

Cecília Andrade Antipoff

**UMA PROPOSTA ORIGINAL NA EDUCAÇÃO DE BEM-
DOTADOS: ADAV – ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA
DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE
BEM DOTADOS EM SUA PRIMEIRA DÉCADA DE
FUNCIONAMENTO: 1973-1983**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2010

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao vovô Daniel e à vovó Otília, que despertaram em mim a paixão pela educação e, mais do que isso, mostraram-me que uma educação diferente, é possível!

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de grande alegria, ao finalizar essa pesquisa que foi elaborada com tanto envolvimento e empenho, não poderia deixar de agradecer a Deus e àquelas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração desta dissertação.

À professora Regina Helena, não só pela orientação segura e paciente no que diz respeito a este trabalho específico, mas pelo carinho e atenção que me foram direcionados. E, mais do que isso, pela forma como conduz seu trabalho com seus colegas, alunos e orientandos, o que fez com que se tornasse uma referência profissional para mim e aumentasse minha admiração e respeito pela sua pessoa. Deixo, aqui, o meu mais sincero agradecimento;

Aos professores Sérgio Cirino e Ana Galvão, pelas valiosas contribuições em minha pesquisa. Contribuições estas que trouxeram maior clareza ao caminho que deveria seguir e que, de fato, fizeram toda a diferença no resultado final;

À Dona Irene Melo Pinheiro que possibilitou minha pesquisa nos arquivos do Memorial Helena Antipoff e à Dona Olinda que, gentilmente, separou todo o material que me seria útil, acompanhando-me nessa “garimpagem” de documentos.

À Leda Maria da Costa que abriu as portas da Adav para minhas pesquisas e que vem lutando, com toda sua crença na educação de bem-dotados, para que o trabalho na Adav não deixe de existir;

Aos entrevistados pela disponibilidade em compartilhar comigo suas lembranças.

À professora Zenita Guenther que me recebeu em Lavras com todo carinho e disponibilidade para uma calorosa conversa sobre a Adav e sobre o Cedet;

Aos colegas de mestrado pelo convívio, pelas conversas, pelas possibilidades de desabafo e pelas contribuições à minha pesquisa;

Aos professores e funcionários da secretaria de pós-graduação, pela presteza e boa vontade em me auxiliar em tudo aquilo que precisei;

À minha família, pela força e compreensão nos momentos em que não estive tão próxima e tão disponível a eles. À minha mãe pela ajuda nas traduções. Aos meus amados sobrinhos, Julia e ao João Paulo, que fazem com que minha vida seja mais leve e mais feliz;

Ao Thiago, pelo incentivo incondicional durante todo o processo. Chegando, em alguns momentos, a acreditar mais do que eu no resultado final positivo. Fica o meu amor e o meu muito obrigada;

Ao CNPq, pelo financiamento do meu trabalho.

*“Que lindo e simples resumo da tarefa da educação!
Plantar jardins, construir cidades-jardins, mudar o
mundo, torná-lo belo e manso. Aprender construindo.
Aprender fazendo. Para que as crianças possam brincar.
Para que os adultos possam voltar a ser crianças. E
espalhar sonhos, porque jardins, cidades e povos se
fazem com sonhos”.*

(ALVES, Rubem. O melhor de Rubem Alves).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS E REVISÃO DE LITERATURA - Alguns conceitos fundamentais	20
1.1 “Inteligência” ou “inteligências”?	20
1.2 – Superdotação / Altas Habilidades, Talento, Genialidade.....	34
1.3 - Os Bem Dotados.....	39
1.4 – Formas de atendimento.....	51
1.5 - O Bem Dotado e a Escola.....	54
1.6 – O Bem Dotado e a Família.....	61
1.7 - Cronologia do atendimento aos Bem Dotados no Brasil	62
1.8 – Mitos e concepções equivocadas a respeito dos Bem Dotados na contemporaneidade..	68
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	77
2.1 – Instrumentos.....	79
2.1.1 - Análise de Documentos.....	79
2.1.2 – História Oral Temática.....	80
2.1.3 – Entrevistas.....	82
2.2 – Procedimentos práticos da entrevista.....	83
2.3 – Análise de dados	87
CAPÍTULO 3 – A ADAV EM SUA PRIMEIRA DÉCADA DE FUNCIONAMENTO: 1973 – 1983	90
3.1 – Antecedentes – Uma breve cronologia do interesse de Helena Antipoff pelo Bem Dotado no Brasil até a criação da ADAV.....	91
3.2 - Do “Projeto Circula – Civilização Rural, Cultura e Lazer” até a criação da “ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem Dotados”.....	104
3.2.1 - Os Encontros para Bem Dotados através das Colônias de Férias.....	111
3.2.2 – Equipe que fez com que o projeto da ADAV pudesse ser colocado em prática.....	117
3.3 – Objetivos Gerais da ADAV.....	119

3.4 - Cursos para formação de educadores	121
--	-----

CAPITULO 4 – PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PELA ADAV EM SUA PRIMEIRA DÉCADA DE FUNCIONAMENTO.....125

4.1 – Sobre a identificação dos bem-dotados na ADAV – Como as crianças e adolescentes bem dotados eram identificados?.....	125
4.1.1 - Definição de Bem-Dotado adotada na ADAV.....	125
4.1.2 - Como os Bem-Dotados eram identificados.....	127
4.2 – Metodologia utilizada pela ADAV na educação dos Bem-Dotados: Procedimentos Educativos: Qual era a metodologia utilizada para o desenvolvimento dos talentos e habilidades identificados?.....	141
4.2.1 – Escotismo.....	160

CAPITULO 5 – O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA ADAVIANA PARA OS BEM DOTADOS 163

5.1 – Roberta: A Adav e os frutos colhidos: Doces e Amargos	165
5.2 – Renato: Uma oportunidade de relacionar com os outros e consigo mesmo	176
5.3 – Igor: Adav – Uma experiência libertadora.....	182
5.4 – Edson: Um mundo mágico possível.....	187
5.5 – Considerações sobre os significados da experiência adaviana para os bem dotados.....	196

CONCLUSÃO.....203

REFERÊNCIAS.....212

FONTES.....218

ANEXOS	225
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	226
Anexo 2 - Roteiro da entrevista.....	228
Anexo 3 – Tabela de testes utilizados na ADAV	229
Anexo 4 - Tabela Equipe que participou da ADAV	231
Anexo 5 – Roteiro de entrevista realizado com os bem dotados na ADAV.....	237
Anexo 6 - Aprovação do COEP.....	242

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil médio do grupo de meninos do Instituto Pestalozzi, pelo método Lazursky (1937).....	145
Quadro 2 - Atividades Realizadas na ADAV nos encontros de 1973 a 1983.....	158

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 - Formas de identificação de bem-dotados na ADAV em sua primeira década de funcionamento.....	136
---	-----

RESUMO

A ADAV – Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados é uma instituição voltada para o atendimento aos bem dotados no estado de Minas Gerais, criada sob a orientação da psicóloga e educadora Helena Antipoff. A expressão bem dotado caracteriza o indivíduo que possui capacidade e potencial superior, em relação à média da população nas variadas áreas e características humanas (artes, ciências, esportes...). Neste estudo buscou-se abordar a história dessa instituição educacional em sua primeira década de funcionamento (1973-1983) e entender como os bem dotados eram identificados, qual era a metodologia utilizada na educação dos talentos e como os “adavianos” avaliam o significado de ter participado dessa experiência. Foram utilizados dois procedimentos metodológicos: análise de documentos (atas de reuniões; relatórios; fichas de inscrições; correspondências; livros e boletins publicados; relatos manuscritos; diários e jornais) e entrevistas semi-estruturadas com quatro participantes dos encontros na Associação, submetidas à análise de conteúdo. Os documentos foram encontrados nos acervos do CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff), da Fundação Helena Antipoff e nos arquivos da própria ADAV, localizados no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais. Os resultados indicam que a ADAV foi uma obra original, assumindo importante papel no desenvolvimento de uma metodologia educacional para bem dotados e para o desenvolvimento de talentos. A definição de bem dotado ultrapassava a questão intelectual, sendo também valorizados os aspectos artístico, criativo, esportivo e social. O processo de identificação mostrava-se complexo, priorizando a participação das escolas através da indicação daqueles alunos que se destacavam dos colegas. O desenvolvimento de talentos se dava através de encontros realizados como colônia de férias, nas quais eram proporcionadas atividades em variadas áreas com a participação de convidados em regime de voluntariado. A metodologia dos encontros era baseada na experimentação natural proposta por Alexander Lazursky, adaptada por Helena Antipoff, através da qual o educando é colocado em um ambiente rico em estímulos para que possa escolher as atividades mais adequadas a suas aptidões, habilidades e interesses, sob a observação dos educadores. Os princípios educativos adotados eram: princípio da Escola-Viva, com imersão no ambiente educacional e divisão das tarefas cotidianas; associação entre teoria e prática; uso de tarefas concretas; ensino individualizado; incentivo à preocupação com a natureza e com o bem comum. No período pesquisado, foram realizadas atividades de contato com a natureza, música, literatura, biblioteca, artes, teatro, artesanato, atividades folclóricas, esportes, jogos, culinária, ciências, agricultura, escotismo, excursões, dinâmicas

de grupo para auto-conhecimento e conhecimento do grupo e palestras proferidas por diferentes profissionais, seguidas de debates. Quanto ao significado da experiência adaviana para seus participantes bem dotados, verificou-se que os momentos vividos na ADAV lhes possibilitaram uma reconfiguração positiva de suas visões de si mesmos a partir das relações estabelecidas nos encontros. Isto porque, ao se depararem com outros bem dotados, com interesses e anseios afins, puderam sentir-se fazendo parte de um grupo, o que favoreceu o desenvolvimento de sua auto-estima. Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar futuros empreendimentos voltados para a educação de bem-dotados.

Palavras-chave: bem-dotados, desenvolvimento de talentos, ADAV - Associação Milton Campos para Desenvolvimento de Vocações de Bem-Dotados

ABSTRACT

ADAV – *Milton Campos Association for the Development and Assistance of the Gifted* is an institution designed to give assistance to the gifted children in the state of Minas Gerais, created under the guidance of the psychologist and pedagogue/educator Helena Antipoff. The expression gifted child characterizes the individual with superior abilities and potential in relation to the average of the population within the different human areas and characteristics (arts, science, sports...). The main aim of this study is to discuss the history of this educational institution over the first ten years of operation (1973-1983) and understand how the gifted children were identified, which was the methodology used in the education of the talents and how the “adavianos” assess the meaning of having taken part of this experience. Two methodological procedures were conducted: analysis of documents (minutes of meetings; reports; registration forms; mail; published books and bulletins; manuscript accounts, diaries and journals) and semi-structured interviews with four participants of the meetings in the Association, subjected to content analysis. The documents were found in the collections of the CDPHA (Center for Documentation and Research Helena Antipoff), Helena Antipoff Foundation and in the archives of ADAV itself, located in the Fazenda do Rosário Educational Complex, in Ibitaré, Minas Gerais. The results indicate that ADAV was an original work, assuming an important role in the development of an educational methodology aimed at the gifted and the development of talents. The definition of gifted surpasses the intellectual issue, in that artistic, creative, sporting and social aspects are also valued. The identification process proved to be complex, prioritizing the participation of schools through the indication of students who stood out from their classmates. The development of talents took place through meetings which were held as holiday camps where activities in different areas were provided with the participation of invited guests on a voluntary basis. The methodology of the meetings was based on the natural experimentation proposed by Alexander Lazursky, adapted by Helena Antipoff, whereby the pupils are placed in an environment rich in stimuli so they can choose the activities best suited to their abilities and interests, under the supervision of educators. The educational principles adopted were: principle of the *Escola-Viva* (alive school), with immersion in the educational environment and division of daily tasks; association between theory and practice; use of concrete tasks, individualized teaching, encouragement to the concern with nature and the general welfare. During the study period were carried out activities in contact with nature, music, literature, library, arts, theatre, handicraft, folklore, sports, games, cooking, science, agriculture,

scouting, tours, group dynamics for self-knowledge and group knowledge and lectures given by different professionals, followed by debates. As to the meaning of the 'adaviana' experience for its gifted participants, it was observed that the moments lived in ADAV enabled them to outline a positive view of themselves from the relationships established in the meetings. By interacting with other gifted students, with similar interests and aspirations, made them feel as making part of a group which favored the development of their self-esteem. The results of this research will enable future developments designed for the education of the gifted.

Key-words: gifted, development of talents, ADAV – Milton Campos Association for Development and Assistance of the Gifted Vocation

INTRODUÇÃO

A temática da superdotação e o atendimento educacional para pessoas com altas habilidades têm suscitado um interesse crescente por parte de pesquisadores. Vários autores (Mettrau, 2000; Alencar, 2001; Guenther, 2000, 2006; Greenfield, 2006) têm ressaltado sobre essa crescente preocupação que pode ser verificada não só no Brasil, como, também, no cenário internacional. Segundo Alencar (2001), observa-se em países de distintos continentes, a implementação de propostas educacionais assim como a disseminação de informações de relevância a respeito das altas habilidades. Existe uma busca crescente em proporcionar um maior apoio à educação do superdotado, amparada por leis e políticas educacionais que favoreçam uma atuação mais efetiva e significativa para essa parcela da população. Além disso, a maior comunicação entre educadores e especialistas de diversos países tem contribuído de forma significativa para o aumento desse interesse, como destaca Alencar (2001). Apesar desse aumento no interesse de educadores, o que se percebe é que, quando comparado à quantidade de estudos e pesquisas educacionais como um todo, esse tema ainda vem sendo pouco destacado. Alencar (2001); Guenther (2000); Mettrau e Reis (2007). Além disso, analisando a literatura, fica claro que, ainda hoje, existem questões que não atingiram consenso entre os especialistas. Cita-se, por exemplo, como identificar uma criança superdotada? E, uma vez identificada, qual o melhor caminho a percorrer para auxiliá-la no desenvolvimento pleno de seu potencial? Trata-se de uma temática ainda com muitos questionamentos, dúvidas e controvérsias.

Mas esses questionamentos não são atuais, existem na área educacional há mais tempo. No Brasil, por exemplo, desde a década de 1970, quando aconteceu o primeiro seminário Nacional sobre Superdotação no Brasil, tais questionamentos já apareciam nessa área. (CDPHA, 1991). Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um estudo histórico sobre uma Associação que não foi objeto de estudo de nenhum trabalho até o presente momento. Essa Associação trouxe uma proposta original no atendimento aos bem-dotados no estado de Minas Gerais e foi fundada por Helena Antipoff¹ no início dos anos 1970: “*ADAV, Associação Milton Campos para O Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem dotados*”. Esta época coincide com a institucionalização da legislação sobre

¹ Psicóloga e educadora russa que chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas para contribuir na implantação da Reforma de Ensino iniciada por Francisco Campos em 1927. Foi professora da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, coordenando o laboratório de psicologia. Fez um vasto trabalho em prol das crianças excepcionais, tornando-se referência na área, no País e dedicou os últimos anos de sua vida ao trabalho com as crianças superdotadas, a quem preferia chamar de “bem dotadas”. (ANTIPOFF, D. 1996).

o bem-dotado no Brasil (BRASIL, 1971) e, com o início de uma maior mobilização de educadores de todo o país, no sentido de dar uma maior atenção e um atendimento que fosse de fato efetivo para essa clientela. As questões norteadoras do estudo basearam-se em questionamentos que ainda estão presentes na atualidade. Assim, o interesse foi em entender como esse trabalho, realizado na década de 1970 (há quarenta anos), respondia às questões que, ainda hoje, suscitam questionamentos dos educadores.

Por ser uma experiência original que já tratou da temática da superdotação, (ainda motivo de questionamento e controvérsias), a ADAV foi priorizada nessa investigação, sendo enfocados seus primeiros dez anos (1973-1983). A pesquisa buscou entender quais eram os métodos utilizados para a identificação das crianças e adolescentes bem-dotados; quais as propostas educativas voltadas para o aprimoramento do desenvolvimento de seus talentos e o significado dessa experiência para os sujeitos que, por lá, passaram como participantes. A opção por esse recorte da primeira década de funcionamento da instituição justifica-se pelo interesse em estudar a ADAV com suas ideias e concepções iniciais, num momento em que pouco havia sido feito em prol dos superdotados no País. Além disso, nesse período, há uma maior quantidade de registros escritos sobre a instituição, inclusive a concretização de um Boletim dos dez primeiros anos, no qual constam relatos de profissionais; crianças e adolescentes adavianos.

A ADAV é uma associação civil, de caráter não lucrativo, com sede no município de Ibirité – Fazenda do Rosário - no Estado de Minas Gerais. Foi fundada em 1973, pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, com o objetivo de realizar atendimento especializado a crianças portadoras de altas habilidades, mais especificamente, as provindas da zona rural e periférica de Belo Horizonte. A escolha pelo foco de seu trabalho ser na área rural se deu pelo fato de, na época, a proporção de habitantes no campo corresponder a 70% da população do País. Dessa forma, sua preocupação era a de proporcionar oportunidades educacionais a essa parcela da população, para que pudessem se desenvolver no meio em que estavam inseridas. “Urge focalizar a atenção naqueles dois terços da população que no Brasil acham-se quase inteiramente deixados de lado ao seu próprio destino, isso é, o roceiro, o homem do campo, auxiliando-o com meios modernos a permanecer ali onde nasceu.” (ANTIPOFF, 1992 a, p.10). Antipoff acreditava que existiam crianças muito inteligentes nos meios menos favorecidos socioeconomicamente que mereciam maior atenção e cuidado dos educadores a fim de que pudessem desenvolver suas habilidades, direcionando-as para atividades produtivas e valorizadas socialmente. (ANTIPOFF, 1974). Acreditava que, proporcionando melhores condições educacionais e profissionais a essa população, o

escoamento das massas para o meio urbano poderia ser evitado ou, pelo menos, diminuído, evitando, assim, a frustração de não encontrar emprego e melhorias nas condições de vida na cidade grande, o que, na maioria das vezes, gerava pobreza e criminalidade. A intenção era favorecer a educação da população rural no próprio meio rural, de maneira que pudessem investir suas habilidades e potencialidades nas comunidades das quais faziam parte, auxiliando no desenvolvimento e no aprimoramento da vida no campo.

...o dever específico da escola rural é de preparar cada um de seus alunos para a alta função de guardião de tesouro terrestre... zelador do solo... sabendo usar suas riquezas sem desperdício e devastação, garantindo assim uma indispensável herança de bens naturais às gerações vindouras". (ANTIPOFF, 1992², p. 125).

Antipoff³ tinha como meta proporcionar meios para que os talentos não fossem desperdiçados ou direcionados para atos antissociais e infratores. Cita o exemplo de Lúcio Flávio Vilar Lyrio⁴ que, em sua infância, foi uma criança precoce, de inteligência superior, mas, tendo poucas oportunidades de desenvolver seus talentos, não completou seus estudos, interrompendo-os na segunda série do ginásio da época (sexta série atualmente) e direcionou suas habilidades para a criminalidade.

Crianças muito inteligentes, do meio operário, sendo mais raras, merecem dos pedagogos a maior atenção e cuidado, porque essas inteligências espontâneas, às quais o meio não favoreceu, poderão, graças à escola, atingir um desenvolvimento extraordinário, e contribuir, no futuro, para a prosperidade do país. (ANTIPOFF, 1992, p. 123).

² As publicações de Helena Antipoff que aparecerão neste estudo com a data de 1992, são, na verdade, artigos escritos pela educadora a partir da década de 1930 até 1974, e que foram organizados numa coletânea das obras escritas de Helena Antipoff em 1992. Essa coletânea é composta por 5 volumes: Educação Rural; A Educação do Bem Dotado; Psicologia Experimental; Educação do Excepcional e Fundamentos da Educação.

³ Neste trabalho, serão citadas três pessoas com o sobrenome Antipoff: Helena Antipoff (psicóloga e educadora russa, fundadora da ADAV – objeto de estudo da presente pesquisa); seu filho e sua nora, Daniel e Otília Antipoff, ambos psicólogos que estiveram bastante envolvidos na educação de bem-dotados, mais especificamente no trabalho realizado na ADAV. Nesta pesquisa, ao dizer apenas Antipoff, a referência estará sendo feita à Helena Antipoff e, quando a referência for ao Daniel ou à Otília, a formatação será: Antipoff, D. ou Antipoff, O.

⁴ Jovem infrator que ficou muito conhecido na década de 1970 por seus crimes e cuja inteligência, na elaboração de estratégias para os atos infratores e para suas fugas, chamou muita atenção das autoridades na época. Helena Antipoff, que o entrevistou em determinada ocasião, ficou sensibilizada ao perceber que se tratava de um indivíduo com grande potencial, raciocínio rápido, capacidade de estratégia, poder de liderança e sedução, cujo quociente intelectual correspondia ao nível 145. Foi condenado a 250 anos de prisão e poderia ter trilhado outros caminhos caso tivesse tido diferentes oportunidades em sua vida. Helena Antipoff considerou-o um bem-dotado sem assistência educacional. Sua vida foi imortalizada em obras literárias, a mais importante foi concebida pelo escritor José Louzeiro. Essa obra foi baseada em um relato dado por Lúcio Flávio a um repórter policial um pouco antes de sua morte. A obra recebeu o nome de "Lúcio Flávio - O Passageiro da Agonia", nome homônimo do filme rodado em 1977 (Citado por Antipoff, D. 1992).

O interesse de Antipoff pela educação no meio rural não se restringia apenas ao caráter pedagógico, mas, também, e, sobretudo, ela se preocupava com o abandono em que os habitantes rurais viviam. Defendia, assim, uma maior civilização dos ambientes rurais, de forma a elevar os níveis culturais e econômicos, permitindo que seus habitantes ali permanecessem em boas condições de vida. Além disso, ressaltava que um atendimento precoce a essas crianças poderia ser de grande contribuição para o País, no sentido de formar cidadãos mais preparados para a vida. A ADAV ainda funciona atualmente, mas com uma carência significativa de recursos humanos e financeiros para a realização de suas atividades. Além disso, a forma como as atividades acontecem atualmente são bem diferentes da forma como aconteciam em seus primeiros anos de funcionamento.

O estudo histórico da ADAV esteve baseado num novo campo temático da historiografia da educação brasileira – a história das instituições educacionais. Segundo Araújo & Gatti (2002), trata-se de um tipo de pesquisa que tem como ponto de partida o levantamento de fontes históricas que suscitem interesse para a história da educação a partir da busca da apreensão dos elementos que conferem identidade à instituição educacional em questão, mais especificamente daquilo que lhe confere um sentido singular e único no cenário social do qual fez ou faz parte. De acordo com esses autores, o que acontece nas instituições escolares, por mais heterogêneo que possa parecer, não deve ser negligenciado como amostra significativa do que acontece no País em termos educacionais. Assim, “apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a interpretação sobre elas próprias (as instituições educacionais) e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira”. (ARAÚJO & GATTI, 2002, p.4). Pretende-se, dessa forma, que os resultados obtidos com essa pesquisa proporcionem novos dados para a temática da educação de superdotados.

As questões norteadoras colocadas nessa pesquisa foram:

- 1) Como as crianças e adolescentes superdotados eram identificados na ADAV?
- 2) Qual era a metodologia utilizada para o desenvolvimento dos talentos e habilidades identificados?
- 3) Qual foi o significado desta experiência para as sujeitos que por lá passaram?

Para responder a tais questões, foram utilizados dois procedimentos. O primeiro deles foi a análise de documentos. As instituições que forneceram os documentos para consulta são:

CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff)⁵, nos Arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil, localizados no prédio da Biblioteca Central da UFMG; Memorial Helena Antipoff e ADAV (ambos em Ibirité no complexo educacional da Fazenda do Rosário). Já o segundo procedimento, baseou-se na metodologia da História Oral Temática. Que postula que a narrativa do sujeito que está sendo entrevistado não se refere à sua vida como um todo, mas a alguns aspectos de sua vivência, que podem constituir informações significativas para a reconstituição dos fatos. (FONSECA, 1997). Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com quatro participantes da primeira década de funcionamento da ADAV. De acordo com Bloch (1976), ao se realizar um estudo histórico, é “forçoso recorrer, evidentemente, aos testemunhos do tempo, se os houver”. (p. 50). Ainda segundo esse mesmo autor: “...sempre que os fenômenos estudados pertencem ao presente ou ao passado mais próximo, o observador (...) não se encontra tão desarmado perante os seus vestígios. Pode, literalmente, chamar alguns deles à existência. São os relatos das testemunhas”. (BLOCH, 1976, p. 54).

Para análise dessas entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) que permitiu organizar as falas dos entrevistados em quatro grandes categorias: Identificação de bem-dotados; procedimentos educativos; imagem da ADAV e significado da experiência. Categorias essas que se basearam nas questões propostas para a pesquisa e que possibilitaram a realização de uma síntese das falas, acrescentando novos dados àqueles encontrados na pesquisa documental.

Atualmente, o atendimento ao bem-dotado mostra-se esparso. Muitas vezes, um trabalho nesse sentido depende de iniciativas de famílias de portadores de altas habilidades ou de instituições particulares, como foi o caso da ADAV.

Parto de minha experiência como psicóloga da Escola Educ⁶ para ressaltar a angústia e ansiedade presente – não só nas crianças superdotadas, mas, também, em suas famílias – ao constatarem que estão diante de uma questão que nem sempre é levada em conta nos diferentes contextos educacionais: a diferença de interesses e da forma de aprendizagem que existe nessa criança bem-dotada e que, quando desconsiderada, pode ocasionar danos emocionais significativos. Levando-se em conta que os bem-dotados são indivíduos com

⁵ Uma organização criada em 25 de Março de 1980, na Fazenda do Rosário, em Ibirité – MG, cujo objetivo era desenvolver trabalho no campo da pesquisa, documentar, divulgar e preservar a obra de Helena Antipoff. O patrimônio do CDPHA é constituído do acervo da educadora, incluindo livros, coleções de objetos folclóricos... Essa organização reúne depoimentos e publicações sobre as obras da citada educadora.

⁶ Escola fundada em 1978, no município de Nova Lima, MG, por Daniel e Otília Antipoff, que tinha, como um de seus objetivos pedagógicos, o atendimento a crianças bem-dotadas. Para essas crianças, eram oferecidas estratégias educacionais diferenciadas, focadas nos talentos e habilidades apresentados. A Escola Educ encerrou seu funcionamento em Dezembro de 2007.

habilidades que se destacam e que podem ser de grande contribuição para as comunidades das quais fazem parte, utilizando seus talentos em prol do bem comum, inovando ainda mais nas pesquisas científicas e incrementando estratégias políticas, econômicas e sociais, por exemplo, fica clara a importância de um estudo aprofundado sobre o tema. Numa época como a atual, com constantes e complexos desafios econômicos, políticos, naturais e sociais, o mundo clama por novas estratégias e novas formas de lidar com tais questões. É necessário, portanto, que haja um maior investimento na educação dos superdotados como uma forma de se investir nos recursos humanos.

Sabe-se que o potencial humano é considerado atualmente o maior e melhor recurso natural do país. Todo investimento usado para atendimento educacional do aluno portador de altas habilidades / superdotado / e/ou talentoso terá alto retorno, trazendo benefícios recíprocos tanto para esse aluno quanto para a sociedade em que vive. (BRASIL, 1995, p.25).

Acredito que *todas* as crianças necessitam de estratégias educacionais que levem em conta suas necessidades e que favoreçam seu pleno desenvolvimento. Mas a ênfase desse trabalho será dada àquelas que apresentam desempenho superior em alguma área, quando comparada com outras da mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento.

Nessa pesquisa, serão utilizados os termos “superdotados”, “talentosos”, “bem-dotados”, “crianças portadoras de altas habilidades” e “dotados” como sinônimos⁷, para designar aqueles indivíduos que se destacam por possuir talentos especiais, seja na área intelectual, científica, seja na motora ou artística. Entretanto, no capítulo específico sobre a ADAV, serão utilizados os termos presentes nos documentos encontrados. Isso como uma forma de ser mais fiel à própria história contada.

O resultado da pesquisa realizada está organizado em cinco capítulos, além da conclusão.

No primeiro capítulo, foram abordadas questões referentes ao estudo da inteligência. De uma “inteligência geral” (medida por um valor quantificável por meio dos testes de QI) para as “inteligências múltiplas”. Não houve a preocupação, nesse momento, de realizar um estudo aprofundado sobre as teorias da inteligência, mas sim, uma breve descrição de como a inteligência é vista por alguns autores. A seleção dos autores esteve baseada numa concepção que fosse coerente com aquela preconizada por Helena Antipoff, a criadora da ADAV. Apesar

⁷ A questão dos conceitos que perpassam o tema das altas habilidades / superdotação, não será privilegiada nessa pesquisa, mas em estudos posteriores.

de acreditar na importância de um estudo aprofundado sobre as teorias de inteligência, a opção por alguns “recortes” se deu por não ser esse o objeto de estudo da presente pesquisa. Esses “recortes” foram incluídos no trabalho como uma tentativa de contextualizar os ideais educacionais da Associação Milton Campos. Ainda, nesse primeiro capítulo, foi realizada uma breve revisão de literatura sobre o tema das altas habilidades / superdotação na contemporaneidade, enfatizando alguns temas específicos: como são definidos os bem-dotados na atualidade e como o eram na época da criação da ADAV? Como têm sido identificados e qual a metodologia utilizada para o desenvolvimento de suas habilidades e talentos na atualidade? Quais as diferentes denominações encontradas? Quais são os mitos e concepções equivocadas que ainda pairam a realidade dos Bem-Dotados, repercutindo diretamente na dificuldade em identificá-los e educá-los? Foi realizada, também, uma cronologia das Leis e Políticas Públicas voltadas para a educação do Bem-Dotado, contextualizando a época na qual a ADAV (objeto dessa pesquisa) foi criada.

No segundo capítulo, foram enfatizados os passos metodológicos realizados durante toda a pesquisa, de forma que as questões colocadas pudessem ser respondidas de maneira efetiva. Especificou-se, desse modo, como os dados foram coletados, analisados e interpretados.

No terceiro capítulo, tem início a apresentação dos resultados da pesquisa propriamente dita, enfatizando a história da ADAV, desde sua criação até a primeira década de funcionamento (1973-1983). Foram apresentados os dados relativos ao que foi esse projeto, enfatizando a descrição dos encontros; da equipe que participou da associação; dos objetivos da ADAV, assim como dos cursos para educadores e pesquisas realizadas nesse período.

No quarto capítulo, foram enfatizados os procedimentos utilizados pela ADAV tanto na identificação quanto na educação de Bem-Dotados.

Já no quinto capítulo, foi realizada uma análise do significado da experiência da ADAV para aqueles que por lá passaram em algum momento de suas vidas – quando crianças e adolescentes – identificados como bem-dotados. Buscou-se, nesse momento, a compreensão de qual foi o significado dessa experiência para esses sujeitos.

Na conclusão, foi feita uma síntese da pesquisa em sua totalidade, acrescido de algumas discussões e considerações sobre os resultados encontrados.

Espera-se que a divulgação dos resultados desta experiência possa contribuir, não só no sentido de dar o conhecimento sobre uma Associação que foi pioneira e original no que diz respeito à educação de superdotados no estado de Minas Gerais, como, também, acrescentar

dados sobre o tema das Altas habilidades / superdotação, favorecendo o desenvolvimento de ações educacionais efetivas e de qualidade para crianças e jovens bem-dotados na atualidade.

CAPÍTULO 1

1 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS E REVISÃO DE LITERATURA - Alguns conceitos fundamentais:

1.1 “Inteligência” ou “inteligências”?

Antes de abordar o tema das altas habilidades / superdotação propriamente dito, faz-se necessário elaborar uma breve contextualização a respeito dos conceitos de inteligência e de algumas teorias que os embasam. Não é intenção deste trabalho uma discussão minuciosa das teorias da inteligência que vigoraram ou que ainda vigoram na atualidade, uma vez que não se trata do objeto de estudo em questão. Mas serão apresentadas, de forma breve e sucinta, algumas colocações sobre a inteligência defendidas por alguns autores, como: Alfred Binet, Edouard Claparède, Jean Piaget, Helena Antipoff, assim como autores da contemporaneidade, tais como: Howard Gardner dentre outros. A opção por esses autores específicos se deu pela coerência dessas concepções com aquela que foi adotada no trabalho com bem-dotados na ADAV. O foco será dado na ideia de inteligência para esses autores, ou seja, no que consiste a inteligência para cada um deles? Trata-se de uma definição uni ou pluridimensional? Como defini-la? O que favorece o seu desenvolvimento? Trata-se de uma questão puramente biológica e inata? Ou de questões ambientais? Ou de ambas? Apesar de saber da importância e da relevância de um estudo mais aprofundado sobre tais teorias, o foco, nesse momento, será apontado apenas para a definição da inteligência como uma forma de embasar o restante do estudo em questão.

