

EMOÇÃO E COGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS

Ana Maria da Silva Cunha¹

RESUMO: Aspectos cognitivos e emocionais no desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotados é o tema central deste artigo. As discussões empreendidas foram embasadas pelo estudo de caso das implicações desses aspectos no cotidiano de alunos de ensino médio. O artigo tem como objetivo apresentar os resultados de um processo investigativo que buscou analisar, compreender e interpretar as implicações dos aspectos emocionais e cognitivos no desenvolvimento de alunos superdotados, a partir dos discursos e vivências cotidianas deles, além de descobrir o lugar da emoção no desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. A metodologia utilizada na pesquisa foi a quanti/qualitativa de caráter misto complementar, pelo método estudo de caso, para o qual foram utilizadas a técnica de entrevista semi-estruturada, para a coleta dos dados, a técnica de análise de conteúdo para a análise dos mesmos, além do questionário. Os resultados apontaram para: a necessidade de apoio profissional especializado para os alunos pesquisados no que concerne ao seu estado emocional; de repensar o currículo de forma a contemplar os diversos aspectos e saberes fundamentais ao desenvolvimento de alunos superdotados; de capacitar os profissionais educadores envolvidos no processo de desenvolvimento de superdotados; além de sensibilizar os pais, no sentido de despertar o interesse em conhecer as dimensões da superdotação a fim de contribuir para o processo educativo de seus filhos. Concluiu-se que a emoção ocupa um lugar primordial para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de alunos superdotados e, juntamente com a dimensão cognitiva, atua como elemento mediador desse processo.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Cognição. Emoção.

ABSTRACT: Investigate about cognitive and emotional development of students with high abilities/giftedness is the focus of this article. It presents a case study about the implications of these aspects in daily life of students in high school. The objective was to analyze, understand and interpret the implications of emotional and cognitive aspects in the development of gifted students, starting from their discourses and daily experiences, and to discover emotion's place in development of their abilities and potentialities. The methodology used was the quantitative and qualitative of mixed complementary in a case study. Procedurally, we used the technique of semi-structured interview to take the data and the technique of content analysis to analyze the data, in addition to the questionnaire. The results indicated needs regarding support and professional training, specialized curriculum restructuring, and family awareness to resize the place of emotion in the development of the subjects investigated. It follows that emotion is a major component for the development of skills and potential of gifted students, and together with the cognitive dimension act as a mediator of this process.

Keywords: High abilities/giftedness. Cognition. Emotion.

¹ Pedagoga. Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará (2003). Mestre em Educação pela Universidad Americana (2010). Professora Pesquisadora II do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado-AEE/UFC/UAB.

1 Introdução

O avanço tecnológico do ponto de vista das pesquisas relacionadas ao funcionamento do cérebro e as descobertas da neurociência, na atualidade, trouxeram à cena da discussão elementos para (re)pensar o conceito hegemônico de inteligência. Estudos recentes comprovam que a emoção é um elemento imprescindível no processo de aprendizagem e que o desenvolvimento emocional se configura como chave de leitura para o entendimento não apenas das relações afetivas, mas do pensamento racional, da imaginação, da criatividade e, inclusive, da saúde do corpo.

Embora alguns pesquisadores da área da pedagogia estejam a estudar tal temática, o que se percebe, ainda, é o pensamento hegemônico de entender a inteligência do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Isso ganha proporções maiores quando se trata da inteligência de alunos com altas habilidades/superdotação. O debate atual sobre a superdotação já aponta para a dimensão socioemocional, porém, o foco central das propostas educacionais ainda está direcionado para a área cognitiva.

Muito se tem falado acerca de emoções e de suas implicações na vida cotidiana do ser humano e, por conseguinte, da relação valorativa entre razão-emoção nestas ações. O presente artigo, fruto de um trabalho subsidiado por uma pesquisa de mestrado, busca trazer algumas considerações acerca da seguinte questão: Como se apresentam os aspectos emocionais e cognitivos no desenvolvimento de alunos com altas habilidades/ superdotados?

