às necessidades de todos os alunos (RENZULLI, 2004).

Em seus estudos Renzulli (2004) salienta a importância de dois tipos de informações que permitem analisar o potencial humano: a informação da Situação e a informação da Ação. As informações da Situação são os históricos escolares, as notas em testes ou realizações anteriores, que permitem observar traços ou características de uma pessoa. Estas informações são indicadas como a melhor forma de se identificar alunos com superdotação acadêmica e para identificar um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média (RENZULLI, 2004).

As informações da Ação podem ser descritas como menciona Renzulli (2004, p. 87), como “[...] o tipo de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, idéia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extra-escolar”.

Ao tentar colocar em prática estes conceitos, sobre as informações obtidas a respeito do aluno, que foi desenvolvido o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, cujo objetivo é:

[...] fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar **que** alunos e **por quais** áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III (RENZULLI, 2004, p. 87).

Assim, esta é a forma proposta por Renzulli para a identificação dos alunos com AH/SD, no qual além do enriquecimento geral, também é oferecido um treinamento para os professores da sala de aula para utilizar o formulário “Mensagem de Informação da Ação” para registro de experiências importantes do aluno (RENZULLI, 2004).

Acredita-se que a teoria de Renzulli, principalmente a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, permite fazer relações com as diferentes formas de identificação de alunos com AH/SD. Isto porque uma vez que o professor observa seu aluno e percebe alguns traços diferenciados, pode possibilitar alternativas diferenciadas para que este aluno, em diferentes situações, possa demonstrar as características dos três anéis, citadas pelo autor como a intercessão para se considerar um aluno com “comportamentos superdotados”.

### **3.4 A importância da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação**

Tendo em vista que a proposta desta pesquisa é a realização de algumas etapas do processo de identificação de aluno com características de AH/SD, assim como a elaboração de instrumentos para que esta possa ser realizada em uma escola de surdos, é indispensável salientar a importância que se dá a este procedimento. Com isso, salienta-se que é importante apresentar o que até o momento vem fundamentando este estudo.

Ao apresentar as características dos alunos com AH/SD, como foi colocado no primeiro item deste capítulo, não se tem a intenção de mencionar que todos os alunos com AH/SD são idênticos e possuem os mesmos traços de personalidade e de aprendizagem. Estas características auxiliam no conhecimento de quem são estes sujeitos e como podem ser reconhecidos. Com isso, se evidencia que cada indivíduo possui traços, interesses e necessidades específicas, que podem ser evidentes em alguns momentos e situações, como também estarem ocultos em outros. Sabatella e Cupertino (2007) corroboram com esta afirmação, colocando que o sujeito com AH/SD é complexo, suas habilidades se articulam de forma particular e única, e que “cada indivíduo é singular, uma vez que características, habilidades, ou mesmo dificuldades humanas manifestam-se em uma variada gama de intensidades e comportamentos” (2007, p. 69).

Neste sentido, reconhecendo a multiplicidade de habilidades humanas, a identificação de alunos com características de AH/SD tem como um de seus propósitos facilitar o atendimento com as necessidades deste aluno, uma vez que percebe seus maiores interesses. Além disso, uma identificação precoce pode

auxiliar na orientação deste aluno para que venha a ter um desenvolvimento adequado e não apresentar problemas sociais e emocionais. Sabatella e Cupertino (2007, p. 69) contribuem escrevendo que “os alunos identificados precocemente podem ser orientados para um melhor desenvolvimento, contribuindo para o progresso coletivo”.

Os estudiosos Costa, Sánchez e Martínez (1997), se apropriam com propriedade quando tratam a respeito da identificação de alunos com AH/SD e de sua finalidade, mencionando que entre as razões para a identificação, tem-se um ponto de vista sociológico e político, como também educativo. Os autores citados afirmam que do ponto sociológico e político se aponta a necessidade de aproveitar ao máximo os recursos humanos e os benefícios que estes sujeitos com AH/SD podem contribuir com a sociedade. Assim, as AH/SD são consideradas como um recurso que pode trazer vantagens sociais para todas as pessoas e por isso deve ser estimulada. No ponto educativo, Costa, Sánchez e Martínez (1997) destacam a existência de programas de identificação, orientação e educação de pessoas com AH/SD em quase todas as partes do mundo, os quais têm fundamentalmente a finalidade da investigação e a própria intervenção educacional, e isso vem a contribuir com estes alunos.

Porém, segundo estes autores, tanto um ponto como outro ajudam a definir a finalidade educacional da identificação, que se justifica nas considerações de que:

a) A identificação de alunos superdotados no contexto educacional tem como objetivo estabelecer um programa educativo para trate adequadamente à diversidade destes alunos em relação aos alunos de habilidades médias, e em que se levatem as adaptações curriculares necessárias. (COSTA, SÁNCHEZ E MARTÍNEZ, 1997, p. 18) (tradução nossa)<sup>10</sup>.

Um dos objetivos da identificação corrobora com as idéias dos autores, de que ao realizar a identificação de alunos com características de AH/SD, seja organizado um programa ou, tendo em vista os diferentes contextos escolares, alternativas educacionais diferenciadas para seu atendimento. Isso porque

---

<sup>10</sup> a) La identificación de alumnos superdotados en el contexto educativo tiene como objetivo establecer un programa educativo que atienda adecuadamente a la diversidad de estos alumnos en relación a los alumnos de habilidades medias, y en el que se planteen las adaptaciones curriculares necesarias (COSTA, SÁNCHEZ E MARTÍNEZ, 1997, p. 18).

normalmente estes alunos acabam não recebendo a atenção necessária quando estão realizando atividades no grande grupo da sala de aula.

Costa, Sánchez e Martínez (1997, p. 19) também justificam este processo pelo fato de: “b) Evitar perder as potencialidades desses alunos. O fracasso escolar dos sujeitos de alta capacidade, se situa em um percentual quase semelhante nestes sujeitos que nos alunos de inteligência média (García-Alcañiz, 1002). (tradução nossa)”<sup>11</sup>. Muitas vezes estes alunos podem apresentar momentos de fracasso na escolar, com notas baixas e/ou desinteresse pela escola, por não estarem recebendo estímulos que lhes permitam avançar nos seus conhecimentos e enriquecer ainda mais suas aprendizagens. Com a realização do processo de identificação destes alunos se pode direcionar o trabalho pedagógico dos professores também para a realização dos interesses e projetos individuais destes alunos.

Além disso, a identificação parte de princípios da inteligência como uma capacidade multidimensional, permeado por diferentes facetas e habilidades. Os autores citados complementam que:

c) A identificação de indivíduos com alta capacidade se sustenta pelos modelos teóricos atuais, uma vez que este tipo de modelos apresenta a superdotação como uma característica multidimensional em que existem diferentes padrões de superdotação intelectual. Aqueles que são contra a identificação têm com base uma conceituação unidimensional de alta habilidade que parece inadequada, pelo menos tendo em vista o estado atual do conhecimento sobre o tema (COSTA, SÁNCHEZ E MARTÍNEZ, 1997, p. 19) (tradução nossa).<sup>12</sup>.

Como já foi salientada neste trabalho, a linha teórica como é compreendida as AH/SD provoca alterações na forma de identificação e de perceber a pessoa com estas características. Apoio-me nas idéias destes autores, compreendendo as AH/SD a partir de uma visão multidimensional, que considera a multiplicidade das

---

<sup>11</sup> “b) Evitar desaprovechar las potencialidades de estos alumnos. El fracasso escolar de los sujetos con alta capacidad, se sitúa en un porcentaje casi similar en estos sujetos que en los alumnos de inteligencia media (García-Alcañiz, 1002).”

<sup>12</sup> “c) La identificación de sujetos con alta habilidad se sustenta desde los modelos teóricos actuales, una vez que este tipo de modelos presentan la superdotación como una característica multidimensional en la que hay diferentes patrones intelectuales de superdotación. Quienen están en contra de la identificación parten de una conceptualización unidimensional de la alta habilidad que parece inadecuada, al menos a la vista del estado actual de conocimientos sobre el tema (COSTA, SÁNCHEZ E MARTÍNEZ, 1997, p. 19).”



características destes sujeitos, seus diferentes esforços cognitivos e estilos de aprendizagem.

Costa, Sánchez e Martínez mencionam mais uma finalidade da identificação de alunos com AH/SD, que é:

d) Em suma, a identificação deve ter como finalidade o conhecimento das características individuais de todos e cada um dos alunos para adaptar-se, potencializando ao máximo suas possibilidades no contexto educacional. Nesta perspectiva, a identificação episódica de indivíduos isolados não faz sentido. (Beltrán y Pérez, 1993) (COSTA, SÁNCHEZ E MARTÍNEZ, 1997, p. 19) (tradução nossa).<sup>13</sup>

Assim, a partir destes posicionamentos se torna mais saliente a importância do conhecimento e do reconhecimento das potencialidades dos alunos, a fim de que a instituição escolar possa adaptar-se para o atendimento destes alunos, aproveitando ao máximo o tempo que este passa neste contexto.

Da mesma forma como os autores citados, também outros (GUENTHER, 2000; VIRGOLIM, 2007; TOURÓN, PERALTA, REPÁRAZ, 1998) tratam do processo de identificação de alunos com AH/SD e justificam este processo de maneira semelhante aos autores mencionados.

Com isso, considero que a identificação dos alunos com características de AH/SD é um passo para que se possa estar oferecendo a estes alternativas educacionais diferenciadas, a fim de que se realizem pessoal, social e intelectualmente. Em nenhum momento a identificação é pensada como forma de “rotular” um aluno, mas apenas identificar algumas de suas características, acompanhar seu desenvolvimento, propor estratégias diferentes e possibilitar a este aluno uma melhor compreensão a respeito dele mesmo e de suas reais possibilidades.

Muitos são os problemas que podem surgir com a não identificação, ou com a identificação tardia de um aluno com AH/SD, podendo este tornar-se um sujeito do fracasso escolar, do abandono, do isolamento, além de dificuldades de relacionamento social e familiar. Além do mais, com o não reconhecimento de suas capacidades, o aluno pode estagnar sua busca pelo conhecimento e tornar-se

---

<sup>13</sup> d) En suma, la identificación debe tener como finalidad el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos para adaptarnos a ellos, potenciando máximo sus posibilidades en el contexto educativo. Desde este punto de vista, la identificación episódica de individuos aislados no tiene sentido (Beltrán y Pérez, 1993) (COSTA, SÁNCHEZ E MARTÍNEZ, 1997, p. 19).

indiferente. É considerável mencionar que o não atendimento também causa prejuízos para seu desenvolvimento, como bem colocam as autoras a seguir.

Quando o atendimento diferenciado não é oferecido, um dos únicos caminhos para os alunos com altas habilidades/superdotação é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos (SABATELLA E CUPERTINO, 2007, p. 69).

É oportuno mencionar também, que a concepção de superdotação passou por mudanças e, tendo em vista o entendimento que se tem a respeito da mesma, não se pretende apontar o aluno como sendo ou não superdotado, mas se o aluno tem características de AH/SD que podem ser estimuladas e vir a desenvolver ainda mais.

Nesta linha de pensamento, Tourón, Peralta, Repáraz (1998, p. 69) alertam que “a identificação deve tornar-se um processo de procura de talentos em jovens, como uma etapa preliminar para oferecer os recursos adequados para eles. (tradução nossa)”.<sup>14</sup> Deste modo, caso se percebe que o aluno demonstra características de AH/SD, ou como coloca Renzulli (2004), que o aluno tem potencialidade e pode vir a desenvolvê-la, deve ser oferecido a estes ambientes de estimulação e aprendizagem adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Neste sentido, é fundamental o papel da família e da escola, tanto na identificação destes alunos, assim como na estimulação, de modo a compreendê-lo melhor e contribuir para seu crescimento. Tourón, Peralta, Repáraz (1998, p. 69) ressaltam que “os talentos surgem e se desenvolvem evolutivamente e para alguns não começam emergir porque não ocorre uma estimulação adequada na escola e família. (tradução nossa)”.<sup>15</sup>

A partir da explanação da temática proposta, buscou-se esclarecer a respeito da importância da identificação dos alunos com AH/SD, suas finalidades, assim como alguns mecanismos que estão presentes neste processo. Com isso se verifica a necessidade destes alunos receberem um atendimento e uma assistência adequada, para desenvolverem ainda mais suas capacidades.

---

<sup>14</sup> “La identificación debe convertirse en un proceso de búsqueda de talentos en los jóvenes, como paso previo para poder ofrecerles los recursos adecuados a los mismos”.

<sup>15</sup> “Los talentos emergen y crecen evolutivamente y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia”.

### **3.5 Identificar: mas como? – principais etapas do processo de identificação destas pessoas**

Levando em consideração o conceito de AH/SD baseado numa concepção multidimensional, o qual é composto por inúmeras facetas, devem-se utilizar diferentes estratégias para a identificação, que vão além do rendimento acadêmico, medidos pelos testes de inteligência, que privilegiam principalmente a área lingüística e lógico-matemática, mas que também considere outras especificidades do sujeito. Busca-se efetivar um processo de identificação dirigido a conhecer mais os alunos em seus aspectos individuais e pessoais, de maneira mais flexível.

As fases de identificação dos alunos devem ser utilizadas em diferentes momentos e situações, assim como requer informações de diferentes fontes. É importante então considerar a participação tanto dos professores das séries atuais como das séries anteriores, dos familiares e dos colegas, além do próprio aluno. As informações de cada etapa confirmarão ou não os dados já obtidos em fase ou etapas anteriores, resultando em um conjunto de informações a respeito do aluno. Conforme colocam os autores:

[...] não devemos basear-nos nos resultados de um único teste de inteligência, uma vez que estes resultados não coincidem com outros testes, nem com outros critérios de seleção, sendo conveniente também examinar a produtividade real, escolar ou profissional (COSTA, SÁNCHEZ E MARTINEZ, 1998, p. 37).<sup>16</sup>

Assim, as principais etapas que envolvem o processo de identificação são:

1) Nomeação por professores: os professores normalmente possuem maior facilidade na indicação de alunos com características de AH/SD, uma vez que convivem por um grande tempo com os alunos em suas turmas e podem observar traços importantes que se salientam em relação ao grupo de colegas. Esta indicação pode acontecer informalmente, pela observação do professor deste aluno que poderia se beneficiar de um programa de enriquecimento ou formalmente através de questionários ou listas de características (VIRGOLIM, 2007; MORENO, COSTA, GALVÉZ, 1997). Porém salienta-se que os professores devem estar bem informados

---

<sup>16</sup> “[...] no debemos basarnos en los resultados de una única prueba de inteligencia, una vez que estos resultados no son coincidentes con otras pruebas, ni con otros criterios de selección, siendo conveniente además el examinar la productividad real, escolar o profesional (COSTA, SÁNCHEZ E MARTINEZ, 1998, p. 37).”

a respeito das etapas da identificação e das informações que devem observar e preencher (TOURÓN, PERALTA, REPARAZ, 1998).

2) Indicadores de criatividade: alguns indicadores de criatividade do aluno, assim como testes formais, podem auxiliar o professor a identificar alunos com criatividade aparente como também aqueles alunos que possuem talentos únicos, mas que em sala de aula passam despercebido ao olhar desatento. É necessário salientar que a identificação deste aluno altamente criativo é importante para evitar um possível fracasso escolar, em função do seu pensamento divergente (VIRGOLIM, 2007).

3) Nomeação por pais: os pais são personagens que tendem a contribuir para a identificação dos alunos com AH/SD, uma vez que a maioria deles acompanha o desenvolvimento dos seus filhos com grande atenção. Estes podem informar todas as etapas do desenvolvimento vivenciadas pelo filho, salientando seus maiores interesses, realizações, criações, etc. Porém é necessário cuidado, pois alguns pais supervalorizam as habilidades dos filhos e podem confundir algumas das características das AH/SD (VIRGOLIM, 2007; TOURÓN, PERALTA, REPARAZ, 1998).

4) Nomeação por colegas: muitas vezes os colegas reconhecem características importantes de um aluno, que o professor pode ainda não ter observado, uma vez que a relação entre pares é diferente daquela que se estabelece entre criança-adulto (aluno - pais, aluno - professor). Este processo pode ser desenvolvido de diferentes formas (abordagem direta, abordagem disfarçada, abordagem no formato de jogos), além de ser simples, claros significativos para os alunos, adaptados a sua faixa etária, a fim de tornar mais fácil a identificação de talentos (VIRGOLIM, 2007; MORENO, COSTA, GALVÉZ, 1997).

5) Auto-nomeação: a auto-nomeação pode ser um instrumento útil para a indicação de crianças que não tiveram seus talentos notados nem pelo professor, nem pelos colegas, mas que possui habilidades em determinada área do conhecimento. Através da auto-nomeação podem ser percebidas áreas específicas de interesse, assim como liderança, esportes, etc. (VIRGOLIM, 2007). De acordo com Renzulli (1986), a auto-nomeação é principalmente recomendado para alunos maiores, do ensino médio ou superior.

6) Nomeações especiais: esta forma de nomeação permite que sejam indicados alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que por

problemas emocionais, pessoais, possam estar apresentando um baixo rendimento escolar. Por isso é interessante que se busquem informações, sempre que possível, com os professores das séries anteriores dos alunos (VIRGOLIM, 2007).

7) Avaliação dos produtos: a observação da qualidade de uma produção do aluno pode permitir que sejam identificadas características de talento. Os produtos podem demonstrar criatividade, pensamento criador, habilidades específicas ou outros aspectos relacionados a temáticas especiais (VIRGOLIM, 2007).