Vários são os autores que, também, elaboraram valiosos estudos sobre a temática da inteligência, mas que não serão contemplados no presente estudo, uma vez que o foco desse não são essas teorias propriamente ditas.

Em 1904, Alfred Binet, psicólogo francês, especialista no estudo da inteligência e dos processos cognitivos, diretor do laboratório de psicologia da Sorbonne, foi convocado pelo Ministério da Educação Pública de Paris, com a função de promover um estudo, cujo objetivo específico era desenvolver algum tipo de medida da inteligência que pudesse prever quais crianças teriam algum tipo de dificuldade escolar e cujo fracasso necessitaria de alguma forma de educação especial. Visando, dessa forma, a contribuir para a avaliação das capacidades

cognitivas das crianças e a favorecer o planejamento de programas de educação que fossem adequados aos diversos níveis identificados. Essa necessidade surge num momento histórico no qual vigorava a ideia de que todas as crianças deveriam frequentar as escolas, e não mais apenas aquelas advindas das classes mais abastadas e socialmente privilegiadas. Assim, com o intuito de abordar o problema da medição do desenvolvimento da inteligência, Binet selecionou uma série de tarefas breves relacionadas a questões da vida cotidiana das crianças, ordenadas de acordo com o grau de dificuldade. (GARDNER, 1999); (GOULD, 2003). O grande objetivo de Binet com essa série de tarefas diferentes (denominada de “Escala de Binet – Simon”⁸ – escala métrica para a medida do desenvolvimento mental) não era “medir a inteligência”, mas realizar uma “avaliação do nível mental, relativo à idade” (BINET, 1929, p.6). O autor acreditava que, com essa mescla de testes relativos a diferentes habilidades, seria possível alcançar um valor numérico que pudesse medir o desenvolvimento da mente de cada criança, tendo, como resultado final, a idade mental atingida pela criança, distinguindo “rapidamente e com alguma segurança, entre as crianças das escolas, os mais inteligentes dos menos dotados”. (BINET, 1929, p.15). Segundo Gould (2003), até 1911, Binet publicou três versões dessa escala. E foi em 1908 que atribuiu um nível de idade para cada tarefa realizada com êxito pela criança. Esse foi o critério utilizado para a medição do chamado QI. Assim, Binet inventou o que veio a ser chamado de “teste de inteligência”, medido pelo “QI” (quociente intelectual)⁹. Mas o grande objetivo de Binet, ao propor sua escala, era encontrar uma forma de *identificar* as crianças que apresentariam dificuldades escolares para encaminhá-las a uma educação que fosse diferenciada e levasse em conta suas dificuldades. Além disso, sua grande preocupação era a de que essa medida (QI) fosse utilizada de forma indevida e favorecesse, de modo equivocado, o surgimento de rótulos nos indivíduos, o que prejudicaria o grande propósito da educação. “As crianças identificadas pelo teste de Binet deviam receber auxílio, não um rótulo indelével” (GOULD, 2003, p. 157). Segundo Binet, a

⁸ Théodore Simon - Psicólogo francês (1873-1961) que desenvolveu estudos sobre indivíduos com deficiência mental. Foi um grande colaborador de Alfred Binet, com quem elaborou a Escala métrica de inteligência.

⁹ Medida utilizada para a estimação da inteligência em quocientes intelectuais. Num primeiro momento, Binet propôs que o valor do QI poderia ser calculado subtraindo a idade mental de um indivíduo (encontrada nos resultados de alguns testes psicológicos que avaliam diferentes habilidades – denominados de “Escala de Binet”) pela sua idade real (idade cronológica). Aquelas crianças que atingissem idades mentais bastante inferiores às suas respectivas idades reais eram selecionadas para programas de educação especial. Essa forma de calcular o valor do QI esteve em vigor até 1911. Em 1912, o psicólogo alemão W. Stern propôs uma nova forma de calcular o Quociente de inteligência: dividindo o valor da idade mental pela idade real. E, ainda, propôs que o valor encontrado fosse multiplicado por 100 para evitar casas decimais nos resultados. Resumindo, o QI é a relação da idade mental sobre a idade real, expressa em percentil. Assim, uma criança de quatro anos de idade que tivesse alcançado a idade mental nos testes de dois anos, teria o valor de seu QI calculado em 50. Os valores inferiores a 90 são os denominados abaixo na média de inteligência; de 90 a 110, são os ditos “normais” e aqueles que ultrapassam os 110, são os bem-dotados ou de inteligência superior.

inteligência era muito complexa para ser expressa por um único e definitivo número. Além disso, recusava-se a qualificar o QI como inteligência inata.

Binet não só negou apenas a qualificar o QI como inteligência inata; recusou-se também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos segundo o seu valor intelectual. Elaborou uma escala apenas para atender ao propósito limitado que lhe fora confiado pelo Ministério da Educação: identificar crianças cujo desempenho escolar indicasse a necessidade de uma educação especial. (GOULD, 2003, p. 155).

Simon, ao prefaciар o livro de Binet (1929), destaca a necessidade da utilização dos testes com prudência: “Sem dúvida os testes podem tornar-se verdadeira mania, a certos espíritos, e o seu emprego não deixa de apresentar riscos. Convém, necessariamente, empregá-los com prudência, com método, com atenção” (p. 30).

Infelizmente, grande parte dos profissionais que adotou tal medida não teve a mesma preocupação e cuidado propostos por Binet e Simon.

Como um primeiro objetivo, a escala era utilizada para identificar as crianças que apresentavam defasagem no desenvolvimento da inteligência quando comparadas a crianças da mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento. Posteriormente, a escala começou a ser utilizada para outra aplicação, como salienta Binet (1929), bastante perplexo e surpreso: “Nosso processo de exame não tardava, com efeito, a receber outra curiosa aplicação na América. Começava a ser empregado para descobrir os indivíduos cuja inteligência brilhante parecia assinalar preciosos porvir” (p. 27). Ou seja, os testes começaram a ser utilizados com o propósito de identificar as crianças superdotadas. Que, neste momento, eram considerados como a “força viva da nação” (BINET, 1929, p. 27). Assim, especialmente nos Estados Unidos, surgem as chamadas “classes de elite”, ou seja, classes especiais voltadas para o ensino das crianças que se destacavam das demais.

Assim, o teste foi logo se espalhando, pelo mundo da psicologia e da educação, como um instrumento científico de muita utilidade, uma vez que se considerava que a inteligência pudesse ser “quantificável” e mensurável. Buscava-se, dessa forma, uma medida da inteligência que permitisse a classificação dos indivíduos em relação a alguns atributos intelectuais. “A medida da inteligência, tornando-se um processo cada vez mais valorizado, necessitava, contudo ser aprimorada em termos de rapidez. Para tornar o método mais universal e mais “despachado”...” (ANTIPOFF, 1992, p. 43). A partir de então, buscou-se versões cada vez mais sofisticadas de testes de QI. A princípio, para muitos, o QI permanecia estável ao longo da vida, e a inteligência era uma instância fixa e única que poderia ser

medida por um teste e enquadrada em um número. Tratava-se de uma inteligência geral definida por uma medição fixa e quantificável. Gould (2003), fazendo uma crítica a essa utilização dos testes – por alguns profissionais que apregoavam a inteligência como estritamente hereditária e determinada pelo valor encontrado no teste – afirma: “... falsearam a intenção de Binet e inventaram a teoria do QI hereditário. Reificaram os resultados de Binet, achando que estavam medindo uma entidade chamada inteligência”. (p. 161).

Gould (2003) destaca os três grandes princípios defendidos por Binet para a utilização de seus testes, mas que, posteriormente, foram ignorados. São estes: os dados obtidos nos testes não definem o embasamento de uma teoria da inteligência e, em nada, determinam algo de inato ou permanente; a escala deve ser utilizada como um guia para a identificação das crianças com dificuldades para um posterior encaminhamento a uma assistência especial; os baixos resultados devem ser utilizados como uma forma de buscar o aprimoramento das possibilidades e capacidades das crianças e, não para rotulá-las simplesmente.

Édouard Claparède e Jean Piaget, também estudiosos da inteligência, privilegiaram uma abordagem da gênese dos processos cognitivos sob um ponto de vista interacionista, ou seja, como aquilo que resulta de uma progressiva e constante interação entre o sujeito (e aquilo que ele trás de inato, incluindo sua carga genética...) e o ambiente (o meio no qual este se insere). Dessa forma, tais estudiosos rejeitam tanto a perspectiva inatista quanto a ambientalista, ambas com uma perspectiva unilateral, atribuindo todo o desenvolvimento cognitivo ou à maturação das estruturas geneticamente determinadas do sujeito, ou ao condicionamento e aos estímulos advindos do meio externo. Os dois estudiosos trabalharam juntos, sendo Piaget o principal colaborador de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau¹⁰ (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2007).

Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço, dedicou significativa atenção ao estudo da psicologia da criança, sendo um dos teorizantes da Escola Nova¹¹ e

¹⁰ O Instituto Jean-Jacques Rousseau (ou Academia de Genebra) foi criado em 1912 por Claparède para o estudo da psicologia infantil e sua aplicação no ensino. Seu trabalho foi continuado pelo discípulo Jean Piaget, que, como chefe do instituto, reformulou-o e integrou-o à Universidade de Genebra.

¹¹ Movimento que surgiu na Europa entre as décadas de 1920 e 1930 cujo foco era uma crítica à instituição escolar e à educação tradicional. Buscava-se, dessa forma, mudanças na educação que favorecessem o desenvolvimento de escolas consideradas mais humanas e mais interessantes para as crianças. A grande mudança que se propunha era a de tornar o educando como o centro das atividades escolares. Além disso, o educador deveria ser guiado pela atividade espontânea da criança, o que favorecia uma relação mais igualitária entre o professor e o aluno. Assim, essa abordagem passou a ser denominada de “Escola Ativa”. (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2007). A Escola Ativa buscava criar uma necessidade intelectual para que a criança se interessasse por seu processo de aprendizagem. A educação passa a ser uma “educação pela ação com sentido”

grande referência no movimento Funcionalista em psicologia. Esse movimento trouxe significativas contribuições para a psicologia e para a educação, pois propunha que a infância é um período útil ao indivíduo e à espécie humana (uma vez que tal período demonstra ser favorável ao desenvolvimento das funções físicas e mentais do indivíduo) e, por isso, deveria ser vista e tratada com mais cuidado. “O resultado a que conduz essa concepção funcional da infância é que a criança não é simplesmente um homem inacabado, um homem imperfeito, ou reduzido, e sim um ser *sui-generis*” (CLAPARÈDE, 1950, p. 95). À criança, começa a ser dedicada uma consideração particular, não sendo mais considerada como um ser imperfeito e incompleto. Para alcançar tais objetivos, surgia um grande interesse pelo estudo da criança. “Antes de educar a criança, observemo-la” (CLAPARÈDE, 1950, P. 99).

Claparède (1950) preocupou-se em compreender a psicologia da inteligência e afirmava que o único método aceitável para esse intuito seria o experimental, por meio da observação e da experimentação.¹² Para ele, o pensamento é distinto da inteligência, sendo esse um utensílio desta. Dessa forma, acredita que a inteligência é “... a capacidade de resolver problemas novos por meio do pensamento” (p. 108), correspondendo a uma necessidade. E acrescenta:

A inteligência é um instrumento de adaptação, que entra em jogo quando falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito. A inteligência intervém, com efeito, quando o indivíduo se acha em face de uma situação que não apela nem para seu instinto, nem para seus automatismos adquiridos. (CLAPARÈDE, 1950, p. 109).

Assim, para Claparède, a inteligência é demonstrada quando o indivíduo vê-se forçado a resolver uma situação nova. Dessa forma, é quando os instintos (definidos por Claparède como uma reação mecanizada e sempre igual) falham que surge a inteligência. Ainda acrescenta que a consciência só é ativada para fins do ato inteligente quando o indivíduo demonstra interesse em alcançar determinado objetivo.

Critica, de forma bastante incisiva, a utilização de testes, para a obtenção de um escore que designe a inteligência e contesta sobre as visões inatistas e ambientalistas da inteligência: “a inteligência não é, em seu princípio, uma faculdade inata que apreende a verdade, e muito menos uma rotina resultante de associações adquiridas...” (1950, p. 128).

¹² Várias foram as experiências realizadas sobre o ato intelectual no Laboratório de Psicologia de Genebra. O processo empregado por Claparède e seus colaboradores destinava-se a propor um problema mais ou menos difícil para o sujeito. Este deveria resolvê-lo pensando em voz alta, contando tudo o que lhe vinha à mente, em sua consciência. (CLAPARÈDE, 1950).

Jean Piaget (1896-1980), suíço, estudioso das ciências naturais, psicanálise e psicologia, pesquisou sobre as diferenças de raciocínio entre as crianças e os adultos, tendo como foco o processo de pensamento da criança, e não somente o resultado alcançado. Fez isto por meio de entrevistas clínicas nas quais observava e investigava a forma como as crianças resolviam as questões propostas. Inventou o método clínico¹³ que tinha como base a associação livre advinda da psicanálise. (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2007).

Piaget buscou demonstrar, empiricamente, que o pensamento da criança se diferia do pensamento do adulto, descrevendo, minuciosamente, tais diferenças por meio da análise das respostas dadas pelas crianças às questões colocadas. Seu grande objetivo era demonstrar que a forma como a criança compreende o mundo desenvolve-se de modo progressivo, numa construção na qual a atividade do indivíduo é movida por seu interesse. Propôs uma teoria sobre o nascimento da inteligência a qual denominou “Epistemologia Genética” (PIAGET, 2008). Uma de suas proposições é que a inteligência constitui-se por um conjunto de esquemas do conhecimento do real que são construídos de forma contínua e progressiva por meio da ação do sujeito sobre o ambiente no qual está inserido. Para que esse processo se constitua, Piaget afirma que há a intervenção dos denominados *invariantes funcionais*: assimilação, acomodação e equilíbrio. Essas características invariantes irão definir a essência do funcionamento intelectual e, dessa forma, a essência da inteligência. Assim, para conhecer um novo objeto, por exemplo, o sujeito deverá incorporá-lo à estrutura de seu organismo por meio do mecanismo de assimilação, ou seja, um processo de modificação pelo sujeito, dos objetos do meio. Ao lidar com um objeto que proporciona certa resistência, o sujeito deverá acomodar os esquemas anteriormente alcançados de forma a adaptar-se a esse novo objeto. Esse é o processo de acomodação. Baseado na teoria de Piaget e abordando a forma como o intelecto funciona, Richmond (1975) afirma: “Cada experiência que temos, seja como bebê, criança ou adulto, é introduzida na mente e ajustada às experiências que lá já existem. A nova experiência precisará ser modificada em certo grau a fim de ajustar-se”. (p. 101). Finalizado esse processo entre a assimilação e a acomodação, pode-se afirmar que o resultado alcançado é uma nova equilíbrio, ou seja, um novo esquema. “A adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.” (PIAGET, 2008, p. 18). Segundo Piaget (2008), os mecanismos de assimilação e acomodação apresentam características

¹³ O método clínico desenvolvido por Piaget consistia numa conversa livre sobre determinado tema sugerido pelo entrevistador. Assim, era solicitado à criança que resolvesse um problema proposto, justificando sua resposta. Ou seja, verbalizando os caminhos percorridos por seu pensamento para a resolução do problema.

funcionais que proporcionam a possibilidade de que uma mudança cognitiva venha a ocorrer. Além disso, o autor propõe que a construção da inteligência se dá a partir de determinadas fases. Caracterizadas desde a relação do sujeito com o mundo no período anterior ao seu domínio pela linguagem até a construção de estruturas lógicas cada vez mais complexas, permitindo ao sujeito um conhecimento cada vez mais objetivo do mundo que o cerca. Assim como Claparède, Piaget acredita que a construção dessas estruturas cognitivas (a construção da inteligência) se dá a partir de uma associação entre as propriedades inatas do indivíduo e da contribuição advinda do ambiente, de acordo com o interesse de sujeito, isto é, necessita da ação deste. Assim, Piaget(2008) afirma: “A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente”. (p. 15). E ainda: “Desde os primórdios, a inteligência está integrada, em virtude de adaptações hereditárias do organismo, numa rede de relações entre este e o meio” (p. 29). Dessa forma, Piaget conclui que a atividade intelectual parte de uma relação de interdependência entre o organismo e o meio e que não aparece como algo pronto e determinado.

A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que a precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (PIAGET, 2008, p.31).

Claparède e Piaget muito têm em comum quando o assunto em questão é o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo: ambos ressaltam a importância tanto do fator inato (carga genética de um indivíduo) quanto do fator ambiental. A perspectiva genético-funcional, proposta por Piaget e Claparède, trouxe significativas contribuições para a psicologia e para a Educação, sobretudo no Brasil. Helena Antipoff, russa de nascimento, veio para o Brasil em 1929, a convite do Governo de Minas Gerais, no intuito de dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de professores de Minas Gerais¹⁴ e contribuir para a Reforma do ensino do Estado (que teve seu início em 1928). Antipoff, que foi aluna e assistente de Claparède e colega de Piaget no Instituto Jean Jacques Rousseau,

¹⁴ Instituição fundada no final da década de 1920. Trata-se de um empreendimento pertinente à Reforma de Ensino do Estado de Minas Gerais, realizada por Francisco Campos. A Escola de Aperfeiçoamento teve importante papel enquanto difusora da nova pedagogia que deveria ser implementada no estado. Tal Escola promoveu diversos cursos para os quais personalidades eminentes da psicologia da época foram chamados para participarem como docentes. Dentre eles, Helena Antipoff (então assistente de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau). (ANTUNES, 1999).

também adotou uma postura interacionista, por meio da teoria funcional no ensino de psicologia para educadores em seu trabalho no Brasil. “No Brasil, a psicóloga e educadora Helena Antipoff tornou-se pioneira na difusão da abordagem interacionista da formação da inteligência, ao demonstrar, já em 1931, o papel do meio ambiente sócio-cultural no desenvolvimento da cognição”. (CAMPOS, 1992, p.4) A educadora teve significativa importância para a divulgação dos trabalhos de Claparède e Piaget no contexto educacional brasileiro. Em 1930 e 1932, proporcionou a vinda de Claparède para o Brasil e, juntamente com Lourenço Filho¹⁵, fez com que as obras de Piaget começassem a ser conhecidas no país entre os anos de 1920 e 1930. (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2007). Dentre as pesquisas realizadas por Antipoff no laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, destaca-se uma variedade de assuntos, dentre eles: inteligência; relações entre produção escolar e meio social da criança; relações entre inteligência e vocabulário...

Antipoff preocupou-se, sobretudo, em conhecer as crianças mineiras e a realidade na qual estavam inseridas, quando da sua chegada ao País. Baseou muito de seu trabalho em pesquisas de campo. A partir de seus estudos empíricos, criticou os testes de inteligência que se propunham a medir uma inteligência geral, estável e imutável, que fosse determinada geneticamente, independente de influências externas. Foi então que propôs o termo *Inteligência Civilizada*, uma vez que acreditava que os testes se dirigiam “...à natureza mental do indivíduo polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo” (ANTIPOFF, 1931, p. 132). Dizendo sobre essa posição de Antipoff a respeito da interpretação de testes psicológicos, Campos (1992), acrescenta:

Outras pesquisas realizadas pela equipe da Escola de Aperfeiçoamento em 1931 voltaram a confirmar a influência do meio sócio-cultural no desenvolvimento da inteligência. Esta constante verificação levou Antipoff a propor que, na interpretação de resultados de testes psicológicos vários fatores do contexto fossem levados em consideração, entre eles a experiência anterior do sujeito, a cultura, o ambiente social e o estado emocional. (CAMPOS, 1992, p. 8).

Segundo Antunes (1999):

¹⁵ Manoel Bergström Lourenço Filho, nasceu em Porto Ferreira, interior paulista, a 10 de março de 1897. Educador brasileiro conhecido, sobretudo, por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova no Brasil. Extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula.

Antipoff considerava a inteligência como algo mais complexo do que aquilo que aparecia nas definições correntes; a inteligência seria multideterminada e, junto com disposições intelectuais inatas e maturidade biológica, também os fatores sociais e culturais presentes no ambiente em que a criança se desenvolve e a ação pedagógica seriam determinantes. (P. 79).

Sobre o conceito de “inteligência civilizada, Antipoff acrescenta: “a inteligência geral está longe de representar uma entidade *sui generis*, independente do meio em que a criança se forma, independente da educação e da instrução (muito pelo contrário)” (ANTIPOFF, 1992, p. 98). Para a educadora, a inteligência seria uma combinação entre o que é inato no indivíduo e as estimulações que ele recebe do meio no qual está inserido.

...ela (a inteligência) é um produto mais complexo, que se forma em função dos diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto de caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, na qual a criança se desenvolve, e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa como na escola. (ANTIPOFF, 1992 c, p. 77).

E ainda, “Sem trabalho pessoal, mas também sem ambiente e cultura geral e específica não surgem, via de regra, valores de elevado nível que possam trazer ao mundo seu marco de talento e genialidade” (ANTIPOFF, 1992b, p. 55). Segundo Campos (1992), Antipoff evidenciava sua perspectiva interacionista em seus trabalhos, acreditando ser possível desenvolver as capacidades intelectuais da criança por meio da educação. Demonstrando, assim, uma concepção democrática de educação. “Antipoff concordava com os interacionistas, e defendia a idéia de que todas as crianças – mesmo aquelas que tivessem revelado limitações nos testes – poderiam ser educadas” (CAMPOS, 1992, p.8). E foi sob essa concepção de inteligência que a ADAV foi criada por Antipoff, que considerava as crianças e adolescentes bem-dotados como aqueles que tinham algo de talento em si, mas que necessitavam de estímulos do meio para poderem se desenvolver de forma efetiva e que pudesse trazer frutos para as suas vidas.

Desde as décadas de 1980 e 1990, surgem novas teorias a respeito da inteligência que vêm trazendo novos dados e ampliando a visão sobre as altas habilidades / superdotação. Dentre elas, serão, brevemente, abordadas neste trabalho a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Gardner e a *Teoria dos Três Anéis* de Renzulli (que será explicitada mais adiante, neste mesmo capítulo). Segundo Gardner (2000), podem-se citar duas abordagens de pesquisa sobre

a inteligência. Uma, a genotípica, aponta a hereditariedade como determinante para a formação da inteligência; a outra, fenotípica, atribui maior valor à influência do ambiente (para os adeptos dessa abordagem, o QI medido nos testes é resultado de um conhecimento acadêmico prévio. O que foi designado por Helena Antipoff como “inteligência civilizada”, ou seja, acreditam que são características e habilidades influenciadas pelo contexto cultural).

Até hoje, alguns programas voltados para superdotados baseiam-se somente na medida de QI para incluir ou não seus participantes. Sendo assim, se a criança ou jovem atinge um QI superior à média, será incluído no programa. Desta forma, numa visão tradicional, define-se operacionalmente a inteligência como “a capacidade de responder a itens em testes de inteligência” (GARDNER, 2000, p. 21).

Essa visão da inteligência é muito questionada na atualidade. Gardner (2000) critica não só esta concepção unidimensional de avaliar a mente dos indivíduos, que ele denomina de “visão uniforme”, mas também a “escola uniforme”, baseada num currículo e avaliações pouco flexíveis.

Esse autor, assumindo que o mapa cerebral sugere áreas distintas de funcionamento inteligente, chega à conclusão da existência de tipos independentes de inteligência e, por meio da “*Teoria de Inteligências múltiplas*” (que foi elaborada como uma reação crítica à psicometria), vem propor uma visão pluralista da mente que implica, necessariamente, num novo modelo de escola e de educação. Segundo essa teoria, existem diferentes habilidades, além das habilidades cognitivas tradicionalmente compreendidas no conceito de inteligência. Assim, a competência cognitiva humana é formada por um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que o autor denomina de “inteligências”. Destaca a importância de observar as pessoas em suas formas mais naturais de desenvolvimento de suas capacidades, levando em conta a importância dessas formas para seu estilo de vida e para a cultura e contexto social no qual estão inseridas. “... torna-se importante considerar os indivíduos como uma coleção de aptidões, e não como tendo uma única faculdade de solucionar problemas que pode ser medida diretamente por meio de testes de papel e lápis” (GARDNER, 2000, p. 30). Define, portanto, inteligência como: “Capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 2000, p.14). Definição essa, também, adotada por Antunes (2000). Dessa forma, o autor propõe a existência de sete inteligências que, segundo ele, “têm igual direito à prioridade”. São estas: *Inteligência lingüística*; *inteligência lógico-matemática*; *Inteligência espacial* (marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores, pintores...); *inteligência musical*;

inteligência corporal-cinestésica (dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas); *inteligência interpessoal* (capacidade de compreender as outras pessoas – vendedores, políticos, professores, terapeutas); *inteligência intrapessoal* (capacidade de “formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida”). (GARDNER, 2000, p.15). Enfatizando a presença de todas as inteligências em todos os indivíduos, o autor acrescenta: “Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação” (p. 20). O que esse autor preconiza, dessa forma, é a pluralidade do intelecto e certa independência entre as diferentes faculdades humanas, afirmando, também, que na maioria das pessoas, as inteligências funcionam de forma integrada visando à resolução de problemas. Propõe, portanto, uma nova forma de educar e de avaliar os indivíduos (que seja multifacetada), baseada em suas habilidades e talentos. Gardner (2000) esclarece que o grande foco de sua teoria é a identificação e a descrição das faculdades de inteligência. Não sendo sua preocupação, até o momento, uma estruturação precisa sobre seu funcionamento.

Numa revisão desse estudo, como resultado posterior (2001), esse mesmo autor redefine o conceito de “inteligência” como um novo tipo de construto, baseado em capacidades potenciais biológicas e psicológicas: “... um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (p. 47). Por potencial biopsicológico, o autor quer dizer que todos os membros de uma espécie têm o potencial (que poderá ser ou não ativado de acordo com o próprio indivíduo e as oportunidades propiciadas ou não pelo contexto em questão) de executar um conjunto de faculdades intelectuais do qual essa espécie em questão é capaz. Outro tópico revisto em sua teoria foi o acréscimo de uma oitava inteligência, a *Inteligência Naturalista*, que pode ser demonstrada por um indivíduo com grande experiência no reconhecimento e na classificação de muitas espécies de seu meio ambiente, seja da fauna, seja da flora, ou de ambas. Além disso, o indivíduo com essa inteligência em destaque, “sente-se confortável no mundo dos organismos e pode ter o talento de cuidar de várias criaturas vivas, domá-las, ou com elas interagir sutilmente.” (GARDNER, 2001, p. 66).

Para identificar as “inteligências”, Gardner se baseou em fontes diversas, tais como: conhecimento sobre o desenvolvimento cerebral normal de determinados indivíduos em comparação com indivíduos talentosos (os ditos superdotados) e em comparação com aquelas

pessoas que sofreram algum tipo de lesão cerebral (como uma forma de tentar localizar as habilidades em alguma parte do cérebro); estudo sobre colapsos das capacidades cognitivas que provocaram danos cerebrais; estudos sobre as populações que o autor denominou de “excepcionais” (prodígios; *idiot savants*¹⁶ e crianças autistas); considerações culturais sobre a cognição; estudos psicométricos... Pesquisas recentes em neurobiologia têm sugerido a presença de áreas específicas do cérebro humano que correspondem, mesmo que de forma aproximada, a determinados espaços de cognição. (ANTUNES, 2000). Para Gardner, somente as inteligências que satisfizeram a maioria dos critérios por ele estipulados, foram selecionadas como inteligências genuínas. “Cada inteligência deve ter uma operação nuclear ou um conjunto de operações identificáveis”. (GARDNER, 2000, p.21). O autor prioriza uma visão contextualizada da inteligência, ou seja, o valor de determinada habilidade ou talento para a cultura na qual o indivíduo faz parte, em sua definição sobre o que é uma inteligência. “... os seres humanos existem em múltiplos contextos, e que esses contextos simultaneamente requerem e estimulam diferentes arranjos e grupos de inteligência” (GARDNER, 2000, p. 214). Além disso, para esse autor, todas as definições de inteligência são moldadas pela época, lugar e cultura na qual essas evoluem. Assim, o que é inteligência para a cultura ocidental, não, necessariamente, coincide com essa ideia e esse conceito numa cultura oriental, por exemplo.

Na mesma linha de pensamento de Claparède (1950), Piaget (2008) e Antipoff (1992), outros autores que também consideram a inteligência como aquilo que se desenvolve numa interação entre questões inatas e ambientais são: Schraw (2006), Halpern (2006), Greenfield e outros (2006), Gardner (2000, 2001), Antunes (2000), Mettrau (2000). “A inteligência, ou inteligências, são sempre uma interação entre as inclinações biológicas e as oportunidades de aprendizagem que existem numa cultura” (GARDNER, 2000, p. 189). Sobre essa mesma questão, afirma Antunes (2000): “...é possível afirmar com segurança que a inteligência de um indivíduo é produto de uma carga genética que vai muito além da de seus avós, mas que alguns detalhes da estrutura da inteligência podem ser alterados com estímulos ...” (ANTUNES, 2000, p. 16). A proposta, assim, é uma mudança de foco no estudo da inteligência: de um foco somente no indivíduo para um foco nas interações entre os indivíduos e as sociedades das quais fazem parte.

¹⁶ Indivíduo que exibe uma área de capacidade extremamente bem desenvolvida ao lado de deficiências acentuadas em outras áreas. Como, por exemplo, uma criança com um quadro gravíssimo de autismo que demonstra excelência em cálculos numéricos ou nas artes por meio de pintura.

Embora todos recebamos essas inteligências como parte de nosso direito inato, não há duas pessoas que tenham exatamente as mesmas inteligências, nas mesmas combinações. Afinal de contas, as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida numa cultura e numa era dadas. (GARDNER, 2001, p.60).

Antunes (2000) vai mais além, afirmando que em todas as pessoas, todas as inteligências encontram-se prontas para serem estimuladas.

Outro ponto em comum entre os autores citados é a crença na produção de algo novo a partir da necessidade e do interesse. Sobre esse tópico, Gardner (2000) acrescenta: “... a maior parte do trabalho humano produtivo ocorre quando os indivíduos estão empenhados em projetos significativos e relativamente complexos, que acontecem ao longo do tempo, são atraentes e motivadores”. (p. 191).

Atualmente, vários estudiosos dessa temática procuram sensibilizar a sociedade sobre a importância de uma maior atenção para a inteligência dos indivíduos. Mettrau (2000) acrescenta que a inteligência humana deve ser vista como um patrimônio social. Patrimônio porque se trata de algo que deve ser preservado e cuidado; e social porque é visto como algo de todos e que deve ser utilizado para o bem de todos, compartilhado com a coletividade. “... a inteligência não é somente uma propriedade individual, mas um processo relacional entre o indivíduo e os seus companheiros que constroem e organizam juntos as suas ações sobre o meio ambiente”. (METTRAU, 2000, p. 4) e ainda “A inteligência deve ser vista como um patrimônio social, ou seja, como algo que pertence a todos e a todos deve servir e atender” (METTRAU, 2000, p.10). Para essa autora, a inteligência já não é mais considerada como uma entidade abstrata e isolada, mas como algo dinâmico em constante transformação a partir das interações com o meio.

Falar do tema das altas habilidades/ superdotação implica, necessariamente, abordar o tema da “inteligência” ou das “inteligências”. Num primeiro momento, a inteligência era considerada de forma unidimensional, o que já é questionado com bastante ênfase na atualidade. Propõe-se, dessa forma, uma concepção multidimensional na qual a análise deve focar as “inteligências” que podem ser verificadas nas diferenciadas áreas citadas acima.

O monopólio dos que acreditam numa inteligência geral isolada acabou. Cientistas e geneticistas do cérebro estão documentando a incrível diferenciação das capacidades humanas, programas de computadores estão criando sistemas com diferentes formas de inteligências, e os educadores

começam a reconhecer que seus alunos têm qualidades e deficiências diferentes. (GARDNER, 2001, p. 245).

Além disso, ultrapassou-se a ideia de que a inteligência é um construto definido e que se desenvolve ou pelo que é geneticamente adquirido, ou pelo que é propiciado pelos estímulos ambientais. Atualmente, os estudiosos dessa temática acreditam na combinação entre o que o indivíduo traz ao nascer (sua carga genética) e aquilo que o ambiente lhe proporciona. Quanto à definição de altas habilidades / superdotação, os dados mostram que se trata de uma tarefa complexa, uma vez que se estende para além das habilidades clara e objetivamente apontadas num teste de QI.