Analisar, compreender e interpretar as implicações dos aspectos emocionais e cognitivos no desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotados se configura como objetivo central do trabalho monográfico que embasou as discussões deste artigo. A consecução do objetivo traçado foi desencadeada através de um estudo de caso, cuja metodologia quanti/qualitativa, de caráter misto-complementar, se constituiu pelos seguintes procedimentos metodológicos: entrevista semi-estruturada e dois questionários, análise de conteúdo para análise dos dados. A pesquisa foi realizada com 21 alunos do ensino médio, originariamente

oriundos de escolas da rede pública de ensino que, sob a tutela do IQJ² cursaram os três anos do nível médio em uma escola da rede particular de ensino, em Fortaleza-CE. As discussões foram embasadas por múltiplas interpretações acerca das categorias norteadoras do trabalho: superdotação, emoção e cognição, referendadas pelas teorias dos autores: Gardner, Goleman, Maturana, Alencar, Sabatella, dentre outros, eleitos pela especificidade de seus estudos.

Estudos como este se referendam pela possibilidade de contribuir tanto para a construção do conhecimento no âmbito acadêmico, quanto pelos seguintes aspectos: de disponibilizar novos conceitos que possam melhor direcionar os afazeres de educadores e familiares em prol da compreensão e conhecimento sobre alunos superdotados; de proporcionar novos saberes que possam contribuir com o fazer didático de professores que trabalham com alunos superdotados; de oferecer elementos para discussão sobre novas perspectivas curriculares para que venham possibilitar outras contribuições à educação escolarizada de superdotados; de ajudar a desmistificar e desmitificar práticas de senso comum ou equivocadas sobre crianças e jovens superdotados e assim contribuir para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

2 Altas habilidades/superdotação: de que se trata?

Qualquer característica, numa criança, que fuja aos padrões de normalidade conhecidos ou definidos por esta ou àquela cultura suscita dúvidas ou temores naqueles que detêm a sua guarda e a responsabilidade de educá-la. É sábia a valorização e aproveitamento das potencialidades e habilidades das crianças e jovens em idade escolar. Isto oportuniza um desenvolvimento mais significativo e por sua vez os significados desse desenvolvimento são extensivos a todo o contexto onde os mesmos vivem e convivem.

Algumas pesquisas³ apontam que as preocupações e apreensões das famílias e professores em acompanharem, e/ou estimularem alunos superdotados a manter o ritmo de atividades cognitivas que suas potencialidades oferecem, nem

² Instituto Queiroz Jereissati, através do Projeto Caminhos – lócus da pesquisa.

³ Cf. SIMONETTI *et alli* (2000); ALENCAR (2001, 2007).

sempre os permite atentar para o aspecto emocional que esse ritmo requer. Some-se a isso, a crença popular de que esses alunos são auto-suficientes. Essa crença de senso comum poderá trazer não só conflito para os seus educadores como para os próprios alunos. Conforme Alencar (2007, p. 374),

muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. A escola não atende, de forma adequada, os alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento frequentemente apresentados por estes alunos.

Angústia, frustração sensação de impotência são alguns dos mais diversos tipos de sentimentos que emergem, no aluno superdotado, quando não consegue, sozinho, dar conta de tudo, o que o faz acreditar que não é capaz. Uma explicação pertinente parece estar enraizada na tendência da escola esperar a homogeneidade no progresso de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos em diversos campos do conhecimento (ALENCAR, 2001).

No entanto, alguns teóricos, que tratam sobre desenvolvimento humano, defendem que o mesmo se dá de forma heterogênea em diferentes áreas e campos do conhecimento. As diversas facetas, que se apresentam no curso do processo de desenvolvimento do superdotado, receberam a denominação de Síndrome da Dissincronia, termo proposto por Terrassier (1979) *apud* Alencar (2001). Tal autor abordou a dissincronia em dois aspectos: a interna e a externa. A dissincronia de ordem interna caracteriza-se por ser reguladora dos “ritmos de desenvolvimento que podem ser observados entre as áreas: intelectual, psicomotora, linguística e afetivo-emocional” (ALENCAR, 2001, p.180). Devido á dissincronia, é comum um superdotado aprender a ler e a escrever em idades distintas, porque, segundo essa teoria, o desenvolvimento mental acontece antes do desenvolvimento psicomotor e gráfico. O desenvolvimento psicomotor depende mais da idade cronológica e por isto fica aquém do desenvolvimento mental, provocando assim um desnível.