8) Escalas de características e listas de observação: as escalas e listas são utilizadas de forma conjunta entre o professor, os pais, o próprio aluno e a avaliação do produto. Existem algumas propostas de Escalas e Listas, sendo algumas delas a Escala de Características proposta por Renzulli, e o Guia de indicadores para observação do professor proposta por Guenther (2000), construídos a partir de suas experiências e das suas realidades. Estas podem auxiliar na observação e na indicação de alguns alunos (VIRGOLIM, 2007).

9) Nomeação por motivação do aluno: alunos motivados e que demonstram um interesse incomum em determinada área durante o ano escolar também podem ser indicados para um atendimento especializado. Estes alunos geralmente demonstram comportamentos inesperados e diferenciados, e se o professor estiver atento pode detectar seu envolvimento com a área, levando-o a desenvolver sua criatividade e habilidades específicas (VIRGOLIM, 2007).

Assim, a partir da realização destas diferentes etapas, chega-se a alguns alunos, indicados com características de AH/SD. Estas etapas podem ser adaptadas e implementadas conforme a realidade onde se vai aplicá-las, levando em consideração o contexto. Entretanto salienta-se que quanto maior a quantidade de informações a respeito da aprendizagem, desenvolvimento e capacidades do aluno, com mais facilidade se conseguirá chegar a indicações de pessoas com AH/SD.

## CAPÍTULO IV

# ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

---

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

## **4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **4.1 Questão da pesquisa**

Com o delineamento do problema e dos objetivos desta pesquisa, os quais estão imbricados pela trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, procurou-se organizar os caminhos metodológicos que orientaram esta investigação, tendo em vista que se trata de uma pesquisa no campo das ciências humanas. Conforme coloca Gil (1994, p. 43), pode-se “definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Desse modo, este trabalho tem como problema principal problematizar como o processo de identificação de alunos com características de AH/SD acontece dentro da escola/comunidade surda e quais os efeitos para a mesma.

Com a identificação destes alunos surdos com características de AH/SD, pretendeu-se problematizar o processo de identificação em uma escola de surdos, bem como discutir com os profissionais da escola as possibilidades de flexibilizações curriculares para o contexto escolar a fim de atender as necessidades específicas destes alunos.

Existe uma enorme preocupação da pesquisadora com a ética na pesquisa, e por isso foi solicitada a autorização de todos os participantes desta para divulgação dos dados, enfim, da direção da escola, dos professores, dos pais dos alunos, através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos. A identidade dos participantes (alunos e professores) será preservada, tendo em vista que muitos destes são crianças, não sendo objetivo desta pesquisa expor estas pessoas.

Esta pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, tendo sido aprovada pelo mesmo, conforme Folha de Aprovação em anexo (ANEXO 1).

#### **4.2 Caracterização da pesquisa e sujeitos da pesquisa**

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois se preocupa com o conjunto de significados e aspirações envolvidas no processo. Segundo Chizzotti, nesta abordagem qualitativa,

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2006, p. 79).

Desse modo, esta pesquisa pretende seguir esta linha, enfocando as ciências humanas, uma vez que as relações humanas e sociais não se dão em um momento fixo, mas através das manifestações, e desta maneira será utilizada a subjetividade para a interpretação dos conhecimentos obtidos do social.

Além disso, esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso, pois toma como foco de análise a realidade de uma instituição, no caso, a Escola Estadual Dr. Reinaldo Fernando Coser. Segundo Gil (1994), este tipo de pesquisa busca realizar um estudo mais detalhado sobre um determinado objeto ou local, a fim de se estabelecer as bases para a investigação.

A respectiva instituição foi selecionada visto que é a única escola de surdos da cidade e a maioria dos alunos surdos desta região é encaminhada para esta escola. A instituição foi fundada em 2001, e está organizada em ciclos de formação<sup>17</sup>. Assim, tendo em vista que a pesquisa envolve a realização do processo de identificação de alunos com características de AH/SD, esta pesquisa delimitou suas ações no 1º e 2º ciclo, sendo estes os ciclos iniciais, divididos em 1º e 2º ano

---

<sup>17</sup> De acordo com Krug (2009, p. 01) “Os ciclos de formação compreendem uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, previstas na LDB, onde a base da enturmação das alunas e alunos ocorre com referência na idade e, a partir disto, o processo de escolarização busca contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem escolar”.



do 1º ciclo e 1º e 2º ano do 2º ciclo, além da turma de educação infantil. Esta delimitação se deu por acreditar-se que nesta fase etária dos ciclos iniciais o aluno pode demonstrar com maior facilidade suas habilidades, assim como o professor tende a prestar mais atenção nos interesses próprios da criança, para sua estimulação.

Deste modo, a pesquisa foi realizada em 6 (seis) turmas da escola, 5 (cinco) delas do turno da tarde e 1(uma) do turno da manhã, o que soma um total de 28 alunos destas turmas. Cada turma possui um professor regente e um educador surdo que auxilia o professor no andamento das aulas, na explicação aos alunos, assim como nos conhecimentos da língua de sinais, na escrita na língua de sinais, nas questões culturais, etc.

#### **4.3 Instrumentos de coleta de dados**

Buscou-se então, delinear os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os quais abrangeriam a investigação no contexto da escola, tendo em vista os objetivos do estudo.

Inicialmente, para a realização do processo de identificação, pensou-se na utilização de um instrumento já validado, no caso, a “Lista de itens para observação em sala de aula” proposta pela pesquisadora Zenita Guenther (2000), como etapa inicial para a indicação dos alunos da escola. Porém, para sua utilização na escola de surdos foi necessário fazer uma adaptação para a realidade da escola, tendo em vista incluir as características culturais e lingüísticas deste grupo de sujeitos. Para isso, foi preciso o auxílio de duas colaboradoras surdas adultas, que possuíam formação acadêmica universitária e experiência de prática pedagógica com alunos surdos, com intuito de auxiliar na complementação da Lista de itens proposto pela autora (2000) e posteriormente realizar sua validação e aplicação na escola, com as adaptações realizadas. Uma das colaboradoras conhecia a realidade da escola de surdos onde foi realizada a pesquisa, estando envolvida neste contexto, enquanto que a outra possui experiência também na área, mas em outras instituições. Para isso foram marcados encontros, com a presença de um intérprete para facilitar a comunicação, e nestes foi feita a explanação da pesquisa, dos pressupostos teóricos utilizados sobre a temática das AH/SD e foi disponibilizada a Lista para que

fosse feita a leitura, na qual poderiam fazer sugestões a respeito das características que ressaltavam que os alunos surdos poderiam apresentar para ser identificados com indicadores de AH/SD, ou mesmo aprovar o que a autora da Lista sugeria. Os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo consciência da pesquisa e autorizando a utilização dos dados para este estudo (ANEXO 2). Inicialmente as colaboradoras ficaram um tanto instigadas, pois não saberiam como poderiam auxiliar nesta adaptação, já que não conheciam muito sobre o assunto, mas com a explicação sobre as referências teóricas, a metodologia do trabalho, foi possível a realização de muitas trocas. Nos encontros, as colaboradoras trouxeram suas idéias, e pude discutir com cada uma delas as sugestões.

Com as leituras realizadas quanto às características dos alunos com AH/SD e com o apoio das colaboradoras foi possível organizar uma adaptação da Lista de itens para observação em sala de aula, específica para o público em questão, no caso os alunos surdos. A adaptação desta Lista foi necessária uma vez que, apesar de já existir instrumentos para a observação dos alunos pelos professores, o processo de identificação com os alunos surdos possui aspectos singulares, tendo em vista as características que envolvem a cultura surda, a língua de sinais, etc., que precisam ser acrescentados a ela. Esta etapa foi bastante importante, pois com a adaptação deste instrumento pode-se iniciar o trabalho na escola, utilizando-se deste como forma do professor atentar para algumas características de seus alunos na sala de aula. Desse modo, para aprovação deste instrumento, a lista adaptada passou pela validação de dois professores com formação em Doutorado na área, os quais emitiram um parecer sobre o mesmo e validaram sua utilização para a realidade da escola de surdos.

Aos colaboradores também foi solicitado que preenchessem um questionário (ANEXO 3) com questões referentes à compreensão sobre as AH/SD, relacionando com a educação de surdos, o que contribuiu para a discussão de assuntos que abordam os objetivos deste estudo. Foi escolhido o preenchimento de um questionário, pois, como coloca Gil (1994, p. 124), esta é uma técnica de investigação que propõe algumas questões “[...] apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”, e que não expõe o sujeito pesquisado à influência das opiniões do pesquisador. Este questionário ficou por um

período de tempo com os colaboradores, que posteriormente me entregaram com suas colocações.

Com a adaptação da Lista de itens para observação em sala de aula, pode-se iniciar o trabalho na escola. Em todos os momentos da pesquisa houve atenção às questões éticas, preservando a identidade dos participantes, deixando-os livres para participar deste estudo. Após contato inicial com a escola e sua autorização para a realização da pesquisa na instituição (ANEXO 4), foram realizadas as seguintes etapas, que abaixo estão descritas.

Tendo em vista que a identificação envolve primeiramente os professores da escola, os quais convivem diariamente com os alunos e conhecem sua maneira de ser e sua aprendizagem, aconteceu a preparação da comunidade escolar, sendo que para estes encontros foram convidados os professores dos ciclos iniciais e da educação infantil, a direção da escola, os educadores surdos, assim como os demais professores da escola interessados em conhecer mais o assunto, porém somente em um encontro houve a presença de um educador surdo e nos demais, por motivos diversos, estes não participaram.

Nestes encontros, foram realizadas leituras dirigidas, conversas sobre as características dos alunos com AH/SD, esclarecimentos a respeito de alguns mitos que permeiam a área, assim como a elucidação de como acontece o processo de identificação, sendo explicado o modo de preenchimento da Lista de itens adaptada. Nestes encontros surgiram várias perguntas, indagações, depoimentos sobre a temática, o que tornou o debate muito rico.

Com isso, foi disponibilizada aos professores a Lista de itens para observação em sala de aula adaptada (ANEXO 5), a qual o professor deveria, com o apoio do educador surdo que acompanha sua turma, indicar até dois alunos de sua sala para cada uma das características citadas. Esta Lista contempla características, traços, atributos gerais, além de algumas noções específicas a respeito da capacidade e produção em uma ou várias áreas do conhecimento destes alunos. Esta lista ficou sob responsabilidade dos professores por um prazo em torno de 10 dias, os quais a preencheram a partir da observação e do contato direto em sala com seus alunos. Os professores participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponibilizando-se a participar da mesma (ANEXO 6). Ao entregar a Lista, a maioria dos professores relatou que o fez individualmente, sem a participação do educador surdo da sua turma. Neste sentido pode-se perceber que é

o professor (ouvinte) que exerce esta função na sala de aula, e o educador surdo ocupa o lugar de apoiador do ensino, o que mostra como as funções se organizam na instituição.

Após o prazo estabelecido foram recolhidas as Listas preenchidas pelos professores e assim, fazendo a análise das mesmas, a partir de critérios de avaliação da lista, se chegou à indicação inicial de alguns alunos da escola, com algumas características que se salientam em uma ou mais áreas do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que é importante observar a freqüência e a intensidade destas características demonstradas pelos alunos e com o intuito de levantar dados sobre a história de vida escolar dos alunos previamente indicados, conforme esclarecidos no referencial deste trabalho foram realizadas entrevistas com professores dos ciclos atuais e dos ciclos anteriores destes alunos. Estas entrevistas foram organizadas por esta pesquisadora a partir das características iniciais que os professores indicaram nos alunos, tendo em vista investigar o que demonstraram nos anos anteriores, o que o professor percebeu, se notou outras habilidades, etc. Estas entrevistas foram realizadas com os professores em horário escolar, sendo marcadas em turnos em que os alunos estavam com outras atividades, e foram transcritas enquanto estavam sendo realizadas. Dessa forma foi possível confirmar ou não algumas características dos alunos que os professores atuais indicaram em primeira análise, além de conhecer mais características destes.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 93), esta entrevista pode ser caracterizada como “não-diretiva”, uma vez que o entrevistador deve “[...] manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, [...] intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa”.

Como mais um instrumento para obter informações sobre os alunos indicados pelos professores e com a intenção de realizar uma avaliação pedagógica destes, foram aplicadas duas atividades de enriquecimento escolar (ANEXO 7), sendo estas propostas por Virgolim, Fleith, Neves-Pereira (1999), nas quais se pode observar características como: criatividade, senso-de-humor, motivação, persistência em realizar a tarefa, etc.. Além disso, com a utilização destas atividades, se pode fazer uma análise subjetiva das características propostas por Renzulli (criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da média). Estas atividades foram selecionadas tendo em vista o nível lingüístico dos alunos e dando atenção a sua

faixa etária. Para isso foi solicitada aos pais a autorização, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 8). Na maior parte das turmas estas atividades foram realizadas em sala de aula, e em algumas delas retirando os alunos da sala, em função de outras atividades, na maior parte das vezes com esta pesquisadora e o professor regente presentes, o qual auxiliava quando necessário. Enquanto os alunos realizavam as atividades, foi possível fazer o seu acompanhamento, se surgiam dúvidas, indagações, surpresa, procurando que cada um dos alunos realizasse as tarefas individualmente, o que possibilitou uma análise subjetiva e própria das mesmas, levando em consideração não somente o produto final das atividades, mas todo o processo de realização das mesmas.

Com a realização de todas as etapas anteriores e suas respectivas análises, se chegou à indicação de sete alunos surdos com características de AH/SD. Conforme apontado anteriormente, estes alunos que demonstraram algumas características em uma ou várias áreas do conhecimento, necessitam receber uma estimulação adequada, para que possam desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades, assim como é importante fazer um acompanhamento por um tempo maior destes para a confirmação ou não destas características.

Assim, foram realizados encontros com os professores, a fim de passar aos mesmos os nomes dos alunos indicados e discutir as possibilidades de proporcionar atividades de enriquecimento dentro da escola, adequações ao contexto escolar para atender as necessidades destes alunos, assim como de outros que podem apresentar características semelhantes, para o aperfeiçoamento das atividades realizadas em sala de aula e no grande grupo. Os professores mostraram aceitação e não se impressionaram com os nomes dos alunos indicados, uma vez que durante o processo de identificação já foram percebendo algumas características e habilidades nestes sujeitos, o que possibilitou sua indicação com maior clareza. Os professores foram muito receptivos a estes encontros, demonstrando interesse em saber a respeito de outras possibilidades a serem ofertadas aos alunos com características de AH/SD. Foi explicitado a estes algumas das modalidades de atendimento a estes alunos com características de AH/SD, a fim de se pensar como a escola poderia estar pensando e organizando possibilidades aos alunos indicados com características. Aos professores que não estavam presentes todo o tempo nos encontros, em função das atividades com os alunos, a coordenação ficou de passar estas informações e conversar a respeito.

Todas estas etapas relatadas foram registradas na forma de anotações em diário de campo, onde foram descritos os aspectos que mais se salientaram em cada um dos momentos. Estes registros serão utilizados na análise dos dados desta pesquisa, como subsídio para o debate.

#### **4.4 Análise dos Dados**

Para análise dos dados deste projeto foram selecionadas algumas categorias que surgiram a partir do delineamento dos objetivos, da construção do referencial teórico e do desenvolvimento prático da pesquisa, conforme descritos anteriormente, e suas reflexões registradas no diário de campo.

Acredita-se que a utilização da pesquisa qualitativa e da metodologia citada para a coleta de dados, proporcione uma discussão das problemáticas em questão, indicando novos aspectos relacionados à educação de alunos surdos com características com AH/SD. A análise seguirá uma abordagem qualitativa, apontando os aspectos mais instigantes que se apresentaram na constituição desta pesquisa, a partir da categorização.

##### **4.4.1 Discutindo as características dos alunos surdos com altas habilidades/superdotação e as diferentes áreas do saber**

Na discussão a respeito da temática das AH/SD, surge sempre o questionamento sobre as principais características que podem ser evidenciadas nestes sujeitos, e de maneira geral existem alguns traços intelectuais e emocionais, que podem auxiliar nesta identificação. No entanto é necessário estar atento para as características individuais de cada pessoa, a qual possui uma combinação específica de habilidades, interesses, traços e conhecimentos que são únicos.

Conforme explicitado anteriormente, várias são as publicações e os autores nacionais e internacionais que referenciam as características de AH/SD (BRASIL, 2008; BRASIL, 1995; RENZULLI, 2004). Ainda, de acordo com o Relatório de Marland (1972), que foi um dos pontos de referência do início das pesquisas na temática, as pessoas com AH/SD são assim definidas:

Crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por profissionais qualificados que, em virtude de suas destacadas habilidades, são capazes de (demonstrar) um elevado desempenho. Estas são crianças que requerem programas e/ou atendimento educacional além daqueles fornecidos pelo currículo regular para poder realizar sua contribuição para si e para a sociedade.

As crianças capazes de (demonstrar) um elevado desempenho incluem aquelas com rendimento demonstrado e/ou habilidade potencial em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas:

- Capacidade intelectual geral
- Aptidão acadêmica específica
- Pensamento criativo ou produtivo
- Capacidade de liderança
- Artes visuais e performáticas
- Capacidade psicomotora (MARLAND, 1972 in BRASIL, 1995).