O presente estudo, ao abordar a questão da inteligência e da superdotação, mais especificamente no que diz respeito à concepção de superdotação adotada pela ADAV – Associação essa que é objeto de estudo desta pesquisa, terá como base e referência a perspectiva defendida pelos autores acima citados: a de que não só o que o indivíduo traz ao nascer (sua carga genética), mas, também, tudo o que ele adquire, a partir de suas relações com o meio, são responsáveis pelo seu desenvolvimento.

É importante enfatizar que *todas* as crianças apresentam melhor desempenho em determinada (s) área (a) quando em comparação com outras áreas. Além disso, *todas* as crianças têm o direito de receber uma educação que favoreça seu pleno desenvolvimento por meio de estratégias educacionais enriquecedoras e propiciadoras de crescimento cognitivo e emocional. Mas existem aquelas que, indubitavelmente, apresentam desempenho superior em determinadas áreas quando comparadas com outras crianças da mesma faixa etária e cujos interesses e formas de aprendizagem mostram-se diferenciados das outras.

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. Esse 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, 2000, p. 31).

Trata-se de uma minoria, mas que nem sempre é considerada em relação às suas habilidades e necessidades. Dessa forma, muitas vezes, o direito de uma educação diferenciada lhe é negado. Isso se dá pelo desconhecimento dessa necessidade ou pela crença

de tratar-se de uma forma elitista de educação que visa a favorecer uma minoria. Além disso, ressalta-se a pouca valorização cultural de determinadas áreas nas quais o talento possa aparecer (uma criança que tem um excelente desempenho em algum esporte, como o futebol, por exemplo, logo é incentivada pela família a desenvolver esse talento por meio de uma escolinha especializada. O mesmo nem sempre acontece, caso o talento seja demonstrado por meio da escrita de poesias e contos). Nesta pesquisa, especificamente, o foco será dado a essa pequena parcela da população que tem um alto potencial em determinada área e que nem sempre é reconhecida e acolhida no desenvolvimento de seus talentos, mas, que, a partir do início da década de 1970, pôde contar com uma instituição específica para seu atendimento e educação no estado de Minas Gerais, a ADAV.

1.2– Superdotação / Altas Habilidades, Talento, Genialidade

Serão apresentadas as contribuições teóricas e empíricas sobre as altas habilidades / superdotação na atualidade, ressaltando as questões relacionadas à definição, identificação e educação de bem-dotados, além dos desafios, no que se refere ao papel das escolas e da família, na educação desses sujeitos. Também é apresentada uma breve cronologia do atendimento aos superdotados no Brasil, enfocando a época da criação da ADAV e, por último, são apresentadas as concepções equivocadas que ainda mostram-se presentes sobre a temática. Apesar de o foco da pesquisa ser a Associação ADAV em seus dez primeiros anos (1973 – 1983), é importante ressaltar o que tem sido preconizado atualmente sobre o tema, assim como o que era enfatizado na época da criação da ADAV (início da década de 1970).

Quando se fala em altas habilidades / superdotação, na contemporaneidade, pode-se dizer da existência de diferentes abordagens sobre o tema. Segundo Simonetti (2005), a neurobiologia valoriza os mecanismos cerebrais para a definição do termo, enquanto a psicopedagogia social busca os fatores psicológicos, educacionais e sociológicos que possam determinar a superdotação. Já a genética, ressalta a influência dos gens. Dessa forma, existe uma dificuldade real em escolher um conceito único e universal para a superdotação, tendo em vista as diferentes concepções e abordagens sobre o conceito. Além das diferenças de abordagens para a definição da superdotação, existe outro fator que influenciará nesta definição que é enfatizado por Gallagher (1979) que aponta o conceito de superdotação como

estando ligado à cultura na qual o indivíduo está inserido, já que, o que se valoriza como inteligência e digno de valorização em uma cultura, não necessariamente o será numa outra.

Para Alencar (1986), “... superdotação é um conceito ou construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” (p.20). Para a autora, a proposta de uma definição que seja universalmente aceita acerca dessa temática, torna-se difícil ou até mesmo impossível. Alencar (1994), na série de atualidades pedagógicas, acrescenta que “superdotação é um conceito que foi inventado e não algo que foi descoberto, referindo-se àquilo que a sociedade deseja que seja, o que torna o conceito sujeito a mudanças de acordo com o tempo e o lugar” (p. 109). Acrescentando sobre a complexidade dos conceitos relacionados à superdotação, Mettrau (2000) aponta que “conceituar e caracterizar essa pessoa (com altas habilidades) é uma tarefa bastante difícil, pois os talentos, além de complexos, são múltiplos” (p. 5). Guether (2006 c) demonstra certo incômodo à ideia de superdotação como um conceito que seja geral, afirmando que capacidade e potencial fazem parte de áreas específicas e que devem ser tratadas dessa forma, com especificidade.

Desde os primórdios, a superdotação suscitou grande interesse por parte de estudiosos. Platão, por exemplo, em seu tratado, *A República* (século IV ac) explicita o que seria uma República ideal, propondo, nesta obra, um programa de educação especial destinado àqueles que apresentassem potencial intelectual mais desenvolvido. Considerava que a criança que se destacava intelectualmente deveria ser treinada de forma diferente das demais. E esse interesse pela superdotação pôde ser observado ao longo da história, em diferentes culturas e em diferentes contextos. (ALENCAR, 2001).

Quando se fala no tema das altas habilidades na atualidade, muitos são os termos encontrados que necessitam de definição, até mesmo porque podem aparecer com significados diferentes na literatura.

Landau (1990) acredita na existência de três níveis diferentes de capacidade humana, que são: talento, superdotação e genialidade. Segundo a autora, o talento é manifestado num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação já constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa, que irá lhe propiciar a revelação de seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural quanto social. E, por último, a genialidade é definida por ela como um fenômeno raro na humanidade, abrigando um número significativo de manifestações, incluindo o talento do superdotado cuja compreensão e / ou realização se observa em âmbito mundial.

Concluindo tais definições, a autora aponta a necessidade de um incentivo ao talentoso, uma vez que sem esse estímulo, a superdotação não se tornará manifesta e a genialidade jamais se realizará. Diz ainda que, só o alto nível de inteligência é insuficiente para a denominação de um indivíduo como superdotado. Segundo a autora, o alto nível de inteligência é apenas uma característica que deve passar por um processo, para depois chegar à superdotação. Essa posição também é compartilhada por Alencar (2001) e Schraw (2006) que pontuam: o alto nível de inteligência proporciona vantagens iniciais para o indivíduo, mas os altos índices de superdotação são sustentados, principalmente, por esforço e prática sistemáticos. “Superdotados se tornam superdotados vagarosamente, ao longo de anos de trabalho árduo, com muita prática e com o suporte de outros superdotados¹⁷” (p. 250). E, ainda: “Superdotados são “feitos”, não natos. Isso não é para dizer que habilidade intelectual e talento não existem ou não são importantes, mas que esforço, prática deliberada e “feedback” de outros especialistas são essenciais para o desenvolvimento de um alto nível de superdotação¹⁸” (p. 255). Concordando com essa posição, Guenther (2006 c) afirma que a expressão de talentos pode ser favorecida por meio do envolvimento do que designa como “uma rede, complexa, ampla e divergente, de interações entre informações” que devem estar tanto no plano genético quanto no ambiente em que o indivíduo em questão esteja inserido. Ampliando essa concepção, Gagné (2004) atribui alguns fatores que são componentes do talento e que, dessa forma, influenciam diretamente no desenvolvimento ou não desse talento. São estes: acaso ou chance; dotação (considerada pelo autor como uma aptidão inata); traços específicos de cada pessoa (características pessoais, estrutura física, nível de motivação, autocontrole, autogestão e os traços constituintes da personalidade); aprendizagem, exercício e prática (sem os quais o talento jamais se mostraria), uma vez que depende de um processo contínuo de aprendizagem (formal) e vivência (informal); influências ambientais como a cultura, o meio social, a comunidade e a família da qual o indivíduo faça parte e, por fim, a educação formal e especializada. Mas esse autor enfatiza ser primordial o envolvimento ativo e interessado da própria pessoa do educando em todo esse processo, o que ele vai denominar como fatores intrapessoais.

Gagné (1991) propõe uma diferenciação entre os termos superdotação e talento, destacando que a “superdotação corresponde à competência acima da média, nitidamente

¹⁷ “Experts become experts slowly through years of hard work, deliberate practice, and guidance from others...” (SCHRAW, p. 250).

¹⁸ “Experts are made, not born. This is not to say that intellectual ability and talent do not exist, or are unimportant, but that effort, deliberate practice and feedback from experts are essential to the development of high-level expertise.” (SCHRAW, p. 255).

observada em um ou mais domínios da aptidão humana, enquanto que o talento corresponde a um desempenho acima da média em um ou mais campos da atividade humana” (p.66). Segundo Gagné, o talento aparece como resultado da aplicação de aptidões ao domínio do conhecimento, habilidades em um campo específico por meio da interação com aspectos intrapessoais, ambientais, de aprendizagem e atividades práticas. Propõe ainda, a estruturação das aptidões em categorias, sendo estas: intelectual, criativa, socioafetiva e sensório-motora. Ainda acredita que a ocorrência de determinado talento está diretamente relacionada com a ação ou desenvolvimento de um produto por meio de um conhecimento ou habilidade especial em constante interação com os aspectos que ele denomina de catalisadores intrapessoais (que são os interesses, motivação e atitudes) e ambientais (família, comunidade e escola).

Concordando com esse autor, Guenther (2008) destaca os conceitos “Dotação” e “Talento” como conceitos-chave, ao redor dos quais a área de educação para bem-dotados define sua população. A autora afirma que a maioria dos autores na literatura da área utiliza esses dois termos como referentes a um mesmo conceito; outros os diferenciam em uma abundância de concepções que, em alguns momentos, mostram-se contraditórias. Essa autora optou por adotar o modelo DMGT – Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, concebido por Gagné, no intuito de constituir um modelo para o desenvolvimento do talento e, que se propõe a diferenciar *dote* (potencialidade) e *talento* (realização). Segundo tal modelo, *dotação* designa posse e uso de capacidade natural notável (aptidão elevada ou dote) em pelo menos um domínio da capacidade, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários (dotação como algo nato ao indivíduo). Ao dizer das capacidades naturais, Guenther e Gagné (2010) ressaltam que se trata de características que não estão presentes assim que o indivíduo nasce e nem aparecem repentinamente. Mas que precisam, também, se desenvolver de forma progressiva, desde os primeiros anos de vida do sujeito, porém, de forma espontânea, sem a necessidade de uma aprendizagem formal e estruturada, e sem exercícios e treinos propositais (que são necessários para o desenvolvimento dos talentos, por exemplo). Já, *talento* designa notável superioridade em competências sistematicamente desenvolvidas (conhecimento e habilidades), em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre ao menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são, ou já foram, ativos naquele campo ou áreas. (talento como algo que necessita ser estimulado e desenvolvido). Ao dizer sobre o Talento, Guenther e Gagné (2010) ressaltam que se trata do “resultado de um processo de

desenvolvimento, e não possui, em si mesmo, suportes biológicos”. (p. 10), sendo desenvolvido *no* ambiente com a capacidade (dotação) que o indivíduo tem dentro dele. Ainda segundo esse modelo, as aptidões (consideradas como capacidades naturais) agem como “matéria-prima” ou elementos constituintes dos talentos. Dessa forma, o processo de desenvolvimento de talentos consiste na transformação da aptidão e da capacidade natural em desenvolvimento extraordinário em alguma área. Ou seja, o desenvolvimento do talento corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos, e esse processo será influenciado por catalisadores intrapessoais (físicos, mentais, consciência, motivação e volição) e catalisadores ambientais. Ainda para esses autores, existem três subcomponentes presentes no desenvolvimento de talentos que são as atividades, o investimento e a progressão.

Guenther (2006 c) acrescenta que o talento tem algumas características específicas, sendo estas: depende de aprendizagem intencional; demonstra crescimento rápido, trazendo efeitos imediatos tanto para a pessoa quanto para o ambiente; é passível de ensino, treino, exercício e prática; responde a estímulos externos, dentre outras. Ainda segundo Guenther (2000), a palavra *talento*, é utilizada com frequência como designando desempenho superior em artes: pintura, música, teatro... Mas, na verdade, tal conceito deve abranger todas as áreas humanas que são valorizadas e admiradas pela cultura, dependendo do momento histórico, da cultura e do contexto no qual o indivíduo está inserido.

Um talento específico é expresso através de produção superior. Tal pode ser verificado sob a forma de expressão científica, artística, esportiva, cultural ou social, em qualquer área de produção humana, sejam idéias, ações, reações ou respostas. (GUENTHER, 2006 c, p. 1).

Também com essa posição, Gardner (2001) considera que os termos “inteligência” e “talento” devem ser utilizados para designarem o mesmo conceito. Dessa forma, não concorda em separar os termos em categorias como, por exemplo, a linguagem sendo considerada uma inteligência, e a habilidade para artes e músicas como talento. Para ele, ou se utiliza um termo, ou o outro.

Para Simonetti (2005), superdotação e talento são termos com dois pontos em comum: ambos se referem a habilidades e estão acima da média da população.

Sternberg (1981) considera os termos “altas habilidades” e “superdotação” como equivalentes. Para esse autor, tais termos correspondem a um elenco de características

específicas que se apresentam de forma evidente, consistente e permanente no sujeito, proporcionando-lhe certo destaque em algum campo do conhecimento e/ou realização, que variam desde as atividades intelectuais (pesquisa científica e produção literária, por exemplo) até a resolução eficiente e criativa de questões cotidianas, como planejamento e relação com o outro. Sternberg (1997) propõe a teoria triárquica de inteligência, admitindo não ser possível considerar a superdotação de forma única. Assim, descreve três tipos principais de superdotação: a do tipo analítica (que envolve a habilidade de separar e dissecar um problema e entender suas partes); a superdotação do tipo sintético (caracterizada por pessoas criativas, intuitivas e que se adaptam facilmente a novas situações) e a do tipo prática (que pode ser observada na aplicação das habilidades analítica e sintética em atividades do dia a dia).

De acordo com Mettrau e Reis (2007), para caracterizar a superdotação, é necessário que exista uma constância de elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho.

No presente estudo, os termos *altas habilidades* e *superdotação* serão utilizados como sinônimos. Assim, como os termos *talento* e *inteligência*, ambos abrangendo todas as áreas humanas que são valorizadas e admiradas pela cultura, designando um desempenho superior em quaisquer áreas, sejam elas a linguística, a lógico-matemática ou as artes, por exemplo. Já o termo *dotação* será utilizado significando aquilo que o indivíduo trás em si ao nascer e que necessitará de um estímulo, treino e especialização para se tornar um *talento*.

Segundo Renzulli e Fleith (2002) e Alencar (2007), atualmente, poucos educadores têm adotado uma definição de altas habilidades / superdotação de uma forma rigidamente associada ao QI, como acontecia de forma recorrente em épocas passadas. O que mostra um maior movimento no sentido de considerar os diferentes talentos e a utilização de critérios para identificá-los.

1.3 - Os Bem-Dotados

Quem são

Cabe ressaltar que, no que tange à terminologia utilizada para designar o indivíduo que se destaca por apresentar desempenho superior em alguma habilidade, não há consenso, devido à diversidade de pontos de vista de especialistas da área. O conselho Europeu para Alta Habilidade (*Eurotalent*) optou pela terminologia das “Altas Habilidades”, já, o Conselho

Mundial para o Superdotado e Talentoso¹⁹ optou pelos termos “Superdotados ou talentosos”. Apesar de a legislação brasileira ter adotado, em 1972, o termo “superdotado” (traduzido do termo em inglês “*gifted*”), várias foram e são as críticas de alguns autores. Helena Antipoff, por exemplo, questionou esse termo, destacando o quanto pode levar a uma conotação negativa advinda do prefixo “super” (que pode remeter a algo como “super-homem”, expondo esses indivíduos a uma curiosidade excessiva por parte dos outros; altas expectativas de desempenho ou, até mesmo, preconceito). Dessa forma, Antipoff (1992) preferia utilizar o termo “Bem dotado”. Guenther (2006) utiliza o termo “Dotados”, que considera mais coerente com a tradução que vem do inglês “*gifted*”. Além disso, os dados evidenciam a utilização de termos diferentes por diferentes autores. Entre os termos mais frequentemente utilizados pode-se citar: superdotado; bem-dotado; estudante talentoso; estudante altamente capaz; pessoa com altas habilidades; dotado. (ALENCAR & FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000).

Em 1995, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL) passa a definir aqueles que se destacam como portadores de altas habilidades / superdotados.

Nesta pesquisa, serão utilizados os termos “superdotados”, “talentosos”, “bem-dotados”, “crianças portadoras de altas habilidades” e “dotados” como sinônimos, para designar aqueles indivíduos que se destacam por possuir talentos especiais, seja na área intelectual, científica, seja na motora ou artística. Entretanto, no capítulo específico sobre a ADAV, serão utilizados os termos presentes nos documentos encontrados. Isso como uma forma de ser mais fiel à própria história contada.

As Leis de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, por meio da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995, p.17), definem como sendo bem-dotadas as crianças capazes de um desempenho superior (em comparação com o mesmo grupo de idade), incluindo o talento em qualquer das áreas seguintes, consideradas isoladamente ou em combinação: habilidade intelectual em geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; artes visuais e práticas; habilidade psicomotora.

. No entanto, essa definição é ampliada por alguns autores, dentre eles, Renzulli (1986)

¹⁹ Conselhos criados para abordar a questão das altas habilidades / superdotação com o intuito de promover discussões e integração entre os países. E que têm desempenhado importante papel no sentido de sensibilizar autoridades educacionais para a necessidade de criação e implementação de políticas públicas voltadas para o atendimento aos superdotados, assim como para a importância da formação de professores no intuito de identificarem e educarem essa clientela de forma efetiva.

que considera fundamental incluir, nessa definição, fatores relacionados também à afetividade e à motivação. Esse autor propõe uma nova definição denominada “concepção dos três anéis”. Para ele, a superdotação deve ser analisada além do quociente intelectual ou de um desempenho superior por si só. Mas deve ser analisada como resultado da interação entre três fatores (três anéis): habilidade acima da média (que envolve habilidades gerais e habilidades específicas); envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade. Em 2004, esse mesmo autor propõe uma definição de superdotação multidimensional que inclui a superdotação escolar ou acadêmica e a criativa-produtiva. (REIS & RENZULLI, 2004). No primeiro tipo, pode-se se identificar com maior facilidade por meio da mensuração de testes padronizados de capacidade e inteligência. Já o segundo, engloba aspectos da atividade e do envolvimento humanos por meio do desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas que são propositalmente concebidas.

Ao dizer de habilidade acima da média, o autor enfatiza a importância de se levar em consideração tanto as habilidades gerais (que consistem na capacidade de processar informações, integrar experiências que tenham como resultado respostas adequadas e apropriadas a diferentes situações) quanto as habilidades específicas (que dizem respeito à capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidade que permita a atuação em uma ou mais atividades de uma área específica). Afirma, também, que a habilidade acima da média permanece relativamente estável, não necessitando ser excepcional.

O envolvimento com a tarefa relaciona-se com a motivação que está diretamente relacionada com a energia pessoal que é canalizada para uma determinada tarefa que envolve, também, perseverança, persistência, dedicação e esforço. Concordando com a ideia da importância da motivação para o desenvolvimento de uma habilidade, Halpern (2006) afirma que “learning and academic achievement cannot be considered apart from de motivation to learn and the motivation to demonstrate learning of perform in some way” (p. 648).

Já, o fator da criatividade, pode ser observado a partir da fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, curiosidade, possibilidade de abertura a novas experiências.

Segundo Renzulli (1986), os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é fundamental que interajam em algum grau para que o resultado seja um alto nível de produtividade. Ainda para esse autor, os comportamentos denominados superdotados, podem estar presentes “em algumas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (p. 76). Para esse autor, a superdotação não

deve ser vista como algo estático, predeterminado, mas enfatiza a importância de se levar em conta a interação entre fatores individuais e ambientais. Dessa forma, para Renzulli, a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias.

De acordo com as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*, “Superdotados e Talentosos são indivíduos que, por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho, têm capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social”. (BRASIL, 1995, p.13).

Segundo Guenther (2000), as pessoas ditas talentosas correspondem de 3% a 5% da população, e estão incluídas na população específica que deve ser atendida pela educação especial. Educação essa que tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para uma participação plena dos alunos, de forma que suas necessidades específicas sejam levadas em conta.

Características

Num primeiro momento, ao buscar uma caracterização da criança bem-dotada, deve-se ter em mente que ela deve ser vista como uma criança igual às outras, possuidora de necessidades específicas e próprias de sua idade, tais como: de brincar; de se autoconhecer; de ser amada e respeitada; de ser escutada, dentre outras. Além disso, deve ficar claro que as características que serão abordadas a seguir, foram identificadas como aquelas que aparecem com certa frequência nas crianças bem-dotadas, mas que não, necessariamente, aparecem em todas as crianças identificadas como superdotadas e nem da mesma forma. Assim, cada criança deve ser vista como única, com sua singularidade enquanto ser humano. (ALENCAR, 2001). Entretanto, o que deve ser visto como comum a todos é a necessidade de um atendimento especializado, condizente com suas altas habilidades, de forma que essas habilidades possam ser aprimoradas e desenvolvidas, e não deixadas de lado e esquecidas. Assim afirma Guenther (2000): “sem dúvida, elas não são iguais entre si, mas se igualam a esse nível de serem diferentes dos outros” (p. 45).

O fato, porém, é que nem todos os alunos com altas habilidades/superdotados ou talentosos apresentam as mesmas características e habilidades, nem todos têm o mesmo potencial, nem todos materializam plenamente seu potencial. Cada um tem um perfil próprio e uma trajetória singular de realização, mas todos necessitam de atendimento especial. (BRASIL, 1995, p.14).

Dentre as características identificadas como mais comuns em serem encontradas nas crianças e indivíduos bem-dotados (BRASIL, 1995), destacam-se:

Características Intelectuais:

- Alto grau de curiosidade
- Boa memória
- Atenção concentrada
- Independência e autonomia
- Interesse por áreas e tópicos diversos
- Aprendizagem rápida
- Criatividade e imaginação
- Iniciativa
- Liderança
- Paixão por aprender
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica
- Riqueza de expressão verbal
- Fluência de ideias
- Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas
- Facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos
- Habilidade para lidar com ideias abstratas
- Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento
- Preferência por situações / objetos novos
- Originalidade de ideias e para resolver problemas
- Preferência pelo trabalho independente
- Interesses diversos

- Grande bagagem de informações sobre temas de seu interesse
- Habilidades de leitura e escrita em tenra idade
- Linguagem precoce
- Interesse por atividades de resolução de problemas
- Grande atividade imaginativa
- Uso frequente de imagens e metáforas
- Pensamento lógico
- Pensamento criativo. Segundo Alencar (2009), o pensamento criativo é aquele que apresenta as seguintes características: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e avaliação.

Características de Personalidade

- Perfeccionismo
- Senso de humor
- Intensidade
- Alto grau de energia
- Persistência
- Autoconsciência
- Questionamento de regras e autoridade
- Crítico de si mesmo e dos outros
- Sensível às injustiças
- Independentes
- Irritam-se com a rotina
- Percepção acurada

Nas *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (1995) são especificados seis tipos de superdotação que foram identificados de acordo com as características apresentadas pela criança. O que deve ficar claro, entretanto, é que todas as crianças podem apresentar as características que serão apontadas a seguir. Mas, como o foco do presente estudo é a superdotação, deve-se entender

que, nessas crianças especificamente identificadas como bem-dotadas, essas características apresentam-se de forma superior quando comparadas com outras da mesma faixa etária ou fase de desenvolvimento. Além disso, uma mesma criança pode ser identificada como pertencendo a um ou mais tipos de superdotação, e “outros tipos de habilidade e de superdotação podem aparecer, havendo várias combinações dessas características e desses tipos”. (BRASIL, 1995, p.15). São estes:

- 1) *Tipo Intelectual*: Caracteriza aquele indivíduo que apresenta flexibilidade, independência e fluência de pensamento, produção intelectual significativa e que se destaca no julgamento crítico e na habilidade para a resolução eficaz de problemas.
- 2) *Tipo Social*: Demonstra capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, significativa sociabilidade, poder de persuasão e forte influência no grupo do qual faz parte.
- 3) *Tipo Acadêmico*: Apresenta elevada capacidade de atenção, concentração, memória, interesse pelas tarefas acadêmicas e capacidade de produção.
- 4) *Tipo Criativo*: Mostra capacidade de encontrar soluções inovadoras e diferentes, além de demonstrar significativa facilidade de autoexpressão, fluência, originalidade e flexibilidade. De acordo com Alencar (2001), ao falar de criatividade, devem ser levadas em conta algumas dimensões que estão diretamente relacionadas e que influenciam no desempenho criativo do indivíduo. Essas dimensões englobam os fatores psicológicos (características motivacionais, habilidades cognitivas e traços de personalidade) e os fatores sociais (características e influências familiares, influências escolares, tais como o clima educacional, a postura dos professores e colegas, assim como a forma como se apresenta o currículo escolar). “A capacidade de criar é algo inerente ao ser humano. Entretanto, para que essa capacidade possa alcançar a sua plenitude, são necessárias condições especiais”. (ALENCAR, 2001, p. 34).
- 5) *Tipo Psicomotricinestésico*: Aquele que se caracteriza por sua habilidade e interesse por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motoras.
- 6) *Tipo dos talentos especiais*: Demonstrado a partir do alto desempenho nas artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas.

Apesar de haver essa diferenciação quanto às habilidades apresentadas e quanto aos tipos de superdotação, o que se encontra na literatura atual é uma crítica às generalizações e enquadramento dos superdotados em um ou outro tipo. “... o que se verifica na escola, como na vida real, é que os sinais de dotação vêm expressos em configurações globais, abrangendo mais de um domínio, captados como formas de ser, agir e reagir”. (GUENTHER, 2006 c, p. 11). A identificação da dotação específica pode até acontecer, mas o foco deve ser dado para o desenvolvimento de talentos na sua totalidade, em parceria com a própria criança. E, mais do que isso, a grande preocupação deve ser a de favorecer um desenvolvimento psicológico e emocional saudáveis em cada criança, para que ela não seja vista apenas como aquela que possui determinada dotação, mas, sim como um indivíduo completo, com suas necessidades e potencialidades. Assim, evitam-se os rótulos e as consequências negativas que podem advir desses rótulos.

Ao falar das características dos bem-dotados, um aspecto que deve ser levado em consideração é o desenvolvimento afetivo e emocional desses sujeitos. Segundo Alencar (2007), o foco central das propostas educacionais para o superdotado e da literatura especializada tem sido direcionado para a área cognitiva, e atenção, significativamente, menor tem sido dada ao desenvolvimento afetivo que aborda questões como: sentimentos, valores, motivação, atitudes e autoconceito. É consenso entre os especialistas da área que a criança superdotada, quando não identificada e acolhida para o aprimoramento e desenvolvimento de sua dotação ou quando isso é realizado de forma a não respeitar o ritmo e o real desejo dela, pode desenvolver sérios desajustamentos emocionais. Desde um sentimento de inadequação, dificuldade nas relações sociais (devido à dificuldade de interação com colegas da mesma faixa etária pela diferença de interesses) até a inibição e o risco de perda da própria identidade.

Tal vulnerabilidade emocional pode ser explicada pelo fato de entenderem e se envolverem com questões éticas e filosóficas antes de estarem emocionalmente maduros para lidarem com elas. Outra fonte de tensão para o superdotado pode ser o descompasso entre o desenvolvimento emocional e o intelectual. “Ter a inteligência de um adulto e as emoções de uma criança em um corpo de criança envolve certas dificuldades” (Silverman, 1993). Outras possíveis fontes de stress para os superdotados: perfeccionismo; excesso de autocrítica; sensibilidade exacerbada.

Dentre os fatores que podem contribuir para esse possível desajuste emocional da criança superdotada apontados por Alencar (2007), cita-se:

- *características individuais*: Baixa autoestima; depressão; ansiedade; perfeccionismo;
- *Elementos da família*: Excessiva pressão dos pais, ou dificuldade de lidar com a superdotação do filho;
- *Escola*: Ambiente acadêmico pouco estimulante;
- *Sociedade*: Necessidade de ser aceito e se sentir como igual aos pares.

Como identificá-los

Um dos grandes e complexos desafios diz respeito à identificação deste indivíduo dito superdotado. Dentre alguns estudiosos que abordam tal tópico, cita-se: Guenther (2008), Silva e Fleith (2008), Alencar (2007), Mettrau e Reis (2007), Rech e Freitas (2005), Maia-pinto e Fleith (2004). Quem realmente é esse sujeito? Partindo do pressuposto de que existem várias inteligências e, conseqüentemente, vários talentos, como fazer uma identificação que seja realmente válida e consistente para a educação desse indivíduo? Esse, com certeza, tem sido um grande desafio para os educadores. Um fato que é consenso dos pesquisadores é que essa identificação deve ser feita o mais cedo possível, de forma que a criança tenha a possibilidade de um pleno desenvolvimento de suas habilidades, além de favorecer um melhor ajustamento social. Guenther (2008)(2000), Mettrau e Reis (2007), Novaes (1979).

O processo de identificação mostra-se complexo devido à multiplicidade de habilidades e interesses existentes nesses indivíduos. Segundo Gagné (2004), existem algumas “pistas” por meio das quais é possível constatar a existência de potencial interno em um indivíduo, sendo estas: traços, atributos e qualidades que podem ser captadas por meio do desempenho observável de uma criança.

O Ministério da Educação (1995) propõe procedimentos para identificá-los. Sendo estes:

- Avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores (equipe interdisciplinar);
- Resultados escolares superiores aos demais;
- Autoavaliação;
- Testes individuais, coletivos ou combinados;
- Demonstração de habilidades superiores.

É indicado que a identificação seja realizada mediante observação sistemática não só do desempenho da criança, mas, também, de seu comportamento em momentos diversos de seu dia-a-dia. Momentos nos quais esteja à vontade e se mostre de forma natural, tais como: recreio, passeios, atividades de lazer... Assim, será possível o conhecimento de traços e atitudes peculiares dessa criança. De acordo com as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (BRASIL, 1995), é fundamental verificar a intensidade, a consistência e a frequência dos traços identificados ao longo do desenvolvimento da criança em questão. Mas essa proposta de observação contínua em ambientes e momentos nos quais as crianças estejam à vontade, não é tão recente assim. Desde as décadas de 1920 e 1930, Helena Antipoff fazia algumas críticas aos testes de inteligência e à forma como eram aplicados. Influenciada pelas produções do russo Alexandre Lazursky, Antipoff preconizava a utilização do método de experimentação natural, proposto por Lazursky. Esse método era utilizado para caracterização da personalidade das crianças, mediante observações de seus comportamentos em ambientes naturais (em casa, na escola, em colônias de férias...).

Além disso, como atualmente a superdotação não é mais identificada apenas a partir de resultados em testes de inteligência (ou seja, não é mais associada a uma inteligência estática e imutável, definida por um número específico), busca-se, também, um conhecimento da história individual desse sujeito: quem é essa criança? Qual sua história de vida? Quais são os seus interesses? Quais suas habilidades? Quais são os seus sonhos? Qual o contexto no qual está inserida? Como é a família da qual ela advém? Qual o meio socioeconômico do qual faz parte? Quais oportunidades teve ou tem para desenvolver sua dotação? Existe, na atualidade, a preocupação de buscar uma caracterização completa desse sujeito (o seu perfil), a fim de que a educação que lhe seja fornecida possa ser condizente com seus interesses, sua dotação e suas reais necessidades de desenvolvimento.

A identificação é um processo dinâmico que engloba avaliação e acompanhamento abrangentes e contínuos. Assim, a identificação do portador de altas habilidades não decorre somente do acompanhamento de seu rendimento escolar e nem do resultado nos testes de inteligência que possa ter feito. *Uma única fonte de informação jamais será suficiente nem satisfatória* Entre outros aspectos importantes, devem-se levar em conta os contextos socioeconômico e cultural, além de outras variáveis. (BRASIL, 1995, p.17). (Grifo nosso).

Ao se pensar em identificar bem-dotados, tal procedimento só tem sentido, caso a intenção seja a de proporcionar um atendimento especializado a essas crianças. Seja esse atendimento realizado na própria escola, seja realizado em locais e horários extraescolares.

Busca-se, também, “maior número possível de dados, informações e pontos de vista, desde aquele do diretor da escola aos dos professores, companheiros e familiares do aluno”. (BRASIL, 1995, p. 18). Isso porque, quanto maior o número de dados e informações que se puder obter, melhor e mais consistente será o encaminhamento realizado posteriormente, tendo mais chances de ser efetivo no desenvolvimento da dotação identificada, levando em conta tanto as características psicológicas e emocionais quanto os interesses dessa criança. Nesse primeiro momento, o que será obtido são os chamados indicadores de superdotação, que deverão ser observados de forma sistemática e não sistemática a posteriori.