Outra evidência dissincrônica é a inabilidade da criança de usar as mãos na mesma velocidade de seu ritmo mental. A reação imediata a essa inabilidade gera,

no superdotado, num primeiro momento, tentativas de controle que, mal-sucedidas, geram desconforto, ansiedade e frustração. Nesse sentido, ao passo que o aluno com altas habilidades desenvolve seu aspecto cognitivo, não significa que amadurecerá emocionalmente no mesmo ritmo. De acordo com Volpato (2009, p. 1), em matéria publicada no Jornal “A notícia”⁴, a criança superdotada se parece com o atleta que corre longas distâncias,

ela está à frente de outras crianças. No entanto, apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos a seu lado para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional, cronológico e o intelectual, que está mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade.

É com base nessa afirmação que se formula outra hipótese desse trabalho: necessitando o superdotado de acompanhamento para seu pleno desenvolvimento, seria imprescindível que em seu processo educacional fosse levado em consideração não apenas seu desenvolvimento cognitivo, mas também seu desenvolvimento emocional, primando-se, por conseguinte, pela atenção mútua a esses dois campos. Algumas características são típicas de alunos superdotados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, caracterizam-se por

notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1998, p. 25).

Tais características os colocam na mira de exigências e pressões, muitas vezes, inatingíveis. Além das pressões, familiares e educadores, geralmente, também são autores de atitudes desatenciosas e desprezíveis por acreditarem na auto-suficiência desses alunos (ALENCAR, 2001). De acordo com Alencar (2001), as pressões e exigências que geram expectativas produzem insegurança que os

⁴ Cf. Matéria intitulada “Alta habilidade x desenvolvimento emocional” de 15 de março de 2009. Acesso de 15 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/anoticia/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2437733.xml&template=4187.dwt&edition=11905§ion=1205>>

leva à inoperância e, quando isto acontece, o fracasso do aluno aparece como consequência. Isto tanto pode ocorrer em atividades corriqueiras quanto em atividades curriculares.

Em atividades curriculares, onde as pressões geram apreensões proporcionais às exigências com atividades correlatas, maior é a aparição de sofrimento emocional nos superdotados. Alguns registros na literatura dão conta de que toda criança, principalmente as superdotadas,

gosta de aprender e de se sair bem na escola, [...] de buscar a excelência em alguma área do conhecimento que é valorizada pessoal e socialmente. [...] [e que elas deslocam] sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes são mais compensadoras tais como: interação social e devaneio [...] [como] uma forma de obter alívio da pressão para buscar a excelência, ou aumentar o conforto pessoal na tentativa de proteger seu autoconceito do medo do fracasso ou mesmo medo do sucesso (ALENCAR, 2001, p. 184-185).

É válido ressaltar que, no Brasil, “as oportunidades e programas oferecidos aos alunos que se destacam por um desempenho ou potencial superior são muito limitados” (ALENCAR, 2001, p. 184). Essa constatação revela uma tendência que também tem se expressado no plano internacional. De acordo com a reportagem da “Revista Época”⁵, os Estados Unidos, país que tem como política o incentivo a alunos superdotados, não possuem em seus programas específicos vagas suficientes para o número de diagnósticos, além de revelar o pouco preparo da escola para diagnosticar estes casos: um em cada cinco casos de jovens, que abandonam a escola, naquele país, é diagnosticado tardiamente como superdotado. Na mesma matéria, infere-se que países emergentes, como Cingapura, Taiwan e Coréia do Sul, têm investido somas consideráveis na educação de seus alunos com altas habilidades.