Com isso, numa perspectiva multidimensional de inteligência (GARDNER, 1995), estas características são expressões intelectuais, emocionais, sociais, afetivas, etc., do sujeito com AH/SD e são demonstradas em diferentes situações e ocasiões. Além disso, estas características de AH/SD têm relação com o social e familiar da criança, que podem influenciar positivamente ou negativamente na sua expressão criativa ou nas diferentes áreas, dependendo dos estímulos recebidos, da forma como for tratada, educada, e como for direcionada a sua produção.

Assim, percebe-se que a configuração da educação brasileira ainda dá grande ênfase à reprodução do conhecimento e à memorização de dados, fórmulas e conceitos. Não é difícil perceber que a educação está direcionada para o não-pensar, para receber a informação, armazená-la e reproduzi-la, não existindo espaços, ou senão espaços reduzidos, “[...] para a exploração, para a descoberta e para a manipulação de problemas que possam ter muitas soluções possíveis” (ALENCAR, 2001, p. 38).

Os alunos pouco ou nada estão sendo incentivados a produzir, criar algo novo, diferente, e questionar. E a educação tradicional continua permeando os ambientes escolares e as formas de trabalho em sala de aula. Como bem escreve Alencar (2001, p. 39), a educação continua sendo “[...] uma educação castradora e inibidora, uma vez que se ensina à criança, desde muito cedo, a extensão de sua incapacidade, de sua falta de jeito e de talento, especialmente para as artes”. E, mesmo nas áreas mais valorizadas socialmente (lingüística, lógico-matemática), a aplicação se restringe a reproduzir e memorizar, e pouco a utilizar a imaginação e a criatividade. Com isso, a escola não se torna mais tanto atrativa aos alunos, os quais

vão em busca de outros interesses e não mais para a reflexão, o questionamento de suas dúvidas e a busca pelo conhecimento.

A criatividade, sendo uma das características destes alunos com AH/SD, pode ser influenciada por fatores psicológicos e sociais, sendo que o primeiro pode ser considerado a partir das características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços de personalidade. Os aspectos motivacionais são muito relevantes uma vez que estes impulsionam o sujeito a ir em busca de seus interesses. Alencar (2001, p. 24) menciona que eles “[...] dizem respeito a um impulso para a realização, que está intrinsecamente ligado a um desejo de descoberta e de ordem no caos, sendo a mola-mestra que leva o indivíduo a se dedicar e a se envolver no trabalho, com prazer e satisfação”.

Nota-se que os aspectos motivacionais podem direcionar o trabalho de criação de um indivíduo, e estes podem ser intrínsecos, que partem de suas próprias vontades e desejos, e extrínsecos, que vem do externo para incentivar a sua produção. Os aspectos extrínsecos tanto podem fazer parte da sociedade, da escola, da família, do trabalho, etc., mas que de alguma forma interferem na sua criatividade.

No entanto, existem barreiras que podem impedir que estas características, assim como a criatividade, se manifestem. Entre elas, Alencar (2001) se refere às crenças irracionais, que são suposições que o indivíduo faz sobre si e que de alguma forma o impedem de continuar sua criação. Estas podem levar a auto-estima baixa, sentimentos de inferioridade e falta de autoconfiança. Outra barreira diz respeito à falta de conhecimento na área, o que pode dificultar a produção de novas estratégias ou técnicas inovadoras.

Alencar (2001, p.61) ressalta que entre os aspectos emocionais e culturais que podem ser consideradas barreiras para a expressão da criatividade, salientam-se “[...] o medo de cometer erros; o medo de ser criticado; a falta de confiança nas próprias idéias e capacidades; o desejo excessivo de segurança e ordem; o comodismo; o medo de parecer ridículo; a insegurança e os sentimentos de inferioridade”. Estas barreiras podem estar sendo construídas tanto no ambiente escolar quanto familiar, uma vez que práticas tradicionais de ensino podem levar a inibição destes traços. Neste sentido, o papel do professor e suas atitudes também são influenciadores na criação ou inibição da criatividade do aluno e de seus interesses.



Além disso, há influência da família nas atitudes criadoras do sujeito, assim como, a ação do grupo de convívio escolar ou de amizades. A necessidade de aceitação, de entrosamento com o grupo, como também, o trabalho do professor em sala de aula e os métodos utilizados (tradicionais ou mais inovadores) também são fatores que precisam ser levados em conta.

As inúmeras experiências vivenciadas pela pessoa durante a sua socialização, tanto no ambiente da família como no da escola, contribuem para o fortalecimento de alguns traços, em detrimento de outros, dependendo da extensão em que os agentes socializadores favoreçam ou inibam a sua expressão (ALENCAR, 2001, p. 29).

Desse modo, ao pensar nas características de AH/SD, muitas vezes estas podem estar sendo camuflados por outras questões, muitas vezes intrínsecas ao seu envolvimento social, cultural, familiar. Percebe-se, na realização desta pesquisa, algumas características que podem se apresentar nas pessoas surdas com AH/SD, porém acredita-se que mesmo tendo sido realizadas várias fases da identificação, em diferentes momentos, algumas características podem não terem sido notadas nos alunos, em função de alguma das barreiras anteriormente citadas. Situa-se esta discussão mais especificamente no trabalho realizado na escola, uma vez que foi nesta a realização da pesquisa. Contudo existem barreiras que ultrapassam o nível escolar, sendo referentes à família e a comunidade em geral, que também podem estar impedindo o desnudamento de algumas características de AH/SD nestes sujeitos. Na maioria dos casos dos alunos surdos, seus membros familiares são ouvintes e muitas vezes pouco ou nada conhecem a respeito da língua de sinais e da cultura surda, o que pode dificultar sua expressão criadora.

Estas características de AH/SD as quais alguns alunos manifestam podem estar relacionadas a uma ou mais áreas de interesse, o que não quer dizer que o aluno deve ser excelente em todas as áreas (isso é um mito e será trabalhado posteriormente), mas que pode ser excelente em uma área e até mesmo apresentar dificuldade em outra. Estas áreas de interesse são colocadas por Gardner (2001) como diferentes inteligências (Corporal-cinestésica, lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista) que nestas pessoas são mais salientadas algumas delas.

Guenther (2000; 2006), em suas significativas contribuições à área, se refere às áreas de interesse chamando-as de Domínios da Capacidade (Domínio da

Inteligência, Domínio da Criatividade, Capacidade Sócio-afetiva, Domínio das Habilidades sensório-motoras), baseando-se em Gagné (1994; 2003), e sugere o estudo de diferentes talentos e capacidades, explicando que:

Talento não é uma característica única, perene e global e, mesmo quando se fala em *capacidade*, não se refere a algo singular, estático e total, mas a uma pluralidade de atributos e aptidões diferenciados, existindo tanto sozinhos como combinados, e referindo-se a alguma área de atividade e da vida humana (GUENTHER, 2000, p. 30).

Desse modo, a autora utiliza a palavra talento para se referir a um determinado nível de desempenho do sujeito de determinada área, não em todas, mas na sua área de capacidades. O primeiro domínio que a autora da Lista de Itens salienta é a **inteligência**, considerando-a como uma característica muito valorizada socialmente, pois todos desejam ser inteligentes, ter um bom poder mental. Segundo a autora, a inteligência é um conceito diversificado, e salienta que pode se diferenciar em “[...] inteligência verbal, pensamento abstrato, e, ou capacidade geral, cada um desses tipos originando um talento, ou conjunto de talentos, mais ou menos diferenciados e reconhecidos nos contextos escolares como *talento acadêmico*” (GUENTHER, 2000, p. 31).

A **inteligência verbal** considera as características da área lingüística, da comunicação; o **pensamento abstrato** é a capacidade na área lógico-matemática, científica, abstrata, enquanto que a **capacidade geral** contempla características gerais do aluno do tipo acadêmico, como independência, persistência, memória, curiosidade, etc. (GUENTHER, 2000). Conforme colocações da própria autora, no Domínio da Inteligência, que pode ser geral, verbal ou pensamento abstrato, o professor deve estar atento:

- Sinaliza **inteligência geral ou vivacidade mental** o aluno que expressa curiosidade, mexe, pergunta, desmonta, cutuca, examina, enfrenta desafios, mostra senso de humor, boa memória, aprende com facilidade e tem um bom fundo de informações. [...] Quando traços de vivacidade mental são combinados com gosto e eficiência ao lidar com palavras, precisão e riqueza de vocabulário, compreensão e expressão verbal, sucesso em áreas cujo domínio depende de pensamento linear e linguagem escrita e falada, caracteriza-se presença de talento **Verbal**.

- Sinaliza **inteligência geral e pensamento abstrato** o aluno que tem “cabeça própria”, independência, persistência, compromisso, concentração, motivação interior e iniciativa; é confiante, seguro, tem boa organização interna, raciocínio e lógica, alcança sucesso em áreas cujo domínio privilegia o pensamento espacial não linear, e se expressa preferencialmente através de símbolos, formas e configurações abstratas,

como em ciências físicas e matemáticas, perspectiva, uso do espaço, desenho, pintura (GUENTHER, 2006, p. 196-197).

Desse modo, a atenção do professor para estes traços pode auxiliar no reconhecimento destas habilidades, sendo que o professor, por meio da observação direta em sala de aula é o sujeito que possui maior possibilidade de conhecer seu aluno.

O segundo domínio considerado por Guenther (2000, p. 31) é a **criatividade**, compreendida como a capacidade criadora do sujeito, não somente relacionada às artes, “[...] mas também à ciência, relações interpessoais e todo tipo de atividade e pensamento humano”. Na lista de itens proposta pela autora, esta menciona um grupo de características de Criatividade acentuada e/ou talento artístico, evidenciando que pode estar relacionada à criatividade de maneira geral ou em uma área específica.

Além disso, são expostos mais dois talentos humanos, que segundo a autora estão cada vez mais difíceis de serem conceituadas, que são o **talento psicossocial**, que é a facilidade de viver em grupo, ou de liderança, capacidade de colocar com mais clareza os problemas, etc., e o **talento psicomotor**, que é a capacidade de coordenar o próprio corpo, com grande qualidade nos movimentos, tanto nos campo dos esportes, como nas coordenações finas. Na capacidade sócio-afetiva, Guenther ressalta a liderança e as relações humanas, diferenciando-as da seguinte forma:

- Sintonia com o grupo, envolvimento com planos, tarefas, objetivos e atividades em grupo, profundo senso de justiça e probidade na vida em comum, capacidade de irradiar energia própria para o grupo, bem como inspirar e receber confiança do grupo, sinalizam **Liderança**.
- Gosto por cooperação e assistência mútua, participação e convivência grupal marcada por solidariedade, preocupação e sensibilidade aos outros, aceitação, companheirismo, consideração, interesse em ouvir e compreender os colegas, bondade e amizade no trato com as pessoas são sinais de capacidade na área de **Relações Humanas**. (GUENTHER, 2006, p. 197)

Neste sentido, estas características são expressas na forma de agir da pessoa em seu comportamento, sua maneira de ser e interagir com o grupo, e são mais facilmente percebidas quando em contato com um grupo de pessoas ou em sala de aula. Estas capacidades ou talentos podem não se apresentar todas na mesma pessoa, como se mencionou anteriormente. Guenther enfatiza que:

Qualquer que seja a área de capacidade, os talentos não aparecem, de modo geral, como tipos únicos, e nem necessariamente todos na mesma pessoa, embora existam combinações de talentos que podem se desenvolver em um único indivíduo. Nas pessoas quase sempre existem um ou dois talentos mais pronunciados, em uma configuração geral média ou acima da média (2000, p. 32)

Estes domínios e capacidades propostos pela autora, e suas características, estão organizados em sua “Lista de Itens para Observação em sala de aula”, na qual cada domínio possui alguns traços que a correspondem. Estes são organizados aleatoriamente, formando esta lista, composta por 26 itens que caracterizam estes talentos (GUENTHER, 2000). Esta lista é utilizada pelo CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), em colaboração com escolas, onde os professores dos alunos fazem o preenchimento da mesma para uma triagem inicial das capacidades dos alunos. Pela observação direta, os alunos são indicados pelos seus professores na escola regular, e a realização também de outras etapas do processo de identificação, envolvendo alunos, pais, etc. A proposta do CEDET é o acompanhamento destes alunos neste centro, com sua vivência em situações de aprendizagem enriquecidas, junto com outros colegas, o que caracteriza a “observação assistida” (GUENTHER, 2006).

Foi utilizada como base esta lista para a adaptação à escola de surdos, tendo em vista que abrange as diferentes áreas do conhecimento, assim como por já ter estar sendo utilizada a vários anos pelo centro, referendando bons resultados. Porém, é claro, com a realização das demais etapas consecutivas do processo de identificação.

Após as adaptações realizadas, com o acréscimo de algumas características relacionadas ao contexto dos alunos surdos, e a explanação de forma mais clara de outros itens, chegou-se à Lista de Itens para Observação em sala de aula adaptada para a identificação de indicativos em alunos surdos com características de AH/SD (conforme Anexo 5), composta agora por 27 itens, sendo que para cada item o professor pode indicar até 2 alunos de sua turma. Os itens da lista que foram alterados ou acrescentados foram os seguintes: 5, 18, 22, 23 e 27, e estão assinalados na lista em anexo.

Com a contribuição das colaboradoras surdas foi possível realizar um debate sobre cada uma destes domínios e capacidades propostos pela autora e as

características relacionadas a cada uma delas, tendo em vista então acrescentar ou reformular algum item. A maioria dos itens da lista manteve-se os mesmos da lista original proposta por Guenther (2000), uma vez que as características podem ser semelhantes para todos os sujeitos. Os itens acrescentados e modificados procuraram dar maior atenção à questão lingüística e cultural dos surdos, enfatizando a realidade onde a pesquisa está sendo realizada. Um exemplo que pode ser citado é o item 27 que foi acrescentado à lista, o qual aponta os alunos “que se salientam na expressão corporal como forma de comunicação”, ressalta a capacidade lingüística na língua de sinais, assim como o domínio psicomotor.

A partir de agora explica-se os critérios de avaliação da Lista adaptada.

Para o aluno ser identificado com uma **Capacidade Geral** deve ter sido indicado pelo professor em pelo menos 6 (seis) dos seguintes itens:

- 4- Os melhores em atividades extracurriculares;
- 6- Mais curiosos, interessados, perguntadores;
- 9- De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
- 10- Mais persistentes, comprometidos, chegam ao fim do que fazem;
- 11- Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
- 12- Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;
- 17- Mais ativos, perspicazes, observadores;
- 18- Nível mais elevado de elaboração e desenvolvimento do pensamento;
- 21- Mais levados, engraçados, “arteiros”;
- 22- Os melhores alunos da sala de aula regular;
- 25- Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

Ou ter sido indicado em pelo menos 4 dos seguintes itens:

- 9- De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
- 11- Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
- 13- Mais originais e criativos;
- 17- Mais ativos, perspicazes, observadores;
- 18- Nível mais elevado de elaboração e desenvolvimento do pensamento;
- 22- Os melhores alunos da sala de aula regular;
- 25- Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

Para o **talento verbal**, houve uma maior atenção tendo em vista as questões lingüísticas dos surdos, e desta maneira nesta foi considerado o talento para a comunicação, seja na modalidade sinalizada ou escrita, levando em consideração a expressão, o vocabulário, etc. Estes aspectos foram esclarecidos aos professores, para um preenchimento coerente da lista. Para isso, o aluno deve ter sido indicado em pelo menos 3 (três) dos seguintes itens:

- 1- Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;
- 5 - Mais conversadores e sinalizantes;
- 7- Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
- 18- Nível mais elevado de elaboração e desenvolvimento do pensamento;
- 22- Os melhores alunos da sala de aula regular;
- 27- Que se salientam na expressão corporal como forma de comunicação.

Para a capacidade de **pensamento abstrato**, o aluno deve ter sido indicado em pelo menos 3 (três) dos seguintes itens:

- 2- Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
- 9 - De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
- 11- Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
- 18- Nível mais elevado de elaboração e desenvolvimento do pensamento;
- 22- Os melhores alunos da sala de aula regular;

Para a indicação para a **criatividade acentuada e/ou talento artístico**, o aluno deve ter sido indicado em pelo menos 4 dos seguintes itens, em qualquer combinação ou 3 incluindo obrigatoriamente os de número 3 e 13:

- 3- Os melhores nas áreas de arte e educação artística;
- 8- Mais críticos com os outros e consigo próprios;
- 10- Mais persistentes, comprometidos, chegam ao fim do que fazem;
- 13- Mais originais e criativos;
- 17- Mais ativos, perspicazes, observadores;
- 25- Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

Para o **talento psicossocial** o aluno deve ter sido indicado em pelo menos 4 dos seguintes itens:

- 4- Os melhores em atividades extracurriculares;
- 7- Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;

- 14- Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;
- 15- Mais preocupados com o bem-estar dos outros;
- 16- Mais seguros e confiantes de si;
- 19- Mais simpáticos e queridos pelos colegas;
- 26- Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.

Os itens 16 e 26 deste talento caracterizam principalmente uma habilidade de liderança, de capacidade de energizar o grupo.

Para o **talento psicomotor** o aluno deve ser indicado em pelo menos 3 dos seguintes itens:

- 4 - Os melhores em atividades extracurriculares;
- 23 - Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos, artes marciais, representação teatral e/ou dança;
- 24 - Que sobressaem em habilidades manuais e motoras;
- 27- Que se salientam na expressão corporal como forma de comunicação.