Guenther (2008), cita um processo de identificação validado nos primeiros anos de funcionamento do CEDET²⁰. Segundo a autora, este processo, que tem seu foco nas turmas até a 4ª série do Ensino Fundamental, é orientado pela diferenciação horizontal, na perspectiva de Gagné, que, por meio de uma visão qualitativa, indica os domínios e subdomínios de capacidade demonstrados por cada aluno. Assim, são observadas as capacidades nos quatro domínios de capacidade humana, que podem aparecer de forma isolada ou combinadas entre si: inteligência e capacidade intelectual; criatividade e pensamento criador; capacidade socioafetiva e capacidade física. O processo de identificação desenvolve-se em três estágios. São estes:

1º - Observação direta pelos professores de sala de aula (realizando uma coleta de dados que são registrados em uma folha específica de indicadores). Nessa folha de indicadores, é solicitado aos educadores que apontem, em cada item, dois alunos da turma que se destaquem por apresentarem determinadas características. São estas:

- Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão
- Os melhores nas áreas de matemática e ciências
- Os melhores nas áreas de artes e educação artística

²⁰ CEDET – Centro Para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - Programa realizado na comunidade do município de Lavras / MG, criado pela autora em 1993, cujo grande objetivo é proporcionar um espaço de apoio e complementação educacional ao aluno dotado e talentoso.

- Os melhores em atividades extracurriculares e extraclasse
- Mais verbais, falantes e conversadores
- Mais curiosos, interessados, perguntadores
- Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula
- Mais críticos com os outros e consigo próprios
- De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade
- Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem
- Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos
- Entediados, desinteressados, sem serem atrasados
- Mais originais e criativos
- Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas
- Preocupados com o bem-estar dos outros
- Mais seguros e confiantes de si
- Mais ativos, perspicazes, observadores
- Mais capazes de pensar e tirar conclusões
- Mais simpáticos e queridos pelos colegas
- Mais levados, engraçados, “arteiros”
- Que você considera os mais inteligentes
- Que sobressaem em habilidades manuais e motoras
- Que produzem respostas inesperadas e pertinentes
- Capazes de organizar e passar energia própria para o grupo.

2º - Revisão, avaliação e complementação das observações do professores, pela equipe técnica da escola.

3º - Acompanhamento da criança por um especialista da equipe do CEDET, durante o ano letivo, sob forma de “observação assistida”.

Esse processo é finalizado com o estabelecimento de um plano de atendimento individual para cada criança identificada. Esse plano é elaborado junto com a criança e sua

família, que deve estar ciente de todo o procedimento para que ele tenha a eficácia necessária.

Em outros casos que não do CEDET, esse atendimento extracurricular pode ser realizado na própria escola. As formas de atendimento serão explicitadas a seguir.

1.4 – Formas de atendimento

Uma vez identificada a criança bem dotada, sua (s) habilidade (s) e seus interesses, o passo seguinte é o encaminhamento para um atendimento especializado. Tal encaminhamento não é realizado de forma generalizada para todas as crianças identificadas, mas elaborado de forma individualizada e, de preferência, com a participação ativa da criança. “Aceitar diferenças e reconhecer habilidades é fundamental para que haja motivação desse aluno”. (BRASIL, 1995, p.23). Nessa mesma linha de pensamento, acrescenta Halpern (2006): “Diferenças individuais precisam ser respeitadas porque a sociedade precisa de variados tipos de “skills” e habilidades”²¹ (p. 650). Guenther (2006 c) ainda acrescenta a importância de, nesse momento de busca de uma metodologia de atendimento a essa criança ou jovem, serem buscadas respostas que sejam individuais e precisas para algumas perguntas que a autora considera fundamentais, envolvendo o quadro interno de referências desse aluno; os conhecimentos e informações que ele se interessa em buscar; o tipo de experiência de vida e aprendizagem que ele necessita adquirir... Só assim poderão ser providenciadas as situações, os materiais, as orientações e desafios significativos e efetivos para cada caso em particular. “... é o estudo cuidadoso de cada aluno que sobressai em algum momento, nas variadas situações do dia a dia escolar, que aponta a direção, e orienta a caminhada do trabalho educativo com alunos dotados e talentosos”. (Guenther, 2006 c, p. 11).

É importante enfatizar que as oportunidades de aprendizagem devem ser oferecidas levando-se em conta as habilidades, interesses, ritmos e, também, os estilos de aprendizagem das crianças em questão. Esse atendimento poderá ser realizado na própria escola (quando se mostra preparada para tal) ou em outro local e em horário que não coincida com o horário de aula da criança em questão.

O grande objetivo dos programas e das práticas educacionais para superdotados deve estar baseado tanto no desenvolvimento máximo das habilidades identificadas, quanto no

²¹ “Individual differences need to be respected because society needs many types of skills and abilities”. (HALPERN, p.650).

fortalecimento de um autoconceito positivo; na ampliação das experiências desse aluno; no desenvolvimento de uma consciência social e na possibilidade de uma maior produtividade criativa.

Caso o atendimento seja na própria escola, em primeiro lugar faz-se necessário a modificação do ambiente escolar. As atividades poderão ser realizadas em classes comuns, em grupos especiais paralelos ou em salas de recursos, sendo fundamental proporcionar a essas crianças atividades de enriquecimento escolar, de orientação individualizada ou de aceleração de estudos, quando for o caso. (BRASIL, 1995).

De acordo com as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (1995), a atenção e o atendimento aos bem-dotados não deve ser visto como tarefa só das escolas e das famílias, mas deve ter a participação de toda a comunidade. Mobilizando suas instituições e seus recursos de forma a agilizar e intensificar esse atendimento, afinal de contas, espera-se que esses indivíduos, quando identificados e atendidos de forma efetiva e condizente com suas habilidades e necessidades, possam contribuir futuramente para alguma melhoria nessa mesma comunidade da qual fazem parte.

Dentre os tipos de programas de atendimento educacional para os bem-dotados, cita-se:

– *Atividades de enriquecimento curricular* – Caracterizam-se pelo incremento na quantidade e qualidade das experiências de aprendizagem do aluno, além de um enriquecimento das experiências escolares, e podem ser realizadas em salas de aula regular ou em salas especiais. Alencar e Fleith (2001). Geralmente, as atividades são implementadas individualmente, por meio de estudo independente, ou podem ser realizadas investigações e pesquisas em pequenos grupos de interesses onde são fornecidos minicursos e desenvolvimento de grupos de interesse. Maia-pinto e Fleith (2004). Renzulli (2004) acrescenta que os programas de enriquecimento possibilitam o oferecimento de ambientes estimuladores onde o aluno pode realizar atividades desafiadoras, além de participar de momentos de descoberta e de resolução de problemas reais e que tenham relevância para ele e, o mais importante, de forma ativa e criativa. Freeman e Guenther (2000) citam os estudos de Walberg(1995), nos quais se afirmam que os alunos superdotados que têm a possibilidade de participar de programas de enriquecimento educacional adaptam-se melhor às escolas regulares do que aqueles que não tiveram a mesma oportunidade.

- *Atividades extra-curriculares organizadas na própria escola* – Realizadas com o intuito de ocupar os alunos bem-dotados por meio de cursos de arte, clubes de ciências ou de esportes, monitoria de colegas... Segundo Simonetti (2005), esse tipo de atividade corre o risco de se tornar rotineira, planejada de acordo com as possibilidades da escola, e não com as necessidades reais da criança em questão.
- *Salas de recursos* – Têm objetivo de oportunizar a convivência entre um professor / facilitador que esteja capacitado para orientar os estudos e pesquisas de interesse dessas crianças. É importante colocar que, para desenvolver talentos, não são necessários recursos materiais diferenciados e específicos, uma vez que todo o material utilizado por essas crianças, também, é de grande utilidade e importância para a educação de *todas* as crianças. O diferencial da sala de recursos, no entanto, deve ser essa oportunidade de orientação de um professor capacitado para o avanço de estudos do interesse desses alunos.
- *Aceleração ou entrada precoce em classes mais avançadas* – O aluno tem a oportunidade de concluir seus estudos em tempo inferior àquele previsto para sua faixa etária. Existe a possibilidade de avançar em uma ou mais matérias, para séries nas quais se adapte melhor ou pode participar de classes especiais. Além disso, outra possibilidade é saltar séries. Mas, quando for o caso, deve-se levar em conta também os aspectos psicológicos e emocionais dessa criança, sendo que ela deve estar ciente e concordar com todo o processo. Freeman e Guenther (2000), Sabatella (2005). Dentre as alternativas para essa proposta, cita-se a admissão precoce na escola; o salto de uma série específica para a qual o aluno já tem certo domínio e facilidade com os conteúdos trabalhados; redução do tempo para cursar alguma série (seja por meio de cursos de verão, seja por meio de programas de férias); participação em cursos por correspondência ou, até mesmo, a obtenção de créditos em universidades por meio de provas especiais. (ALENCAR e FLEITH, 2001). Tal proposta é reconhecida legalmente por meio da LDB (BRASIL, 1997).
- *Modificação ou diferenciação curricular* – Visa a atender os interesses individuais e reforçar seu potencial de aprendizagem em uma ou mais áreas. Assim, são proporcionadas, aos alunos, atividades desafiadoras que possam despertar o interesse e uma maior motivação em sua vida acadêmica. Existe também a proposta de compactação do currículo, de forma a permitir, ao aluno, o domínio do conteúdo de forma mais acelerada.
- *Atividades de enriquecimento fora do ambiente escolar e em horário diferenciado* – Como é o caso do atendimento proporcionado pelo CEDET e pela ADAV.

Tendo em vista a necessidade de integrar esses alunos ao sistema de ensino e a importância da convivência deles com seus pares, uma opção de atendimento é aquela realizada na própria sala de aula, quando o professor tiver condições de trabalhar com atividades diferenciadas e dispuser de orientação e materiais pedagógicos adequados. Dessa forma, não será necessária a criação de classes especiais. “Recomenda-se sempre que tais programas não somente ensinem a estrutura básica das disciplinas, mas que procurem introduzir novas idéias e novas estratégias de investigação”. (BRASIL, 1995, P.28).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a criança com altas habilidades tem essa necessidade de conviver com crianças de sua mesma faixa etária, existe a necessidade real de conviver com aqueles que compartilhem seus interesses, suas habilidades e com quem possa interagir de forma mais consistente com suas necessidades de desenvolvimento de habilidades. Assim, para alguns especialistas da área, a melhor forma de atendimento a essas crianças é por meio de atividades de enriquecimento fora da escola em horário extracurricular. Esse tipo de atendimento é condizente com aquele proporcionado pelo CEDET e, também, com aquele proporcionado pela ADAV, objeto de estudo do presente trabalho e que será apresentada de forma minuciosa no quarto capítulo. Esse é um tipo de atendimento que proporciona apoio e complementação educacional ao aluno com altas habilidades, objetivando desenvolver o autoconceito positivo, o cultivo da sensibilidade e o respeito ao outro.

Finalizando essa seção, Guenther (2008) enfatiza ser primordial o envolvimento da própria criança, da família, da escola e da comunidade em todo esse processo de educação de crianças dotadas. Sendo necessário um contínuo movimento de avaliação de todo o processo.

1.5 - O Bem-Dotado e a Escola

Os desafios que vêm sendo colocados para a área educacional, no que diz respeito ao desenvolvimento de altas habilidades e talentos, são grandes e complexos. Entretanto, ao analisar a realidade nos contextos educacionais atuais, os dados evidenciam que o amparo dado aos educadores, no sentido de lidarem com as crianças talentosas, tem sido limitado. Dessa forma, o professor ou não sabe identificar a criança portadora de altas habilidades ou, quando identifica, não sabe o que fazer para auxiliá-la no incremento de suas habilidades (FLEITH e MAIA-PINTO, 2002). Isso quando acredita que essa criança necessita de um atendimento especializado, o que nem sempre acontece. Em muitos casos, a criança,

erroneamente, é considerada como capaz de se desenvolver e desenvolver seus estudos e talentos por conta própria. Extremiana ressalta sobre a questão desse mito construído a respeito da criança com altas habilidades: “(...) por ser superdotados tienen el éxito asegurado; no necesitan ayuda ni en la escuela ni en hogar porque triunfan de forma natural...” (2000, p. 102). Questionando essa visão e destacando a importância de um trabalho diferencial para esse aluno com altas habilidades em sala de aula e sensibilizando para as possíveis consequências ao não fazê-lo, destaca Gross (1993): “correm sério risco de isolamento social e rejeição dos pares, a menos que o sistema educacional proporcione a eles um grupo de colegas baseado não em idade cronológica, mas em habilidades, interesses comuns e nível de desenvolvimento” (p.497). Além dessa questão, uma das dificuldades com as quais se deparam os educadores, diz respeito ao currículo escolar, que é visto com pouca possibilidade de flexibilidade, visto na maior parte das vezes como algo predefinido e que deve ser visto à risca pelos alunos.

Guenter, (2000) assim como Alencar e Fleith (2001) destacam a importância do reconhecimento e estimulação do potencial da criança superdotada em sala de aula.

Entre os especialistas da área, pode-se dizer que é unânime a ideia da necessidade de as escolas regulares oferecerem um atendimento especializado a essa clientela tão singular em suas características e necessidades. Além disso, outra função desse atendimento especializado, enfatizado pelas *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (1995), é a de conscientizar a pessoa com alta habilidade do valor de sua condição diferenciada, para que ela possa ir em busca de seu pleno desenvolvimento.

Abordar o tema da escola e da educação implica, necessariamente, falar do professor e de seu fundamental papel nesse processo de ensino – aprendizagem. Assim, não só a escola deve estar preparada para receber esse aluno a partir de estruturas e materiais específicos, mas, também, o professor que dela faz parte deve ter, em primeiro lugar, a consciência de que a sua forma de atuar também deverá ser diferenciada ao lidar com tais alunos. “É necessário modificar a atitude do professor, levando-o a compreender e aceitar melhor esses alunos, a reavaliar situações de rotina escolar e a redefinir soluções, contornando suas dificuldades de adaptação aos programas especiais”. (BRASIL, 1995, p. 22). Enfatizando, também, sobre a decisiva influência do professor no desenvolvimento dos alunos, Alencar (2001) acrescenta: “O professor (...) tanto pode conscientizar o aluno de seus talentos e possibilidades, como minar a sua confiança em sua capacidade e competência”. (p. 48).

Outro aspecto de fundamental importância, que deve ser modificado ao lidar com alunos bem dotados na escola, é o conteúdo curricular. O que se objetiva, ao lidar com alunos que apresentam atraso escolar decorrente de alguma deficiência e que entram numa sala de aula da escola regular, é buscar aparatos teóricos e metodológicos que favoreçam um avanço em sua aprendizagem, de forma que essa criança, em questão, possa se igualar com os colegas em ritmo e aprendizagem. Diferentemente do que acontece nesses casos, o objetivo, ao lidar com alunos bem- dotados, jamais, poderia ser essa equiparação de ritmos e desempenhos entre alunos. Isso porque esses alunos buscam mais, têm necessidade de ir além e de explorar conteúdos que extrapolem o que é abordado em sala de aula. “É necessário repensar a educação no que diz respeito ao conteúdo e à forma como esse vem sendo trabalhado”. (ALENCAR, 2001, P. 60), isso porque uma educação de qualidade para todos não significa uma educação idêntica para todos. Além disso, a autora enfatiza que uma boa educação não significa que ela tenha de ser idêntica para todos os alunos, mas que deve se dar de forma diferenciada tanto para aqueles que demonstram dificuldades e deficiências quanto para aqueles que se mostram mais competentes e capazes.

Sacristán (2001) critica uma educação que seja igual para todos, uma vez que a diversidade é real:

Uma escola comum que satisfaça o ideal de uma educação igual para todos (o que pressupõe em boa parte um currículo comum), na paisagem social das sociedades modernas, acolhendo sujeitos muito diferentes, parece uma contradição ou uma impossibilidade. (SACRISTÁN, 2001, p. 72).

Também como Sacristán, Daniel Antipoff (1999 a) aborda a questão da ineficácia das escolas tradicionais para uma educação efetiva dos talentosos, e acrescenta: “ ... a escola comum não atende aos seus anseios de curiosidade e cultura. Por isso, a maioria dos superdotados vive insatisfeita e revoltada nessa nossa atual estrutura escolar e mesmo social”. (p. 145).

Questionando a postura que se adota em sala de aula com certa frequência, Guenther (2000) afirma: “a maioria dos professores tem uma tendência natural a sintonizar o nível das aulas pela faixa de capacidade média do grupo. Uma criança mais inteligente, esperando que a turma chegue ao nível em que está... pode ter que matar o tempo..” (p. 95). E a autora sensibiliza, ainda, para o risco que se corre caso essa criança e suas habilidades sejam negligenciadas:

Todo o potencial e os recursos para enriquecimento que a criança bem dotada pode trazer para a turma de alunos, podem ser perdidos pela conformidade.

Mais grave ainda é a possibilidade da criança perder sua individualidade, suas características únicas, e esforçar-se para ser igual aos outros. (GUENTHER, 2000. P.95).

Essas crianças necessitam e têm o direito de receber um atendimento diferenciado nas escolas de forma que possam desenvolver suas habilidades ao máximo. E isso, muitas vezes, significa ir além do que é aprendido e compreendido pelos colegas da mesma sala. “É preciso modificar o conteúdo curricular e as estratégias de ensino no sentido de se introduzirem práticas pedagógicas dinâmicas, e temas e assuntos que despertem o interesse dos alunos”. (BRASIL, 1995, p. 22). Faz-se necessário, dessa forma, repensar a educação no que diz respeito ao conteúdo e à forma como o processo ensino-aprendizagem tem se dado na maioria das escolas: por meio de uma metodologia baseada na memorização e repetição excessivas de conteúdos, de forma descontextualizada com a realidade das crianças em questão. “Sabe-se hoje que não basta o conhecimento: de fundamental importância é o exercício da capacidade de pensar, imaginar e criar”. (BRASIL, 1995, p.29). A possibilidade de exercer a capacidade de pensar por si, imaginar e criar, só se faz de fato, à medida que o clima psicológico seja coerente com esta proposta: um ambiente encorajador e positivo, no qual os alunos se sintam livres e seguros para explicitar suas ideias sem medo de serem avaliados, criticados, ridicularizados ou até mesmo punidos por fazê-los. Alencar (2001) afirma que a escola fracassa no processo de favorecimento da criatividade uma vez que enfatiza sua metodologia “...na passividade e na estereotipia, ou limitando as possibilidades de escolha e liberdade de ação” (p. 19), o que dificulta a exploração de ideias novas. Sobre esse tópico, acrescenta Sacristán (2001):

A inteligência, a criatividade, a expansão das possibilidades de cada um, o crescimento individual, o sujeito perfilando-se como identidade única requerem um clima não ameaçador para que o crescimento propiciado pela interação entre sujeito e cultura não tenha de subtrair energias para defender-se ou para resistir. (SACRISTÁN, 2001, p. 120).

Os estudiosos dessa área trazem constantes questionamentos quanto ao papel das escolas e dos educadores frente às crianças e jovens talentosos, criticando a educação atual que vem se mostrando massificada, baseada em um currículo pronto, único e muitas vezes sem sentido para as crianças que estão “aprendendo”. (ALENCAR, 2001, 2009), (FREEMAN E GUENTHER, 2000), (GUENTHER 2000, 2006). “É uma educação que bloqueia e inibe a fantasia, a imaginação, o jogo de idéias”. (ALENCAR, 2001, p. 38). Os especialistas na área das altas habilidades são unânimes em afirmar que esses indivíduos necessitam ser

identificados e estimulados em suas escolas, de forma que possam desenvolver-se de forma plena e madura, tornando-se capazes de contribuir para a sociedade em sua totalidade. “Evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessárias ao desenvolvimento sadio e apropriado, são as grandes tarefas da educação”. (GUENTHER, 2000, p. 18). Além disso, cabe ressaltar que esse é um direito desses alunos, assegurado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, no segundo artigo da resolução CNE/CEB número 2/2001, determina: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001).

As características socioemocionais dos superdotados vêm sendo destacadas por vários autores (ALENCAR E FLEITH, 2001); (WEBB, 2000); (FREEMAN E GUENTHER, 2000); (GUENTHER, 2000); (ALENCAR, 2001; 2007); (LANDAU, 1990); (NOVAES, 1979), enfatizando o papel da escola, que pode tanto favorecer quanto dificultar um desenvolvimento emocional positivo nessas crianças. Segundo Alencar (2007), dentre as causas frequentes dos problemas observados em alunos superdotados, no que se refere ao papel da escola, a autora cita: desestímulo e frustração em relação à escola (Superdotados acabam “abafando” suas potencialidades); programa acadêmico monótono e clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior; despreparo do professor em proporcionar um melhor desenvolvimento dos talentos; Pressão dos colegas – Com grandes expectativas em relação à superdotação. Como consequência a esses fatores que podem ser observados com frequência nas escolas regulares, os alunos bem-dotados podem apresentar ausência de hábitos adequados de trabalho no ambiente escolar (pouco empenho; “sonhando acordado”). Dessa forma, na maioria das vezes, para essas crianças, a escola é vista como perda de tempo, havendo uma distância significativa entre as demandas da escola e as competências pessoais delas.

É muito comum as crianças talentosas não desejarem ir para a escola, sentindo-se desestimuladas, com poucas oportunidades para desenvolver o potencial que apresentam. Começam a não ver sentido em aprender conteúdos tão descontextualizados com seus interesses e apresentados de forma repetitiva e monótona. Acrescente-se a isso, o clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão de potenciais mais elevados em algumas áreas. (FREEMAN E GUENTHER, 2000),

Existe uma necessidade real de as crianças talentosas serem atendidas precocemente, uma vez que essa atenção terá decisiva influência em seu desenvolvimento psicológico, prevenindo futuros problemas de aprendizagem e ajustamento. Novaes (1979) aponta que, em muitos casos, quando não estimulados e favorecidos com o ensino, os talentosos apresentam dificuldades de aprendizagem. Isso se deve à falta de motivação e interesse pelas atividades escolares. Em muitos casos, há uma rejeição declarada frente à instituição escolar. Um aspecto grave e que deve ser considerado é o abalo que essas experiências frustrantes, no dia a dia, em sala de aula, pode proporcionar na autoestima dessas crianças, levando-as, possivelmente, a duvidar de suas habilidades e de seu valor como pessoa. Alguns talentosos lidam com estas questões se isolando, mostrando-se agressivos e hostis na relação escolar e com o outro em geral. E, em consequência, não vendo interesse e novidade nas escolas, utilizam algumas estratégias: muitos abandonam os estudos (principalmente nas camadas mais pobres da população); alguns ficam distraídos e indisciplinados nos momentos de aula; outros “abafam” suas potencialidades, como forma de se sentirem mais aceitos pelo grupo (diminuindo, aparentemente, as diferenças). O mais grave nisso tudo é a possível perda de identidade do talentoso (NOVAES, 1979).

Uma criança que apresenta alto índice de inteligência pode passar a maior parte do seu tempo escolar esperando que os outros colegas terminem as tarefas escolares que ela já concluiu, fato que causa tédio, impaciência e falta de motivação. Uma possível consequência para esse fato é que essa criança “preencha seu tempo vazio”, distraída, divagando e baixando sua produção numa necessidade de se igualar aos demais.

Seja qual for a solução que a criança encontre e adote, o resultado final é sempre uma ameaça pairando sobre essa criança. Seu potencial pode permanecer intocado, seu talento apenas parcialmente desenvolvido, e a atitude que ela vem a ter em relação à escola e ao trabalho escolar é sempre negativa, acabando por se prejudicar a ponto de se tornar uma pessoa apenas “média”, na escola e provavelmente também na vida, ou por definir a escola de tal forma que o que é importante, estimulante e positivo, acontece fora da sala de aula, e não dentro dela. (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p. 16).

Helena Antipoff, que foi uma das pioneiras a enfatizar a necessidade de uma maior sensibilização, atenção e atendimento para as crianças bem-dotadas, no contexto educacional brasileiro, considera que o talento provém de uma combinação entre aquilo que é inato ao indivíduo e as estimulações externas, provindas de seu ambiente. Dessa forma, preconiza a importância do estímulo às potencialidades dessas crianças e jovens como favoráveis ao desenvolvimento não só dessas crianças, mas da sociedade em sua totalidade.

Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro. Pais, mestres, homens públicos, sacerdotes escritores, artistas – a todos caberá uma parcela de culpa, se a geração que nos substituir na arena da vida tiver a imperfeição da nossa ou for pior que a nossa. Cuidar das crianças bem dotadas é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade... bem educados, serão força positiva do progresso. (ANTIPOFF, 1992, p. 87).

Uma de suas grandes preocupações era a perda de talentos por influência das condições ambientais, principalmente, nos meios rurais onde havia muita concentração de população e pouca estimulação mental sistemática; razão de sua atuação tão intensa no campo. Antipoff acreditava no potencial humano como o maior reservatório de riquezas que uma nação poderia ter. Também com essa visão, Mettrau acrescenta: “As altas habilidades ou superdotação não são um dom, mas sim características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo” (METTRAU, 2000, P. 7). Antipoff demonstrou uma preocupação com o tratamento adequado para as crianças com necessidades especiais (sejam os excepcionais, sejam os talentosos), visando, com isso, à futura inserção dessas crianças na sociedade, preparando-as tanto emocional como profissionalmente. “Todas as crianças, sem exceção, podem ser educadas, todas são capazes de aprender, de crescer, de se desenvolver... Eis o que significa o termo educação...” (ANTIPOFF, 1980).

Também, focalizando a importância de estímulos às habilidades dos bem-dotados, destaca Guenther: “dotação é algo que o indivíduo tem consigo, e traz em potencial ao nascer, mas cujo desenvolvimento e concretização será trabalhada e conseguida durante a vida, nas interações que a pessoa estabelece processualmente com seu ambiente físico, psicológico e social” (2000).

Finalizando esta seção, cita-se Sacristán que aborda a importância de se lidar com a diversidade de uma forma que leve em consideração as individualidades.

A diversidade da experiência, da cultura dos seres humanos e de suas qualidades exige-nos currículo, métodos, ambientes, aprendizagem e procedimentos suscetíveis de absorver as diferenças, estimular certas diferenciações e romper, antes de tudo, com o monolitismo de algumas tradições escolares cerceadoras da diversidade enriquecedora. (SACRISTÁN, 2001, p. 104).

1.6 – O Bem-Dotado e a Família

Não só a escola, mas, também, as famílias têm grande influência na formação das crianças e jovens bem-dotados. Influência essa que pode mostrar-se positiva ou não, de acordo com a possibilidade de essa criança poder desenvolver seu talento de forma espontânea e natural, sentindo-se acolhida, considerada e estimulada ou não. Dentre alguns autores que destacam a influência e a importância do ambiente familiar para a formação e desenvolvimento harmonioso das crianças bem-dotadas, assim, como da necessidade de uma maior orientação para essas famílias, pode-se citar: Silva e Fleith (2008); Alencar (2007); Mettrau e Reis (2007); Greenfield e outros (2006); Freeman e Guenther (2000); Delou (2000); Landau (1990). Destaca-se que um dos maiores desafios dessas famílias é saber lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o emocional de seus filhos talentosos. Isso pelo fato de, muitas vezes, esses indivíduos compreenderem fatos e acontecimentos sociais de grande amplitude, sem a maturidade emocional para lidar com as emoções provindas dessa compreensão.

A dinâmica de uma família pode sofrer modificações em decorrência da manifestação da superdotação de um de seus integrantes. Ao mesmo tempo em que a superdotação pode constituir um impulso ao desenvolvimento saudável das relações familiares, ela pode ocasionar dúvidas e angústias nas famílias, que passam a lidar com uma nova situação. (SILVA e FLEITH, 2008).

Na maioria das vezes, os pais se sentem despreparados para lidar com seus filhos superdotados e para conhecer as necessidades dessa criança. Tais problemas podem ocorrer em decorrência a vários fatores, dentre eles: mitos e informações equivocadas sobre a superdotação, falta de conhecimento sobre recursos disponíveis... Silva e Fleith (2008)

Assim, é de significativa importância, uma maior orientação a essas famílias, de forma que possam favorecer o desenvolvimento dessas crianças, não só no que diz respeito a suas habilidades, mas, também, nos aspectos emocionais e psicológicos.

1.7 - Cronologia do atendimento aos Bem-Dotados no Brasil

É de interesse do estudo em questão entender como foi a evolução das políticas públicas sobre a superdotação no Brasil, como forma de contextualizar o que estava acontecendo nesse sentido, no momento da criação da ADAV.

A Educação Especial visa à formalização do direito à igualdade de oportunidades educacionais e surge em decorrência a uma série de transformações que foram ocorrendo na forma de atendimento das pessoas com deficiência e, posteriormente, ampliou-se para o atendimento de pessoas com altas habilidades. Uma das ideias que prevalecem é a do respeito às diferenças individuais e do direito à igualdade de oportunidades, sem privilégios ou discriminações. (BRASIL, 2001) A construção de políticas públicas para embasar a educação especial visa a garantir educação para todos, de forma a amparar ações que enfrentem desigualdades sociais, democratizando o acesso a bens e serviços públicos, dentre eles, a educação.

No que diz respeito à educação de pessoas com altas habilidades, será relatado, a seguir, um breve histórico de como esse atendimento teve seu início no Brasil até a instituição da educação especial, visando à inclusão.

No Brasil, a preocupação com os bem-dotados existe desde a década de 1920, quando foram realizadas as primeiras validações dos testes de inteligência no Rio de Janeiro e em Recife. Sendo, datado de 1929, o primeiro registro de alunos superdotados no Rio de Janeiro. Mas, nesse momento, sem a existência de políticas públicas que pudessem embasar as ações para a educação desses sujeitos, não houve a possibilidade do atendimento às necessidades educacionais desses alunos. (DELOU, 2007). Também, em 1929, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, recém-chegada ao Brasil para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento pedagógico de Belo Horizonte e outros educadores, como Sylvio Rabelo (Recife) e Ulysses Pernambuco, sensibilizavam a todos para a necessidade de se levar em conta essa parcela da população, buscando alternativas que pudessem favorecer o desenvolvimento pleno desses indivíduos. Em 1931, Leoni Kaseff lança o livro “A Educação dos Supernormais”. Nesse livro, aborda a Reforma do Ensino do Estado do Rio de Janeiro que incluía algumas citações referentes aos alunos denominados “brilhantes” (NOVAES, 1979). Em 1932, Estevão Pinto

(da Escola Normal de Pernambuco) editou o “Dever do Estado Relativamente à Assistência aos mais Capazes” e, em 1933, “Problema da Educação dos Bem Dotados”. Até 1945, foram

realizadas algumas experiências com alunos considerados superdotados, mas todas elas baseadas apenas em aplicações de testes de inteligência. O primeiro atendimento educacional especializado aos bem-dotados foi criado em 1945, por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. (BRASIL, 2001). Nessa experiência, foram reunidos pequenos grupos de bem-dotados dos colégios da zona sul da cidade, para realizar estudos sobre música, teatro e literatura. (NOVAES, 1979; DELOU, 2007). Para Helena Antipoff, a superdotação não era apenas observada nas áreas avaliadas nos testes de inteligência tradicionais tão vigentes na época (que avaliavam, sobretudo, as habilidades de linguagem e raciocínio). Mas, além dessas, também considerava a superdotação e o talento em outras áreas como as artes, por exemplo. Na década de 1950, em São Paulo, Julieta Ormastroni iniciou um programa extracurricular, instituindo o concurso “Cientistas de Amanhã”, cujo grande objetivo era o de descobrir vocações científicas entre os jovens de idade escolar. Em 1962, Antipoff, numa outra tentativa de empreender uma ação voltada para essa clientela, fez uma tentativa de reunir um grupo de adolescentes bem-dotados do meio rural, na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité, em Minas Gerais. Experiência que foi ampliada pelo projeto Circula (Civilização Rural, Cultura e Lazer). Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou uma comissão para estabelecer os critérios para a identificação e atendimento aos superdotados. Em 1971, acontece o I Seminário sobre Superdotação do País em Brasília. E, nesse mesmo ano, aparece, pela primeira vez, a menção ao superdotado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizando a necessidade de essa parcela da população receber um atendimento diferenciado:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os *superdotados* deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, art 9º).

Helena Antipoff , que foi uma das primeiras pessoas no País a se preocupar e dar atenção ao desenvolvimento de talentos no quadro geral da educação especial, sensibilizada com a realização do I Seminário sobre o tema em Brasília, teve a motivação necessária para colocar em prática um projeto voltado para a educação de talentosos em Minas Gerais. Foi, então, que em 1973 fundou a “ADAV- Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados”. Instituição que é objeto de estudo da presente pesquisa e que buscava oferecer, aos jovens talentosos, ambiente físico, educativo, cultural e social, que

estimulasse e propiciasse o desenvolvimento de suas personalidades, mediante encontros semanais nos fins de semana, ou colônias de férias. (Antipoff, 1992).