Acerca da educação para alunos superdotados nos Estados Unidos, Alencar (2001) ressaltava que a proposta da educação inclusiva tem sido pouco aceita tanto por parte das escolas, que estão despreparadas para receber o aluno considerado

⁵ Cf. Matéria intitulada “Como educar os gênios” de 30 de maio de 2009. Acesso em 13 de março de 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI59100-15228,00-COMO+EDUCAR+OS+GENIOS.html>>.

acima da média, quanto por parte das famílias, que apostam em escolas e programas específicos e diferenciados para esse público. No Brasil, parece não ter sido diferente: os problemas vão desde os mitos que foram criados a respeito do que seria um aluno com altas habilidades, gerando incompreensões por parte da família e da escola quanto ao seu comportamento, até o diagnóstico e acompanhamento dele. Porém, seria imprudente afirmar que não se está avançando nessa área. Estudos e pesquisas⁶ empreendidos por educadores brasileiros têm ampliado o debate acerca da superdotação e subsidiado ações governamentais nessa área.

No ano de 2006, o governo brasileiro, através da Secretaria de Educação Inclusiva do Ministério da Educação – MEC, lançou o Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S a ser executado pelas Secretarias de Educação Estaduais, com sede nas capitais federais (BRASIL, 2006). Tal proposta é fruto de alguns passos que o Brasil já vinha dando nesta área, desde a década de 1970⁷. Porém, com projetos individualizados em alguns estados brasileiros ou como iniciativa de organizações da sociedade civil, como é o caso da Associação Brasileira para Altas Habilidades/ Superdotação, fundada em 1991. Infere-se, pois, que apenas em 2006, as ações estatais, voltadas para os alunos diagnosticados com o perfil de altas habilidades, ganham status de política pública, cujas diretrizes estão voltadas não mais para a segregação dos alunos com tal perfil, mas para seu pleno desenvolvimento.

Com a implementação dos NAAH/S em 2006, percebe-se uma tentativa por parte do governo brasileiro de implementar uma política de atendimento efetivo aos alunos, familiares e educadores envolvidos no contexto da superdotação. No Ceará, o NAAH/S deu início as suas atividades em 2007.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi instalado um Núcleo para jovens com altas habilidades no Ceará, de acordo com recomendações do governo federal. Desde sua implementação, o NAAH/S já atendeu uma média de 300 alunos, que ao serem identificados pelo professor como alunos que possivelmente são

⁶ ALENCAR (2001), SIMONETTI (2008), VIANA (2003, 2005).

⁷ Em 1976 o Ministério da Educação e Cultura lançou, através do Centro Nacional de Educação Especial, um projeto de reformulação curricular para a educação especial. No módulo de que trata dos superdotados, o documento aponta “os princípios doutrinários da educação especial” e afirma que o objetivo da proposta é promover o “ajustamento social” do aluno superdotado, bem como oferecer-lhe “tratamento especial” (BRASIL, 1976, p. 2).

superdotados, foram encaminhados para uma avaliação no Núcleo e possível acompanhamento destes e de suas famílias. O projeto acolhe alunos oriundos de escolas públicas da educação básica. O diagnóstico do aluno é dado pela aplicação da Grelha de Zenita Cunha Guenther⁸.

A perspectiva teórica adotada pelo Núcleo em suas abordagens é a Teoria do Enriquecimento de Renzulli. Os trabalhos do NAAH/S são divididos em três instâncias: o aluno, o professor e as famílias dos alunos. A atuação do NAAH/S está fundamentada no documento orientador publicado pelo MEC sobre a implementação e funcionamento desses Núcleos⁹.

Desta feita, analisando os documentos oficiais disponíveis acerca da educação de alunos com altas habilidades e as pesquisas sobre superdotação, encontra-se indícios de que no Brasil a preocupação primeira, até pouco tempo, foi teorizar acerca do conceito, definir as características dos alunos com altas habilidades e definir que tipo de aluno está apto a fazer parte desse grupo, não tendo sido priorizados, portanto, estudos que tenham como foco a identificação desses alunos e a formulação de estratégias de acompanhamento dos mesmos, quer no ambiente escolar, ou fora dele. Somente do final da década de 1990 para cá, foi que o Brasil começou a repensar a educação para esse público, mostrando-se, porém, ainda tímida em relação a outras políticas educacionais inclusivas, além da incipiente divulgação para a população acerca dos projetos executados e da sensibilização dos familiares e professores para a identificação e a abordagem para aluno com altas habilidades.