Uma ficha resumida de interpretação desta Lista de itens pode ser encontrada junto à lista, no anexo 5. Deste modo, na realização da pesquisa na escola de surdos, com a indicação dos professores e posterior avaliação das Listas, chegou-se à indicação de alguns alunos, com habilidade em uma ou mais áreas especificadas, para continuidade do processo de identificação dos alunos com características de AH/SD.

Dessa forma, acredita-se que as características de capacidades ou talentos propostas por Guenther (2000), assim como as características de AH/SD colocadas por outros autores são também evidenciadas nos alunos surdos com características de AH/SD, porém com estes é relevante a atenção à expressão corporal, às questões lingüísticas e culturais que permitem que o aluno demonstre suas habilidades com maior facilidade ou mesmo de outras formas, em diferentes áreas. Um exemplo disso é a área verbal que para os alunos surdos deve ser interpretada na sua forma de comunicação que é a língua de sinais e assim valorizando esta língua como sua forma de expressão, de comunicação.

Como salientado anteriormente, as características de AH/SD são semelhantes nos alunos ouvintes quanto nos alunos surdos, porém para a

identificação destas habilidades é necessária uma atenção maior às questões específicas desta comunidade, levando em consideração sua cultura e sua realidade.

Com a indicação de alguns alunos por meio da Lista, pode-se continuar o trabalho de identificação dos alunos com AH/SD na escola de surdos, com a realização das entrevistas com os professores atuais e anteriores, assim como, com as atividades junto aos alunos. Ressalta-se que, dos alunos indicados nesta primeira triagem da lista e com a realização das demais etapas, pode-se perceber que estas habilidades dos alunos indicados, citadas em um momento pelo professor, podem ser comprovadas com os depoimentos dos demais participantes da pesquisa, ou também serem contrariados pelos demais, o que demonstra que esta pode ser ou não uma característica de AH/SD. Por este motivo a importância de serem utilizadas mais de uma ferramenta no processo de identificação.

Além disso, uma característica que um professor indicou em um aluno em uma etapa, pode ser reafirmada em outra etapa por outra pessoa, corroborando os traços deste, e ratificando suas habilidades. Estas características precisam ser observadas de forma individual em cada sujeito, uma vez que podem ser demonstradas de maneira diferente, em função de sua área de interesse, habilidade mais desenvolvida, etc.

Igualmente, com a realização das atividades com os alunos indicados inicialmente pelos professores, as quais buscavam perceber características como criatividade, envolvimento com a tarefa, curiosidade, interesse por novas idéias e já após as entrevistas com os professores atuais e anteriores, pode-se notar que cada aluno pode se expressar de maneiras diferentes, alguns mais evidentemente pelo desenho, assim como outros de maneira mais clara pela escrita ou mesmo pela comunicação, o que mostra suas diferentes habilidades mais desenvolvidas em uma ou outra área. Isso pode ser percebido tanto nos alunos ouvintes como nos alunos surdos, pois demonstra as diferenças entre os sujeitos, suas especificidades de interesses, seus gostos, dificuldades e facilidades, etc. Ainda, podem-se evidenciar as informações repassadas pelos professores, confirmando seus traços de personalidade, de criação, de imaginação e de inteligência. Estes momentos foram de grande relevância, uma vez que foi possível fazer algumas perguntas informais aos alunos, conversar, saber suas dificuldades e facilidades com a tarefa que estavam realizando.



É considerável destacar que as características dos alunos são influenciadas, como menciona Renzulli (2004), pelos fatores de personalidade e pelo ambiente em que se encontram, os quais possibilitam e facilitam a manifestação ou não do comportamento de superdotação. Assim, a escola de surdos pode ser um ambiente que estimula e permite o desenvolvimento e expressão mais de algumas habilidades (relacionadas à expressão em língua de sinais e linguagem corporal, por exemplo) do que outras (lógico-matemática, por exemplo).

Estes alunos que participaram da pesquisa e foram identificados com indicadores de AH/SD estudam em uma escola de surdos, que possuía um currículo organizado em função das questões lingüísticas e culturais dos surdos. Acredita-se que estas mesmas características poderiam ser observadas nestes alunos caso estivessem matriculados em outra instituição de ensino, pois são características pessoais e individuais. No entanto, dependendo de como estaria sendo estimulada a expressão lingüística em língua de sinais do sujeito surdo, a qual facilita a comunicação dos surdos, a identificação destas características poderia ser mais difícil, por muitas vezes estarem encobertas por algumas barreiras. Na escola de surdos, considera-se que a expressão dos surdos é mais valorizada na língua de sinais e há um incentivo para que seja desenvolvida, o que facilita com que os alunos surdos demonstrem sua forma de ser, seus interesses e habilidades.

Do mesmo modo é importante destacar que o estudo dos indicadores de AH/SD nesta população minoritária, que é a comunidade surda, tem em vista esclarecer que as características específicas das AH/SD não podem ser compreendidas como sendo as características culturais e lingüísticas deste grupo, os surdos, uma vez que nem todos os sujeitos surdos possuem estas mesmas características específicas ou se salientam nas mesmas áreas de capacidades. Neste estudo busca-se também discutir a respeito não de traços comuns da comunidade surda, mas conhecer com as características de AH/SD estão presentes em alguns sujeitos surdos, como constituintes da sua própria personalidade.

Ressalta-se que a identificação de alunos surdos com AH/SD passa por processos semelhantes a identificação de alunos ouvintes com AH/SD, sendo que no caso de ser realizado na escola de surdos é importante esta atenção ao contexto ao qual estes alunos vivenciam, sua comunicação, sua experiência visual, as diferentes maneiras de expor suas habilidades, o que em outra instituição poderia ser diferente. Além disso, para a identificação destes sujeitos surdos é necessária

uma atenção às características peculiares destes sujeitos, seus interesses e as formas de expressão delas, sua personalidade, etc., o que ajuda na identificação de suas potencialidades.

Assim, utiliza-se das respostas de um dos colaboradores surdos que participou da pesquisa, que ao ser questionado a respeito das características dos alunos surdos com AH/SD, cita que desconfia de uma aluna da *“educação infantil, uma menina usando libras também como adulto e ela aprendeu libras mais ou menos um mês. Mais rápido e ela mora outra cidade”*. Nesta colocação pode-se notar que podem ser percebidas algumas características de AH/SD com o acompanhamento das crianças pelo professor, do seu desenvolvimento, de suas aprendizagens em diferentes áreas do saber e na forma como demonstra estes traços.

Aqui é necessário destacar algo que chamou a atenção durante o processo de reestruturação da “Lista de itens para observação em sala de aula”, junto à discussão com as colaboradoras surdas, uma vez que ao conversarmos sobre o assunto das AH/SD e as características destas pessoas, mais de uma vez estes questionaram se existem alunos surdos com a AH/SD, deixando esta “dúvida” quanto aos principais traços destes sujeitos e como identificá-los. Pode-se perceber que este questionamento demonstrou certa insegurança quanto ao fato de haver ou não estes sujeitos na escola de surdos, e se houvesse, quem seriam, quais suas características, uma vez que por enquanto somente haviam algumas suspeitas ou alguns indicadores iniciais.

Com o processo de identificação e a realização desta pesquisa, visou-se, antes de edificar certo conhecimento sobre um determinado grupo, dinamizar um percurso que envolve a participação dos próprios sujeitos surdos e de pessoas da escola de surdos, almejando pensar estas questões com o grupo ao qual busquei a realização deste estudo. Não se trata de um estudo sobre um determinado grupo de pessoas, mas esta é permeada pelo entrosamento e pela participação destes sujeitos, possibilitando uma construção conjunta de conhecimentos, na troca de experiências e vivências nesta área do conhecimento. Porém não se pode deixar de colocar que, mesmo sendo realizado o processo dentro da escola de surdos, a maioria dos professores participantes foram professores ouvintes que trabalham na escola, com número reduzido de surdos, apesar de terem sido também convidados.

Esta problematização sobre as características de AH/SD impulsiona pensar a respeito da identificação destes alunos, uma vez que são estes traços que permitem com que este sujeito seja identificado com AH/SD. Nestas etapas do processo de identificação se tornam evidentes várias concepções equivocadas a respeito das AH/SD e dos alunos que possuem estes indicadores, e é a respeito disso que me apoio no próximo item.

#### **4.4.2 A evidência de mitos sobre os alunos com altas habilidades/superdotação**

Fazendo uma análise dos principais efeitos que o processo de identificação de alunos com características de AH/SD acarretou para a escola de surdos onde foi realizada a pesquisa, assim como para os demais envolvidos, pode-se salientar a tentativa de desmitificação a respeito desta temática, uma vez que se tornaram evidentes no processo algumas idéias equivocadas a respeito das AH/SD. Alguns mitos se evidenciaram nas falas dos professores e das colaboradoras, assim como outros estão relacionados com a intervenção da identificação e se apresentam no contexto escolar.

Quando se questiona em um grupo de pessoas a respeito dos alunos com AH/SD, e no caso da pesquisa, nos alunos surdos com AH/SD, são poucos os casos que alguém diz reconhecer algum sujeito com estas características, pois muitas vezes já carrega representações “negativas” ou até mesmo equivocadas sobre estas pessoas. Estas situações se intensificam quando se trata das AH/SD em um grupo minoritário ou em outra comunidade, tendo em vista que estas representações estão ainda mais impregnadas de outros conceitos e interpretações. E quando se trata de pessoas com AH/SD a admiração aumenta, uma vez que se afastam do que comumente vem sendo discutindo em torno da educação e da educação especial, que são especialmente os alunos com deficiências. Isso porque ainda se interroga por que estes alunos com AH/SD são atendidos pela educação especial e estão presentes nas políticas públicas nacionais, já que “[...] *não precisam de atendimento diferenciado*”, “*possuem já condições superiores*” (colocações de alguns participantes da pesquisa), o que se sabe que é uma idéia equivocada.

Desse modo, se constituem os mitos a respeito do assunto, que historicamente existiram e são modificados ao longo de tempo, com os avanços dos estudos e das concepções. Um mito (do grego significa "mithós") é uma narrativa tradicional com caráter explicativo e/ou simbólico, que procura elucidar alguns acontecimentos ou fatos da vida, os fenômenos naturais, pessoas ou coisas que a lógica não consegue compreender. Pode-se dizer que o mito é uma primeira tentativa de explicar a realidade, e está relacionada com o medo do novo, que pode causar estranhamento. Conforme se refere Pérez:

O sentimento de amor/ódio em relação às PAHs se vislumbrava no Renascimento, quando os 'gênios' eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para eles. Assim como quem apresenta uma 'deficiência' é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente 'vantagem' é alvo de inveja e agressão. O primeiro é privado de manifestar suas potencialidades, em detrimento de sua 'desvantagem', enquanto que, ao segundo é negada a existência de suas reais potencialidades, adotando-se uma posição reducionista, de outorgar toda a ajuda '*àquele que não tem nada*', considerando que '*aquele que tem, não necessita de nada*'. A PAH é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser até questionada. (2004, p. 64)

Assim, os mitos foram se constituindo a respeito destas pessoas com AH/SD. De acordo com Extremiana (2000), algumas possíveis causas dos mitos também podem ser encontradas no nosso meio, entre os quais se destaca a falta de universalização do termo para se referir a estas pessoas, que provoca confusões e distorções, principalmente para os sujeitos com AH/SD; o desconhecimento de suas características, que fazem que algumas pessoas suponham que o desempenho superior seria de alguma maneira, compensado por traços físicos ou de personalidade 'inferiores'; a confusão com outros termos como gênio, criança precoce, hiperativo.

Além disso, quando se fala em AH/SD, existem alguns estereótipos que motivam algumas concepções equivocadas sobre estas pessoas. Alguns mitos e estereótipos foram percebidos em diferentes momentos da realização desta pesquisa, seja com as colaboradas surdas, como também na efetivação da pesquisa dentro da escola com os professores dos alunos, ficando registrados nos questionários ou notados nas falas dos professores, registrados no diário de campo.

Um dos mitos sobre as pessoas com AH/SD referiu-se ao **estereótipo físico destes sujeitos**, quando surgiu a colocação de uma colaboradora de que estas

peças são “*estranhas, pequenas, franzinas e usam óculos com lentes grossas*” (colocação de um participante da pesquisa). Extremiana (2000) refere-se a este como um dos estereótipos sobre as AH/SD, de que são fracos fisicamente, socialmente inaptos, com instabilidade emocional, mas isso depende da ampla variabilidade das características individuais dos sujeitos, que podem ter condições físicas e emocionais diferentes e que estas pessoas tendem a ser socialmente atrativos e com responsabilidade moral. Por isso que, se ao pensar em uma pessoa com AH/SD, muitas vezes vem à mente a idéia daquele aluno considerado um “nerd” ou aquele “gênio” acadêmico, isso pode tornar mais difícil a identificação deste sujeito, pois este pode apresentar estas ou mesmo outras características físicas ou emocionais bastante diferentes, desvendando a diversidade humana.

É bastante comum no contexto escolar verificar a representação de que estes sujeitos são “*super-homens*”, bons em todas as áreas e com desempenho excelente em todas as disciplinas escolares. Durante a pesquisa pode-se apreender esta colocação de um participante da pesquisa, quando mencionou que este aluno deveria se salientar em todas as disciplinas escolares. Extremiana (2000) refere-se a esta idéia aludindo que estes sujeitos possuem habilidades superiores ou destaque em uma ou várias áreas, mas podem até mesmo apresentar carências em outras. Quando uma pessoa apresenta, por exemplo, uma habilidade na área acadêmica, intelectual, esta pode demonstrar dificuldades na área artística ou musical.

Esta representação sobre as pessoas com AH/SD é também mencionada por Winner (1998) que expõe a respeito do mito de que este aluno deve se destacar em todas as áreas do currículo escolar. Porém pode existir uma discrepância entre sua habilidade em uma determinada área que possui um rendimento e um aproveitamento excelente, podendo até mesmo apresentar uma dificuldade em outra área do conhecimento. Este mito é construído a partir da representação do “aluno ideal”, geralmente o aluno esperado na escola tradicional, que deve aprovar com desempenho elevado em todas as disciplinas. Uma colocação durante a pesquisa que reflete muito bem este mito foi de que “*É ótimo aluno e tem sempre as melhores notas*”, o que não acontece com todos os alunos com AH/SD.

Winner debate sobre o mito da **superdotação global**, quando é esperado que este tenha um desenvolvimento elevado em todos os aspectos do desenvolvimento humano. Dessa forma, pode ser identificado o que se chama de assincronismo, que Terrassier (apud Extremiana, 2000) define como a carência de

sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, e que pode ser classificado em dois níveis de funcionamento – interno e externo. Winner (1998, p. 15) escreve que “a criança com uma combinação de pontos fortes e fracos acadêmicos vem ser a regra, não a exceção. As crianças podem até mesmo ser superdotadas em uma área acadêmica e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra”.

Assim, é importante pensar nestes traços destes sujeitos, especialmente porque estes mitos podem dificultar o processo de identificação na escola, pois podem estar impedindo que os professores visualizem em algum aluno suas características de AH/SD, que podem estar ocultas por detrás de suas dificuldades. No caso das AH/SD nos alunos surdos, esta dificuldade pode estar relacionada com a falta de estímulo de alguma das áreas, ou até mesmo ao uso da língua de sinais, que muitas vezes acontece tardiamente, somente em idade escolar, pois a família não conhece esta língua, o que pode estar dificultando que demonstre alguma habilidade superior em alguma área.

Também destacar-se, nesta perspectiva, o mito de que a pessoa com AH/SD não necessita receber um **atendimento diferenciado**, seja em sala de aula ou fora dela, já que teria condições de avançar sozinho. Este mito ficou evidente por um participante da pesquisa, uma vez que relata que este aluno não necessitaria ser identificado, já que não necessita nenhum recurso extra. Como já mencionado, estas pessoas podem apresentar capacidades superiores em algumas áreas, mas um desempenho equivalente aos demais ou mesmo inferior em outras áreas, e por isso é importante que esta saiba lidar com estas situações, a fim de que isso não venha a prejudicar o seu desenvolvimento.

Além disso, a própria identificação deste aluno deve ser realizada com intenção de se oferecer um ambiente estimulador e mais desafiante, para que possa avançar com mais destreza e desprendimento, alcançando um nível mais elevado em menor tempo do que se estivesse sozinho. Da mesma forma, o trabalho do professor junto a estes alunos também vai ao sentido de orientá-lo, com diferentes materiais e metodologias, a seguir um caminho seguro, a fim de não direcionar sua capacidade para uma área imoral socialmente (COSTA, SÁNCHEZ E MARTÍNEZ, 1997; EXTREMIANA, 2000).

Outro item que se evidenciou, principalmente na resposta ao questionário por um dos colaboradores da pesquisa, e que pode ser considerado um mito, é que o

“quociente intelectual alto é uma característica das crianças superdotadas”. É necessário compreender que, como mencionado neste estudo, os testes de quociente intelectual podem indicar uma superdotação ou AH/SD, com um resultado de alto desempenho. Contudo, estes testes avaliam principalmente as habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas e não são capazes de perceber outras habilidades humanas. Guenther menciona que estes testes são mais realizados pela psicologia educacional e que,

Testes de Q.I. são influenciados pelo que a criança aprende, ou lhe é ensinado, assim o vocabulário depende de ter ouvido aquelas palavras, e as informações de ter sido exposta a elas, o que não retrata a capacidade da criança e sim o que aprendeu no meio onde vive (GUENTHER, 2006, p. 198).