Em 1972, o Conselho Nacional de Educação propõe o parecer 436/1972 que sugere alguns critérios para a identificação de alunos superdotados, enfatizando a necessidade de se estabelecer condições especiais para a educação desses alunos, além de um incentivo aos estudos sobre a temática da superdotação. (BRASIL, 1986). Também, no início da década de 1970, foi publicado o projeto prioritário n. 35 do plano setorial de educação 72/74, buscando nortear as ações tanto para a identificação quanto para o atendimento aos alunos superdotados. (BRASIL, 1986). O Ministério da Educação e Cultura, ciente da necessidade de colocar em prática a proposta de atender às necessidades diferenciadas dessas crianças e jovens talentosos, cria em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que buscava dar apoio às questões referentes ao tema da superdotação no País. O CENESP promovia encontros e seminários que objetivavam reunir ideias e compartilhar relatos de experiências, sobretudo, nessa área específica da superdotação. Eram convidados, inclusive, especialistas de outros países para darem suas contribuições, como a professora Dorothy Sisk (então coordenadora do programa de treinamento para professores e superdotados da Universidade South Florida). Mas, nessa época, as ações empreendidas para o atendimento voltado às pessoas com deficiência e às superdotadas ainda tinham características assistencialistas, sendo empreendidas em ações isoladas por parte do governo ou de particulares. Em 1974, foi realizado um encontro de Educação de Superdotados, na Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados – ADAV. De acordo com Novaes (1979), a ADAV desempenhou importante papel nessa área da educação, tornando-se, nessa época referência para outros estados do País. O segundo seminário sobre o tema, coordenado pelo CENESP, foi realizado em 1974, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em 1978, cria-se a Associação Brasileira para Superdotados.

Os dados mostram que, nesse período, de 1970 a 1978, houve um interesse significativo por parte dos educadores e do governo, a partir das políticas públicas, no sentido de proporcionar ações efetivas no atendimento aos superdotados. Época essa que coincide com o nascimento e amadurecimento da ADAV. Foi, então, nesse contexto de sensibilização para a superdotação que emergiu esse projeto pioneiro de educação aos bem-dotados, criado em

Ibirité, por Antipoff.

Quase uma década depois, em 1986, instituiu-se uma comissão que tinha como objetivo elaborar subsídios que incentivassem ações pedagógicas aos alunos superdotados, o que resultou na elaboração de alguns documentos. São estes: Parecer da Comissão Especial; Plano de Ação Conjunta; Portaria CENESP 69/86 e os subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços em Educação Especial (BRASIL, 1986). Em 1987, publica-se o documento: “A hora do superdotado: uma proposta do Conselho Federal de Educação”, apresentando orientações sobre a superdotação, além de sugestões de programas de atendimentos a essa parcela da população. Alencar e Fleith (2001). Já no final da década de 1980, extingue-se o CENESP e cria-se a, então, Secretaria de Educação Especial / SEESP, cujos objetivos específicos estavam centralizados na formulação de políticas públicas e nas legislações específicas aos alunos da educação especial.

Entre as décadas de 1970 e 1990, vários programas voltados para o superdotado surgiram em diferentes estados, dentre eles: Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia (BRASIL, 1994). Também se ressalta o Distrito Federal que, desde 1977, tem um programa de atendimento voltado para os superdotados. Entretanto, essas iniciativas ainda não garantiriam o acolhimento e efetivo atendimento dessa clientela pelas escolas e autoridades. No que tange à educação das crianças superdotadas, não chegou a ser formulado um atendimento especializado às suas singularidades de aprendizagem.

Em 1990, a Secretaria de Ensino Especial, em parceria com vários setores da Educação Especial, elaborou o documento “Política Nacional de Educação Especial”, no qual houve uma alteração na terminologia utilizada para designar os sujeitos talentosos, incluindo o termo *altas habilidades*. (BRASIL, 1994).

Em 1994, a Secretaria de Educação Especial lança uma série de atualidades pedagógicas na qual um dos volumes refere-se às “Tendências e Desafios da Educação Especial”. Nesse volume, Alencar (1994), ao citar a dificuldade de um atendimento realmente voltado para crianças com altas habilidades, ressalta que “...o ensino no país está voltado para o aluno médio e abaixo da média, deixando-se de lado os alunos mais capazes” (p. 9). Em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lança as políticas federais e as diretrizes para a educação do aluno com altas habilidades. Já em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996) e plano Nacional da

Educação em 2001, o atendimento à criança talentosa, na rede de ensino, foi reconhecido legalmente (ressaltando a necessidade desses indivíduos de obter um atendimento

especializado que favorecesse o enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos, além da autorização para, quando necessário, concluírem a série ou etapa em menos tempo do que o convencional). Mas um pouco antes, em 1999, A Secretaria de Educação Especial (SEESP) publica a Série Atualidades Pedagógicas cujo grande objetivo é intensificar as ações iniciadas em 1973, embasando programas que tivessem por finalidade identificar e atender essa clientela. (Mettrau e Reis, 2007). Em 2002, o Ministério da Educação lança um material para contribuir para a formação de professores: “Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades / superdotação” (BRASIL, 2002, p.4). Em 2005, são criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S no Distrito Federal e em todos os estados. Desse modo, foram criados centros de referência na área, voltados para o atendimento educacional especializado para essa clientela. Dentre os objetivos desses centros, destacam-se: orientação às famílias e a formação continuada para professores, como forma de garantir um atendimento diferenciado para esses alunos na rede de ensino.

Cabe colocar, ainda, que as decisões políticas brasileiras, emanadas do Ministério da Educação, mais, especificamente, no que diz respeito ao atendimento à pessoa com altas habilidades, em muito, foram influenciadas pela Declaração de Salamanca, promulgada, na Espanha, em junho de 1994, sobre princípios, política e prática em educação especial. (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994). Mais, especificamente, no que diz respeito à atenção educacional dispensada ao aluno com necessidades educacionais especiais. Dentre algumas passagens dessa declaração, ressalta-se: “...cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios” e, ainda, “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”. (OLIVEIRA, 2007, p. 37)

De acordo com as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (BRASIL, 1995), o atendimento às pessoas com altas habilidades, respalda-se em alguns aparatos legais que apresentam fundamentos que, por si, justificam e asseguram a implementação do acompanhamento sistemático e complementar às pessoas com altas habilidades/superdotados e talentosas. Dentre esses aparatos legais, cita-se:

– Declaração Universal dos Direitos do Homem;

- Convenção sobre os Direitos da Criança (Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas - 20/11/89);
- Constituição da República Federativa do Brasil (outubro/1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71);
- Estatuto da Criança e do Adolescente
- Pareceres do Conselho Federal de Educação (Parecer 255/72 de 09/03/72; Parecer n° 436/72 de 09/05/72; Parecer n° 681/73; Parecer n°. 711/87 de 02/09/87);
- Portaria do Ministério da Educação - Portaria CENESP/MEC n° 69, de 28/08/86 (que apresenta uma definição e caracterização do superdotado);
- Declaração Mundial "Educação para Todos";
- Declaração da Nova Delhi de 1993 (cf. Item 3.5);
- Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) – MEC.

Apesar de todo esse amparo de leis e políticas públicas e de um crescente interesse por parte das autoridades governamentais para com a atenção e o atendimento ao superdotado, a prática vem sendo “bombardeada” com desafios e dificuldades. É o que salienta Melo e Rocha (2008): “A questão, cuja ênfase incide normalmente no trato com alunos com necessidades especiais, não é simples e apenas reflete a complexidade das polêmicas e mudanças a enfrentar nas escolas regulares” (p. 83). Assim, os desafios que vêm sendo colocados não só para a área educacional, mas, também, para as famílias e para a sociedade em sua totalidade, no que diz respeito ao desenvolvimento de altas habilidades e talentos, são grandes e complexos.

Analisando a literatura da área, fica clara a existência de uma desinformação significativa quanto à existência dessa parcela da população e, mais ainda, da necessidade de identificá-la e proporcionar meios de aprimorar os talentos encontrados. Como resultado, o que se encontra é uma enorme dificuldade de identificação e, conseqüentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças.

1.8 – Mitos e concepções equivocadas a respeito dos Bem-Dotados na contemporaneidade

Apesar do aumento no interesse pela temática da superdotação nas pesquisas da atualidade, a prática de atendimento a essa parcela da população não tem acompanhado esse crescente interesse. Como já foi dito, anteriormente, o que se encontra, na realidade atual, são poucas oportunidades educacionais oferecidas a esses alunos. Uma possível explicação para esse fato é a existência, ainda hoje, de mitos e crenças equivocadas a respeito da superdotação. Dentre alguns pesquisadores da área que destacam essa questão e a necessidade de uma maior informação da população sobre a temática, além de um melhor preparo das escolas, professores e famílias para lidarem com o bem-dotado, destacam-se: Mettrau e Reis (2007); Rech e Freitas (2005) Maia-pinto e Fleith (2002); Alencar (2001). Alencar destaca que os superdotados representam um grupo que é pouco compreendido e negligenciado, ressaltando a escassez de programas específicos, direcionados para o atendimento destes. Mettrau e Reis (2007) acrescentam: “... (existe) desconhecimento por parte dos professores sobre a existência do serviço, aliado à falta de conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais do aluno portador de altas habilidades...”.

Atualmente, muito tem se falado em educação inclusiva nos contextos educacionais brasileiros. Educação essa que busca o reconhecimento dos direitos da criança, sobretudo, o direito à educação: “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2007, P.1). E, ainda: “Na perspectiva da educação inclusiva... atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e **altas habilidades / superdotação**”. (BRASIL, 2007, P.10). O foco, entretanto, tem sido dado àquelas crianças cujo desenvolvimento apresenta, em algum aspecto, certa defasagem ou deficiência (visual, motora, auditiva, mental...), que prejudica uma aprendizagem considerada favorável àquela preconizada nas escolas da rede de ensino. Apesar de a proposta da educação inclusiva implicar numa mudança estrutural e cultural nas escolas para que *todos* os alunos tenham suas especificidades atendidas, a ideia disseminada, na prática, de uma forma geral e mais frequente, é que se deve incluir aquele indivíduo cujo desenvolvimento ou habilidade é considerado inferior quando comparado ao desenvolvimento e às habilidades das outras crianças que se encontram na mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento. Dessa forma, buscam-se aparatos teóricos e práticos que possam favorecer a inclusão dessas crianças no contexto de uma sala de aula. Existe consenso de que a criança que apresenta um rendimento

abaixo da média da classe, por apresentar alguma deficiência ou dificuldade significativa, necessita de um atendimento diferenciado e de estratégias de ensino que facilitem e favoreçam seu desenvolvimento.

Diferentemente do que ocorre com as crianças citadas acima, não existe consenso de que a criança com altas habilidades ou talentosa necessita de um atendimento diferenciado. Ou seja, não está claro, nos contextos educacionais, que a criança bem-dotada necessita, também, de “estratégias extra”, além das adotadas em sala de aula, que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades, enriquecendo seu processo de aprendizagem. Talvez, por falta de um maior conhecimento sobre a temática, ainda existem muitos mitos que pairam sobre a realidade das crianças e jovens bem- dotados, os quais serão explicitados de forma mais detalhada a seguir.

Analisando as pesquisas educacionais sobre o tema na atualidade, incluindo projetos de pesquisas; artigos publicados e, até mesmo, relatos informais de pessoas que trabalham nas redes de ensino ou, de alguma forma, mantêm algum contato ou proximidade com o tema, um fato pode ser destacado: pouco tem sido o foco dado àquela criança que apresenta talentos ou habilidades que se destacam em relação àquelas apresentadas por crianças da mesma faixa etária. Existe uma desinformação significativa quanto à existência dessa parcela da população, o que repercute, diretamente, numa dificuldade de identificação e, conseqüentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças.

A partir do que foi explicitado anteriormente, fica clara a existência de discordâncias entre pesquisadores, no que diz respeito a termos, conceitos e significados quando a pauta são as altas habilidades / superdotação. Talvez, essa multiplicidade de ideias abra precedentes para o surgimento de dúvidas e ideias equivocadas quando a discussão envolve o indivíduo superdotado.

Segundo Winner (1998), os mitos e mal-entendidos aparecem nas mais variadas áreas de estudo, mas a ênfase de seu trabalho é no tema da superdotação. A autora define, brevemente, um mito como uma “suposição fortemente mantida” (p. 14) e identifica oito mitos que perpassam o tema em questão. Segundo o dicionário de filosofia (RUSS, 1994), um mito é uma “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos” (p. 187). Rech e Freitas (2005) vão dizer que um mito surge no imaginário popular na tentativa de buscar uma compreensão dos mistérios da natureza física, sobrenatural... Outros autores que também têm citado em seus trabalhos os mitos e crenças envolvendo o tema das altas habilidades / superdotação são: Maia-pinto e Fleith (2002), Alencar e Fleith (2001), Extremiana (2000), Guenther (2000).

Neste momento, a intenção é de citar, brevemente, alguns mitos e crenças que são mais mencionados na literatura. Em seguida, será analisada qual seria a concepção correta que substituiria o mito em questão. Posteriormente, será elaborado um paralelo com alguns trabalhos publicados na atualidade que abordam, de alguma forma, as questões que são propostas aqui. Os mitos foram enumerados, mas, não por uma questão de maior importância ou prevalência na literatura, mas, simplesmente, por uma questão de organização.

Mito 1 – Superdotação Global – A pessoa com Altas Habilidades se destaca em todas as áreas do currículo escolar.

A ideia implícita nesse mito é a de que a criança que foi identificada como superdotada possui uma capacidade intelectual geral que faz com que essa criança seja brilhante e se destaque em todas as áreas.

O argumento que destitui esse mito e que já foi amplamente citado na literatura encontrada é que não, necessariamente, a superdotação numa determinada área (como a matemática, por exemplo) implicaria numa superdotação em outras áreas como o português e as ciências. Mas, muito pelo contrário, é até comum encontrar superdotados numa determinada área que apresentem dificuldades e até distúrbio de aprendizagem em outras. Alencar (2001) afirma que é comum haver uma discrepância entre o potencial de um indivíduo (aquilo que ele é capaz de realizar e aprender) com o seu desempenho real (aquilo que ele vai realmente demonstrar que conhece).

É importante ressaltar o fato de que esses alunos (superdotados) não apresentam necessariamente excelente desempenho escolar, podendo haver discrepância entre seu potencial e o seu desempenho escolar. Tal situação ocorre por conta do desinteresse pelos estudos acadêmicos, por causa de programação repetitiva, metodologias ultrapassadas, por exigências e expectativas excessivas por parte dos pais e professores ou por outras dificuldades pessoais. Além disso, a incompatibilidade entre o que o aluno realiza e o que desejaria fazer, entre a possibilidade de realização que tem e aquilo que efetivamente consegue, faz com que fique desanimado e desinteressado. (BRASIL, 1995, p.24).

Mito 2 – QI Excepcional

Esse mito trás a suposição implícita de que qualquer criança superdotada (independentemente da área na qual o talento foi identificado) deva apresentar um QI (Quociente Intelectual)²² elevado.

Esta ideia é logo descartada ao levarmos em consideração a existência dos chamados *idiots savants*. Winner vai defini-los como: “indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos”. (p. 16). Além desses casos específicos, existem crianças extremamente superdotadas nas artes e nas músicas sem apresentarem um QI excepcionalmente elevado. Como ressalta Winner (1998). O termo mais utilizado na atualidade tem sido “síndrome savant” ou apenas “savant”. (Alencar, 2001). Esses casos são denominados de dupla excepcionalidade. Assim, a ideia de superdotação relacionada com QI é aquela que ainda vislumbra a inteligência como uma instância fixa e predeterminada, como uma “inteligência geral” que pode ser medida e quantificada por um valor. É sabido que os testes de QI medem somente algumas habilidades humanas, mais, especificamente, aquelas relacionadas à linguagem, aos números e à escolarização.

Mito 3 – Biologia Versus ambiente

Esse mito que foi abordado tanto por Winner (1998) quanto por Guenther (2000) e envolve duas concepções que, atualmente, quando separadas, são consideradas incompletas e equivocadas. A primeira delas é aquela na qual a superdotação é vista como inata ao indivíduo, relacionada com a genética. Ou seja, ou se nasce superdotado ou não. Já, a segundo concepção é aquela que preconiza somente o papel do ambiente e da influência social na constituição da inteligência. Ou seja, a ideia de que a superdotação é uma questão de treinamento por parte de professores e pais e, se a criança nasce num ambiente que lhe proporciona boas condições de estudos, e estímulos às habilidades, então, a superdotação em determinada área poderá ser desenvolvida.

A concepção mais aceita na atualidade é a de que a habilidade e a dotação devem existir em algum grau no indivíduo, mas que só essa existência não é suficiente para que a superdotação se desenvolva. Para isso, é necessário muito esforço, treino e motivação.

²² Medida utilizada para a estimação da inteligência em quocientes intelectuais, sendo representada pela relação da idade mental sobre a idade real, expressa em percentil.

(SCRAW, 2006; GREENFIELD, 2006).

Ao abordar a questão do desenvolvimento da inteligência, Halpern (2006) afirma que o biológico e o cultural se influenciam mutuamente, de forma cíclica, acrescentando ainda que não exista um fator que seja mais importante do que o outro.

Mito 4 – Esbanjando saúde psicológica

A ideia implícita nesse mito é a de que as crianças superdotadas são aquelas vistas como populares, bem ajustadas, esbanjando saúde física e psicológica. Entretanto, vários são os autores que destacam o quanto essas crianças podem ser emocionalmente instáveis ou pelo fato de não poderem ser quem realmente são, na tentativa de se igualarem aos demais (o que pode ocasionar uma angústia significativa e até a perda da identidade) (NOVAES, 1979), ou pelo fato de serem ridicularizadas pelos pares ou, até mesmo, pelo fato de serem, ainda, emocionalmente, imaturas para lidar com as questões que já conseguem compreender racionalmente. Dentre algumas das características socioemocionais dos superdotados que podem ser motivo de preocupação e de maior atenção por parte dos familiares e profissionais, Alencar (2007) cita: assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento; perfeccionismo excessivo; hipersensibilidade e sub-rendimento.

Mito 5 – As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes.

Ideia equivocada de que a superdotação determina uma vida futura de sucesso e felicidade certos. (ALENCAR E FLEITH, 2001; Guenther, 2000; Winner, 1999).

Entretanto, Winner (1998) afirma que “muitas crianças superdotadas, especialmente os prodígios, malogram, enquanto outras acabam por se dedicar a outras áreas de interesse”. (p. 18). Além disso, a autora acrescenta que, também, existem muitos adultos eminentes que não foram prodígios ou superdotados na infância. Guenther (2000) afirma que a dotação é algo que o indivíduo traz em potencial quando nasce, mas que para ser desenvolvida, deve ser trabalhada ao longo da vida, a partir das interações do indivíduo com seu ambiente físico, psicológico e social. Ou seja, só a dotação e o talento, por si sós, não garantem o desenvolvimento pleno de uma superdotação. Mas é necessário estímulo do ambiente e muita dedicação, motivação e persistência do próprio indivíduo. Schraw (2006) acredita que a superdotação é construída e afirma “(...) superdotados se tornam superdotados vagarosamente,

ao longo de anos de trabalho árduo, com muita prática e com o suporte de outros superdotados”²³. (p. 250).

Mito 6 – As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.

Tal mito foi citado pelo documento elaborado pelo MEC, *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Superdotação e Talento*, (Brasil, 1999). E constitui-se de uma crença equivocada de que, somente, aquelas crianças que provêm de famílias de classes mais abastadas terão condições de serem estimuladas e de poderem desenvolver seus talentos. Contrariando tal crença, o fato verificado por vários pesquisadores é de que, mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconômicamente é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência (Antipoff, 1992). O que não pode deixar de ser dito é que a necessidade de estímulo é, sim, muito importante, podendo ser decisiva no desenvolvimento futuro desses indivíduos. Por isso, a necessidade de identificar o quanto antes esse talento para que as habilidades não se percam e, mais ainda, para que esses indivíduos possam direcionar seus talentos e seu “furor” de inteligência para a produção de resultados positivos e aprovados socialmente, de forma que possam contribuir para a comunidade da qual fazem parte.

Mito 7 – Não se deve identificar as pessoas com Altas Habilidades

Essa crença remete à ideia de que não há vantagens em identificar as pessoas com altas habilidades. (Alencar, 2001). Rech e Freitas (2005) rebatem esse mito, afirmando que é fundamental os professores saberem identificar seus alunos talentosos, de forma que possam proporcionar meios de encaminhá-los para um atendimento especializado, visando ao aprimoramento de suas habilidades. Do contrário, se não forem identificados, como poderão ter suas necessidades educacionais atendidas?

Mito 8 – As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial.

A ideia implícita nessa crença é a de que, por ser superdotado, tudo é muito fácil para

²³ (...) experts become experts slowly through years of hard work, deliberate practice, and guidance from other experts.” (SCHRAW, p. 250).

o indivíduo e, dessa forma, para que proporcionar um atendimento diferenciado? Será que esse aluno apresenta necessidades educacionais especiais?

O que é encontrado na literatura vai em direção contrária a essa ideia. Os pesquisadores da área afirmam que existe a necessidade de essas crianças serem identificadas o quanto antes e que um atendimento diferenciado é essencial a esses indivíduos para que os talentos não sejam desperdiçados e para favorecer não só o pleno desenvolvimento dos talentos em questão, mas, também, o pleno desenvolvimento emocional e psicológico dessas crianças. Alencar (2007), Rech e Freitas (2005), Maia-pinto e Fleith (2002) Guenther (2000), Freeman e Guenther (2000), Antipoff (1992), Novaes (1979).

Em uma pesquisa recente realizada no Rio Grande do Sul / Brasil, para investigar os mitos que envolvem os alunos com altas habilidades prevaletentes na concepção dos docentes do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, constatou-se que a maioria dos professores entrevistados (mesmo tendo participado de algumas palestras informativas sobre o tema das altas habilidades / superdotação) mantinha em sua concepção algumas ideias deturpadas sobre o indivíduo talentoso. Dentre as mais significativas, destaca-se a concepção de que as altas habilidades são uma característica, exclusivamente, genética provinda das classes socioeconômicas privilegiadas, além da ideia de que tudo é muito fácil para os talentosos, o que cria a expectativa de que apresentarão desempenho superior em todas as áreas de aprendizagem. Mas o fato mais interessante encontrado pelas pesquisadoras foi que a única professora, que não tinha participado do curso de capacitação sobre superdotados nos anos anteriores, atingiu a incidência de 60% nos mitos pesquisados, e as outras, tiveram somente 20% de incidência. Como conclusão, as autoras perceberam que a maioria dos professores desmistificou algumas de suas crenças deturpadas sobre os alunos superdotados a partir do curso que lhes foi proporcionado pela escola. Ou seja, percebeu-se que uma das formas de ultrapassar as ideias e crenças equivocadas sobre as altas habilidades / superdotação é fornecendo informações corretas e cursos de formação continuada para os professores. (RECH e FREITAS, 2005).

Maia-pinto e Fleith (2002) realizaram uma pesquisa investigando qual era a percepção dos professores de escolas públicas e particulares de Brasília sobre os alunos superdotados. Como resultado, perceberam que, apesar de os docentes acreditarem na real importância que a escola desempenha na educação do aluno com altas habilidades, as escolas relataram nunca terem trabalhado com alunos superdotados. Ou seja, não realizavam qualquer trabalho no sentido de identificar ou atender de forma diferenciada tais alunos. Foi concluído que os

profissionais que lidam com a educação apresentam um conhecimento superficial e incompleto do aluno com altas habilidades, além de não contarem com uma orientação focada nas práticas educacionais voltadas para essa clientela. Além disso, evidenciou-se que a falta de informação, também, desfavorece o desenvolvimento de práticas adequadas a essas crianças. E não há como fugir dos mitos que perpassam o tema das altas habilidades / superdotação nesse sentido. Se não houvesse a crença de que os superdotados não necessitam de um atendimento educacional especial, será que nenhum dos professores (das escolas pesquisadas no estudo acima) teria lidado com alunos superdotados em suas salas de aula? Ou será que não há um embasamento que os auxilie nesse sentido? “A falta de uma definição de superdotação por parte do professor limita as chances de uma criança ter o seu potencial desenvolvido ou de ser indicada para algum programa especial...” (Maia- pinto; Fleith, 2002)

A provisão de uma rede de recursos complementares que integrasse professores, pais, diretores e demais profissionais de educação e a utilização dos meios de comunicação para sensibilizar a comunidade evitariam o risco de difusão de uma ideologia educacional excludente, a confusão com o elitismo e a radicalização dos preconceitos sociais. Muitas pessoas percebem esses programas como um encargo a mais, sentem-se ameaçadas e o acusam de desnecessário e supérfluo.(BRASIL, 1995, p.22)

Apesar de as diretrizes legais, assim, como os parâmetros curriculares vislumbrarem o alunos com altas habilidades há algumas décadas, o que se percebe, na prática, é que, somente, as leis não são suficientes para uma prática efetiva quando o assunto é a superdotação. É necessário ir além do que está definido no papel, que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades; cursos de capacitação continuada para professores; palestras informativas... para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados e para que o atendimento a essa clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação ou pela informação equivocada (como por exemplo, de que o superdotado não necessita de atendimento especial).

A partir do que foi abordado no presente capítulo, percebe-se que o tema das altas habilidades / superdotação, desde a década de 1930 até a atualidade, vem sendo alvo de estudos e questionamentos que destacam a dimensão do desafio que é lidar com crianças e jovens superdotados. Muitas são as ideias equivocadas, talvez, por falta de um estudo sistemático na área e uma posterior sensibilização das famílias, escolas e comunidade em geral. Dessa forma, estudos sobre experiências já realizadas nessa área em muito podem contribuir para futuros empreendimentos nesse sentido.

Tendo em vista toda a preocupação de diversos estudiosos com essa área da educação, e sabendo da existência de uma experiência que enfocou essa temática no início da década de 1970 (ADAV), a escolha deste estudo é pesquisar sobre o que foi feito nessa experiência na área das altas habilidades / superdotação.

É a partir desse ponto que se enquadra o presente estudo. Os dados demonstram que, ainda hoje, a área das altas habilidades / superdotação é permeada por desafios, questionamentos e pontos nos quais os especialistas não atingiram consenso. Especificamente, no que diz respeito às formas de identificação e de atendimento ao superdotado, os dados encontrados na literatura atual ressaltam a complexidade desses procedimentos, o que muitas vezes pode contribuir para o surgimento das ideias equivocadas sobre o tema e, mais do que isso, para um atendimento “vago” e pouco consistente a essa clientela. Considerando que a ADAV teve uma importante contribuição para a educação de bem-dotados no estado de Minas Gerais, pretendeu-se realizar um estudo histórico sobre ela, no intuito de sistematizar o que foi este projeto, enfocando como, no início dos anos 1970, foi realizada, na prática, a identificação desses sujeitos e qual era a metodologia utilizada para a educação dos talentos. Além disso, a partir da escuta do significado dessa experiência para os bem-dotados identificados naquela época, esse estudo tem a intenção de acrescentar novos dados para auxiliar na compreensão e até mesmo na problematização dessa área.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo serão relatadas as condutas metodológicas adotadas nesta pesquisa, assim como os aspectos teóricos que as fundamentam. Mas, antes de especificar as condutas metodológicas adotadas, consideramos importante resgatar as questões iniciais que motivaram a realização deste estudo. A pesquisa teve como foco a investigação dos métodos utilizados pela ADAV em sua primeira década de funcionamento tanto no que diz respeito à identificação dos jovens bem-dotados, quanto no que concerne ao desenvolvimento dos talentos identificados. Além disso, buscamos compreender o que de fato representou essa experiência para os seus participantes. Assim, as questões motivadoras do estudo foram:

- 1) Como as crianças e adolescentes superdotados eram identificados na ADAV?
- 2) Qual era a metodologia utilizada para o desenvolvimento dos talentos e habilidades identificados?
- 3) Qual foi o significado dessa experiência para as sujeitos que por lá passaram?

A presente pesquisa caracteriza-se como histórica, em que predomina a análise qualitativa. Esteve baseada no campo temático da historiografia da educação brasileira denominado de história das instituições educacionais. Trata-se de uma tendência recente da historiografia que, segundo Araújo e Gatti (2002), “confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes”. (p. 4). Para esses autores, o estudo das especificidades e singularidades regionais, ou locais, são importantes objetos de estudo, ressaltando ainda a importância dos pesquisadores que promovem tais investigações a partir de cortes eminentemente históricos do que se pretende estudar. Além disso, não acreditam na existência de uma forma única e exclusiva de buscar a compreensão de uma realidade. Assim, o que se propôs aqui foi o estudo da história particular da ADAV, que tem relevância por se tratar de uma experiência original na área da superdotação que teve forte presença na história educacional do estado de Minas Gerais, mais especificamente nas décadas de 1970 e 1980.

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educacional, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na

sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, apud, ARAUJO E GATTI, 2002, P. 20).

Atualmente, percebe-se que há um afastamento da produção proveniente do campo da história da educação do caráter prescritivo e justificador de antes e um redirecionamento no caminho da elaboração de interpretações sobre o passado educacional brasileiro em sua *concretude*, mediante consulta a uma série enorme de fontes primárias e secundárias que não mais apenas a legislação educacional. (grifo nosso). (ARAUJO & GATTI, 2002, P. 16).

Por se tratar de uma pesquisa histórica em que predomina a análise qualitativa, duas ações de significativa relevância para os resultados alcançados foram empreendidas: análise de documentos e entrevistas.

Para o segundo momento do estudo, a pesquisa foi embasada na metodologia da História Oral Temática.

A História oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2006, p. 15).

Os procedimentos metodológicos adotados mostram-se condizentes com a investigação qualitativa que, segundo BOGDAN; BILKEN (1994, p. 44 - 51) apresenta algumas características que podem ser identificadas neste estudo, que são:

- A investigação qualitativa é descritiva, e os dados estipulados para sua realização podem ser transcrições de entrevistas, documentos, memorandos, registros oficiais dentre outros;
- Os dados nesse tipo de investigação tendem a ser analisados de forma indutiva, e as abstrações vão sendo construídas e se configurando a partir da coleta de dados, de seu agrupamento e de sua análise;
- O significado que os diferentes sujeitos dão às suas experiências é de grande importância para essa abordagem.

O que se pretendeu com a formulação de respostas para as questões apresentadas foi contribuir com novos dados sobre a educação de bem-dotados na atualidade, acrescentando dados históricos sobre o tema em questão.

Cabe ressaltar, ainda, que todos os procedimentos adotados nessa pesquisa foram previamente analisados e aprovados pelo COEP - Comitê de Ética na Pesquisa - Universidade

Federal de Minas Gerais, em 2009. O documento com a aprovação encontra-se em anexo ao final do presente trabalho.

2.1 – Instrumentos

2.1.1 - Análise de Documentos

Num primeiro momento, a opção foi pela análise de documentos que pudessem trazer pistas sobre a história da ADAV enfocando as questões iniciais. Isso porque, segundo Le Goff (1994), para a realização de um estudo histórico, a utilização do recurso do documento faz-se indispensável. Assim, foi realizada uma investigação arquivística nas instituições que forneceram os documentos para consulta. São estas: CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff) nos Arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil, localizados no prédio da Biblioteca Central da UFMG; Memorial Helena Antipoff, localizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, MG, e ADAV – Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados, no complexo da Fazenda do Rosário, também em Ibirité, MG. É importante ressaltar que nem todos os documentos analisados estavam previamente catalogados, mas, mesmo assim, foram lidos e em muito contribuíram para os dados encontrados. Dentre esses documentos, citam-se atas de reuniões; relatórios; fichas de inscrições de participantes dos encontros; prestações de contas; livro de presença; cartas e correspondências das pessoas que faziam parte da ADAV; livros e boletins publicados; relatos manuscritos e datilografados; diários e jornais da época.

A pesquisa no Memorial Helena Antipoff e na ADAV foi realizada nos meses de Dezembro de 2009 a Fevereiro de 2010. Num primeiro momento, foi necessário identificar dentre tantos documentos do acervo, aqueles que fariam parte da pesquisa e que seriam analisados. As visitas seguintes foram para separar, organizar e analisar os documentos até então selecionados e estudá-los de forma a acrescentar novos dados no estudo. Toda a análise realizada esteve embasada naqueles documentos encontrados nos acervos e que, por algum motivo que desconhecemos a razão, foram preservados e encontram-se disponíveis para a pesquisa. Assim, de acordo com Le Goff (1994), os documentos, que não são neutros (uma vez que estão ali por terem sido escolhidos por determinadas pessoas e em determinados contextos), trazem parte da realidade, e não a realidade toda. “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro (voluntária ou

involuntariamente), determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento – verdade”. (LE GOFF, p. 548). Na pesquisa realizada na ADAV, a dificuldade em encontrar os documentos necessários foi mais significativa uma vez que o acervo não se encontrava em boas condições de pesquisa, seja pela organização, seja pela condição dos materiais em si.