Resulta disso, além da construção de um imaginário mítico acerca do aluno superdotado, a constatação enviesada de que, no Brasil, o número de alunos

⁸ Baseia-se na perspectiva de Gardner e Goleman, acerca de inteligência e de Renzulli e Gagné acerca das altas habilidades, dentre outros. Busca identificar o aluno superdotado a partir de observações sistemáticas balizadas por indicadores de características, traços e comportamento comuns entre alunos com altas habilidades, a partir de sua diversificação e multiplicidade. Cf. GUENTHER, Zenita Cunha. **Identificando crianças bem dotadas: uma abordagem “non-testing”**. In: *Saber e Educar*, n. 7, 2002, p. 93 – 106. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/243/SeE_7Identificando.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de março de 2010.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Núcleo de Altas Habilidades/ Superdotação**. Documento Orientador. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Cf. também: 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.

diagnosticados com esse perfil ainda é limitado. De acordo com a base de cálculo da Organização Mundial de Saúde – OMS, para se calcular a população de superdotados de um país, utiliza-se o percentual de 1% a 3% da população total deste. Assim, considerando-se que de acordo com o Censo Escolar de 2006¹⁰, existiam 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico, desses, 640.317 mil eram alunos com necessidades educacionais especiais. Desse total da educação especial, apenas 1.928 (menos de 0,3%) eram alunos identificados como superdotados. Tais dados revelam que o atendimento a esse público está aquém do que vem sendo traçado pelos documentos oficiais, posto que ainda não se conseguiu avançar sequer na identificação desses alunos, que dirá de seu acompanhamento. Tal empreitada requer qualificação dos educadores, e atendimento à família, para além das ações previstas para os alunos. Proposta que vem tentando se efetivar através das diretrizes traçadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, tanto para as ações do NAAH/S, quanto para as de outras instituições que atendam esse público, como é o caso da que será o *lócus* dessa investigação.

Em decorrência desse histórico, e dos projetos voltados para a educação de superdotados mostrarem-se uma proposta eminentemente nova, não deram conta, ainda, de superar os mitos e incompreensões acerca desse tema tanto por parte dos educadores, quanto dos familiares. Assim, ações inerentes ao ambiente escolar, nos dias atuais, sejam elas referentes ao cumprimento de atividades curriculares, sejam de ordem relacional entre alunos/ professores e familiares, são alvo de uma infinidade de queixas e insatisfações, de ambas as partes. Essas queixas e insatisfações levam ao seguinte questionamento: se o aspecto cognitivo, altamente desenvolvido nos alunos superdotados, é satisfatório para o seu pleno desempenho escolar e relacional. Por que existem queixa e insatisfação em suas ações e atitudes

¹⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é o responsável pela coleta e sistematização do censo escolar anual. O último que se teve acesso aos dados detalhados acerca do público de alunos superdotados, foi o Censo de 2006. Nos censos posteriores esse público foi inserido na categoria educação especial, integrando aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotado em uma única categoria. O que dificulta a avaliação acerca da identificação do aluno superdotado, ainda mais em se tratando da realidade brasileira cujo diagnóstico até 2006 estava aquém do que determina a OMS. Dessa feita, utilizou-se os dados do Censo Escolar 2006.

cotidianas? Deste modo, pesquisas acerca dos aspectos, emocionais e cognitivos em alunos superdotados se apresentam como relevantes à medida que poderão contribuir para desconstruir visões hegemônicas sobre superdotação, compreendidas, vulgarmente, como alto grau de inteligência do ponto de vista cognitivo.

Esse é o tônus dessa discussão: levantar dados que apontem outros aspectos que possam contribuir positivamente para o desenvolvimento pleno das potencialidades de alunos superdotados, tendo, porém, um olhar especial para o aspecto emocional.