Desse modo, uma pessoa com uma inteligência musical ou para artes, por exemplo, pode não ser identificada com um QI alto, pois sua área de habilidade superior não é a mensurada nestes testes, mas podem apresentar sim os traços de AH/SD, expressados de outras formas. Este mito é citado por Winner como o **mito do QI excepcional**, e esta faz menção que:

[...] os testes de QI medem uma estreita gama de habilidades humanas, principalmente facilidade com linguagem e números. Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes e música, requeiram um QI excepcional. Pode-se até mesmo encontrar níveis extraordinários de superdotação, nos assim chamados *idiots savants* – indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos (1998, p. 15).

Desse modo, o QI alto não é condição fundamental para uma pessoa ser considerada com AH/SD, pois esta pode se apresentar em diferentes áreas. Além disso, é importante considerar as três características apontadas por Renzulli (2004) para a identificação de comportamentos de superdotação, que são a capacidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade. A capacidade acima da média, que poderia ser representada pelo desempenho em um teste, faz parte deste conjunto de habilidades, mas é apenas uma das habilidades que caracterizam a pessoa com AH/SD, de acordo com o autor.

É necessário também ressaltar que estes três anéis propostos por Renzulli, que diferenciam uma pessoa com AH/SD, passam por influências do meio externo, no caso família, escola, comunidade, etc., que são representados pela rede ao fundo do diagrama. Assim, é relevante salientar, já que é um mito que pode interferir na

concepção sobre AH/SD, uma vez que se pode questionar a respeito da origem das AH/SD. Winner chama este mito de **Biologia versus ambiente**, mencionando que existe este mito de que um treinamento intensivo por parte de pais e professores, iniciado desde tenra idade, pode produzir um sujeito com AH/SD, ou de que estas habilidades superiores são inteiramente inatas à pessoa. Winner coloca que:

[...] as crianças superdotadas e os *savants* não chegam onde estão simplesmente através de trabalho duro e prática disciplinada rigorosa. Antes, há a alta habilidade com a qual estas crianças nascem que as impulsiona a trabalhar tão duro. Sua motivação e, assim, sua prática extensiva são um *resultado* do seu dom, não sua causa (1998, p. 244).

Desse modo, com as colocações da autora, entende-se que existem fatores biológicos e fatores ambientais que interferem na constituição da pessoa com AH/SD e que suas influências podem contribuir ou não para o afloramento destas habilidades do sujeito.

Com isso, salienta-se também o contexto que esta pessoa vivencia, uma vez que a família e a escola podem tornar-se ambientes enriquecedores para estes sujeitos. Segundo a mesma autora (WINNER, 1998), a superdotação pode se desenvolver em famílias de diferentes classes socioeconômicas, contanto que estas valorizem a educação, oferecendo dentro de suas possibilidades, estimulação das potencialidades destas pessoas.

Portanto, existe uma forte associação entre superdotação e ambientes familiares enriquecidos. Os ambientes enriquecidos também desempenham um papel na promoção de níveis normais de desenvolvimento, enquanto os empobrecidos atrofiam o desenvolvimento normal. As crianças que crescem com pouca interação social e verbal em orfanatos, são lentas para se desenvolver. Porém, quando são levadas de tais ambientes e colocadas em ambientes estimulantes, elas recuperam o tempo perdido (WINNER, 1998, p. 148)

Assim, utiliza-se deste referencial e das colocações da autora, pois com o andamento da pesquisa e com a realização das entrevistas com os professores, um dos professores mencionou que quando a aluna surda chegou até a escola, esta não conhecia a língua de sinais e sua comunicação era muito limitada, uma vez que sua família não conhecia a língua, e esta criança possuía uma comunicação também restrita com os membros familiares, com pouca interação social. No início do período escolar, segundo a professora, esta aluna apresentou bastante dificuldade, tanto na



interação em sala de aula, quanto nas aprendizagens e nas tarefas. Porém, conforme foi tendo contato com os demais surdos e aprendendo a língua de sinais, foi demonstrando habilidades diferentes, as quais até então vinha apresentando dificuldades. Além disso, com o ingresso da aluna na escola de surdos, algumas pessoas da família também começaram participar de um curso para aprender a língua, o que facilitou a comunicação entre eles. A professora citou que se surpreendeu com o retorno da aluna e que com o tempo esta aluna passou a se salientar em algumas tarefas, principalmente na área verbal, de expressão.

Desse modo, acredita-se que a presença desta criança em um ambiente enriquecedor, e neste caso também se pode citar a escola que possibilitou a aprendizagem da língua de sinais, foi favorável para que esta criança despertasse ou mesmo passasse a demonstrar habilidades até então não latentes. Assim, fica evidente que este mito de que o social não tem influência, ou que somente este pode construir uma pessoa com AH/SD, também precisa ser superado.

Constatou-se, também, que a cultura a qual a pessoa está envolvida influencia no reconhecimento de suas habilidades, uma vez que o ambiente pode valorizar mais certos conhecimentos em detrimento de outros, assim como incentivar com maior empenho algumas habilidades mais valorizadas por aquele grupo ou por aquela cultura. Ou até mesmo, algumas áreas do conhecimento se tornam mais difíceis de identificar em função da cultura, como por exemplo, as artes e o talento psicossocial. Winner (1998) menciona que:

Nós raramente percebemos crianças superdotadas em áreas difusas como liderança, entendimento interpessoal ou autopercepção. Porém, isso não significa que elas não existam; nós apenas não sabemos como encontrá-las. E nós não classificamos as crianças que demonstram empatia, moralidade ou coragem excepcionais como superdotadas, mas antes, como tendo um caráter esterlino (1998, p. 14).

Este aspecto ficou manifesto inclusive quando houve a indicação dos professores para as diferentes capacidades humanas, sendo que entre as habilidades indicadas nos alunos com características de AH/SD, a maioria foi nas habilidades geral, verbal, criatividade e liderança, e um número reduzido de crianças indicadas com a habilidade interpessoal, e mais reduzido ainda na lógico-matemática. Neste ponto de vista, pode-se evidenciar também a influência da cultura surda e das percepções dos professores quanto aos seus alunos, sendo

considerados por estes principalmente os alunos com avançado vocabulário em língua de sinais, com conhecimentos gerais de mundo, assim como com boa expressão seja lingüística ou corporal.

É interessante apresentar um mito que está relacionado a esta pesquisa que é o de que a **identificação acarretaria a rotulação** destes sujeitos. Isso tem a ver com a formação da identidade desta pessoa e com as suas singularidades, o que em nenhum momento é pensado como forma de discriminar ou excluir esta pessoa, nem para segregá-la da sociedade para formar um grupo de elite. A identificação fomenta a formação da identidade desta pessoa e melhores condições para que possa enriquecer suas habilidades. Pérez menciona que:

A rotulação não teria as *'prováveis conseqüências negativas'* que hoje se lhe adjudicam se fosse aceita a singularidade das pessoas como um direito. Os próprios mitos e crenças em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma *'discriminação'* dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser *'melhores'* que o resto da sociedade (2004, p. 70).

Neste sentido, a importância de estar refletindo a respeito das condições pessoais destes sujeitos, em nenhum momento com intenção de rotulá-los, mas em reconhecê-los e eles próprios reconhecer-se como sujeitos com determinadas características específicas.

Estas concepções ou mitos que foram discutidos permitem que se possa estar dialogando a respeito do assunto, tentando nos afastar destas idéias que em alguns momentos podem estar dificultando o reconhecimento e a aceitação destas pessoas. Existem estudos (PÉREZ, 2004; WINNER, 1998) que apontam tantos outros mitos ou representações equivocadas a respeito destas pessoas, sendo que aqui procurei direcionar alguns que possuem maior relação com a pesquisa e que foram evidenciados no processo.

Além disso, estes mitos sobre as pessoas com AH/SD surgem a partir de um conjunto maior de relações que se estabelecem entre as pessoas e a sociedade como um todo, tanto pela falta de maiores esclarecimentos sobre o assunto, como pela dificuldade ainda de se discutir alguns temas em determinados contextos.

#### **4.4.3 A sociedade, a Escola de surdos e a constituição de espaços e tempos na educação dos alunos com altas habilidades/superdotação**

Ao se olhar para a instituição escolar contemporânea, não há como não perceber os resquícios que permanecem de uma educação que se constituiu a partir de uma sociedade colonialista e produtivista, de uma ordem social mundial, que tenta colocar todos os sujeitos dentro de um ritmo de reprodução e consumismo.

Desse modo, as instituições escolares de uma maneira geral não estão alheias a este processo, estando submersas nesta rede de relações, que controlam seus consumidores, que produzem certos conhecimentos e certos saberes de acordo com um jogo de relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos. Assim, acredita-se que a colocação de Gentili, a respeito desta rede de articulações, desvela como isso vem acontecendo, quando referencia que,

[...] se o sistema escolar tem que se configurar como *mercado educacional*, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo (2002, p. 51).

Com isso, assinalam-se as relações que a instituição escola opera para a constituição de alguns saberes e para a formação dos sujeitos para um mundo contemporâneo. Este processo também acarreta influências para a organização curricular e a formação dos professores, para que a instituição esteja preparada para a formação de sujeitos para esta sociedade competitiva. Neste sentido, a escola de surdos também está imbricada por estas interferências sociais, uma vez que os sujeitos que perpassam aquele ambiente atravessam tensões semelhantes na sociedade, na exigência por uma formação de qualidade. Além disso, a escola de surdos opera em função da construção de alguns saberes, considerados fundamentais para aquelas pessoas, naquele espaço, o que envolve também certa hierarquização de conhecimentos.

Por isso, estando cercada por estas articulações sociais e relacionais, a escola também determina concepções espaço-temporais, na tentativa de formar determinados sujeitos em diferentes épocas, em função das exigências sociais que se estabelecem e em decorrência dos acontecimentos que marcaram a história da

educação. A escola moderna foi pensada na tentativa de organizar os espaços e tempos dos sujeitos, controlar seus comportamentos para mais fácil lidar com eles. Permeado por um poder disciplinar, a modernidade tornou obrigatória a frequência à escola e todos os sujeitos, em determinada faixa etária, devem frequentar esta instituição.

De acordo com o que menciona Lunardi, na constituição escolar:

[...] essa infância deveria ser “protegida”, “tutelada”, e “normalizada” para que os proletários do amanhã fossem como seus pais, condenados a produzir e a reproduzir a força de trabalho. Para alcançar este fim, diferentes instituições desempenham um papel central – escola, manicômios, prisões, hospitais, quartéis – na manutenção da ordem social. Estas instituições são peças fundamentais porque, sem elas seria impossível a produção dos sujeitos “normais”, dos sujeitos “adaptados”, dos sujeitos “submissos”, dos sujeitos por que não dizer, “dóceis e úteis” requeridos pelos interesses de quem rege as modernas sociedades industriais (2004, p. 21).

Dessa forma, estas estratégias de manipulação foram aplicadas à escola e constituíram sua formação. Por conseguinte, as estratégias de controle se diferenciaram, deixando de ser disciplinares, mas assumindo proporções corretivas, numa perspectiva clínica-terapêutica, com a finalidade de correção dos corpos que se afastassem de certa “normalidade” difundida. E são nestas organizações que os espaços e tempos são instituídos e são construídos, formalizando condutas e procedimentos normativos.

Numa matriz mais avançada, o controle dos sujeitos passa para o domínio do desenvolvimento do sujeito, de suas aprendizagens, desejos e vontades, numa avaliação mais psicológica. A preocupação vincula-se mais diretamente às necessidades das pessoas, sendo que os espaços e tempos são mais flexíveis e com maior possibilidade de adaptações de acordo com estas necessidades. O controle interior passa a prevalecer.

A constituição da escola de surdos também não se afasta desta lógica disciplinar, permeada pela história da educação dos surdos, os quais vivenciaram períodos de enraizadas matizes clínico-terapêuticas. A escola de surdos, designada como instituição escolar, também segue mecanismos de controle dos sujeitos, conforme uma organização social, e também possui estratégias de regulação das aprendizagens e dos comportamentos destes sujeitos.

Na escola de surdos, além de uma preocupação com a questão cultural, identitária e lingüística dos surdos, que orienta a organização dos currículos e interpela a formação dos professores e dos profissionais que ali convivem, este processo de modernização também transpassa sua estruturação, uma vez que não há como esta instituição se distanciar da rede de interpelações sociais.

Mesmo na contemporaneidade, muitos são os indivíduos a corrigir ou os alunos que se distanciam de certa norma nas nossas instituições escolares. E para estes sujeitos são criadas instituições, salas, escolas, serviços, etc., entre outros lugares com intuito de enquadrá-los na ordem, para a manutenção de uma organização. Sobre estes são instituídos saberes e conhecimentos e há uma preocupação dos especialistas com a sua educação e uma pedagogia que dê conta de discipliná-los. Neste sentido, a importância da instituição escolar na educação destas pessoas, uma vez que, nas palavras de Lopes (2004, p. 34), “ir à escola na modernidade passou a ser condição para que a ordem social se mantenha e para que o controle, o disciplinamento e a correção dos sujeitos que não correspondem às fases e as classificações pré-definidas para dizer de um desenvolvimento normal, aconteçam”.

Desse modo, a escola de surdos foi constituída como instituição escolar tendo em vista também pôr em práticas procedimentos de controle, a fim de manter a ordem social, para que os alunos que freqüentassem aquele espaço seguissem certa disciplina que lhe era estabelecida. E dentro desta escola também se constitui uma norma de comportamento e de aprendizagem, de acordo com “modelos” almejados por estes sujeitos.

Durante a realização desta pesquisa dentro da instituição em análise tornaram-se explícitas algumas evidências destas considerações, uma vez que existem certas normas e exigências a serem cumpridas pelos alunos, assim como certos padrões de comportamento, na aprendizagem, na comunicação, esperados dos alunos surdos daquele espaço. Assim, alguns aspectos foram sendo registrados no diário de campo, como por exemplo, a menção de uma professora ao questionar-me a respeito dos alunos surdos com habilidades lógico-matemáticas, uma vez que segundo ela, esta área é mais difícil a abstração, e que um número reduzido de surdos da escola demonstraria destaque. Isso demonstra que um aluno que se destaca nesta área poderia estar se afastando de um padrão pré-estabelecido, seja naquele momento pela professora ou pela instituição.

É necessário compreender, no entanto, que a escola de surdos está envolta pelas manifestações culturais dos surdos, numa valorização das representações surda e das construções surdas. E aqui é importante salientar esta estreita relação entre educação e cultura, uma vez que a organização escolar transmite “conteúdos”, experiências, que passam por uma seleção cultural, de especificidades que se almeja serem repassadas, e de acordo com Forquin (1993), pode-se chamar de cultura estes conhecimentos, valores, competências, etc. que nos precedem, ultrapassam e instituem como sujeitos humanos.

Forquin menciona a existência de duas ênfases quanto ao entendimento de cultura, que acredito serem relevantes, mas que tratarei de forma mais breve. A primeira delas, de ordem universalista, considera que a cultura é tradicional, individual, normativa, contendo todas as atribuições que devem ser cultivadas pelo sujeito, num leque de conhecimentos. A segunda, com uma ênfase diferencialista, considera a cultura como um conjunto de traços de um determinado grupo ou comunidade, considerando seus aspectos triviais, cotidianos. Quando se fala em educação e na direção de transmissão cultural, acredita-se que a perspectiva que leva em consideração os conhecimentos do grupo ao qual pertence, seus valores, qualidades e competências seja mais relevante, uma vez que confere aos indivíduos os componentes culturais que possuem sentido para o mesmo. Deste modo, não se ressalta a existência de uma alta e uma baixa cultura, mas de culturas diferentes, que possuem aspectos e dinâmicas diferentes e que pela transmissão que são passados elementos da cultura, mas que esta se encontra em construção. Como bem se refere Forquin:

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos de cultura, entre os quais há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (1993, p. 15)

Dessa maneira, é importante esta ressalva, uma vez que a comunidade surda, e no caso a escola de surdos, possui um grande envolvimento com a perpetuação da cultura surda, mas que nesta transmissão cultural, são repassados elementos da cultura surda, aspectos importantes, mas que a cada geração, a cada

reformulação das pedagogias, etc., novos conhecimentos, novos saberes, novas ideologias são acrescentados, enquanto outros desaparecem.

Além disso, no interior da sociedade novos conhecimentos estão sendo produzidos, novos saberes estão sendo postos e exigidos, o que faz com que aconteça uma renovação ativa, principalmente na escola, não esquecendo os aspectos do passado, mas uma seleção de novos elementos. Forquin (1993, p. 15) complementa que temos que reconhecer que “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”.

Levando em consideração os aspectos históricos da educação dos surdos, muitos avanços têm-se notado em relação à constituição das escolas de surdos, especialmente na escola onde foi realizada a pesquisa, na perspectiva de se afastar da concepção clínica-terapêutica que buscava a reabilitação da pessoa surda para atingir o padrão da normalidade ouvinte. Esta ideologia considerava a surdez a partir da concepção da deficiência, na qual o corpo surdo deveria ser corrigido e recuperado. Skliar muito bem escreve a respeito desta ideologia, chamando de “ouvintismo” este conjunto de procedimentos e práticas que marcavam o corpo surdo, imprimindo uma sujeição aos valores e padrões dos ouvintes. E as pedagogias acabam consolidando as representações sob estas pessoas, difundindo discursos enredados em ordens clínicas.