Todos os que têm alguma experiência com a pesquisa em arquivos conhecem as precárias condições em que eles se encontram. Caixas com documentos importantes misturam-se a restos de cortina, carteiras quebradas e muitos ácaros. Essa é mais uma razão para pesquisar a história das instituições escolares e tentar preservar o que ainda resta de nossa memória educacional. (ARAUJO & GATTI, 2002, P. 28).

A pesquisa nos Arquivos da UFMG se deu nos meses de fevereiro e março de 2010, nos quais estive na sala Helena Antipoff fazendo a seleção dos documentos que poderiam contribuir e acrescentar novos dados sobre a história da ADAV. Nesse momento, os documentos que mais acrescentaram foram os exemplares do jornal “Mensageiro Rural²⁴” que traziam notícias sobre a Associação em sua primeira década de funcionamento.

Este momento do estudo foi crucial no sentido de responder as duas primeiras questões colocadas para investigação: como os bem-dotados eram identificados e qual era a metodologia, ou seja, quais eram as atividades realizadas para o desenvolvimento desses talentos. Os resultados desse momento da pesquisa foram especificamente desenvolvidos no capítulo quatro.

2.1.2 – História Oral Temática

A opção pela escolha do método da história oral temática por meio das entrevistas semiestruturadas se deu pela necessidade que sentimos em dar voz àqueles que realmente participaram da experiência “adaviana”, os bem-dotados, trazendo-os, também, para o centro da pesquisa. Foi nossa intenção acrescentar, à pesquisa arquivística documental, as falas dos sujeitos que deram corpo aos encontros de bem-dotados da Associação Milton Campos, contribuindo para o enriquecimento da presente pesquisa. Isso por acreditarmos que, acima de

²⁴ Folha mensal dos Cursos de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores Rurais da Fazenda do Rosário, em Ibirité - MG. Nascera sob a inspiração do Dr. Euzébio Dias Bicalho (Médico da Secretaria de Saúde de Minas que sentia a necessidade de um intercâmbio permanente entre professores, alunos e centro pedagógico da fazenda do rosário).

tudo, deve estar o respeito pelos sujeitos e por suas lembranças e falas, porque, de acordo com Bloch (1976), as narrativas são “preciosíssimas” ao investigador, que não pode observar os fatos que estuda, mas só pode falar do que estuda a partir de testemunhas. “Toda a narrativa de coisas vistas assenta, numa boa metade, em coisas vistas por outrem”. (BLOCH, 1976, p. 48), e, ainda, “todo conhecimento da humanidade, seja qual for, no tempo, o seu ponto de aplicação, extrairá sempre dos testemunhos de outrem uma grande parte da sua substância” (BLOCH, 1976, p. 49). A opção pela história oral temática se deu uma vez que a narrativa, nesse caso, não se refere à vida da pessoa em sua totalidade, mas a alguns aspectos de sua vivência, que podem constituir informações significativas para a reconstituição dos fatos. (FONSECA, 1997). Buscamos, dessa forma, resgatar o significado da experiência da ADAV para os seus participantes, uma vez que “... a história oral é um método de pesquisa (...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”. (ALBERTI, 2005, p. 18). E, ainda, “privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.” (p. 23). Por isso, embasadas nas contribuições de Alberti (2005); Delgado (2006) e Montenegro (2003), acreditamos na real contribuição da fala dos sujeitos, uma vez que “ a entrevista adquiriu estatuto de *documento*.” (ALBERTI, 2005, p. 19) e, depois de algumas etapas, pode ser considerada como fonte de pesquisa. De acordo com os autores citados, a história oral não é um fim em si mesma, mas um meio, um caminho para produzir um conhecimento histórico.

... à medida que o historiador passa a trabalhar, não mais apenas com documentos que retratam um passado longínquo, o resgate da memória coletiva e individual se projeta como uma possibilidade de trazer para o plano do historiador o registro da própria reação vivida dos acontecimentos e fatos históricos. (MONTENEGRO, 2003, p. 20).

Na investigação qualitativa, a entrevista semiestruturada “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo, assim, a exploração em profundidade de seus saberes”. (Laville e Dionne, 1999, p.189). Além disso, é imprescindível colocar que, nesse sentido, a pessoa do entrevistador é o instrumento que fará com que os sujeitos se expressem livremente sobre os assuntos especificados. (BOGDAN; BILKEN, 1994). E, de acordo com Lê Ven; Faria e Sá Motta (1996), a entrevista

... permite ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que (ele se) vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e

transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. (...) ele pára e reflete sobre sua vida – e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com freqüência – se vê como um ator social e “criador da história”. (p. 63-64).

Num primeiro momento, foi elaborado um roteiro de perguntas, mas com uma flexibilidade que permitiu, aos participantes, abordarem outras questões que sentiram necessidade ou que consideraram importantes para o enriquecimento da pesquisa. Segundo Delgado (2006), essa é uma forma de “..fazerem da memória e da narrativa elementos centrais para reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida de comunidades, instituições e movimentos aos quais os depoentes estiveram ou ainda estão vinculados”. (p. 21). Ainda de acordo com essa autora, o trabalho com a história oral constitui uma produção intencional de documentos históricos. Dentre as potencialidades metodológicas e cognitivas apresentadas pela história oral que, particularmente, nos interessam, podemos citar a recuperação de informações sobre acontecimentos e processos que não estão registrados em outros tipos de documentos, além de poder contemplar o registro de visões de sujeitos testemunhas da história.

2.1.3 – Entrevistas

Para Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”(p. 134). Assim, como a intenção da pesquisa, também, foi obter informações sobre as experiências concretas de algumas pessoas que vivenciaram os encontros na ADAV, a estratégia adotada, nesse segundo momento da pesquisa, foi a realização de entrevistas semiestruturadas com alguns dos sujeitos que foram identificados como bem-dotados e participaram das atividades realizadas na ADAV em sua primeira década de funcionamento (1973-1983). O critério para a escolha dos sujeitos foi simplesmente terem participado das atividades da Associação Milton Campos nessa primeira década, tendo em vista as questões colocadas para o desenvolvimento da presente pesquisa. Foram entrevistados quatro sujeitos que conseguimos localizar a partir da lista de participantes que consta dos arquivos da ADAV ou indicação de pessoas que se lembraram de participantes desses encontros. Dentre as pessoas que contribuíram com essas indicações, cito a atual presidente da ADAV, Dona Leda (que indicou dois entrevistados); a ex-coordenadora

da ADAV, Maria Auxiliadora Gallinari Nascimento, que indicou um participante e uma das entrevistadas, e o quarto entrevistado foi localizado a partir da busca no catálogo telefônico de Belo Horizonte.

2.2 – Procedimentos práticos da entrevista

Como primeira forma de contato, a ideia era fazer ligações telefônicas para localizar os sujeitos da pesquisa. Essa foi uma grande dificuldade da pesquisa, uma vez que os dados que constam nos arquivos da Associação são antigos e os participantes não mais residiam nos endereços e telefones que tínhamos em mãos, fato que dificultou o acesso a esses sujeitos. Além disso, só foram localizadas as fichas dos participantes que estiveram na ADAV entre 1973 e 1979 (época na qual a maioria dos contatos era realizada via postal e não era em todas as fichas que constavam números de telefones. E, mesmo naquelas em que havia os números de telefones, não conseguimos localizar os sujeitos que nos interessavam nesses números). A documentação de 1980 a 1983 (período final que interessava a presente pesquisa), não foi encontrada no acervo. Ao todo, foram encontradas setenta fichas de inscrições de participantes entre 1973 e 1979. Dessas, apenas quatorze contavam com números telefônicos. E desses números, em nenhum caso encontramos as pessoas que nos interessava entrevistar. Como uma segunda alternativa para encontrar esses sujeitos da pesquisa, foi realizada uma consulta nos catálogos telefônicos de Belo Horizonte e de Ibirité. A busca foi pelos nomes que constavam nas fichas e havia a esperança de encontrar algumas pessoas. Nesse processo, apenas um participante foi localizado, o que já deu certo alívio e uma grande esperança de que esse “um” pudesse nos indicar pelo menos mais um colega e assim por diante. Mas, para nossa decepção, esse participante não se lembrava de ninguém e tivemos de nos contentar apenas com a sua entrevista. Entretanto, o que ajudou, nesse momento, foi a indicação por pessoas próximas que sabiam de alguns sujeitos que haviam participado dos encontros. Assim, a atual presidente da ADAV, Leda Maria da Costa se lembrou de duas pessoas que participaram dos encontros nessa primeira década e nos passou os contatos. Foram, então, realizadas mais duas entrevistas com esses dois participantes. Por fim, mais um participante foi indicado por uma ex-coordenadora da ADAV, Maria Auxiliadora Gallinari Nascimento. Não foi definido um número prévio de participantes para nossa pesquisa pelo fato de já termos antecipado essa possível dificuldade de contato.

A partir das ligações, apresentava-me e fazia a explicitação da pesquisa com os objetivos e procedimentos. Assim, foram agendadas as entrevistas em dia, local e horário adequados para cada participante e com o seu consentimento. Todos os participantes

mostraram-se dispostos a participar da pesquisa de imediato. Apesar de ressaltarem uma dúvida inicial, se realmente poderiam contribuir para a pesquisa, uma vez que havia muito tempo que participaram e que, talvez, não tivessem dados suficientes, todos se mostraram extremamente solícitos e entusiasmados em trazer à tona pequenos trechos de suas lembranças adavianas. Foram realizadas quatro entrevistas, sendo uma entrevistada do sexo feminino e três do sexo masculino.

As entrevistas aconteceram em locais tranquilos, nos quais, tanto a entrevistadora quanto entrevistados se mostraram à vontade para a condução da conversa. Antes do início, cada participante teve a oportunidade de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que também trazia informações sobre a pesquisa e suas participações. Em nenhum caso houve qualquer dificuldade ou resistência em participar da entrevista proposta. Como o instrumento de coleta de dados consistiu na entrevista semiestruturada, houve a utilização de um gravador (com o consentimento esclarecido do entrevistado) e de um local arejado e sem maiores ruídos. Como afirmam Meihy e Holanda: “... a obrigatoriedade da participação da eletrônica na história oral determina uma alteração nos antigos procedimentos de captação de entrevistas, antes feitos na base de anotações ou da memorização” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 22). Entretanto, a todos os participantes foi comunicado que, caso não se sentissem à vontade, o gravador poderia ser inutilizado, já que, segundo Bogdan e Biklen (1994), uma gravação jamais deve ser feita sem a autorização do sujeito. Mas a presença do gravador não constituiu empecilho para a condução da entrevista em nenhum dos casos.

Os participantes demonstraram naturalidade ao longo de toda a conversa. A duração das entrevistas variou de caso para caso. As gravações variaram de trinta minutos a uma hora. Assim, as entrevistas foram registradas em gravadores e transcritas da forma literal, como aconteceram as entrevistas. Procurei, na medida do possível, realizar uma transcrição na íntegra, contemplando as perguntas e respostas, repetições e hesitações. Após cada transcrição, foi realizada uma conferência da entrevista, buscando corrigir possíveis erros ou complementar algo que não foi possível identificar na primeira audição da fita. Depois de transcritas, as entrevistas foram enviadas para os entrevistados via e-mail para que pudessem dar o parecer se estavam de acordo com o que queriam que ficasse registrado na pesquisa. Isso porque os colaboradores da pesquisa têm plena autoridade sobre aquilo que ficará registrado e será conservado (FONSECA, 1997). Após enviar as entrevistas para os participantes, somente o segundo entrevistado modificou uma das questões respondidas, alegando que se recordava de uma forma como foi participar dos encontros da ADAV, mas,

ao confirmar com sua mãe, descobriu que a versão correta era outra. Assim, seu discurso foi modificado por sua solicitação.

Por fim, depois de transcritas, revistas e liberadas pelos participantes, as entrevistas foram analisadas de forma minuciosa por meio da análise de conteúdo. A análise foi feita a partir de categorias previamente levantadas (identificação de bem-dotados, procedimentos educativos, imagem da ADAV e significado da experiência).

A primeira entrevista foi realizada no dia doze de março (sexta-feira) das 9h às 9h40, em Belo Horizonte. A entrevistada é natural de Ibirité, mas trabalha em Belo Horizonte e preferiu que a entrevista acontecesse em seu local de trabalho, em uma sala que possibilitou uma conversa mais aprofundada sobre as questões propostas. Essa entrevistada foi localizada a partir da indicação da atual presidente da ADAV.

A segunda entrevista aconteceu no dia doze de março (sexta-feira) das 10h30 às 11h15, também, em Belo Horizonte, e, por sua opção, no local de trabalho do entrevistado, que se mostrou bastante entusiasmado em lembrar suas experiências “adavianas”. Esse entrevistado foi localizado a partir de sua ficha de inscrição na ADAV e posterior consulta no catálogo telefônico de Belo Horizonte.

O terceiro entrevistado veio do município de Mário Campos para a entrevista. Foi sua opção que a conversa se realizasse em um dia que coincidissem com sua necessidade de vir à capital para resolver algumas questões relacionadas ao seu trabalho. Foi, então, que se realizou a terceira entrevista no dia doze de março (sexta-feira) das 14h30 às 15h30, no coreto do Parque Municipal de Belo Horizonte, por opção do entrevistado, que disse se sentir mais à vontade nesse local. Também esse entrevistado foi encontrado a partir da indicação da atual presidente da ADAV.

A quarta entrevista também aconteceu em Belo Horizonte, no dia dezessete de Março, das 16h50 às 17h30, na casa do entrevistado, que foi localizado a partir da indicação da ex-coordenadora da ADAV.

As entrevistas realizadas foram numeradas, e os participantes serão designados pelos pseudônimos: Roberta, Renato, Igor e Edson, como forma de preservar suas identidades, além de facilitar a escrita e a leitura das análises.

É importante ressaltar que todos os participantes mostraram-se interessados e bastante disponíveis para as entrevistas, demonstrando muita atenção e seriedade para responder as questões de forma condizente com a realidade que foi para cada um e, mais do que isso, demonstraram muito carinho e satisfação pelas recordações que relataram.

Ao final da entrevista, todos tinham uma necessidade de resumir o que tinham dito, ressaltando aquilo que consideravam mais fundamental de ser registrado, talvez como uma forma de fazer uma “amarra” interna nas lembranças remexidas do passado e expressas de forma tão intensa por cada um.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que o objetivo das entrevistas era acrescentar novos dados para as questões da pesquisa e conhecer um pouco da experiência desses sujeitos nos encontros Adavianos²⁵. Por se tratar de apenas quatro entrevistados, o que não pode ser demonstrativo de uma amostra de aproximadamente quinhentas e cinquenta crianças e jovens que participaram dos encontros da ADAV em sua primeira década, a intenção, a partir das entrevistas, não foi buscar generalizações do tipo: “ para todos os participantes da ADAV, essa experiência significou isso...”. Muito pelo contrário, o intuito das entrevistas foi, simplesmente, buscar novos dados para nossas questões iniciais, além de compreender os processos vivenciados, particularmente, por esses quatro sujeitos nas experiências “adavianas”, enfocando nas percepções e significados atribuídos, unitariamente, por entrevistado nesses encontros. “Porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos...” (BARDIN, 2009, p. 90). Ainda, sobre essa questão, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, em alguns estudos qualitativos, a generalização não precisa ser motivo de preocupação, uma vez que o trabalho deve ser “o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros aperceber o modo como isto se articula no quadro geral”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 66).

Nesse trabalho de entrevista a partir da metodologia da história oral, o entrevistador é um “companheiro de diálogo, e os dados obtidos são frutos desse relacionamento mútuo.” (FONSECA, 1997, p. 50). E, nessa mesma linha de pensamento, diz Alberti (2005): “Assim, as duas partes (entrevistado e entrevistadora) constroem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, condicionada pela relação de entrevista, que se estabelece em função das peculiaridades de cada uma delas”. (p. 23)

O roteiro da entrevista realizada encontra-se, anexo, ao final do presente estudo. A escolha pelas questões se deu pela necessidade de uma conversa com um fio condutor específico, tendo em vista as questões para as quais buscávamos respostas, mas, ao mesmo

²⁵ O termo “Adaviano” será utilizado nesse trabalho uma vez que é encontrado nos documentos analisados nesta pesquisa e, também, na fala dos participantes entrevistados. É um termo utilizado tanto para se referir ao que acontecia na ADAV quanto para se referir aos bem-dotados. Nesse caso, “encontro *adaviano*” designa encontro na Adav. Em outros momentos, *Adavianos* será utilizado para designar aqueles sujeitos que fizeram parte dos encontros como bem-dotados identificados.

tempo, a possibilidade de ir além do que foi perguntado, permitindo ao entrevistado resgatar algo que talvez não tivesse sido perguntado e que ele julgasse fundamental ser dito.

Em todas as entrevistas, as questões foram feitas, mas não, necessariamente, na ordem colocada no roteiro. Isso pelo fato de termos levado em conta a lógica característica do ato de lembrar, assim como a proposta da entrevista que é semi-estruturada, ou seja, aquela que permite uma maior flexibilidade ao entrevistado.

2.3 – Análise de dados

Finalizada essa etapa de realização e processamento das entrevistas orais, os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. “...o historiador escolhe e aparta. Em suma, analisa. E, primeiramente, descobre as semelhanças, a fim de as aproximar” (BLOCH, 1976, p. 126).

Segundo Voldman (2006), ao optar pela metodologia da História Oral, o pesquisador utiliza da gravação de entrevistas e posterior transcrição, realizando, dessa forma, a produção de fontes que servirão ao seu estudo do passado. Mas todo esse procedimento não dispensa um tratamento crítico e uma análise aprofundada do documento oral produzido por meio dos testemunhos dos sujeitos de pesquisa.

A opção pela análise de conteúdo esteve baseada na crença de que aquilo que o sujeito diz, representa algo de si mesmo, de sua experiência e que deve ser analisado e, por vezes, interpretado, para buscar o que está além das palavras ditas. Por análise de conteúdo entende-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

A análise foi feita a partir de categorias, previamente, levantadas (identificação de bem-dotados, procedimentos educativos, imagem da ADAV e significado da experiência), categorias estas que estão coerentes com as questões colocadas, inicialmente, para estudo. Isso porque, de acordo com Bardin (2009), “O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, *as questões do analista* e /ou corresponder às características das mensagens” (p. 148) (Grifo nosso).

Num primeiro momento, a opção foi analisar cada entrevista em sua totalidade e separada das demais, de maneira a não interferir na estrutura das entrevistas transcritas, para compreender a narrativa de cada sujeito, buscando o que era singular em cada fala.

Em seguida, as entrevistas foram decompostas e analisadas de acordo com as categorias, previamente, definidas. De acordo com Galvão (2006):

...decompor os depoimentos em partes, categorizá-los, separá-los, é inerente ao próprio trabalho de pesquisa: se esse procedimento não é realizado corre-se o risco de transcrevê-lo integralmente, o que pode ser interessante, mas ainda não atende às exigências da pesquisa histórica, na medida em que não há análise, não há estabelecimento de relações, não há indicações de resultados para melhor se compreender o objeto. (P. 8).

E ainda sobre essa questão, corrobora Lopes (1994):

... para apreender o todo, o real, que, é bom que se lembre, já nos é dado em pedaços, seja pela seleção feita pelo próprio passado, seja pela nossa capacidade de apreensão e pela nossa subjetividade, é preciso fragmentá-lo ainda mais através de um metódico e consciente trabalho de pensamento. Dessa delicada e laboriosa operação é que podem surgir as *categorias*. (p.21)

Assim, as falas dos entrevistados foram separadas e alocadas em categorias que eram especificadas pelos seguintes temas: identificação de bem-dotados; procedimentos educativos; imagem que ficou da ADAV e significado da experiência. Cabe ressaltar, mais uma vez, que as categorias e os temas foram determinados em função das questões e objetivos propostos por esta pesquisa.

Analisando as entrevistas, fica claro que o que foi dito não foi espontâneo no sentido de *cada um poder escolher* o que falar e em qual sequência. Pode-se dizer que a fala foi, sim, espontânea, mas a partir das questões previamente colocadas, a partir de certa direção. Pode-se dizer que foi dado um “fio condutor” a partir do qual as falas foram se desenrolando. E esse fio condutor focalizou a forma como começaram a fazer parte da ADAV, suas experiências vivenciadas e os efeitos e significados do que foi experienciado nos encontros adavianos. Cada entrevistado foi singular no sentido de dar uma “roupagem” própria e pessoal ao que foi dito. Mesmo com algumas lembranças em comum, a maneira de contá-las foi diferente em cada entrevista, como, é claro, não poderia deixar de ser.

Uma questão que pôde ser percebida em todas as entrevistas foi que, ao notificarem-se de que quem os entrevistava era bisneta de “Dona Helena” ou neta do “Professor Daniel” e da “Dona Otília” (forma como todos os designavam), houve uma necessidade de falar da

importância dessas pessoas em específico na vivência adaviana de cada um. Um sentimento de gratidão, identificação e saudosismo das relações construídas com esses educadores foi colocado em pauta, cada um a sua maneira. Talvez isso acontecesse de qualquer forma independentemente do entrevistador, talvez não. Mas um fato que foi motivo de preocupação: se isso dificultaria ou inibiria a condução das entrevistas no sentido de os entrevistados relatarem apenas os lados positivos da experiência ou falar aquilo que acreditavam que seria o que a entrevistadora “queria escutar”. Mas parece que isso não aconteceu. Os participantes se mostraram à vontade para falar daquilo que se lembravam e até mesmo dos pontos que consideraram “negativos” na experiência vivida por eles. Mesmo porque, uma das questões propostas buscava algum ponto negativo que se lembravam da experiência na ADAV, se é que consideravam que havia esse ponto.

Assim, foi examinado o que foi narrado e como o foi feito. O fato de “ter sido adaviano” teve um significado específico para cada um deles, o que será analisado no capítulo específico sobre o significado da experiência na ADAV.

Assim como na análise de documentos proposta como primeira conduta metodológica desta pesquisa, o resultado da análise das entrevistas foi desenvolvido ao longo do capítulo quatro (sobre a identificação e a educação de bem-dotados na Associação) e no capítulo cinco (sobre o significado da experiência da ADAV). Isso como forma de complementar os dados alcançados na análise documental e poder chegar às conclusões finais da presente pesquisa.

CAPÍTULO 3

A ADAV EM SUA PRIMEIRA DÉCADA DE FUNCIONAMENTO: 1973 - 1983

Neste capítulo, serão relatados os resultados da pesquisa a partir da análise documental e das entrevistas realizadas com os participantes dos encontros da ADAV na década priorizada nesse estudo, de acordo com as questões prévias formuladas. Será priorizada, dessa forma, a experiência da ADAV propriamente dita, objeto de estudo da presente pesquisa. Num primeiro momento, baseada no roteiro de pesquisa proposto por Araújo e Gatti (2002) no que diz respeito à abordagem da história de uma instituição educacional, houve uma preocupação em destacar os processos de criação e desenvolvimento (denominado pelos autores de “ciclo de vida”) da ADAV, abordando tanto as raízes dessa associação (ou seja, de onde veio o interesse e o “fermento” para colocá-la em ação), como seu nascimento, citando brevemente seus fundadores, seus objetivos gerais, sua metodologia e buscando, sempre que possível, fazer uma conexão de tudo o que foi sendo encontrado na pesquisa, com as questões iniciais que foram eleitas para guiar o trabalho. Assim, foi elaborada uma breve “cronologia” do interesse de Helena Antipoff pela temática do Bem-Dotado no Brasil até a criação da ADAV. Optou-se por fazer a abordagem do pensamento dessa educadora por ser ela a preconizadora da Associação. Nesse momento, a ideia foi entender como se desenrolou esse interesse pela temática, que suscitou na criação de uma obra original para a educação de bem-dotados. Isso foi realizado, baseando-se em livros publicados e nos documentos encontrados na pesquisa arquivística realizada no memorial Helena Antipoff e na ADAV (ambos em Ibirité) e no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (UFMG). Os documentos priorizados nesse momento foram mais especificamente aqueles escritos por Helena Antipoff sobre a temática em questão; seja em artigos já publicados sobre o assunto, seja em textos datilografados ou manuscritos encontrados nos acervos pesquisados. Buscou-se, assim, aquilo que foi a motivação de Antipoff para a criação desse projeto para crianças e adolescentes talentosos. Num segundo momento, foi abordada a história da ADAV propriamente dita, priorizando a primeira década de seu funcionamento (1973 – 1983).

3.1 – Antecedentes – Uma breve cronologia do interesse de Helena Antipoff pelo Bem-Dotado no Brasil até a criação da ADAV

Nesse momento, a intenção foi abordar o interesse de Helena Antipoff pelo bem-dotado de uma forma cronológica, tendo, como base, a documentação escrita pela educadora sobre o tema e encontrada seja nos acervos pesquisados (já descritos anteriormente), seja na coletânea de suas obras escritas sobre essa temática. (ANTIPOFF, 1976; 1992b). A preocupação de Helena Antipoff com os bem-dotados no Brasil, existe desde 1929, quando sensibilizava a todos para a necessidade de se levar em conta essa parcela da população, buscando alternativas que pudessem favorecer o desenvolvimento pleno desses indivíduos.

Questionando o termo “superdotado”, alegando se referir a algo raro e incomum, Helena Antipoff propôs o termo “Bem Dotado” para se referir a esses indivíduos que se destacam quando comparado com seus pares, evitando, assim, estigmatizações. Assim, a partir desse momento, será utilizado o termo bem-dotado na presente pesquisa por ser mais coerente com a proposta desse estudo histórico sobre a Associação Milton Campos, preconizada e criada por essa educadora. Entretanto, apesar da crítica à terminologia “superdotado”, Antipoff ainda utilizava desse termo em alguns textos e manuscritos. Por isso, a intenção nesse momento, foi a de utilizar os termos encontrados de forma a ser fiel ao que era utilizado na ADAV.

Em 1938, Helena Antipoff já se referia àqueles que se destacavam por apresentarem inteligência acima da média quando comparados com seus pares. (ANTIPOFF, H. 1992b). No Relatório Geral da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, da qual fazia parte como presidente, Antipoff aponta oito casos de crianças que buscaram o consultório médico – pedagógico da instituição pelo motivo de “inteligência – *Supernormais*”. Dentre os motivos de procura das famílias à instituição, o caso acima citado foi o penúltimo menos citado (oito casos em novecentos e setenta e cinco casos apurados), mas, mesmo assim, digno de tomar nota. “*oito crianças vieram procurar o consultório para serem examinadas do ponto de vista da sua inteligência que era considerada como supernormal*”. (ANTIPOFF, H. 1992b, p. 10). Nesse documento, a educadora demonstra satisfação em constatar o aparecimento, no consultório, de um “novo gênero de clientes: crianças bem dotadas” (ANTIPOFF, H.1992b, p. 9). Esse ânimo demonstrado em suas palavras, justificou-se pelo fato de o consultório poder acolher um novo tipo de clientela que não somente as crianças “subnormais”. Mas, adicionada a essa satisfação, no mesmo escrito, fica clara uma preocupação de Antipoff com essas

crianças que provinham de meios mais humildes e, por isso, não tinham condições de um maior investimento no sentido de desenvolver essa inteligência de forma significativa. E, então, também em 1938, quando os estatutos da Sociedade Pestalozzi foram refeitos, Antipoff reiterava sobre a necessidade daquela sociedade em cuidar também dos indivíduos talentosos e bem-dotados, incluindo-os nos termos do novo estatuto.

Antipoff desenvolveu uma preocupação especial para com a descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados. Pensava que, em um país como o Brasil, a precariedade das condições de vida da população pobre e a falta de um sistema educacional realmente universal, tinham como consequência a perda de um grande contingente de indivíduos talentosos, bem-dotados, que poderiam contribuir para a comunidade, mas não o faziam por falta de orientação. (CAMPOS, LOURENÇO, ANTONINI, 2001, p. 29).

Em 1942, Helena Antipoff escreve um breve documento para a “Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem Dotado”. Nesse documento, sensibiliza para a importância fundamental da assistência à infância como uma forma de bem-estar do país e de prevenção de futuros problemas. Fala da infância em geral, mas em determinado momento diz da existência de um grupo específico que merece uma atenção especial: “...são os adolescentes, prestes a deixar a Escola Primária, e dotados de alguma aptidão artística, com queda para o desenho, pintura, escultura, ou outra arte qualquer, e que não encontram o necessário apoio para que estes dons se cultivem”. (ANTIPOFF, H. 1992b, p. 17). A partir dessa colocação, fica claro que a visão de Antipoff sobre os Bem-Dotados não está baseada apenas numa inteligência do ponto de vista cognitivo, mas que a educadora percebe outros tipos de habilidades que os caracterizam, como as artes, por exemplo, e que devem ser levadas em conta. Nesse mesmo documento, Antipoff relata que a Sociedade Pestalozzi, também se preocupava com as crianças bem-dotadas e dava indícios de seu desejo da construção de algo concreto e específico para essa clientela: “...a Sociedade reservou um quinhão de terra para ali levantar uma Casa de Campo para os adolescentes bem-dotados” (ANTIPOFF, H. 1992b, p.18) e acrescenta, ainda, que sua grande intenção era a de fornecer a esses jovens “uma educação física e moral para que a sua inteligência e seus dons possam servir utilmente à pátria. Seu maior cuidado será o aproveitamento das aptidões em alguns ofícios e artes...” (ANTIPOFF, H.1992b, p. 18). Evidencia-se a preocupação da educadora não somente na educação desses sujeitos e no aprimoramento de suas habilidades, mas, também, no desenvolvimento de algum ofício que possibilitasse alguma renda para a instituição e, ao

mesmo tempo, uma futura inserção no mercado de trabalho. Nesse artigo, destaca a importância do trabalho com a cerâmica que proporciona um caráter educativo e industrial.

Ao dizer dessa nova campanha da Sociedade Pestalozzi, Antipoff conta com a parceria das escolas, sociedade, poder público... Principalmente, no que diz respeito à identificação e encaminhamento, Antipoff (1992b) contava com a colaboração das prefeituras dos municípios de Minas Gerais e das escolas: “...serão as primeiras a ser consultadas e atendidas na indicação e no encaminhamento dos jovens patricios portadores de dons artísticos”. (p. 18). Mas, nesse momento, ainda não fica claro como esses sujeitos eram identificados pelas escolas. E, mais uma vez sensibilizada com aqueles jovens provindos de meios menos privilegiados socioeconômicamente, acrescenta para quem esse projeto será voltado “Na grande maioria das vezes, serão filhos de famílias pobres, porque os de meios abastados, geralmente seguem o curso secundário” (p. 18).

Nesse momento, Antipoff tinha o intuito de proporcionar atividades para meninos de onze a doze anos de idade que tivessem feito curso primário e que demonstrassem desempenho excepcional para o desenho, pintura, modelagem e escultura. A princípio, a ideia era construir uma “Escola – cerâmica” para os jovens artistas da Fazenda do Rosário.

O primeiro atendimento educacional especializado aos bem-dotados foi criado em 1945, por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. (BRASIL, 2001). Nessa experiência, foram reunidos pequenos grupos de Bem-dotados dos colégios da zona sul da cidade, na faixa etária de dezesseis a dezoito anos, para realizar estudos sobre música, teatro e literatura. Mais uma vez fica evidente que, para Helena Antipoff, a superdotação não era apenas observada nas áreas avaliadas nos testes de inteligência tradicionais tão vigentes na época (que avaliavam, sobretudo, as habilidades de linguagem e raciocínio). Mas, também, considerava a superdotação e o talento em outras áreas como as artes, por exemplo.

Em 1946, Antipoff publicou um artigo na *Revista do Ensino* (número 176), cujo título é: “A Criança Bem Dotada”. Nesse artigo, a educadora demonstra insatisfação e indignação pelos caminhos de incompreensão, violência e destruição pelos quais os homens vinham trilhando e busca sensibilizar o leitor sobre a importância da educação no sentido de buscar caminhos inversos a esses. Especifica o papel da educação no trato com crianças bem-dotadas que, segundo Antipoff, são a grande promessa do futuro, podendo auxiliar no desenvolvimento do país caso tenham oportunidades de ensino de desenvolvimento pleno. Ao dizer de educação, responsabiliza não somente as escolas e professores, mas, também, os pais

e os governantes, acrescentando que a questão dos bem-dotados é um “problema de ordem social”.

Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro. Pais, mestres, homens públicos, sacerdotes, escritores, artistas – a todos caberá uma parcela de culpa, se a geração que nos substituir na arena da vida tiver a imperfeição da nossa ou for pior que a nossa... Cuidar das crianças bem dotadas é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade. (ANTIPOFF, H.1992b, p. 11).

E acrescenta:

Para que os mais dotados se tornem em esteios da sociedade, ou desempenhem o papel que deles se espera, faz-se necessário dispensar-lhes cuidados especiais. O problema dos mais dotados é de tal importância que só esforços conjugados da sociedade e dos governos poderão resolvê-los eficientemente” (ANTIPOFF, H.1992b, p.15).

Demonstra insatisfação com o pouco que se fazia por essas crianças na época e diz: “que temos feito nesse sentido? Pouco. E, muitas vezes, erramos consideravelmente no trato com essas crianças...” (ANTIPOFF, H. 1992b, p. 12). Além disso, faz uma crítica às escolas de um modo geral e ao ambiente de tédio e pouco acolhedor delas, além do despreparo significativo do professorado para lidar com essa clientela. Fato ainda constatado na contemporaneidade. Finaliza o artigo demonstrando, mais uma vez, preocupação com as crianças e adolescentes de famílias pobres que, quando não acolhidos em suas reais necessidades, podem direcionar esses talentos para caminhos outros que não aqueles valorizados e esperados pela sociedade.

Para educadores como Antipoff, parecia natural que, levando a escola para o meio rural, seria possível não só reeducar as crianças marginalizadas, mas também evitar as migrações internas que geravam aquela situação na marginalidade. Esta era uma forma de reforma social possível através da educação. (CAMPOS, 1992, p. 11).

Em 1962, a Fazenda do Rosário e a obra da Sociedade Pestalozzi, no município de Ibirité, em Minas Gerais em parceria com o governo de Minas Gerais e da União, instalaram um Curso Complementar de dois anos de duração, em regime de semi-internato, para adolescentes bem-dotados provindos do meio rural. Foi outra tentativa de empreender uma

ação voltada para essa clientela, cujo intuito era o de reunir um grupo de adolescentes bem-dotados do meio rural. Foram proporcionados cursos nos setores industrial e agrícola, em Granja Escolar, anexa ao ISER²⁶, tendo duração de dois anos. Dentre sessenta e oito candidatos, trinta foram selecionados para participar desse curso. No entanto, nos documentos encontrados, não houve especificação de qual foi a forma de identificação desses adolescentes. Essa experiência, posteriormente, foi ampliada pelo projeto Circula (Civilização Rural, Cultura e Lazer). Projeto esse que será abordado de forma mais detalhada ainda neste capítulo. Foi uma experiência que, segundo Helena Antipoff, trouxe frutos positivos, uma vez que vários jovens que participaram do curso procuraram continuar os estudos do nível superior. (ANTIPOFF, H.1992b).

Em 1963, após receber uma homenagem do *Lions Clube de Belo Horizonte* pelos trinta anos de funcionamento da Sociedade Pestalozzi, Helena Antipoff escreve uma carta de agradecimento ao então presidente do Clube de Serviço Professor João Frazende Lima. E, aproveitando a oportunidade, diz de sua preocupação com os Bem-Dotados, que até, então, não tinham merecido a atenção de ninguém, mais especificamente aqueles provindos da Zona Rural. Contou da intenção que tinha, juntamente com os orientadores e coordenadores da Fazenda do Rosário, de continuar e ampliar o programa iniciado no ano anterior para os bem-dotados, de forma que esses pudessem ter um apoio até o fim dos seus estudos de nível médio. Enfatizou, nesse documento, as duas graves consequências de não se proporcionar uma educação específica voltada para esses sujeitos: o desperdício de talentos por um lado, e a possibilidade de os bem-dotados voltarem tais talentos e inteligência para caminhos dos “males sociais” por outro.

É justamente o menino bem-dotado do interior bravio, filho do lavrador, do sitiante, do pequeno e atrasado fazendeiro que se pretende acolher em número significativo, para que possa ser no futuro um indivíduo de elevada capacidade, quer na cidade, quer no campo. Faremos esforço para nele despertar a curiosidade científica para os problemas do campo, da agricultura racional, da sobrevivência do atual rurícola em condições de vida condigna de sua capacidade de homem. (ANTIPOFF, H.1992b, p. 23.).

Também fica claro, nessa carta, que a preocupação de Antipoff especificamente com os bem-dotados do meio rural se justifica pelo fato de a educadora acreditar que eles deveriam

²⁶ Em 1955, por meio de um convênio com o Ministério da Educação e Cultura e Secretaria Estadual da Educação, criou-se, na fazenda do Rosário o ISER – Instituto Superior de Educação Rural, destinado à pesquisa, preparo, especialização e orientação em assuntos relacionados à educação rural. (ANTIPOFF, D. 1999b).

aprender os ofícios do meio no qual estavam inseridos para poderem progredir ali mesmo, de forma a tirarem dali o seu sustento e, também, de proporcionar melhorias na comunidade da qual vieram, evitando a ida para as cidades grandes e a frustração de não encontrar o tão sonhado emprego e melhores condições de vida. Fatos esses que acabavam por gerar pobreza e situação de marginalidade nas grandes cidades. A intenção era que houvesse um interesse pela volta às origens, de forma que cada localidade pudesse se orgulhar e respeitar seu patrimônio histórico e geográfico, lutando para conservá-lo e preservá-lo. (ANTIPOFF, D. 1999b). “Ele, na adolescência, lucra grandemente desse ambiente, onde o campo lhe proporciona meios infinitamente mais ricos na fase de sua adaptação progressiva à vida adulta...”. (ANTIPOFF, H.1992b, p. 23). Com esse ideal, Antipoff demonstrava a crença numa reforma social possível por meio da educação.

Nessa carta, Antipoff buscava apoio e ajuda dos membros do Lions Clube de Belo Horizonte para a construção de um alojamento que pudesse abrigar quarenta alunos bem-dotados em regime de semi-internato. Acreditava que dessa forma, o problema da continuação dos estudos poderia ser sanado, assim como a ajuda para aqueles mais humildes que não tinham condições de se manterem nas necessidades mais básicas, tais como comida, vestimenta...

Em 1966, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro (mais precisamente nos dias 21, 22 e 23 de novembro), e em 1967, em Belo Horizonte, realizam-se seminários sobre superdotação, Seminários esses propostos e incentivados pela educadora Helena Antipoff que já tinha realizado uma vasta obra em prol dos deficientes e, nesse momento, sentia-se em débito com os talentosos. O assunto em pauta foi a urgência em se organizar programas especiais para atender crianças “(...)de alto quociente intelectual, de capacidades surpreendentes e de possibilidades imprevisíveis” (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1966, p. 2). Foi destacado também que um atendimento a essas crianças evitaria o desperdício de “excepcionais qualidades humanas” e de “preciosos valores”, além de ressaltar que os países de primeiro mundo (Estados Unidos, Rússia, Alemanha, dentre outros) já tinham essa preocupação e já faziam algo em prol desses sujeitos. Endossando, assim, o atraso brasileiro nesse sentido. Do seminário realizado em 1966 na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, surgiu a necessidade de fazer algo de mais prático e eficiente nesse sentido. E foi assim que um grupo de educadores, médicos pediatras e psiquiatras, assistentes sociais e outros interessados na temática em questão, passaram a formar um grupo de estudos sobre os bem-dotados. A partir desses grupos de estudos (nos quais o foco era uma atualização e aquisição de novos conhecimentos sobre a superdotação em sua totalidade),

surgiram projetos para as primeiras atividades com esses sujeitos. A partir da realização do seminário de 1966, foi produzido um pequeno manual sobre o seminário, no qual consta um agradecimento à Helena Antipoff com os dizeres: “ À Dona Helena Antipoff que ao nos distinguir com sua confiança nos abriu novos e largos horizontes”. (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1966, p. 21).

Em 1971, quase completando seus 80 anos de idade e um pouco enfraquecida em sua saúde, Helena Antipoff dirige-se ao ministro da educação Jarbas Passarinho e solicita que algo seja feito em prol dos bem-dotados, sugerindo a realização de um seminário nacional sobre o assunto. Assim, em outubro desse mesmo ano, realizou-se o Primeiro Seminário sobre Superdotados do país, em nível nacional, em Brasília, promovido pelo departamento de Educação Complementar (MEC). Tal seminário aconteceu por insistência da professora Helena Antipoff que apresentou um amplo projeto de educação para os bem-dotados, demonstrando ser a pessoa mais entendida do assunto no país, naquele momento. (GUENTHER, 1991). Esse seminário tinha como objetivo o encontro de educadores e estudiosos na busca de soluções efetivas para a questão do bem-dotado, que começava a ter lugar de relativo destaque nas preocupações dos educadores na época, além de sensibilizar o governo e a sociedade em sua totalidade quanto à necessidade de se dar um maior prestígio à Educação Especial, mais especificamente aos bem-dotados. Helena Antipoff participou do evento como uma das reladoras. Em seu discurso, pontuou mais uma vez sua preocupação com esses sujeitos e endossou a grande responsabilidade dos educadores nesse tipo de atendimento. Enfatizou a importância fundamental de uma identificação precoce das crianças bem-dotadas, para que a educação adequada pudesse favorecer o desenvolvimento pleno de seus talentos e, mais ainda, para que esses talentos pudessem dar um retorno positivo ao país: “....venham eles a ser os futuros líderes positivos das grandes transformações técnicas, científicas, sociais e morais” (ANTIPOFF, 1992b, p. 28). E ainda: “Bem educados intelectual, técnica, social, moral e espiritualmente ... constituir-se-ão em força positiva do progresso, ... criando condições de vida e não de morte, de alegria e não de lágrimas, de amor e não de ódio”. (ANTIPOFF, 1992b, p.28).

Também abordou a questão do bem-dotado no meio rural advindo de classes socioeconômicas menos favorecidas, colocando-se como certa da existência de meninos bem-dotados nas classes mais pobres, (contrariando a equivocada ideia de que a superdotação provinha somente dos meios socioeconômicos privilegiados) e acrescentando com bastante

convicção que considerava uma injustiça negar a esses sujeitos uma oportunidade de mostrarem suas “aptidões especiais”. E, mais uma vez, pontua a importância de essas crianças bem-dotadas crescerem e se desenvolverem no campo para, ali mesmo, em suas comunidades, poderem “dar os frutos” que talvez não pudessem dar se fossem para a cidade grande. Desde sua chegada ao Brasil, Antipoff preconizou a necessidade urgente de uma maior concentração de atenção, de estudos e de ações para as populações provindas do meio rural como uma forma de proporcionar um progressivo equilíbrio socioeconômico para o país. (ANTIPOFF, 1992 a).

Nesse mesmo discurso (ANTIPOFF, 1992b), Antipoff abordou algumas questões que se mostram extremamente atuais (o que pode ser constatado com a revisão bibliográfica realizada no início do presente estudo, que aborda a temática da superdotação na contemporaneidade). Dentre alguns tópicos destacados e que são de fundamental importância para a pesquisa em questão, levando-se em conta as questões propostas para estudo, destaca-se:

1) Sobre a identificação dos Bem-Dotados

Antipoff vai dizer da dificuldade e complexidade no processo de identificação. Critica os testes de inteligência quando utilizados de forma inquestionável, alegando que demonstram a existência de uma inteligência geral, como se essa fosse determinada geneticamente e independentemente da ação do meio sociocultural. Para Antipoff, a inteligência é algo mais complexo, fruto da interação entre o que o indivíduo traz em sua carga genética e as estimulações do meio do qual faz parte. Assim, apesar de não negar a utilidade dos testes, desde que sejam utilizados com medida e não como um dogma a ser aceito de forma inquestionável, acredita que medem algo que denominou de “inteligência civilizada”. Ou seja, “Os testes se dirigem à natureza mental do indivíduo polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo” (ANTIPOFF, 1931, p.132). Além disso, enfatiza que os testes dirigem-se a uma parte restrita da personalidade da criança em questão. Quando utilizados, Antipoff preconiza a repetição da aplicação dos testes de tempos em tempos, em intervalos relativamente regulares, alegando a influência das emoções, da idade e do ambiente nos resultados obtidos. Diz, também, da pouca familiaridade das crianças do meio rural com o vocabulário utilizado nos testes e com as tarefas solicitadas, o que também deve ser levado em consideração. Acrescenta, ainda, que

a identificação da superdotação, por mais que seja bem diagnosticada, não tem como prever o real uso que o sujeito fará dela. Por isso, ressalta sobre a importância de identificar também as realizações desse sujeito, o que favorecerá a demonstração do “grau de inteligência e as aptidões especiais”. Para uma identificação eficaz, acredita na importância da utilização de testes de inteligência somente se forem utilizados como um dos procedimentos a serem adotados. Além desses, indica a utilização de testes de personalidade e, principalmente, a observação dessa criança ou adolescente no que realiza no grupo escolar; observação de sua socialização no grupo de pares em equipes de trabalho e lazer, observação essa orientada pelo método da experimentação natural. Método esse que será explicitado de forma mais detalhada adiante do presente estudo.

Para que a identificação ocorra da melhor forma possível, Antipoff destaca alguns processos que devem ser utilizados, são estes:

- *Testes de inteligência*: Diz da necessidade de utilizá-los, mas nunca como instrumentos únicos, enfatizando que ao lado da inteligência cognitiva medida no teste, deveriam ser consideradas as *aptidões especiais*, ou seja, dever-se-ia ir à busca do conhecimento da personalidade global da criança em questão, e não somente de uma parte dela. “testes de inteligência – necessários, mas insuficientes sozinhos – determinarão se a criança é ou não bem-dotada; ao lado da inteligência, há que se considerar as aptidões especiais”. (ANTIPOFF, 1992b, p. 34) e ainda: “Fracionando a personalidade em suas funções isoladas, estudando-as em condições artificiais, falseamos nossa estrutura autêntica” (ANTIPOFF, 1992c, p. 30). Antipoff diz que se deve evitar a utilização de provas com caráter “traumatizante” para as crianças da zona rural. Afirmando que a aplicação dos testes só deveria ser feita após alguns encontros prévios com as crianças, de forma que exista algum contato anterior que possa favorecer o estabelecimento de um vínculo de confiança.

- *Observação realizada pelos professores; colegas e membros de associações*: Acrescentando que: “ Ao lado dos resultados intelectuais, é preciso valorizar os sucessos superiores nos múltiplos campos da vida individual e social”. (ANTIPOFF, 1992b, p. 34).

- *Observação em contatos informais*: Muito valorizado por Antipoff, que diz acreditar ser nos momentos espontâneos e de maior naturalidade que o indivíduo demonstra traços e

características que talvez não apareçam nos testes, aplicados de forma artificial.

Acrescenta sobre a necessidade de mais pesquisas quanto à definição do que seja uma criança bem-dotada.

Quanto aos lugares mais favoráveis para que a identificação seja realizada, Antipoff cita: Nos grupos de trabalho ou lazer; nas festas escolares; nos grêmios estudantis; nas colônias de férias; nos acampamentos de escoteiros; nos teatros; nos jogos de xadrez, damas e baralho; no gosto por palavras cruzadas, charadas; nas redações de revistas; nas bibliotecas pelas escolhas de leituras; na participação em exposições e feiras de cultura de artes, ciências e outras e, sobretudo, na curiosidade demonstrada por fenômenos naturais, culturais e sociais.

Antipoff também destaca as pessoas que teriam maior possibilidade de identificar uma criança ou um adolescente bem-dotado de acordo com a convivência e os aspectos que podem ser observados.

- Na escola: o professor, os próprios colegas e o “inspetor de ensino”
- Fora da escola: membros de associações da comunidade das quais ele faça parte; o sacerdote...

Nesse momento, Antipoff não cita a família como tendo também importante papel nesse processo de identificação.

2) Sobre as características dos Bem-Dotados:

Antipoff afirma que a superdotação pode ser observada tanto nos aspectos intelectuais quanto sociais. Devendo se levar em conta, também, características do eu e motivação. Dentre as características que considerava importantes de serem priorizadas na observação dos bem-dotados, a educadora cita: Bom nível de inteligência geral que leva o bem-dotado a aprender de forma rápida e efetiva; rapidez de compreensão e profundidade de pensamento; originalidade que se revela na dificuldade de copiar modelos impostos e obedecer a vias rotineiras; criatividade que se revela por meio da arte, da constante curiosidade e descobrimento de novas soluções; energia vital, iniciativa; sentimento de responsabilidade no grupo; extensão mais ampla de interesses; perseverança no esforço para alcançar seus objetivos e capacidade para liderança.

3) Sobre as formas de atendimento para os Bem-Dotados:

Nesse momento, Antipoff lança um grande questionamento, deixando claro que ainda não poderia estabelecer o que realmente seria o ideal para essas crianças: se estudar em escolas comuns ou em escolas especiais ou em escolas comuns com atividades que fossem diferenciadas. Traz uma questão para o seminário e explicita a necessidade de maior discussão e estudos para poderem chegar a um consenso. Deixa, assim, um legado sobre a importância de dar atenção a essa clientela, mas sem a certeza e a clareza de qual a melhor forma de fazê-lo.

Escolas comuns? Escolas especiais só para bem-dotados? Escolas comuns com atividades diferenciadas, com métodos dinâmicos e expansão das aptidões especiais e o desenvolvimento do espírito científico dos bem-dotados? ... No meio de crianças de menor capacidade, estarão sujeitos à perda de oportunidade para o seu desenvolvimento? Em escolas especiais, com pequeno grupo de outros bem-dotados, estarão perdendo oportunidade quanto a seu desenvolvimento social e moral, correndo o risco de se sentirem isolados ou, ao contrário, supervalorizando-se, constituindo um “quisto” e não um grupo dinamizador? No terceiro tipo de atendimento, acima citado, encontrariam eles recursos para a expansão de sua inteligência e de suas aptidões especiais, permitindo-lhes melhor desenvolvimento social e moral, sem correrem risco de uma exagerada auto-valorização, mas, ao contrário, sentido que podem empregar sua capacidade total na elevação do grupo que com eles convive? Tudo isso nos leva a deixar em aberto o presente item... (ANTIPOFF, 1992b, p. 35).

Apesar de não ter ainda a clareza de qual a melhor forma de atender efetivamente os bem-dotados, determina alguns tipos de atividades que considera favoráveis:

- *Reuniões*: Grupos de Bem-Dotados, assessorados por alguém (seja estudante, seja professor com preparo e motivação para tal), realizados em fins de semana ou feriados, cujo intuito seria a possibilidade de desfrutarem um período de atividades culturais e de aprendizagem, de acordo com os interesses e escolhas individuais e em pequenos grupos.

- *Colônias de Férias*: Uma forma de fazer as reuniões acima citadas, com o diferencial de poderem contar com um período de convivência mais longo e, por isso, mais produtivo, principalmente para uma melhor observação de cada um dos participantes. Antipoff preconizava uma colônia de férias em contato com a natureza que, segundo ela, seria a “escola viva”, uma vez que proporcionaria o estudo das plantas e animais, do solo... em ambiente natural. Além disso, diz da importância das atividades de estudo (biblioteca; laboratórios...); oficinas de artesanato e marcenaria, além de esportes os mais variados. Dentro dessa perspectiva, acreditava que um trabalho desse porte deveria ser realizado nas

proximidades de pequenas comunidades, de forma a atingir a clientela esperada: bem-dotados dos meios rurais e zonas periféricas das cidades.

– *Institutos*: Que deveriam estar voltados para bem-dotados com a faixa etária de doze a dezesseis anos, para que pudessem ter boa orientação a fim de, posteriormente, seguirem os estudos por conta própria.

Ao dizer sobre a educação de uma forma geral, Antipoff acrescenta:

As pessoas são como plantas. Precisam ser cultivadas. Talento e inteligência não são de geração espontânea, mas precisam ser precedidas de longo trabalho de gerações. Quem será pintor no meio rural, onde as crianças nem mesmo tem direito de usar lápis de cor? (ANTIPOFF, 1976, p.421)

Nesse momento, Antipoff descreve, também, o que seria uma “Filosofia Educacional” ideal no trabalho realizado com os bem-dotados. Pontua sobre a necessidade de um atendimento individualizado e que estimule a criatividade para essas crianças e adolescentes, fazendo uma crítica à educação nas escolas, mais preocupadas com a repetição de conteúdos e a padronização de resultados entre os alunos. Defende uma educação centrada na criança, em seus interesses e potencialidades. Justifica essa necessidade pela constatação de que os talentosos mostram-se extremamente curiosos, questionadores e interessados em ir além do ensino que é proporcionado em sala de aula. Além disso, ressaltou sobre a necessidade de esse atendimento individual ser baseado nas aptidões e reais necessidades de cada indivíduo. Quanto ao agrupamento de bem-dotados, acrescentou que pode e deve ser estimulado, desde que seja realizado de forma livre e espontânea, a partir da igualdade de interesse e necessidades entre os pares. Também recomendou mudanças tanto no ambiente escolar, nos conteúdos curriculares e na metodologia de ensino quanto na postura e na atitude dos professores, que deveriam, antes de mais nada, considerar os bem-dotados como participantes de seu processo de aprendizagem.

Partindo dessa filosofia educacional, Antipoff acrescenta também que um “programa de ensino” estipulado *a priori*, mostra-se desnecessário, uma vez que os bem-dotados deveriam participar da programação e do planejamento do que seria realizado.

Na filosofia educacional dos mais dotados, regras, regulamentos e programas pré-fabricados não têm vez. É necessário dar-lhes oportunidades para descobertas, experiências e confrontações, e haverá então o inverso daquilo

que se faz até hoje: serão eles que mostrarão através de suas manifestações, aquilo que devemos oferecer-lhes. (ANTIPOFF, 1992b, p. 42).

Também acrescenta a necessidade de alguém para coordenar essas atividades, seja elas individuais, seja em grupo, ressaltando que essa pessoa deveria ser denominada de “assessor” e não “professor”. Isso partindo do pressuposto de que o que deve ser realizado e constituído é um conjunto de indivíduos com um objetivo em comum.

Um tópico curioso e interessante apontado por Antipoff nesse discurso, foi o incentivo à convivência dos bem-dotados com outras pessoas com habilidades diferenciadas e até mesmo com deficiência, de forma a estimular o desenvolvimento de outras habilidades nesses indivíduos. Destaca assim:

...a presença de pessoas mais idosas, ou de pessoa física, sensorial e mesmo mentalmente inferiores que servirão como “moderadores”, é também de utilidade essas pessoas muitas vezes, quando bem estruturadas moral e espiritualmente, constituem-se em força moral inestimável. (ANTIPOFF, 1992b, p. 39).

Finalizando seu pronunciamento no Seminário citado, Helena Antipoff faz breve referência às experiências realizadas nos anos de 1945 (na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro) e 1962 (em Minas Gerais), pontuando que faria uma terceira tentativa, no ano seguinte (1972), na Fazenda do Rosário, em Ibirité (MG) no sentido de concretizar alguma experiência voltada para o atendimento de Bem-Dotados. Relatou que já havia solicitado às Delegadas Regionais de Ensino para que indicassem, de forma mais rigorosa, aqueles alunos que considerassem bem-dotados para participarem dessa experiência.

Entre os anos 1972 e 1974, Helena Antipoff produziu alguns escritos sobre pensamentos e questionamentos referentes à temática da superdotação, muitos deles encontrados em seus cadernos de anotações e que foram, posteriormente, publicados numa coletânea. Em Abril de 1973, escreve sobre alguns questionamentos que estavam sendo feitos no que se referia à educação dessas crianças e adolescentes em específico. Dentre alguns deles, pode-se citar: em que medida os pais e educadores devem estimular os talentosos a estudarem e dedicarem-se mais às suas aptidões? Em que medida a aptidão exige exercício precoce, sistemático e orientado? Essas e outras tantas questões foram surgindo a partir do trabalho que iniciou nessa mesma época.

Uma das ideias de Helena Antipoff no que tange à educação de bem-dotados seria,

também, a realização de um *Symposium Interuniversitário sobre vocações dos Bem-Dotados*. A ideia primordial desse simpósio seria um encontro com representantes de cada instituto, faculdade e universidade para que a questão da superdotação pudesse ser discutida e abordada, também, nesses contextos. Antipoff acreditava que as universidades estavam dando demasiada importância à vida acadêmica e deixando de lado questões primordiais, como a sensibilização para questões como a superdotação, por exemplo. Dentre alguns objetivos que buscava com essa sugestão, Antipoff destaca a importância da troca de experiências entre as universidades, além da necessidade de uma maior rigorosidade nos trabalhos apresentados.

Antipoff sentia que não tinha muito mais tempo de vida, por isso, a ansiedade em consolidar algo que pudesse, de fato, possibilitar o atendimento aos jovens bem-dotados.

Com 82 anos e pouca saúde, resta-me pouco tempo para cumprir alguns compromissos comigo mesma e com meus colaboradores. É necessário consolidar a filosofia da educação dos superdotados, principalmente nesta época, quando se caminha para uma nova civilização, que exige uma elite de alto gabarito moral e intelectual. (ANTIPOFF, 1992b, p. 108).

3.2 - Do “Projeto Circula – Civilização Rural, Cultura e Lazer” até a criação da “ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem Dotados”.

Bastante frustrada com o pouco que as escolas e a sociedade na sua totalidade haviam feito em prol dos bem-dotados até então e sentindo-se em débito com eles, Helena Antipoff, aos oitenta anos de idade, sente-se motivada pelas discussões e reflexões advindas do *Primeiro Seminário sobre Superdotados* e coloca em prática o que seria o começo de um original e significativo projeto para os talentosos: inicia-se, assim, em 15 de agosto de 1972, o “Movimento pró bem-dotados”, no complexo Educacional da Fazenda do Rosário, em Ibirité – MG, por meio do “Projeto CIRCULA” (Civilização Rural, Cultura e Lazer). Desde seu início, esse projeto recebeu todo o apoio do então ministro da educação, Caio Benjamin Dias, que se colocou à disposição da equipe para o que fosse necessário nesse novo empreendimento educacional. (GUENTHER, 1991).

A princípio, faziam parte desse projeto, Helena Antipoff, Hélio Alkmim²⁷, Maria Alves Teixeira e Olga de Campos Simão (FRÔES, 1981) que realizavam reuniões semanais

²⁷ Ao longo desse capítulo, serão citados os nomes de algumas pessoas que participaram da história da ADAV e que em muito contribuíram seja em sua criação, seja no desenvolvimento dos trabalhos planejados. Ao final

às quartas-feiras (dia denominado pela equipe de “Dia de Desafios”) para debater o tema da superdotação, ler a bibliografia existente e elaborar um projeto prático para ser colocado em ação na Fazenda do Rosário. Aos poucos, mais pessoas foram se integrando ao grupo, o que resultou num trabalho preliminar, realizado em fevereiro de 1973, de forma experimental, em sistema de colônia de férias, dedicado, sobretudo, aos bem-dotados do meio rural e das classes menos favorecidas que vinham das escolas no interior do estado, das favelas e de zonas periféricas de Belo Horizonte.

A sigla “CIRCULA” objetivava denotar o sentido de algo dinâmico, que fosse coerente com a proposta do projeto: visar ao atendimento ao bem-dotado do meio rural, enriquecendo o currículo escolar que não estava preparado para atender as demandas dos jovens talentosos que, muitas das vezes, eram mal interpretados nas classes regulares como aqueles que são desinteressados, bagunceiros e difíceis de lidar. A base de todo o trabalho estava na filosofia de valorização dos potenciais inestimáveis dessa clientela, que urgia em ser identificada, desenvolvida e preservada. Dessa forma, buscava-se dar a esse jovem um amparo que pudesse favorecer o desenvolvimento de suas aptidões inatas, auxiliando no encontro de suas vocações naturais. “... propiciando aos Bem-dotados a oportunidade de desabrochar os seus talentos, desenvolver o potencial intelectual, artístico e criativo, treinar sua capacidade de liderança”. (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF, 1988, p. 35). O ideal educacional que estava por trás desse projeto inspirava-se numa educação criadora em busca de valores e de engajamento para a ação. Tratava-se de dar oportunidades às crianças e jovens do meio rural, evitando que ocorresse a discriminação e a marginalização. Tratava-se, portanto, de um trabalho de cunho preventivo, capaz de despertar liderança e novos interesses nos jovens por meio de uma programação de enriquecimento cultural em colônias de férias, nas quais se realizavam atividades escoteiras, pesquisas de campo e em laboratórios, excursões a locais diversificados e jogos socializantes. Além disso, acreditava-se que esse tipo de educação poderia favorecer a permanência desse jovem em seu meio natural – o campo, trazendo novas contribuições para a comunidade da qual fizesse parte. Tal projeto tinha como objetivo integrar pessoas com experiência nas mais diferentes áreas, com o intuito de prestarem alguma colaboração aos jovens bem-dotados.

desta pesquisa, encontra-se um quadro especificando qual a profissão de cada pessoa citada, assim como sua função na Associação Milton Campos.

Circula – O que é: No contacto com a natureza, oportunidades aparecerão para as atividades agrícolas e artesanais... No conforto do lar, aprendizagem de pequenos trabalhos de bombeiro, abastecimento d'água, instalações elétricas, de higiene e ornamentação. Nas artes e artesanato despertar-se-á a criatividade, através da música popular (canto e conjuntos), danças regionais, dramatizações, pinturas, escultura em madeira e pedra, modelagem. Na culinária, aprenderão a comer bem e barato. Haverá jogos, brinquedos, excursões e visitas às terras vizinhas. (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1972, p.4).

Com o projeto basicamente em andamento depois da primeira colônia de férias, o próximo objetivo da equipe era a compra de um terreno que fosse sede do projeto CIRCULA e viabilizasse a realização desse trabalho com os bem-dotados de forma mais concreta e efetiva. O terreno em questão já havia sido encontrado, mas faltava a verba para a compra: Duzentos mil cruzeiros. Helena Antipoff sugeriu a abertura de um “Livro de Ouro” no qual seriam registradas as doações de colaboradores. As primeiras doações foram de Pierre Weil (educador e psicólogo francês residente no Brasil), Hélio Durães Alkmim e da própria Helena Antipoff. Em poucas semanas, a partir de uma campanha financeira iniciada por Ademar de Carvalho Barbosa (1º tesoureiro da Associação), auxiliado por Raul Castilho Filho (2º tesoureiro), a ADAV conseguiu levantar fundos com a ajuda de doações de amigos e colaboradores e da USIMINAS (ANTIPOFF, D. 1999 a) que permitiram adquirir um terreno (um antigo aviário) e, posteriormente, reformá-lo, onde seria sua própria sede: um sítio de 56.000m², adjacente às terras da Fazenda do Rosário, denominado por Antipoff de “Projeto Sítio Mirabolante”. Graças à contribuição de Ademar Carvalho Barbosa e Raul Castilho, que estiveram bastante empenhados na reforma da propriedade, o antigo aviário transformou-se numa sede para a associação. (ANTIPOFF, D. 1999a). Esse sítio contava com boa casa residencial, cinco pavilhões de 150m² cada um, uma casa para caseiro, e espaço suficiente para pomar, horta, jardim e uma represa com peixes e outros animais a serem criados. Também contava com um espaço reservado para a realização de esportes e atividades físicas. Um intensivo trabalho foi realizado nesse mesmo ano, transformando um dos pavilhões em dormitório; outro pavilhão em amplo refeitório e cozinha; o terceiro pavilhão em salão para artes dramáticas, expressão corporal, danças e manifestações folclóricas, música... denominado pela educadora de “Recreatório”. Num outro pavilhão, seriam alocadas as oficinas e *ateliers*, nos quais seriam realizadas atividades de artesanato e artes plásticas. O último pavilhão seria utilizado para um laboratório de ciências. (GUENTHER, 1990).

Foi então que em 1973, esses encontros passaram a acontecer na “ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem

Dotados”, uma instituição civil de caráter não lucrativo com sede no município de Ibitaré – Fazenda do Rosário – no estado de Minas Gerais, que se propôs a operacionalizar o Projeto CIRCULA, sendo fundada legalmente em 5 de Junho de 1973, em Assembleia Geral Ordinária, quando da aprovação dos estatutos, da eleição da diretoria e do conselho. Nesse dia, reuniram vários sócios, dentre eles representantes do governo e profissionais de diversas áreas, principalmente a educação. (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS, 1998). Antipoff admirava Milton Campos²⁸, por isso, a escolha pelo nome “Milton Campos” na associação, como uma forma de homenageá-lo, denominando-o patrono da entidade criada. O Projeto CIRCULA tornou-se referência de todos os trabalhos realizados na ADAV.