3 Alunos com altas habilidades/ superdotados: entre o emocional e o cognitivo

Tecidas as considerações acerca do que são altas habilidades/ superdotação, através das múltiplas interpretações existentes sobre tal fenômeno, será apresentada a análise dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa. Os mesmos foram coletados através da realização de entrevista semi-estruturada e da aplicação de dois questionários, o primeiro com perguntas abertas e o segundo com perguntas de múltipla escolha, direcionados aos 21 alunos acompanhados pelo Projeto Caminhos no período de 2007 – 2009. Busca-se trazer à baila, os discursos dos alunos acerca de seu cotidiano a partir da leitura que fazem dos seus aspectos cognitivos e emocionais, entremeando-os com os postulados teóricos de alguns autores sobre as categorias cognição e emoção.

A cognição, historicamente, foi utilizada como elemento-chave para discutir os níveis de inteligência de alunos, quer superdotados ou não, sendo interpretada apenas do ponto de vista de apreensão dos conteúdos elencados no currículo ou, nas palavras de Maturana (2001) daquilo que se apresenta como científico. Esse autor aponta outra interpretação para a cognição: a ciência seria apenas um tipo de domínio cognitivo. Cognição para Maturana (2001) “tem a ver com nossas relações interpessoais e coordenações de ações, pois alegamos cognição em outros e em nós mesmos apenas quando aceitamos as ações dos outros ou nossas próprias ações como adequadas” (p. 127). Assim, para este autor, a cognição estaria

amplamente articulada à dimensão ontológica do ser humano enquanto ser biológico e relacional que, em suas experiências cotidianas constrói conhecimento.

Em outras palavras, a cognição corresponderia às ações (distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões) necessárias à manutenção da própria condição humana e, dependendo do que se quer alcançar, correspondem a um domínio cognitivo. Assim, os domínios nos quais as ações acontecem são as variáveis da nossa forma de agir, e exemplifica: “pensar é agir no domínio de pensar, andar é agir no domínio de andar, refletir é agir no domínio do refletir [...] explicar cientificamente é agir no domínio do explicar científico” (MATURANA, 2001, p. 128).

Neste sentido, pensar, andar, explicar, como operações orgânicas internas são fenômenos iguais. O que os torna fenômenos diferentes são as distinções feitas pelo olhar do observador sobre cada domínio relacional em que acontece a ação. Aí está a chave de leitura para compreender o lugar da emoção no desenvolvimento das competências e habilidades de alunos superdotados: ela precede às ações humanas. Segundo Maturana (2001), as emoções revelam, ao observador, os diferentes domínios de ações que são operadas a cada instante pelo ser humano. Para ele, “é a emoção que define o domínio no qual uma ação acontece, independentemente de se, para um observador [...], ela ocorre como uma ação abstrata ou concreta, ou [...] como uma ação de um tipo particular” (p. 129). E acrescenta:

é a emoção sob a qual agimos num instante, num domínio operacional, que define o que fazemos naquele momento como uma ação de um tipo particular naquele domínio operacional. Por este motivo, se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção (p. 130).

Desse pensamento, pode-se inferir que levar em consideração apenas o aspecto cognitivo interpretado a partir do método científico de cunho cartesiano, é cair novamente na armadilha de que ciência corresponde àquilo que pode ser mensurado, manipulado ou verificável e que, portanto, é o único conhecimento

passível de ser ensinado nas escolas. Esse foi o pensamento que esteve a fundamentar a educação tradicional ainda enraizada na cultura institucional das escolas e programas educacionais, em sua maioria, daí a dificuldade de perceber a necessidade de inserir outros conteúdos e temáticas no currículo escolar e de considerar a emoção como elemento mediador do processo educativo.

Acerca dos conteúdos e/ ou disciplinas a que tem acesso no contexto escolar, os alunos entrevistados apontaram as seguintes críticas ao currículo: em todas as respostas, percebe-se que eles são unânimes ao apontarem a desvinculação dos assuntos abordados nas disciplinas curriculares com as suas necessidades cotidianas, um exemplo disso é que mesmo àqueles que consideram a Matemática e a Física disciplinas fundamentais no currículo, apontam alguns assuntos destas, eleitos para a sala de aula, cuja utilidade, é temporária e tem intenção de atender apenas a questões do vestibular.