Neste sentido que a comunidade surda, por meio de suas lutas, tenta constituir uma visão da surdez a partir de uma perspectiva cultural, distanciando-se da visão da deficiência, mas a partir da diferença. De acordo com Lopes:

Muitos são aqueles e aquelas que não conseguiram romper com as representações que os associam a deficiência, enquanto que muitos são aqueles e aquelas que estão ocupando outros espaços e narrativas. Há os que pertencem a grupos surdos, há outros que habitam espaços e fronteiras ora se auto-identificando como sujeitos culturais e ora como sujeitos a recuperar (2004, p. 38).

Mas estas são conquistas que estão intimamente ligadas a lutas e reivindicações da comunidade surda, que aos poucos vai consolidando sua perspectiva e se direcionando para esta visão cultural da surdez, sendo que estes enfrentamentos estão presentes na cultura surda. Além disso, esta história da educação dos surdos e a mudança de perspectiva é um processo presenciado e

vivenciado por inúmeros surdos, hoje já adultos, os quais alguns deles freqüentam a escola de surdos e colocam estas reivindicações na própria organização curricular e pedagógica da instituição, além de serem repassadas aos surdos mais novos. Com isso pode-se perceber que a cultura surda perpassa gerações, difundindo alguns ideários da comunidade surda, como por exemplo, o uso da língua de sinais, porém novos elementos vão sendo imbuídos nesta luta, novos saberes, aprendizagens e reivindicações. A cultura se expressa desta forma, através das diferentes vivências e debates dos surdos, que carregam consigo experiências diferentes, mas algumas bases e referenciais comuns.

Além disso, a cultura de uma comunidade não se constitui como inferior a outra cultura, sendo neste caso a cultura surda considerada como outra cultura, não inferior nem superior a outras, mas que passa por percepções diferentes. Forquin faz uma diferenciação entre deficiência cultural e diferença cultural, mencionando uma relação entre as culturas das classes sociais, dizendo que:

[...] a cultura (ou a “subcultura”) dos grupos cujas crianças encontram-se frequentemente em situação de fracasso ou de inadaptação escolares não tem de ser descrita como uma cultura “pobre”, nem como uma “cultura de pobreza” [...], mas como uma “outra” cultura, que não tem menos valor ou legitimidade do que a cultura “dominante”, mas que se encontra em ruptura em relação a ela (1993, p. 127)

Neste sentido, a cultura surda se constitui não em destaque ou inferioridade relação a outras culturas, mas a partir de percepções diferentes destes sujeitos. Forquin (1993) traz que esta cultura de um grupo minoritário funciona dentro de uma lógica “oposicional”, como uma “cultura de resistência”.

Com o convívio na escola de surdos se tornam evidentes nos posicionamentos dos surdos mais velhos que experienciaram vivências oralistas e conservadoras, algumas resistências em relação a algumas concepções e uma grande força na luta por reivindicação de aspectos em comum da comunidade surda, o que é perpetuado aos surdos mais jovens da escola, por meio da cultura e da organização escolar, que prima na valorização desta cultura.

Além disso, existia uma grande preocupação na escola de surdos com a aquisição da língua de sinais por estes sujeitos, por meio do contato com os surdos adultos que presentes na escola. Na organização escolar curricular havia uma preocupação neste sentido, pelo uso do bilingüismo como modalidade na



comunicação, uma vez que a língua é um elemento identificatório cultural da comunidade surda. Até mesmo no currículo da escola percebeu-se esta inquietação em relação ao ensino da língua de sinais às crianças surdas, mantendo a presença dos educadores surdos nos ciclos de ensino, principalmente nos ciclos iniciais. Forquin (1993, p. 36), revela o quanto à língua é importante para a expansão da cultura, escrevendo que “na verdade, afirma Willians, é a língua, muito mais do que a classe social, que delimita a área de extensão de uma cultura: os que falam a mesma língua partilham *de facto* a herança de uma mesma tradição”.

Desse modo, na comunidade surda, a língua, no caso a língua de sinais que atualmente é a forma de comunicação mais divulgada para os surdos, mostra mais um elemento perpetuador da cultura surda, a qual expande os demais aspectos da educação de surdos e possibilita a aprendizagem de conceitos e de novos conhecimentos.

Não obstante, a cultura de um determinado grupo influencia nas representações que seus membros possuem em relação a determinados conhecimentos. Isso é, cada cultura valoriza mais determinados conhecimentos, habilidades, saberes do que outros, que talvez sejam mais perceptíveis em outra realidade. Este aspecto pode ser notado na realização do processo de identificação dos alunos com AH/SD na escola, uma vez que nas falas e nas indicações dos professores as habilidades relacionadas à expressão e comunicação foram mais salientadas do que outras, o que demonstra que dentro deste grupo cultural são consideradas relevantes estas habilidades, mais do que, por exemplo, a habilidade artística ou lógico-matemática.

Desse modo, a cultura possui influência sobre os membros de determinada cultura, na maior valorização de alguns saberes. Além disso, com os debates realizados com os professores durante o processo de identificação, houve uma preocupação maior destas pessoas com um elemento que até então não havia sido pensado naquele contexto, o que pode ocasionar mudanças nas representações dos professores sobre seus alunos, principalmente na maior aceitação dos alunos identificados com características de AH/SD. Também, ao se pensar nestes alunos dentro do contexto escolar, havendo um interesse em proporcionar um ambiente diferenciado e mais rico em aprendizagens para estes alunos, podem acontecer adequações curriculares.

Porém é necessário ressaltar que caso estes alunos surdos identificados com características de AH/SD estivessem inseridos em outra instituição escolar, que não fosse uma escola de surdos, no caso da escola pesquisada, é provável que da mesma forma manifestassem suas potencialidades, uma vez que, como já foram debatidas, estas estão vinculadas a fatores genéticos e ambientais. Além disso, este aluno poderia encontrar outras possibilidades de manifestação de seu desenvolvimento, seja através da língua de sinais, ou pela expressão escrita, etc. Acredita-se, no entanto, que o fato deste aluno estar inserido em um ambiente que valoriza a cultura e a língua de sinais, facilita para que este aluno demonstre estas suas habilidades superiores em determinada área.

Pode-se destacar também que a identificação dos alunos surdos com características de AH/SD fez com que os envolvidos neste processo passassem a construir um conhecimento sobre a temática e sobre estas pessoas, desvelando novos saberes. No entanto, estes alunos, dentro da escola de surdos, se afastam de uma norma pré-estabelecida, e sob eles podem ser impostos os padrões exigidos pela escola moderna, de controle e disciplinamento de seus corpos e das aprendizagens. Estando permeados pelos aspectos subjacentes ao contexto da educação de surdez, na constituição de uma identidade cultural, estes sujeitos por um momento passam a ser os “diferentes”, os estranhos. Lopes (2004, p. 40) menciona que “os espaços marcam lugares, indicam modelos a serem seguidos de normalidade e de aprendizagem, garantem a obediência dos indivíduos e também uma economia do tempo e do trabalho pedagógico e clínico no caso da escola para surdos”.

Lopes (2004), fazendo um apanhado do que Foucault escreve a respeito do exame, menciona que assim como este é feito pelo médico para sinalizar possibilidades de normalização e enquadramento dos sujeitos, tratando-os dentro de um quadro clínico, a escola também acaba exercendo esta função, através de práticas de controle, vigia e sanção, que classificam e ordenam os sujeitos. Lopes escreve que:

O exame, ao individualizar sua ação sobre a jovem, a torna um caso objetivado que precisa ser pensado, corrigido, se necessário, e disciplinado. Ao ser examinada, ela passa a ser medida, comparada com colegas, descrita em pareceres pedagógicos e quantificada em notas escolares. Está, ainda, fornecendo elementos, a partir de seu desempenho, para que a escola a conheça melhor e seja capaz de engendrar novas estratégias a

serem usadas em seu processo de normalização e governo (conhecer para governar) (2004, p. 45).

Deste modo, são estratégias que a escola se utiliza para conhecer este sujeito que ainda é desconhecido, e enquadrá-los nas pedagogias corretivas escolares. Por isso, com estas classificações e descrições, têm-se subsídios para que se possa pensar a normalização, inclusão e/ou exclusão dentro da escola.

Neste sentido, pensar na identificação destes alunos surdos com características de AH/SD permite perceber que ao se conhecer melhor estes sujeitos e ao se evidenciarem maiores elementos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento destes sujeitos, novas estratégias se colocam no sentido de controlá-los e administrá-los.

Contudo, o sujeito pós-moderno tenta romper com o pensamento moderno, colocando-se em constantes instabilidades, identidades múltiplas que se constituem a partir das relações sociais. Identidades que não são fixas e constantes, mas que com os conflitos, os constituem a partir de suas experiências. Os surdos, a partir da leitura dos Estudos Surdos, possuem uma experiência visual e passam por vivências que constituem suas identidades. Assim, os sujeitos surdos com AH/SD também possuem experiências diferentes dos demais, que perpassam sua condição de sujeito. A experiência surda é diferente da experiência de uma pessoa ouvinte, assim como é diferente a experiência vivenciada por um surdo com AH/SD. Estas pessoas passam por experiências, possuem conhecimentos de vida singulares, particulares, que somente eles mesmos podem narrar.

Desse modo, há diferentes maneiras de se significar, viver e produzir as coisas dentro de um mesmo grupo, de uma mesma comunidade, sendo que dentro da escola de surdos, onde inúmeras identidades se entrecruzam, onde os surdos possuem conhecimentos diferentes em relação a cada especificidade que os constituem, a partir de uma cultura e de uma educação, os surdos com AH/SD passam por experiências diferenciadas, que os constituem também de maneira diferente.

Não se tem a intenção de fazer um estudo aprofundado a respeito de como se relacionam os conceitos de identidade e diferença, uma vez que se sabe que existe uma teia de estudos a este respeito e sabe-se que perpassam por questões de representação, significação, relações de poder, etc. No entanto, ressalta-se que as identidades são construídas por meio da marcação da diferença, não são

opostas, mas a identidade depende da diferença. E estas identidades são construídas em alguns momentos particulares do tempo (SILVA, 2007). Nas próprias palavras de Silva, este menciona que muito se considera a diferença como derivada da identidade, assim evidencia:

Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. [...] Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença [...], são produzidas (2007, p. 76)

Com isso, percebe-se que os conceitos de identidade e diferença possuem uma relação de dependência, com as quais se podem realizar aproximações e distanciamentos. Identidade e diferença são construídas em torno de um processo de significação, dentro de narrativas e estratégias específicas. Neste sentido que a identidade destas pessoas com AH/SD se constitui na marcação de sua diferença, de sua experiência como sujeito que se difere de outras experiências, que é única.

Muitas vezes, por suas características, gostos ou modo de ser, a pessoa com AH/SD acaba sendo aquele que foge da norma dentro do grupo. E isso influencia na formação da sua identidade, com sujeito com tais distintivos, com interesses e experiências diferentes. Assim, faz-se uso das palavras de Bondía, quando refere-se a relação entre experiência e saber e coloca que a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 20). Neste sentido, quando se evidencia a experiência destes sujeitos, logo se pensa em tudo que é vivido pela pessoa, não a simples aquisição de uma informação, mas o que perpassa o meio deste, o saber da experiência.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma

humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p. 27)

Assim, esta experiência é individual, única de cada sujeito que a vivencia, e desta maneira, mesmo dentro de uma mesma comunidade, cada um passa por experiências e constroem seus saberes de maneira singular. Os acontecimentos que permeiam a escola de surdos, as lutas podem ser semelhantes, mas a compreensão, o saber construído a partir destes é diferente, o que coloca o sujeito com AH/SD também num lugar único de construção de alguns saberes. E por isso que o reconhecimento deste sujeito auxilia no intuito de entender sua singularidade, e se pensar formas diferenciadas de se estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem com estes sujeitos. São estas experiências individuais, suas significações, que constituem sua identidade.

Com isso, é importante que se possa pensar que o reconhecimento destes sujeitos com AH/SD, esteja este numa escola de surdos em uma escola regular, envolve a conscientização e aceitação pelos demais como um sujeito diferente em suas peculiaridades, diferente do grupo em algumas características, mas que necessita destes para se constituir, para organizar e significar sua identidade como tal.

Neste sentido retorna-se a discussão sobre a constituição da escola, uma vez que esta ainda está presa aos artefatos modernos de correção e disciplinamento dos sujeitos e muitas vezes não permite que este usufrua de conhecimentos e construa saberes que ultrapassem ou se distanciem da norma do grupo. Nesta escola moderna se instituem os espaços de aprendizagem, com tempos estabelecidos, almejando que todos tenham um ritmo semelhante de desenvolvimento.

Por isso, pensar tempos e espaços para estes alunos com AH/SD, dentro da escola de surdos, traz para a discussão a busca por novos conhecimentos, novos saberes sobre estes sujeitos, para se concretizarem práticas diferenciadas na educação destas pessoas. Nas colocações dos professores da escola, no encontro ao final da pesquisa de identificação, fica evidente este aspecto, uma vez que os professores relataram que com o debate sobre a temática, começaram alertar-se para as peculiaridades destes sujeitos dentro da comunidade surda, lembrando de outros alunos de anos mais avançados da escola, pensando na possibilidade de propor estratégias pedagógicas diferenciadas que levassem em consideração a

experiência de ser surdo e a experiência das AH/SD. E são conhecimentos produzidos dentro da própria instituição, a partir das relações sociais que se estabelecem e da organização curricular projetada. Com isso, a possibilidade de se pensar em tempos e espaços diferenciados para estes alunos, dentro da escola.

## CONCLUSÃO

---

Desaprender para aprender. Deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que, para isso, seria preciso nascer de novo, mas hoje sei que dá pra renascer várias vezes nesta mesma vida. Basta desaprender o receio de mudar.

*Martha Medeiros*

## CONCLUSÃO

A educação das pessoas com AH/SD, como se pode perceber é uma notável questão que interpela os profissionais para um novo olhar, uma vez que explora uma visão diferenciada dentro da área da educação especial e da educação inclusiva. Neste sentido, a educação escolar destes sujeitos deve ser vista, não a partir da concepção de que se precisa suprir alguma dificuldade, mas sim na possibilidade de organizar outras estratégias pedagógicas com as quais estes alunos possam avançar nas suas aprendizagens.

Estes alunos com AH/SD são crianças, assim como as demais, contudo demonstram características, traços e atributos que se salientam em relação a sua faixa etária, sendo que seu desenvolvimento tem influências do fator sócio-cultural e físico. Por isso, a identificação destes sujeitos é um artefato para que se possa oferecer um ambiente mais enriquecedor para estes alunos.

No entanto, estes alunos na maioria das vezes, são vistos como estranhos dentro da escola, pois a escola está voltada para um padrão, uma norma estabelecida entre os alunos, considerada a “normalidade”. Assim, a escola busca corrigir estes que se afastam da norma, principalmente os que se encontram abaixo dela, não havendo grande preocupação com a estimulação dos que estão além. Isso acontece frequentemente por até mesmo não conhecerem quem são estes alunos, onde estão dentro da escola, como estão sendo representados.

Neste sentido, esta pesquisa tornou-se um desafio para a pesquisadora, na medida em que se propôs a pensar algumas questões da identificação de alunos com características de AH/SD e sua educação dentro do contexto da escola de surdos, a qual prende sua atenção a um grupo cultural minoritário, que é a comunidade surda. Assim, o objetivo principal deste trabalho foi problematizar a



respeito dos efeitos que o processo de identificação de alunos com AH/SD produziria no espaço da escola de surdos, considerando este processo de identificação como uma forma de se notar algumas percepções sobre estes sujeitos, a estrutura organizacional escolar, etc.

Não posso deixar de mencionar que certamente esta pesquisa fez movimentar determinadas compreensões e algumas inquietações que estavam latentes, assim como algumas que permaneciam ocultas quando se tratava da identificação e da educação de alunos com AH/SD em uma escola, movimentando até mesmo algumas angústias da pesquisadora no campo da educação especial. Isso, porque, trabalhou com alguns referenciais teóricos que partem de perspectivas diferentes, mas com os quais tentei fazer um conversa “amigável”, a fim de se conseguir dialogar sobre a educação destes alunos. E, por isso mesmo, ela se tornou mais instigante, pois a cada colocação, a cada vivência e com as relações com a prática, novas inquietações surgiam e se colocavam em ação, o que acredito que realmente torna significativa uma experiência de pesquisa.

Logo, o real sentido da pesquisa é sim fazer pensar, questionar, indagar, levantar novas dúvidas, e não deixar respostas finais e concluídas, e tenho convicção de que esta me deixou um anseio de novas leituras, mais questionamentos, algumas exclamações e mais interrogações. Porém, dentro do que me propus a problematizar, tentei ao menos levantar algumas pistas, algumas invocações que possam fazer pensar a respeito da temática abordada.

A identificação de alunos com características de AH/SD pode se realizar de diferentes maneiras, considerando o aspecto do contexto da escola e dos alunos, envolvendo diferentes personagens, numa perspectiva multidimensional. Na expectativa de realizar o processo de identificação dentro da escola de surdos, a primeira iniciativa foi à organização de estratégias que considerassem as peculiaridades da comunidade surda, e foi neste sentido que se direcionou o **primeiro objetivo específico** desta pesquisa, com intuito de organizar e implementar estratégias para a identificação de alunos com AH/SD que levassem em consideração as vivências, a língua e a expressão dos surdos.

Assim, por meio do apoio de colaboradores e dos estudos na área, foi possível a reorganização da Lista de Itens para observação em sala de aula, na qual foram acrescentados e modificados alguns traços com intenção de se aproximar da realidade dos alunos surdos com AH/SD e suas especificidades pedagógicas. Com a

participação efetiva da escola, foi possível a aplicação da Lista, assim como das demais etapas do processo de identificação destas pessoas, o que possibilitou que se chegasse ao reconhecimento de alguns alunos com AH/SD na escola de surdos. É relevante salientar que as características de AH/SD mencionadas na Lista original propostas por Guenther (2000), assim como outras, se assemelham às características que podem ser encontradas nos alunos surdos com AH/SD, sendo que as alterações realizadas foram principalmente no sentido de ressaltar alguns traços que vão ao encontro do contexto da língua de sinais, da escola de surdos e para que se tornasse mais acessível à identificação destes alunos.

Concomitante à Lista, é notável o importante papel desempenhado pelo professor no preenchimento desta lista, uma vez que pela observação direta no contexto da sala de aula, este é o profissional que possui esta capacidade com maior clareza. Isso ficou bastante perceptível nesta pesquisa, uma vez que foi a primeira indicação dos professores que evidenciou suas habilidades. E por isso a necessidade de conhecer os itens expostos, assim como haver uma preparação sobre a temática.

Além disso, é relevante destacar que os alunos identificados com características de AH/SD poderiam estar em outras instituições educacionais e da mesma forma, demonstrar suas habilidades acima da média em referidas áreas do conhecimento, pois estas são características peculiares do sujeito. No entanto, acredito que a conjuntura da escola de surdos possibilita a estes alunos uma expressão de maneira mais clara e coerente com sua cultura e sua língua, o que poderia tornar uma barreira ou uma dificuldade em outro espaço, se não houvesse metodologias de trabalho que levassem em consideração suas aprendizagens e sua comunicação.

Neste sentido, as colocações de Renzulli (2004) são importantes de serem lembradas, uma vez que os três traços ressaltados no Conceito dos Três Anéis (Capacidade acima da média, criatividade, envolvimento com a tarefa) que caracterizam a superdotação recebem diversas influências do meio, da escola, família, etc.

Acredita-se que a validação da Lista de Itens para observação em sala de aula adaptada ao contexto da escola de surdos na qual foi realizada a pesquisa, permitiu conhecer mais esta realidade, incorporando à Lista aspectos que são muito importantes quando se trata da educação dos surdos e, também das características

de AH/SD neste grupo. Aliás, não somente a Lista, mas todas as etapas do processo de identificação procuraram considerar o ambiente e as aprendizagens dos alunos surdos, prevalecendo um cuidado com a utilização da língua de sinais, com as diferentes áreas de expressão, etc. Neste sentido, afirma-se que houve uma grande atenção a estes aspectos, uma vez que já conhecia o ambiente da escola e sua organização pedagógica e cultural, o que possibilitou que se tornasse mais acessível à realização da pesquisa e a obtenção de dados para estudo.

Esta discussão a respeito da identificação de características de alunos com AH/SD vincula-se com o contexto geral da educação escolar e da organização educacional. Por isso, o **segundo objetivo** se propôs justamente problematizar o processo de identificação de alunos com características de AH/SD, nesta comunidade surda, averiguando os efeitos para a mesma. Desse modo, o processo e as etapas da identificação serviram como subsídios para que fossem realizadas as análises posteriores, investigando o que se estava produzindo no espaço da escola/comunidade surda.

Assim, conforme apreciação realizada, o que se pode analisar é que a escola está envolvida em uma rede de relações, que buscam produzir, formar e seguir certa lógica moderna. A escola, nesta engrenagem social, foi criada com objetivos e com pedagogias disciplinares, e ao mesmo tempo em que foram avançando novas pedagogias, corretivas, psicológicas, o sujeito da educação foi sendo produzido de diferentes maneiras.

Na escola aprende-se que “há um lugar para cada coisa e cada coisa (e pessoa?) tem seu lugar” e também que “tudo tem sua hora certa”. No entanto, avalia-se e explica-se de formas diferentes as adaptações ou transgressões dos sujeitos a esse processo de normalização. (LOURO, 2002, p. 127).

Desse modo, todas as ações dentro da escola já são organizadas, com um objetivo a cumprir. A escola de surdos, como uma instituição educacional, também se coloca como uma ferramenta de ajustamento social, e com isso se constituem espaços e tempos para os alunos, nos diferentes momentos, inclusive para os alunos surdos com AH/SD que se afastam de certa normalidade pré-estabelecida. Isso pode ser evidenciado em diferentes realidades e instituições, sendo que na escola onde foi realizada a pesquisa é semelhante.

O processo de identificação de alunos com AH/SD dentro da escola de surdos, pode-se dizer que dentro de uma lógica da modernidade, trouxe à tona a questão do conhecimento que está sendo produzido a respeito destes alunos, as diferenças e as experiências pedagógicas singulares que cada sujeito vivencia. Assim, para estes alunos se colocam em ação estratégias de controle de suas aprendizagens e comportamentos. Na verdade menciona-se o quanto foi instigante pensar em quem são estes alunos dentro desta escola, e como estes estavam sendo produzidos dentro do ambiente escolar, já que muitos questionamentos surgiram a respeito.

Assim, discutir os efeitos do processo de identificação de alunos com AH/SD na escola de surdos coloca no jogo as diferentes representações que estão sendo produzidas sobre estes sujeitos, nos diversos espaços. Os alunos, em diferentes situações, muitas vezes são considerados estranhos dentro daquele ambiente e por isso, a lógica da modernidade se aplica a eles.

Contudo, a estrutura curricular da escola, mesmo engessada em aspectos culturais e relevantes para a comunidade, em função de suas lutas, pode pensar a flexibilização de estratégias curriculares para alcançar todos os alunos, inclusive os alunos surdos com AH/SD. Desse modo, que ao produzir um conhecimento sobre estes alunos, também se produzem mecanismos de controle sobre eles, na tentativa também de manter-los dentro de uma norma.

Com a realização das etapas do processo de identificação na escola, pode notar, também, diferentes entendimentos e representações a respeito destas pessoas e deste processo. Com isso, acredita-se que pode realizar uma discussão pertinente que foi proposta no **terceiro objetivo** deste trabalho, que era analisar as percepções dos envolvidos na pesquisa quanto aos alunos com AH/SD e ao processo de identificação. Foi perceptível em diferentes etapas, inclusive na organização da Lista de itens, a explicitação de vários mitos sobre o assunto em questão, o que permitiu com que fossem realizadas maiores encontros com os envolvidos a fim de esclarecer algumas dúvidas e na tentativa de possibilitar uma desmitificação. Esta desmitificação se mostra relevante uma vez que a presença de alguns mitos no imaginário dos professores pode dificultar a indicação de alguns alunos e a realização do processo de identificação.

Estes mitos na maioria das vezes evidenciam falta de conhecimento a respeito do assunto, poucas informações e debate, ou mesmo ao pensar que as

AH/SD é somente para um grupo de elite, e por isso a necessidade de reflexão. Rech e Freitas (2006, p. 85) complementam ainda que “[...] quando o professor desmitifica suas concepções a respeito do aluno com Altas Habilidades, há uma maior probabilidade de que esse aluno se “materialize” perante o professor”.

Neste sentido que se precisa refletir a respeito destas questões, nos afastando de mitos e concepções equivocadas sobre as AH/SD, para que também estes sujeitos podem estar formando sua identidade como tal, o que envolve as relações com o outro.

Portanto, a problematização sobre as AH/SD dentro da escola de surdos e da comunidade surda possibilitou aos envolvidos no processo de identificação destes alunos, a abertura a um olhar diferenciado para eles, em função de outros questionamentos a respeito dos mesmos. Isso permite que se construam novos conhecimentos e se possa pensar em outras práticas pedagógicas para com estes alunos, nem tanto corretivas, mas que permitam estar sujeitos também construir suas identidades como tais, como sujeitos surdos com AH/SD. Neste contexto, Pérez escreve:

[...] acredito que devemos avançar para um conceito de Altas Habilidades/Superdotação que pense num ser humano completo e não apenas dono de um cérebro privilegiado, um ser humano que tem um corpo além de um cérebro, que pode ser de qualquer raça, cor, religião, classe social, país; um cientista ou um artista; cujo elevado potencial, seja ele acadêmico ou produtivo-criativo, será desenvolvido de acordo às oportunidades que lhe sejam oferecidas e que, mesmo assim, poderá ser um cidadão exemplar ou o pior dos criminosos. (PÉREZ, 2006, p. 51-52).

Desse modo, o reconhecimento destes sujeitos pode acontecer tanto na escola de surdos como em outras escolas regulares, porém o fato importante é gerenciar ações, práticas, experiências que possam dar conta das especificidades destes sujeitos, possibilitando que, apesar de uma estrutura escolar moldada na modernidade, estes possam construir suas identidades, constituindo espaços e tempos escolares que aceitem as diferenças. Além disso, esta pesquisa possibilitou perceber que estes alunos com AH/SD podem estar matriculados em escolas de surdos, podem fazer parte de outra cultura, outros grupos, mesmo que sejam minoritários, o que evidencia que as características de AH/SD podem estar presentes em tanto e tantos sujeitos, de diferentes regiões, etnias e classes, se relacionando constituindo diferentes identidades. Além disso, é necessário se pensar

que estes alunos estão constituindo suas identidades nestas relações com o outro, com seus pares, e por isso o reconhecimento de suas características se torna uma maneira deste sujeito também melhor conhecer suas habilidades e suas necessidades pedagógicas.

Quando se menciona a respeito da instituição escolar na modernidade e de suas táticas de organização dos saberes e dos conhecimentos, não se entende que todas sejam únicas e que, suas práticas sejam homogêneas tanto a nível social, cultural quanto econômica. Cada instituição traz consigo aspectos específicos de acordo com o seu contexto e uma movimentação de saberes distintos. Porém é importante perceber que todas, dentro de uma mesma lógica, partilham de pressupostos e metas comuns (VEIGA-NETO, 2008). Neste sentido que, mesmo tendo uma base comum, elas podem adquirir formas e organizações variadas, no entanto não deixam de se constituir como escola.

Além disso, no contexto das transformações sociais que vem a acontecer, nesta relação entre escola e sociedade, como já colocado anteriormente, a escola é produzida pela sociedade em que se insere, selecionando aspectos culturais que pretende perpetuar, assim como também a escola é produtora desta sociedade, por meio das diferentes estratégias que coloca em jogo. Como menciona Veiga-Neto:

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenham um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (2008, p. 40).

A escola, como produtora de sentidos, inventou espaços e saberes na educação dos alunos, constituindo-se como um lugar único na modernidade. No entanto é interessante analisar que contemporaneamente se discute a idéia de uma “crise da modernidade”, não necessariamente no sentido negativo da palavra, mas de mudança, crítica, que possibilita a oportunidade de reflexão, com intuito de alguma mudança. Veiga-Neto (2008, p.43) cita que “a forma latina *crisis* passou a significar o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de um acontecimento, de uma ação, de uma doença, etc.”. Assim, os estudos a cerca da pós-modernidade lançam esta idéia de crise da modernidade, na tentativa de compreender alguns destes aspectos. E isso se relaciona com a constituição da escola, uma vez que, se a disciplina da modernidade buscava

produzir corpos pacíficos, dóceis, o controle na pós-modernidade produz corpos flexíveis e este é o conceito que perpassa as diferentes manifestações.

Neste emaranhado social que se perpetua em diferentes instâncias, o currículo se coloca como um artefato da modernidade que é influenciado e compõe a maquinaria escolar, servindo à disciplina. Inventado no final do século XVI, o currículo “[...] funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2008, p. 47) e assume a lógica disciplinar, demonstrando rendimento tanto no âmbito corporal como dos saberes. O currículo se expõe nos conteúdos, nas diferentes formas que são dadas, mas foi criado tendo como fundamento a disciplinaridade, para servir como instrumento para a constituição de subjetividades.

Neste sentido, o currículo pode modificar-se em função de diferentes interesses, sujeitos, com objetivos específicos. Para os alunos com AH/SD a flexibilização curricular mostra-se como um diferencial e na medida em que esta acontece, a escola consegue dar conta com maior eficiência do seu papel social. E como já discutido, é por meio destas estratégias de flexibilização que o controle se expande também para estes alunos no contexto escolar. Quanto mais pensadas alternativas metodológicas, avaliações, etc. diferenciadas para estes sujeitos, mais estes alunos podem avançar em seus conhecimentos, porém também mais a escola possui controle sob seu comportamento e seus saberes.

Além disso, a identificação desses alunos na escola deve estar imbricada com a definição de algumas ferramentas curriculares para auxiliá-los na construção dos seus conhecimentos e isso envolve a organização de toda comunidade escolar. Com este intuito, foi realizado na escola de surdos, ao final do processo de identificação, um encontro para debater com os professores a respeito destas flexibilizações e adequações de objetivos e práticas para com estes alunos, a fim de que se possa discutir o que aquele ambiente pode estar oferecendo de meios e oportunidades para o avanço das potencialidades destes sujeitos.

Nestes momentos pode-se perceber que ainda está em processo a construção de conhecimentos sobre estas pessoas, sendo que elas mesmas estão conhecendo melhor suas habilidades e expondo-as mais claramente, o que leva a constatação de que, até o momento da pesquisa, ainda eram poucas as adequações e flexibilizações para o atendimento destes alunos, a fim de oferecer-lhes estratégias diferenciadas. O que os professores participantes comentaram foram de alternativas

já oferecidas para alguns alunos de ciclos mais avançados, que poderia se estender com maior expressividade para estes alunos dos ciclos iniciais, como aulas de xadrez, esporte, etc.

Neste sentido, este é o ponto inicial que coloca a todos pensar, em função do que pode ser ofertado para estes alunos, assim como para os demais alunos da escola, o que está diretamente relacionado com a organização curricular da escola. Os professores expressaram que ainda existem dificuldades de se realizar mudanças curriculares em função de atender as especificidades pedagógicas destes alunos com AH/SD dentro da escola de surdos, mas isso ainda precisa ser discutido e aprofundado.

Além disso, a escola de surdos busca seguir uma estrutura curricular coerente com a percepção da educação de surdos dentro da perspectiva bilíngüe, valorizando a língua de sinais, cultura surda, a história dos surdos, etc. Porém, mesmo valorizando a especificidade da cultura surda, esta se caracteriza como uma instituição escolar e da mesma maneira coloca em ação estratégias de disciplinamento e controle dos sujeitos, e de produção de subjetividades.

Também, o currículo é um artefato relacionado com a cultura, e não está inerte de valores e representações culturais, o que significa dizer que é um campo de produção de cultura, assim como de discussão. Moreira e Silva mencionam que o currículo:

[...] não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (1999, p. 28).

Deste modo, não existe uma cultura, homogênea, única ou superior a outras, mas culturas, onde se enfrentam diferentes concepções de vida social, diferentes vivências e conhecimentos, na produção de subjetividades.

Concomitante a isso, pode-se indagar que algumas ações podem ser efetivadas ou mesmo já estarem sendo colocadas em prática, porém não em um currículo formal, podendo haver uma diferenciação entre os objetivos educacionais e a prática escolar efetiva, e muitas exigências ou regras podem estar sendo estabelecidas no contexto escolar, diferentemente do planejado.



Moreira (1997) faz uma distinção em currículo formal e currículo real ou currículo em ação, colocando em discussão também o currículo oculto das escolas. Este autor referencia que os planos e propostas correspondem ao currículo formal, o que de fato acontece nas escolas e na sala de aula é o currículo em ação e o currículo oculto seriam as normas não explicitadas que governam as relações em sala de aula. Moreira argumenta também que:

Ainda que acentuando [...] o papel reprodutor da escola e do currículo, a idéia de currículo oculto vem a ampliar-se e passa a significar não só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem a mudanças sociais (Whitty, 1985). Em outras palavras, a visão reducionista da escola e do currículo como instrumentos utilizados para manutenção dos privilégios de classes e grupos dominantes acaba por ser substituída por uma perspectiva mais complexa, na qual contradições, conflitos e resistências vêm a desempenhar papel de relevo. (1997, p. 14).

Neste sentido, que nas práticas pedagógicas podem imbricar diferentes práticas e diferentes relações de saber, que produzem representações sobre os sujeitos. Nestes ambientes podem estar sendo realizadas práticas opressivas ou excludentes, que dificultam a produção da identidade dos alunos, como sujeitos em construção de subjetividades, ou práticas inclusivas e diferenciadas, que valorizam as capacidades dos alunos.

Com isso, se torna muito relevante a discussão em torno do currículo escolar, uma vez que este está permeado por relações de saber e lutas, para consolidação de certas representações em função de outras. E o currículo, como um artefato que transpassa o espaço da escola, tem força de impulsionar determinadas idéias e conhecimentos em função de outros, o que manifesta a sua capacidade como instrumento de controle e disciplinamento de sujeitos, que em cada instituição escolar se expõe de maneira diferente, mas em consonância a uma mesma ideologia.

Além disso, é necessário estar discutindo a respeito de outras possibilidades, outras pedagogias, nem disciplinares, nem corretivas, mas diferentes, para que se possam evidenciar práticas diferenciadas nas escolas, não somente para com os alunos com AH/SD, mas também com os demais sujeitos do contexto educacional. Isso no sentido de se afastar de pedagogias discriminatórias, excludentes, porém pensando nas diferenças, nas identidades que estão se constituindo neste espaço.