Há, ainda, alguns alunos que, mesmo primando por conhecimento das disciplinas da área de exatas, sentem falta de assuntos de conhecimento geral justificando a necessidade de se conectar com o mundo atual. Exemplo das disciplinas e/ ou conteúdos aos quais gostariam de ter acesso na escola e suas respectivas justificativas: conhecimento voltado para as profissões que pretendem seguir – antecipar as vivências práticas que irão ter na universidade; informática avançada – maior preparo para o mercado de trabalho; atualidades – entender e dominar as novas tecnologias; disciplina de raciocínio lógico – auxiliar na resolução de problemas; disciplinas sociais e atualidades – análise crítica da realidade, fuga da alienação; cultura brasileira, sociologia, história do Ceará – fazem refletir sobre o meio no qual estão inseridos; conhecimentos políticos – o cidadão é quem discute os rumos do país; disciplinas sociais, como sociologia – análise crítica da realidade, os jovens precisam conhecer os problemas relacionados à sociedade, juventude mais crítica e engajada, passa pelo estudo da política.

No que concerne às questões elencadas, Simonetti *et alli* (2000) afirmam que os superdotados são “agudamente sensíveis ao mundo que os cercam [...] têm preocupações nos mais diversos contextos tais como: o científico, o social e o político. Sua atenção muitas vezes é voltada para questões como injustiça social, violência [...] e assim por diante” (p. 10).

Os resultados apontaram, ainda, sofrimento e angústia por parte dos alunos, quando submetidos às pressões curriculares e diante da percepção de que muitos saberes conteudistas do currículo são utilitaristas, servindo, na maioria das vezes, para atender às exigências do exame vestibular, sem aplicabilidade em sua vida cotidiana. Os mesmos sentem falta de outros saberes que julgam fundamental para o seu desenvolvimento, mas que não é do interesse do sistema educacional incluí-los no currículo; que dada a condição sócio-econômica de suas famílias acabam se submetendo às pressões e exigências da escola e do Projeto, por consequência; que, espontaneamente, não escolheriam a rotina a que são submetidos cotidianamente; enfim, isto embasa a tese de que o saber, no sentido utilitarista, gera a necessidade e valoração do ter. Estas considerações, dentre, outras, apontam para uma possível interpretação para que se considere esses aspectos como um guia para responder a questão que deu origem à pesquisa.

Observou-se que as características dos alunos pesquisados são compatíveis com as definidas no conceito de Superdotação Educacional, no qual são definidas as facilidades dos superdotados para com atividades de operacionalização. Talvez isto justifique a tendência de adoção, na maioria das escolas, de um currículo onde são contemplados, apenas, conteúdos com questões de operacionalização cognitiva, em detrimento de atividades que privilegiem outros aspectos complementares e necessários ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades dessa população.

A análise dos dados sustenta o fato de que a ideia de desenvolvimento de habilidades e potencialidades de alunos com AH/S se realiza pelo resultado de aprendizagens, que atendem às expectativas de pais e educadores. No que concerne ao aspecto cognitivo, em detrimento do aspecto emocional, isso contribui para o evidente desequilíbrio no estado emocional de alguns alunos que reclamaram da ausência de acompanhamento específico, por parte da escola. Diante do exposto, acrescenta-se, ainda, que a inespecificidade do currículo se configura como um fator conflitante e insuficiente ao atendimento das demandas que envolvem os alunos com AH/S.

Outras evidências que não passariam despercebidas neste trabalho dizem respeito às necessidades de novas políticas curriculares para os cursos de formação

de professores, que os habilite a educar alunos superdotados sem sobressaltos ou repúdio ao constatar a presença destes em suas salas de aula. Embora as diretrizes curriculares brasileiras tragam a importância do contexto e cotidiano dos alunos como norteadores de programas curriculares e, apesar da exaustiva recomendação de Paulo Freire neste sentido, na prática educativa, isso nem sempre é considerado. As queixas de insuficiência de conteúdos que tragam saberes que respaldem o desenvolvimento integral de alunos superdotados, ou não, ainda é uma lacuna nos currículos escolares brasileiros. Isso fica mais evidente nas demandas de alunos superdotados devido às suas próprias características de contestadores, críticos, e de percepção acurada, que os capacitam a identificar que o sistema educacional, em geral, não dá conta de diversas dimensões do saber em prol do desenvolvimento.

Portanto, um olhar que vise um apoio complementar de acompanhamento profissional específico se faz necessário ao aspecto emocional de jovens superdotados. Isto se revela como inadiável sob pena de seu desempenho cognitivo ficar comprometido e entrar em colapso, dado o permanente estado de tensão a que são submetidos em seu cotidiano. O que se justifica porque a sua condição de superdotado por si só gera tensão. Somem-se a isto as tensões oriundas das exigências curriculares, no sentido de um retorno satisfatório de desempenho. Com isto, os impulsos emocionais emergem de forma contínua e permanente e, devido a essa forma de ser, é que se originam as malignidades à saúde emocional destes alunos.

4 Considerações Finais

Sabatella (2005) aponta a urgente necessidade de aprofundamento nas discussões acerca do que se deve desprezar e privilegiar em contribuição à emoção de alunos com altas habilidades. Assim, o que se percebeu neste estudo foi que os superdotados investigados estão com o seu emocional e autoconceito abalados, e que a emoção encontra-se em um lugar secundário à cognição em sua faceta conteudista e não como ação humana.

Assim, chama-se atenção para esta problemática, posto que, os rumos cognoscitivos de alunos com altas habilidades/ superdotação estão sendo postos em xeque por uma lógica educacional que não promove o desenvolvimento integral de suas habilidades e potencialidades, situando-se nos limites entre uma educação cidadã e uma educação tradicionalista.

Não foi pretensão deste trabalho elucidar a complexidade que envolve a educação e desenvolvimento de habilidades e potencialidades de alunos superdotados, no entanto, espera-se que o mesmo possa contribuir com as práticas educativas deste grupo, classificado como minoritário, quase despercebido e/ ou omitido no cenário educacional brasileiro. As conclusões elencadas não se apresentam como findas em si mesmas, deixando-as em aberto para aprofundamento, configurando-se como um desafio aos interessados nessa discussão na busca de contribuir para a construção de saberes nesta área e para práticas educativas que visem à cidadania e a liberdade.

REFERÊNCIAS

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

ALENCAR, Eunice Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **O aluno com Altas Habilidades no Contexto da Educação Inclusiva**. Vitória – ES, (200?). (Versão Internet). Disponível em: <http://www.ut.com.br/altashabilidades/upload/publicacoes_contexto%20da%20edu.%20inclusiva_144939.doc>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Especial: superdotados**. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Educação Especial, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília – DF: Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Núcleo de Altas Habilidades/ Superdotação**. Documento Orientador. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e Tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2005.

SIMONETTI, Dora Cortat. **Superdotação: estudo comparativo dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Portugal, 2008. 196 fl. (Versão Internet). Disponível em: <http://www.ut.com.br/altashabilidades/upload/publicacoes_Tese14.06.09_15251.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2010.

SIMONETTI, Dora Cortat *et alli*. **Parceria da Família e da Escola no Convívio com os Superdotados**. Trabalho Final de Estágio de Complementação Educacional. Vitória – ES, 2000. (Versão Internet). Disponível em: <http://www.ut.com.br/altashabilidades/upload/publicacoes_Parceria%20Família-Escola_16233.doc>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2010.

VIANA, Tânia Vicente. **Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza: o conceito de altas habilidades dos professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Educação Brasileira, Fortaleza – CE, 2003. 147fl.

VIANA, Tânia Vicente. **Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Curso de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Fortaleza – CE, 2005. 324 fl.

- * Recebido em abril de 2011.
- * Aprovado em maio de 2011.