Nesta perspectiva, o currículo pode se colocar como um artefato que possibilita algumas iniciativas para se refletir sobre a educação destas pessoas com AH/SD, uma vez que este possui relação com toda dinâmica escolar. Porém, como este tema ainda é muito recente nas escolas e pouco aprofundado, reconhece que estas mudanças práticas ainda tem sido restritas, tanto nos planejamentos quanto nas ações, até mesmo por muitas vezes não se saber que estes alunos também são público alvo da educação especial, e que também necessitam de uma educação diferenciada. Tenho clareza que a educação, o currículo, assim como os professores ainda tem muito a oferecer a estes alunos e do que realizam por mínimo que seja já se percebem resultados proveitosos, contudo para que isso se concretiza com maior intensidade serão necessárias mudanças de concepções e rompimento de barreiras pedagógicas e intelectuais.

Afirma-se que a abertura e a aceitação da escola para a realização desta pesquisa demonstrou interesse e possibilidade de diálogo e interlocução sobre o assunto das AH/SD, o que se evidenciou durante a realização da mesma, permitindo que se realizasse o trabalho com maior espontaneidade e fidedignidade. Pode-se perceber que, mesmo que inicialmente houvesse uma evidência por parte dos participantes da pesquisa de pouco conhecimento na área das AH/SD, inclusive relatada pelos mesmos, a disponibilidade e a receptividade ao tema possibilitou que surgissem novos questionamentos, dúvidas, e conhecimentos, o que facilitou a realização do processo.

Logo, esta problematização da educação dos alunos com AH/SD deixa em aberto inúmeras possibilidades de debate, pois ainda são reduzidas as pesquisas na área. Esta proposta de pesquisa teve o intuito de auxiliar na compreensão sobre o aluno surdo com AH/SD e no contexto da escola de surdos, no caso, de uma escola investigada. Assim, tem-se a convicção que esta temática não se esgota, pois ainda existem muitas inquietações a serem aprofundadas.

## REFERÊNCIAS

---

## REFERÊNCIAS

ABSD. **Altas Habilidades/superdotação e talentos**: manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

APPLE, Michael W. Consumindo o *outro*: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares – Estratégias Área a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento**. Vol. 1. Fascículos I – II – III – IV. Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natália Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério de Educação, 1999. (Série: Atualidades Pedagógicas).

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento**. Vol. 2. Fascículos V – VI – VII. Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natália Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério de Educação, 1999. (Série: Atualidades Pedagógicas).

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

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Juan Luis Castejón; SÁNCHEZ, María Dolores Prieto; MARTINÉZ, Ángela Rojo. Modelos y estrategias de identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, María Dolores Prieto (org.) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.** Málaga: Aljibe, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/jun/jul/ago, nº 23, p. 05-15, 2003.

EXTREMIANA, Amparo Acereda. **Ninõs superdotados.** Madrid: Ediciones Pirâmide, 2000.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mentes Extraordinárias.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o *outro*”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1004.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver Capacidade e Talentos:** Um Conceito de Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Dotação e Talento: reconhecimento e identificação. **Revista Educação Especial.** n. 28, p.195-208, 2006, Santa Maria.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06524int.rtf>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

LANDAU, Erika. **A Coragem de Ser Superdotado**. Tradução Sandra Miessa; revisão técnica Gohara Yvette Yehia, Marília Ancona-Lopez. São Paulo: CERED, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Maura Corcini. A Natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs). **A Invenção da surdez**: cultura, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007a.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs). **A Invenção da surdez**: cultura, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira (org.). **Currículo**: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORENO, Faustina Martinez; COSTA, Juan Luis Castejón; GALVÉZ, Ana Galindo. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, María Dolores Prieto (org.) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.

NEGRINI, Tatiane. **A gestão educacional em uma escola pública**: analisando o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. **Indivíduos superdotados baixo realizadores: O paradoxo da dupla excepcionalidade**. Conferência apresentada em Mesa Redonda no II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD. Pirenópolis, GO - 6 a 10 de novembro 2006.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41 - 52.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Porto Alegre. PUC/RS, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_.; Sobre perguntas e respostas. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com Altas Habilidades. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.) **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

RENZULLI, Joseph S. The Three-ring conception of giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, S. e REIS, Sally M. **The Triad Reader**. Connecticut : Creative Learning Press, 1986.

\_\_\_\_\_. **The three-ring conception of giftedness**; a developmental model for creative productivity. In: South African Journal of Education; 5(1), p. 1-18, 1985.

\_\_\_\_\_. **Systems and Models for developing Programs for Gifted and Talented**. Mansfield Center. C.T. Creative Learning Press, 1994.

\_\_\_\_\_. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); Hall, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema SIGNWRITING: por uma escrita funcional para o curso. In: THOMA, Adriana a Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TOURÓN, Javier; PERALTA, Felisa; REPÁRAZ, Charo. **La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas**. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, 1998.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. nº. 6, 1992.

VEIGA-NETO. Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Autores associados. Maio/jun/jul/ago, nº 23, p. 05-15, 2003.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **VIAGEM A “MOJAVE-ÓKI!”: A trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos**. Porto Alegre: URGs, 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.



VIRGOLIM, Ângela M. R.; FLEITH, Denise; NEVES-PEREIRA, M. **Toc, Toc... Plim, Plim!**: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. São Paulo: Papirus, 1999.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.



\_\_\_\_\_. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (org.) **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 159-184, 2007a.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**ANEXOS**

---

# ANEXO 1

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

## CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** A identificação de alunos com características de altas habilidades em uma escola de surdos e as influências na prática de seus professores

**Número do processo:** 23081.013205/2008 -63

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0177.0.243.000-08

**Pesquisador Responsável:** Soraia Napoleão Freitas

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Agosto/2009

Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 09/09/2008

Santa Maria, 11 de setembro de 2008.



Lissandra Dal Lago

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM  
Registro CONEP N. 243.

## ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (colaboradores)

**Título do estudo:** A identificação de alunos com características de altas habilidades em uma escola de surdos e as influências na prática de seus professores

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**Telefone para contato:** (55) 9948-3105

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual Dr. Reinaldo Fernando Cóser  
(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, de forma totalmente **voluntária**, de modo a auxiliar na organização do instrumento que possibilitará a observação das características que os alunos surdos apresentam em cada uma das diferentes inteligências propostas por Gardner, e respondendo um questionário sobre as características das altas habilidades.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Realizar o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades pertencentes aos ciclos iniciais de uma Escola de Surdos, a fim de perceber como as características de altas habilidades nas diversas áreas se apresentam nos alunos surdos e sugerir adaptações para o contexto escolar para o atendimento destes alunos.

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa será de modo a auxiliar na organização do instrumento (Lista de Características para Observação do Professor) que possibilitará a observação das características que os alunos surdos apresentam em cada uma das diferentes inteligências propostas por Gardner, assim como preencher um questionário com perguntas a respeito destas características.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Porém trará benefício para a escola, na qual está sendo realizado o processo de identificação dos alunos com altas habilidades, assim como para esta universidade.

**Riscos.** Sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. O nome do sujeito da pesquisa não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 18 de setembro de 2008.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa

-----  
Nº. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 18 de setembro de 2008.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM  
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

## ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

### QUESTIONÁRIO PARA A COLABORADORA

Nome:

Formação:

- 1) O que você entende por altas habilidades/superdotação?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) o que você acredita que caracteriza um aluno surdo com altas habilidades/superdotação?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) Entendendo a inteligência a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, quais as principais características que você considera que um aluno surdo deve apresentar para ter altas habilidades/superdotação?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4) Você conhece alguma pessoa que possui características de altas habilidades/superdotação, ou que você desconfia que possa ter? E você conhece alguma pessoa surda com características de altas habilidades, ou que você desconfia que possa ter? Porquê você acha isso?

## ANEXO 4

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
DR. REINALDO FERNANDO CÓSER  
Dec. de Criação n.º 38.686 de 09/07/98  
D.O. 10/07/98 Par. CEED n.º 556/98 de  
03/06/93 - A. Func. Par. CEED n.º 297/  
2001 de 07/03/01 - L.º 1.703/2001.  
SANTA MARIA - RS



SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO  
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
E.E. DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER  
Rua Valdemar Coimbra s/nº - Santa Maria -RS. Fone: (55)3211.4774

Of. nº 34/2008

Santa Maria, 15 de agosto de 2008.

Prezado Sr (a):

Ao cumprimentá-lo(a), vimos através deste informar que autorizamos o recrutamento dos sujeitos de pesquisa, que são os professores da escola, assim como os alunos por eles indicados. A Pesquisa intitulada "A identificação de alunos com características de altas habilidades em uma escola de surdos e as influências na prática de seus professores". A referida pesquisa tem como responsável a professora Soraia Napoleão Freitas e tem como objetivo geral realizar o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades pertencentes aos Ciclos Iniciais de uma escola para surdos, afim de perceber como as características de altas habilidades de diversas áreas se apresentam nos alunos surdos e sugerir as adaptações para o contexto escolar no atendimentos destes alunos.

Sendo o que tínhamos para o momento, subscrevemo-nos, atenciosamente.

  
Rosane Brum Mello  
DIRETORA - Id. Func.  
1658201/1

Ao Comitê de Ética da UFSM  
Santa Maria/RS

## ANEXO 5

### Lista de itens para observação em sala de aula <sup>18</sup>

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome:

Escola:

Turma:

Telefone e e-mail:

Indique em cada item até dois alunos da sua turma, menino ou menina, que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:

1) Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;	
2) Os melhores nas áreas de matemática e ciências;	
3) Os melhores nas áreas de arte e educação artística;	
4) Os melhores em atividades extracurriculares;	
5) Mais conversadores e sinalizantes;**	
6) Mais curiosos, interessados, perguntadores;	
7) Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;	
8) Mais críticos com os outros e consigo próprios;	
9) De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;	
10) Mais persistentes, comprometidos, chegam ao fim do que fazem;	
11) Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;	
12) Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;	
13) Mais originais e criativos;	

<sup>18</sup> Adaptado por Tatiane Negrini, da ficha utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG), extraída do livro “Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão” (GUENTHER, 2000, p. 175-177), para ser aplicada em uma escola de surdos.

\*\* Itens da Lista que tiveram alguma alteração ou que foram acrescentados pela pesquisadora.



14) Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;	
15) Mais preocupados com o bem-estar dos outros;	
16) Mais seguros e confiantes de si;	
17) Mais ativos, perspicazes, observadores;	
18) Nível mais elevado de elaboração e desenvolvimento do pensamento; **	
19) Mais simpáticos e queridos pelos colegas;	
20) Mais solitários e ignorados;	
21) Mais levados, engraçados, "arteiros";	
22) Os melhores alunos da sala de aula regular; **	
23) Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos, artes marciais, representação teatral e/ou dança; **	
24) Que sobressaem em habilidades manuais e motoras;	
25) Que produzem respostas inesperadas e pertinentes;	
26) Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.	
27) Que se salientam na expressão corporal como forma de comunicação. **	

2- Existe em sua turma alguma criança com outros talentos que se salientam? Qual seu nome? Como se manifesta o seu talento? (pode anexar algum material que julgar pertinente).

.....  
 .....

3- Comentários e observações que deseje fazer (pode anexar folhas se desejar)

.....  
 .....

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do professor

FICHA DE INTERPRETAÇÃO DA “LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA ADAPTADA”

**1- Capacidade e inteligência geral**

A criança deve ter sido indicada em pelo menos 6 dos seguintes itens: 4, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22, 25

Ou pelo menos 4 dos seguintes indicadores: 9, 11, 13, 17, 18, 22, 25

**2- Talento Verbal (na comunicação)**

A criança deve ter sido indicada em pelo menos 3 dos seguintes itens: 1, 5, 7, 18, 22, 27

**3- Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático)**

A criança deve ter sido indicada em pelo menos 3 dos seguintes itens: 2, 9, 11, 18, 22

**4- Criatividade acentuada e/ou talento criativo**

A criança deve ter sido indicada em pelo menos 4 dos seguintes itens, em qualquer combinação, ou 3 incluindo obrigatoriamente os de número 3 e 13: 3, 8, 10, 13, 17, 25

**5- Talento psicossocial**

A criança deve ter sido indicada em pelo menos 4 dos seguintes itens: 4, 7, 14, 15, 16, 19, 26.

4, 7, 14, 15, 16, 26 – capacidade de energização do grupo, liderança

**6- Talento psicomotor**

A criança deve ter sido indicada em pelo menos 3 dos seguintes itens: 4, 23, 24, 27

## ANEXO 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professores)

**Título do estudo:** A identificação de alunos com características de altas habilidades em uma escola de surdos e as influências na prática de seus professores

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**Telefone para contato:** (55) 9948-3105

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual Dr. Reinaldo Fernando Cóser  
(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas da lista e do questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Realizar o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades pertencentes aos ciclos iniciais de uma Escola de Surdos, a fim de perceber como as características de altas habilidades nas diversas áreas se apresentam nos alunos surdos e sugerir adaptações para o contexto escolar para o atendimento destes alunos.

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste uma Lista de Características para Observação do Professor e de um questionário, respondendo às perguntas formuladas.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Porém trará benefício para a escola, na qual está sendo realizado o processo de identificação dos alunos com altas habilidades, assim como para a universidade.

**Riscos.** O preenchimento deste questionário e da lista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 20 de agosto de 2008.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa

-----  
N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 20 de agosto de 2008.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

---


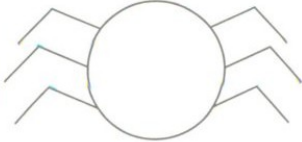

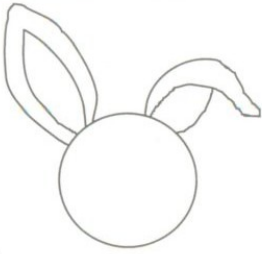
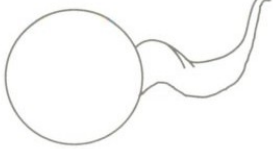

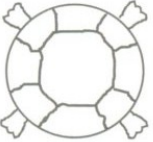
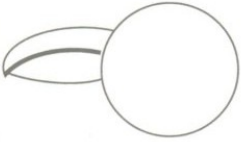
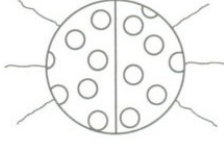
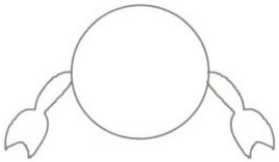
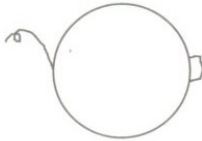

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM  
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

# ANEXO 7

## 59. BICHINHOS



\* Que bichinhos são esses?

 1. ....	 2. ....	 3. ....
 4. ....	 5. ....	 6. ....
 7. ....	 8. ....	 9. ....
 10. ....	 11. ....	 12. ....

Você pode conferir as respostas no Apêndice.

\* Nesta página, desenhe os seus próprios bichinhos, usando apenas suas características principais como pista:

.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

## ANEXO 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(autorização dos pais)

**Título do estudo:** A identificação de alunos com características de altas habilidades em uma escola de surdos e as influências na prática de seus professores

**Pesquisador responsável:** Soraia Napoleão Freitas

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**Telefone para contato:** (55) 9948-3105

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual Dr. Reinaldo Fernando Cóser  
(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Como pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria, informo-lhe que está sendo realizada, na Escola Estadual Dr. Reinaldo Fernando Coser, a pesquisa intitulada “A identificação de alunos com características de altas habilidades em uma escola de surdos e as influências na prática de seus professores” que tem como objetivo geral realizar o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades pertencentes aos ciclos iniciais de uma Escola de Surdos, a fim de perceber como as características de altas habilidades nas diversas áreas se apresentam nos alunos surdos e sugerir adaptações para o contexto escolar para o atendimento destes alunos.

Os instrumentos de pesquisa envolvem a participação dos professores da escola, assim como dos alunos por eles indicados, com os quais serão realizadas atividades de enriquecimento propostas por VIRGOLIM (1999), além de outras nas quais se possam observar características como: criatividade, senso-de-humor, motivação, persistência em realizar a tarefa, etc. Com a realização destas atividades a pesquisa não pretende trazer nenhum tipo de desconforto para o aluno, mas sim realizar atividades recreativas e lúdicas a fim de auxiliar a escola na identificação das habilidades dos mesmos.

Este pesquisa trata-se de um Estudo de Caso, realizado na instituição citada, e necessita da autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos para realizar as etapas previstas. Ao final da pesquisa pretende-se sugerir adaptações escolares para o atendimento destes alunos indicados com características de altas habilidades, podendo vir a beneficiar também seu filho.

Dessa forma, solicitamos sua autorizamos para que o aluno possa participar da pesquisa, sendo que é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seus estudos na Instituição;

A pesquisa reserva o direito de confidencialidade dos alunos, não divulgando o nome completo dos participantes. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante em qualquer etapa deste estudo. Também não há compensação financeira

relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Assim, esta pesquisadora compromete-se a utilizar os dados obtidos somente para esta pesquisa, e de não divulgar a identidade dos participantes.

-----

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “A identificação de alunos com características de altas habilidades em uma escola de surdos e as influências na prática de seus professores”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação do aluno..... é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente que o aluno citado participe deste estudo e poderei retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que ele possa ter adquirido.

Santa Maria, 20 de agosto de 2008.

-----  
Assinatura dos pais ou responsáveis

-----  
N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável do sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Santa Maria, 20 de agosto de 2008.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)