A ADAV buscava oferecer aos jovens talentosos, ambiente físico, educativo, cultural e social, que estimulasse e propiciasse o desenvolvimento de suas personalidades, mediante encontros semanais nos fins de semana, ou colônias de férias, nas quais eram realizados programas de enriquecimento cultural, nas áreas agrícolas, ecológicas, artísticas, musical, científica e social. Dentre algumas tarefas que eram desenvolvidas pelos participantes, cita-se: jardinagem, artesanato, escotismo, leitura e dramatização de textos e poesias... A ideia era proporcionar, a esses jovens, experiências e atividades extracurriculares para enriquecer o dia a dia e estimular novas aprendizagens e novas investigações.

Nesse momento, Helena Antipoff, com oitenta anos, acelerou ao máximo todas as providências para que esse projeto pudesse se concretizar ainda mais. E pôde, assim, inaugurar o início das atividades dessa associação. A ADAV é considerada a obra caçula de Helena Antipoff que pôde participar dela apenas em seus dois primeiros anos de funcionamento. Triste por sentir que seu corpo não conseguiria acompanhar todos os seus sonhos, Antipoff diz em seus últimos dias de vida: “Tenho vergonha de morrer e deixar minha última obra inacabada...”.

Em 1974, Helena Antipoff foi uma das indicadas para o *Prêmio Boilesen*²⁹ – 197, recebido pela educadora em nome do trabalho dedicado ao ensino e educação da criança excepcional. O prêmio constituiu-se de uma quantia de trinta mil cruzeiros, que foi destinada à montagem de um laboratório de pesquisas ecológicas na ADAV. “O prêmio que recebi em

²⁸ Milton Soares Campos (1900 – 1972) foi político, professor, jornalista e advogado. Em 1947, tornou-se governador do Estado de Minas Gerais, investindo significativamente na área educacional.

²⁹ A Associação Brasileira de Distribuidores de Gás Liquefeito de Petróleo, em São Paulo, concedeu à Educadora Helena Antipoff o *prêmio Boilesen de Educação*, no valor de Cr\$ 30.000,00. Tarava-se de um dos prêmios mais disputados no país, que objetivava prestigiar e valorizar a pesquisa educacional e tecnológica. Quando recebeu esse prêmio, Helena Antipoff optou por destinar esse dinheiro às obras da Fazenda do Rosário. (ANTIPOFF, D. 1996).

dinheiro será destinado para iniciar as atividades de pesquisas científicas do Laboratório de Estudos Ecológicos da Associação Milton Campos”. (Antipoff, H. In: FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1979, p. 3).

Toda essa preocupação de Antipoff com um atendimento específico e diferenciado para o bem-dotado estava baseada em sua crença de que a capacidade intelectual das crianças poderia ser, em grande parte, influenciada e construída por meio do contato com a cultura e com o meio. Para a educadora, era possível, por intermédio da educação, proporcionar um maior desenvolvimento intelectual, cultural e emocional para esses sujeitos. Por isso, sua insistência em atender essa clientela, que já trazia algo de diferencial e inato (que era demonstrado nos talentos identificados), mas que, se não considerados e bem encaminhados por meio de estímulos e de uma educação efetiva, poderiam ser desperdiçados ou voltados para outros caminhos que não os mais esperados e aceitos socialmente.

Paralelamente ao atendimento e ao trabalho com os jovens identificados como talentosos, realizavam-se encontros de orientação aos pais, para saberem lidar de maneira consciente e efetiva no atendimento aos seus filhos. Em 1977, a equipe técnica da ADAV, percebendo a angústia de alguns pais frente à superdotação do filho, propôs algumas reuniões apenas com os familiares. A intenção era dar informações sobre a superdotação; características dos bem-dotados; formas de auxiliar no desenvolvimento de talentos e outros temas, sugeridos pelas experiências vividas pelos próprios familiares, como: falta de interesse na escola; dificuldade de convivência com irmãos e familiares... Para atingir esses objetivos, a ADAV contava com equipe voluntária de profissionais. Além disso, a associação ministrou alguns cursos para educadores e efetivou algumas parcerias com a Secretaria de Educação do Estado, no sentido de auxiliar as escolas na identificação e atendimento dessa clientela, fazendo de Minas Gerais um estado pioneiro na formação de educadores de Bem-dotados.

O trabalho realizado na ADAV, por meio de atividades realizadas em dias e horários não escolares, com programa diversificado, extracurricular e de enriquecimento cultural, estava pautado, principalmente, na opção por colônia de férias. De acordo com Antipoff (ANTIPOFF, 1992b), essa modalidade de encontro favoreceria o atendimento ao bem-dotado por vários motivos. Dentre eles, cita-se a oportunidade de uma feliz e harmônica convivência entre os jovens, além da mobilização que é realizada na comunidade local e a consequente sensibilização de escolas, prefeituras e associações no que se refere à existência dessa parcela da população e a importância de uma atenção especial voltada para essa parcela. Além disso, trata-se de uma forma de esclarecer não só para as escolas, mas, também, para as famílias, qual o papel que o bem-dotado desempenha na comunidade da qual faz parte, quais são suas

necessidades, os problemas mais comuns... Cita-se também a vantagem de proporcionar mais cultura para a população jovem, mais especificamente no que se refere às atividades como *Escolinhas de arte*; trabalhos voltados para a ecologia e preservação da natureza; modalidades variadas de artesanato; concursos literários; escotismo³⁰; resgate do folclore regional, dentre outros.

Um dos objetivos desse projeto realizado em prol dos bem-dotados era, por meio do atendimento às diferentes vocações identificadas, favorecer uma maior realização na escolha profissional dos jovens que por lá passassem, de forma que pudessem se tornar adultos mais realizados e felizes.

Por intermédio do trabalho na ADAV, Antipoff tinha a intenção de realizar um projeto que fosse o mais profícuo possível para as pessoas que por ali passassem. Buscava, assim, com bastante empenho, o contato constante e contínuo com os participantes das colônias, que eram denominados por Antipoff de “colonistas”. Esse contato era mantido por correspondência, nas quais Antipoff escrevia para os participantes ora para compartilhar as experiências que estavam acontecendo na ADAV, ora para buscar contribuições, seja no sentido de darem ideias, seja no sentido de darem um retorno de como foi, para eles, os momentos que passaram nas colônias. Sobre isso, numa carta a um amigo, Célio José³¹, em 1973, diz: “Assim, as cartas que nos mandam os jovens “colonistas” ajudam nessa revisão de valores para que as Colônias do Projeto Circula, em 1974, sejam cada vez mais eficientes, ao mesmo tempo que atraentes para os adolescentes, como para os monitores”. (ANTIPOFF, 1992b, p.77). Em uma carta enviada a cinco “ex-colonistas”, Antipoff diz:

Na procura dos modos de tratar dos bem-dotados, na sua adolescência, pareceu-me que o *método epistolar* seria um dos mais indicados. Consiste simplesmente em escrever cartas, dando cada um notícias de si mesmo, das ocorrências mais ou menos importantes de sua existência e dos que lhes são caros, ao mesmo tempo que, também, exprimir algum desejo, alguma sugestão para o desenvolvimento da obra que a todos nós, creio, interessa: qual a melhor maneira de atender a vocações de bem-dotados. (ANTIPOFF, 1992b, p. 91).

A educadora dava uma atenção considerável aos argumentos e sugestões dos bem-dotados. Em uma correspondência à poetisa Henriqueta Lisboa (em 1973), Antipoff diz que um jovem de treze anos “...aconselhou-nos a tentar editar uma revista feita pelos próprios

³⁰ O Escotismo foi uma das atividades bastante privilegiada nos encontros adavianos e que será explicitada de forma minuciosa num momento posterior deste estudo

³¹ No documento encontrado, não houve especificação de quem era esse amigo Célio José

jovens... são realmente muitas as vantagens desse elo entre eles e um excelente meio de se revelarem e se estimularem mutuamente na expressão livre de cada um”. (ANTIPOFF, 1992b, p. 82).

Muitas vezes, as cartas eram transcritas ou até mesmo comentadas e respondidas no *Jornalzinho da Fazenda do Rosário*, o *Mensageiro Rural*. (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – *Jornal Mensageiro Rural* – 1972-1979).

Como uma forma de viabilizar esse projeto, Helena Antipoff buscou fazer parcerias e convênios, contando sempre com a colaboração de amigos, escritores, políticos, médicos, estudantes e com as secretarias do governo. Buscava, com bastante fervor e dinamismo, a colaboração das pessoas para colocar em prática suas ideias. Não esperava que as iniciativas partissem do governo ou das autoridades, muito pelo contrário, buscava, dentro de seus contatos, pessoas influentes que poderiam auxiliar na implementação de seus projetos. Seja por meio da participação dessas pessoas nos encontros, seja por meio de doativo. No ano de 1973, dentre suas correspondências, encontram-se cartas para pessoas que Antipoff acreditava que pudessem auxiliar e implementar, de alguma forma, a realização dos encontros na ADAV. Dentre algumas dessas pessoas, cita-se D. Henriqueta Lisboa, para quem Antipoff relata-lhe, por carta, “expondo-lhe um plano – outro sonho” e, um pouco mais adiante, ressalta: “... estamos cuidando agora de dar ao mais dotado o que há 40 anos atrás (na década de 40) foi pensado dar ao menos dotado: atenção especial, carinho, orientação aos pais e estudo de suas necessidades e daquilo que ele precisa para seu melhor e mais feliz ajustamento ao meio...” (ANTIPOFF, 1992b, p. 81). Ainda nessa correspondência, a educadora vinha pedir a participação de sua amiga, Henriqueta, no grupo de pessoas que estava selecionando para ajudar os participantes da ADAV, na concretização de uma revista editada por eles mesmos, na qual esperava a contribuição deles no sentido de enviarem escritos e poemas que pudessem enriquecer a realização da citada revista.

Em 11 de Dezembro de 1973, Antipoff envia uma carta à Sarah Couto César, então diretora do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), colocando o espaço da ADAV à disposição do CENESP para a realização de encontros e cursos sobre bem-dotados.

3.2.1 - Os Encontros para Bem-Dotados por meio das Colônias de Férias

Buscando colocar em prática as ideias sobre a educação de bem-dotados, um grupo de educadores, médicos, artistas e estudantes de psicologia, direito e engenharia (ANTIPOFF, 1992b) distribuíram questionários e convites destinados a jovens considerados como bem-dotados pelas autoridades municipais, para uma estadia de dez dias na Fazenda do Rosário. A partir de 1973, organizaram-se as primeiras colônias de férias na Fazenda do Rosário. Tratava-se de uma nova modalidade de atendimento aos bem-dotados que, até o momento em questão, jamais havia sido experimentado no Brasil. Dizendo sobre essa nova modalidade de atendimento ao bem-dotado, Helena Antipoff acrescenta:

A preocupação maior não será a de “ensinar academicamente”, mas de colocar o bem-dotado do meio rural e urbano em ambiente físico e social no qual ele poderá se expandir, desenvolver aptidões especiais, desabrochar toda a riqueza de sua personalidade. (ANTIPOFF, 1973, p.33).

A equipe da ADAV acreditava no regime de internato nos fins de semana ou nas férias escolares como um valioso processo de amadurecimento emocional dos participantes, favorecendo tanto a autonomia quanto uma maior confiança em si mesmos (por estarem diante de uma situação na qual não contavam com a presença e o auxílio constante dos pais ou da família). Além disso, a intenção era que os jovens bem-dotados pudessem conviver com seus pares nas escolas comuns e, paralelamente, pudessem, periodicamente, desfrutar o convívio com outros colegas, também, talentosos numa organização cujos ideais metodológicos impulsionassem o desenvolvimento de seus talentos por meio de uma programação apropriada para tal. (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS, 1998).

Periodicamente o bem-dotado é chamado a integrar grupos de jovens, por espaço de 7 a 15 dias, em tempo integral. Ali, nas imediações da Fazenda do Rosário, Município de Ibirité (MG), num lugar afastado da interferência trepidante da cidade grande, ele se sente bem. É ele mesmo, sonhando e agindo com liberdade naquilo que mais o empolga entre as opções a ele oferecidas no programa de enriquecimento. (ANTIPOFF, D. 1983)

Quanto ao número de participantes de cada colônia, existia uma variação de acordo com os objetivos específicos, assim como dos recursos disponíveis. Foi então que em fevereiro de 1973, realizou-se a primeira colônia de férias com dezesseis jovens do sexo masculino, na faixa etária de onze a quinze anos. Para esse primeiro encontro, a opção foi por

selecionar apenas jovens do sexo masculino. O motivo para tal escolha não ficou claro nos documentos analisados. Comentando sobre tal colônia, Helena Antipoff se surpreendeu com a escassez de criatividade dos participantes do ponto de vista do desenho, pintura e manipulação de matéria-prima para a transformação em algo concreto (referindo-se ao artesanato, mais especificamente, à cerâmica).

O grande entusiasmo de toda a equipe pela realização da primeira colônia de férias, apesar de ter sido realizada com a sede ainda improvisada, deu-se pela sensação de grande mérito por marcar o início de uma fase nova no atendimento ao bem-dotado no Estado de Minas Gerais.

A segunda colônia de férias foi realizada em julho daquele mesmo ano, conseguindo reunir, desta vez, quarenta e três jovens. Nos documentos encontrados, não houve especificação quanto ao sexo dos participantes.

Finalizado esse primeiro ano de funcionamento, Antipoff interessou-se em manter contato com os participantes por meio de cartas e mostrou-se desejosa de realizar um encontro com os ex-colonistas em março de 1974 (mês de seu aniversário). A terceira colônia aconteceu em junho daquele ano, com dez participantes do sexo masculino, ex-alunos, convocados por Helena Antipoff.

O primeiro ano de funcionamento da ADAV foi como um “plano piloto”, ou seja, como uma primeira experiência cujos resultados trariam (e de fato trouxeram) dados significativos para as próximas experiências ao longo dos encontros. Assim, tudo o que foi planejado e executado, posteriormente foi avaliado tanto pelos profissionais que se dispuseram a participar quanto pelos bem-dotados. Para o segundo ano (1974), a intenção era promover encontros que reunissem grupos mais homogêneos de participantes. Para isso, foram enviados questionários para as trinta e duas delegacias de ensino de Minas Gerais, que atuariam como “recrutadoras” dos possíveis candidatos a participar das atividades oferecidas na associação. Nesses questionários, constava uma solicitação para o encaminhamento dos possíveis bem-dotados de cada escola (que poderiam ser identificados, a princípio, pelo resultado em sala de aula) com sua respectiva identificação (endereço; constituição da família; nome e profissão dos pais; níveis de escolaridade de todos da família, além de uma indicação prévia de qual o maior interesse dessa criança em questão).

Uma prática que se fez comum nos encontros, foi a elaboração de um “regulamento” para cada colônia de férias. (ANTIPOFF, D.,1983) No primeiro dia da estadia dos participantes, todos se reuniam para discutir quais seriam os “combinados” para os dias que

ficassem ali. Dessa forma, eram elaborados documentos formais, dos quais todos os participantes eram convidados a discutir e dar opiniões, com artigos e cláusulas, como por exemplo, artigos que propunham: respeito ao próximo; disciplina do adaviano (que incluía não sair das dependências da propriedade da ADAV, além do respeito aos horários estabelecidos para as refeições, para as atividades e para dormir); zelo pelo bem comum (respeitando a propriedade em si; mantendo a boa limpeza das instalações e preservando a natureza local); economia em geral (tanto no que dizia respeito ao material de trabalho quanto à energia elétrica e alimentos). Finalizado esse momento, tinha início as atividades propriamente ditas.

Em seus primeiros dez anos de funcionamento, foram realizados vinte e sete encontros de bem-dotados, totalizando cento e quarenta e três dias de trabalho. Nesses encontros, foram recebidas quinhentas e cinquenta e quatro crianças e jovens bem-dotados provindos tanto do meio rural e de classes de origem socioeconômica desprivilegiadas, quanto da capital, provindos da classe média. Sendo a grande maioria do sexo masculino. (64% para 35,8% do sexo feminino). (GUENTHER, 1984).

Apesar de o objetivo inicial da ADAV ser o de atender, preferencialmente as crianças e jovens bem-dotados provindos do meio rural e de classes socioeconômicas desprivilegiadas, esse objetivo pôde ser cumprido apenas em seus primeiros anos de funcionamento (de 1973 a 1976), nos quais se encontrou nos registros uma correspondência de 62,7% de bem-dotados provindos das classes mais pobres, para 36,9% das classes mais abastadas. Os outros 0,4% correspondem aos bem-dotados dos quais não se tem definição. Essa realidade foi se modificando com o passar dos anos e, finalizando a primeira década de funcionamento, realizou-se um estudo no qual foram obtidos dados de todos os vinte e sete encontros realizados e o resultado foi outro: 83,6% dos participantes vinham da classe média, para apenas 16,3% das “classes sociais mais carentes”³². (GUENTHER, 1984). Fato que foi avaliado pela equipe da associação como consequente da dificuldade de contato com as famílias mais carentes (para as quais eram enviadas correspondências que nem sempre chegavam aos destinatários por motivo de constantes mudanças ou por dificuldades de os bem-dotados mais pobres se locomoverem até as instalações da ADAV e participarem dos encontros).

³² Termo utilizado pela equipe da ADAV para designar as classes menos favorecidas socioeconômicamente. Para obter informações referentes ao nível socioeconômico dos participantes dos encontros, foram utilizados três critérios: “tipo e local de moradia da família, principalmente para as crianças de Belo Horizonte; profissão e nível de instrução do pai (e, conforme o caso, também da mãe) e renda da família declarada per capita”. (GUENTHER, 1984b, p. 29).

Quanto ao fator idade, a ADAV recebeu crianças a partir de oito anos. Mas a grande maioria estava na faixa dos onze aos treze anos e participou de apenas um encontro na Associação. Mas, também, tiveram as exceções, jovens que participaram de dois ou três encontros. Apesar de saber da importância de uma identificação e estimulação precoce aos bem-dotados, pela experiência vivida, a equipe técnica da ADAV percebeu que a idade na qual os talentosos tiravam maior proveito dos encontros era aquela que correspondia à saída do ensino primário (dos onze aos quatorze anos). Foi verificado que, nessa idade, os jovens sentem-se mais à vontade para ficar longe da família, demonstrando mais segurança, autonomia e entusiasmo nos encontros.

Analizando o perfil do “adaviano”, de acordo com a pesquisa realizada em 1983, pode-se dizer que se trata de “...um menino, tem entre 11 e 13 anos, de origem sócio-econômica média e esteve na ADAV apenas uma vez”. (GUENTHER, 1984 b, P. 30).

Por esses dados e uma posterior análise da equipe, os dados mostram que o grande foco da ADAV foi o de identificar novos talentosos, mais do que realizar uma metodologia de atendimento continuado.

Quanto ao tempo de duração dos encontros, até o ano de 1980, variavam numa média de oito até quinze dias de colônia de férias. Nos três anos seguintes, os encontros mostraram-se cada vez mais reduzidos, chegando ao máximo de três dias. Fato que pôde ser analisado como decorrente dos custos relativamente altos da manutenção de encontros mais longos, tendo em vista a constante dificuldade financeira da Associação. Os custos incluíam despesas com pessoal de apoio; transporte e alimentação. Aos participantes dos encontros, era solicitada uma taxa mínima para arcar com os custos da hospedagem e alimentação. Mas, para aqueles que não tivessem condições financeiras, essa contribuição era dispensada.

As colônias de férias proporcionadas pela Associação Milton Campos eram diferentes das colônias comuns uma vez que tinham algumas finalidades implícitas, tais como: proporcionar aos jovens talentosos ambiente estimulador às manifestações de suas personalidades; estudar suas características pessoais e seus processos de interação social; pesquisar de forma permanente e contínua os processos pedagógicos mais eficazes e apropriados para essa clientela; realizar uma investigação sobre os meios mais adequados de

realizar a identificação, além de encaminhar os jovens para as áreas vocacionais nas quais se identificassem, auxiliando numa colocação no mercado de trabalho.

Como um dos objetivos da ADAV, também, era o acompanhamento futuro dos jovens que por lá passassem, as formas encontradas para fazê-lo, foram por meio de

correspondências, visitas às moradias dos participantes e reencontros periódicos. Isso com o intuito de realizar uma constante avaliação do efeito dos encontros nos jovens, buscando sempre maneiras de aprimorar as colônias. “O projeto Circula inclui em suas metas avaliação e revisão constantes, necessária a um projeto experimental de objetivos dinâmicos”. (ANTIPOFF, O., p. 158). Em uma matéria publicada no “Mensageiro Rural” de 1974, encontra-se uma matéria intitulada: “Correio Circula: A correspondência avoluma-se. Não se perde o contato com os colonistas” (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1974, p. 7).

“Oi César,

Como vai o pessoal aí da ADAV?

Aqui tudo jóia. Estou esperando ansiosamente mais uma colônia de férias pois gostei muito desta e adorei vocês.

...Gostei demais e espero voltar. Aprendi bastante sobre piscicultura³³ com o professor Vicente. Gostei muito de descer Rapel e participei bastante das aulas de física.

...Achei a ADAV uma segunda casa, é um lugar ótimo de colônia de férias, pois é um lugar fresco, agradável, um ambiente novo onde criei ótimas amizades, assuntos interessantes discutimos nesses três dias, foi realmente uma grande experiência para mim.

...sempre me achei uma pessoa bem dotada mas nunca pensei que um dia estaria aí na ADAV participando com vocês dessa grande alegria...”

(Trechos da carta de um participante dos encontros da ADAV: C.M.F. Brumadinho, 08/11/1982)

“Prezado Professor Daniel

É com muito prazer que lhe informo que estou cursando a 8ª série do 1º grau no período da tarde e no período da manhã estou fazendo um cursinho preparatório para a Escola Técnica Federal (CEFET – MG).

No final do ano, prestarei um concurso para a ESPCEX (Escola preparatória para cadetes do exército)... Esse será um passo decisivo na minha vida.

³³ Produção racional de peixes em quaisquer de suas fases de desenvolvimento.

Termino essa carta comunicando que adoraria participar de um novo encontro na ADAV.”

(Trechos da carta de um participante dos encontros da ADAV: J.L.M.P. Belo Horizonte, 02/10/1983).

Caso que é bastante encontrado na literatura atual sobre superdotados (Alencar 2001); (Guenther, 2000); (Landau, 1990); (Novaes, 1979) e que, de fato, foi constatado nas experiências “adavianas” é o sofrimento dos talentosos quando não encontram pessoas afins em seus interesses e necessidades e, por isso, isolam-se. Assim, ao se depararem com uma oportunidade de convivência junto a outras crianças e jovens com os quais se identificam, esse sentimento é superado. O que era percebido com a realização das colônias de férias era que, por meio desses encontros (que duravam de oito a quinze dias), os bem-dotados encontravam pessoas com quem dividiam grandes afinidades, sobretudo, no que diz respeito aos interesses, dúvidas, questionamentos... Ou seja, tinham a oportunidade de encontrar e conviver com outros jovens que “falassem a mesma língua” que eles. Em uma pesquisa de avaliação dos dez anos de funcionamento dessa associação, os participantes afirmaram que o maior ganho das experiências vivenciadas foi conhecer crianças como eles próprios, ter melhor conhecimento de “quem são” e ter a oportunidade de “serem eles mesmos” (GUENTHER, 1984, p.48).

Além do atendimento a crianças e jovens bem-dotados, a ADAV realizou alguns cursos para adultos do meio rural, como forma de desenvolver os talentos artísticos e auxiliá-los numa futura ocupação profissional. Em 1973, foram dados cursos de formação de entalhadores de madeira e de ceramistas, e, em 1979, foi realizado um curso de jardinagem e paisagismo.

Paralelamente ao trabalho com os jovens da ADAV, era preocupação da equipe da Associação realizar reuniões periódicas com os pais e familiares com o intuito de oferecer orientações psicopedagógicas, compartilhar anseios e preocupações, além de orientá-los no

trato com seus filhos e sobre atividades que podem favorecer o desenvolvimento dos talentos em casa.

3.2.2 – Equipe que fez com que o projeto da ADAV pudesse ser colocado em prática

Para que seu funcionamento pudesse ser efetivado, a ADAV sempre contou com equipe voluntária de colaboradores, que eram denominados de sócios (sócio fundador; sócio contribuinte; sócio correspondente; sócio honorário; sócio benemérito e sócio colaborador) e, por não ser governamental e só contar com a contribuição mensal de seus voluntários, a associação sempre teve sérios problemas financeiros que dificultavam a viabilização de seu funcionamento. Apesar de toda essa dificuldade, vários eram aqueles que se sensibilizavam com o projeto e usavam de suas especialidades para poder favorecer o funcionamento da associação. Dentre eles, pode-se citar um artigo publicado no “Jornal do Brasil”, em 21/06/1973, intitulado “Anúncio de Investimento”, escrito por Carlos Drummond de Andrade, no qual se destacam os seguintes dizeres:

Hoje venho propor-lhes um fabuloso investimento. Negócio de primeira qualidade, à margem das oscilações do mercado... Já possuímos instituições especializadas para a educação dos deficientes, mas faltam-nos instituições que acolham aquela raça delicada... Pois bem. Este novo lar formador de vocações está sendo fundado em Minas... por Dona Helena Antipoff, criadora do Instituto Pestalozzi e da Fazenda do Rosário... fundou-se em Belo Horizonte a *Associação Milton Campos*, que pretende cutucar a sensibilidade brasileira em prol dos bem-dotados... contribuir financeiramente, mediante doações, para que o bem-dotado encontre condições de expandir-se em harmonia com o meio, recebendo deste os estímulos indispensáveis, é, sem dúvida, ótima aplicação de dinheiro. ... Este capital é infalível: produzirá os mais generosos dividendos para todo mundo. (JORNAL DO BRASIL, 21/06/1973).

E assim foi conduzido o trabalho da Associação Milton Campos.... Sempre com o auxílio e a boa vontade daqueles que acreditavam nesse novo empreendimento educacional. Em um artigo publicado no Estado de Minas de 18 de agosto de 1983, o leitor era convidado a participar de um desfile de modas que aconteceria no Clube Libanês (em Belo Horizonte), cuja renda seria toda revestida para a ADAV.

Faziam parte do Conselho Consultivo da Associação Milton Campos pessoas de renome da época como José Maria Alkmim, então vice-presidente da República; Clóvis Salgado, ex-Ministro da Educação e Governador de Estado; Caio Benjamim Dias, ex-reitor da Universidade de Brasília. Tais personalidades propiciaram uma projeção nacional da ADAV, além de favorecer um futuro encaminhamento de vida aos bem-dotados provindos do meio rural e das classes menos privilegiadas socioeconômicamente.

Encontra-se anexo um quadro no qual constam os nomes dos membros fundadores da ADAV e sua primeira diretoria (Referente ao biênio 1973/ 1974) e, também, aqueles que fizeram parte da equipe técnica em seus primeiros anos de funcionamento. (FRÒES , 1981).

Devido às constantes dificuldades financeiras, a ADAV sempre contou com a colaboração de pessoas voluntárias, além de doações de instituições, empresas, entidades.... Em seus primeiros encontros, foi de significativa importância a colaboração da Secretaria de Educação do estado, a partir do interesse de Pedro Finelli, Diretor da Divisão de Material e patrimônio da secretaria de Educação. Também colaborou para a viabilidade da Associação, a Fundação Estadual de Educação Rural (FEER); a ACAR; a Campanha Nacional de Alimentação; a Frimisa; os Escoteiros; voluntários do Projeto Rondon; alguns estudantes de psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Muitos foram os colaboradores que passaram pela ADAV e em muito contribuíram para que todo o trabalho pudesse ser realizado, mas que não foram contemplados na presente pesquisa por não ser o foco do estudo em questão.

Atualmente, a ADAV está sob a presidência de Leda Maria da Costa que, com bastante dificuldade em termos financeiros e com significativa carência de recursos humanos, ainda proporciona algum tipo de atividade para os bem-dotados da região. Atualmente, as atividades acontecem em alguns dias da semana, nos dois turnos (para crianças que estudam de manhã, as atividades acontecem à tarde, e, para as que estudam à tarde, as atividades na ADAV acontecem pela manhã). Isso tem sido possível por meio de um convênio efetivado com a prefeitura de Ibirité que disponibiliza um ou dois professores para as atividades. Além disso, a Associação cedeu uma parte de seu terreno para a construção de uma escola do SENAI que, atualmente, proporciona cursos profissionalizantes gratuitos para a população carente local e insere seus alunos no mercado de trabalho das indústrias associadas.

3.3 – Objetivos Gerais da ADAV

O ideal propulsor de todo trabalho realizado na Associação Milton Campos baseava-se no atendimento ao jovem talentoso, mais especificamente àquele provindo do meio rural, com uma proposta de ação integrada, sempre que possível, com a comunidade local,

proporcionando o desenvolvimento e a assistência a vocações desses sujeitos. Apesar de a intenção inicial da Associação ter sido a de proporcionar um atendimento às crianças providas dos meios menos favorecidos socioeconômicamente, na prática, o realizado foi um pouco diferente. Fato que pôde ser percebido por intermédio das entrevistas realizadas, uma vez que, dos quatro entrevistados, dois eram estudantes de Belo Horizonte, provenientes de classes privilegiadas socioeconômicamente.

Dentre os objetivos iniciais propostos pelo grupo de coordenadores da ADAV em 1973, presentes no estatuto da Associação (GUENTHER, 1984d) (ALKMIM, 1984), cita-se:

- conhecer melhor o bem-dotado (questões relacionadas à identificação; fatores hereditários e ambientais que influenciam na constituição da superdotação);
- proporcionar-lhe, em ambiente sadio, o desenvolvimento de sua vocação, orientando-o na escolha de caminhos adequados para sua vida futura, incluindo sua vida pessoal e profissional;
- despertar-lhe compreensão e gosto pela natureza;
- favorecer-lhe no convívio com outros jovens e motivá-lo para que seja “um bom fermento” no meio em que voltar a viver mais tarde;
- elaborar e manter cursos de treinamento de pessoal especializado e estágios permanentes, de forma a aprimorar as técnicas e a metodologia de atendimento ao bem-dotado;
- despertar o interesse da sociedade pelo bem-dotado.

A ADAV buscava a ampliação e o aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos do atendimento ao jovem bem-dotado, fazendo de seus primeiros anos de funcionamento um “projeto experimental”, realizando, avaliando e reformulando ações, indo sempre em busca de melhores resultados.

Além disso, sempre houve grande preocupação com a divulgação dos trabalhos

realizados na Associação, de forma a favorecer o intercâmbio e a troca de experiências em seminários, encontros, congressos e com a comunidade local.

Para que o trabalho realizado na Associação Milton Campos pudesse ter uma continuidade coerente e efetiva na educação dos talentosos, foram reformulados e/ ou ampliados alguns objetivos gerais (NASCIMENTO, 2006, p 26 – 27). São estes:

- identificar o bem-dotado e oferecer condições que favoreçam seu desenvolvimento, para que ele se torne uma pessoa realizada, bem integrada na família, na escola, no trabalho e na comunidade;
- contribuir para o êxito de sua escolha profissional, tornando mais eficaz e eficiente sua inserção no mercado de trabalho;
- elaborar e manter cursos de formação de educadores;
- propiciar estágios a estudantes selecionados;
- incentivar e valorizar pesquisas;
- sensibilizar a sociedade para a importância do atendimento a superdotados;
- atualizar-se sempre e manter-se ligada a associações congêneres, nacionais e estrangeiras.

A Associação propunha a convivência com aquele que era e ainda é visto como diferente, indo à busca de aparatos que favorecessem a sua inclusão. Dessa forma, como missão, a Associação Milton Campos buscava o cumprimento desse atendimento ao bem-dotado, respeitando-o e valorizando-o em quaisquer circunstâncias que ele se encontrasse. “O desenvolvimento da criatividade e de sentimento de valor pessoal são uma parte vital das atividades” (Trecho encontrado numa “Carta-circular” enviada para as escolas em 02/09/1982).

Assim, a Associação buscava contribuir para que seus participantes desenvolvessem talentos e encontrassem recursos que os ajudassem a vencer as possíveis dificuldades que apareceriam ao longo de suas vidas. Tendo como foco o desenvolvimento de pessoas harmoniosas e felizes. (ALKMIM, 1997).

A meta de todo esse trabalho, portanto, era que as atividades psicopedagógicas desenvolvidas favorecessem o desenvolvimento integral da criança e do jovem bem-dotado, para que ele se tornasse uma pessoa realizada e bem integrada na família, na escola, no trabalho e na comunidade.

3.4 - Cursos para formação de educadores

Como um dos objetivos da Associação Milton Campos era, também, a sensibilização da sociedade em sua totalidade para a questão da educação do jovem bem-dotado e a concretização de uma metodologia efetiva de atendimento a essa clientela, além desses encontros, nesse mesmo período, a ADAV ganhou destaque no cenário educacional brasileiro por ter oferecido os sete primeiros cursos interestaduais para a formação de educadores de bem-dotados do Brasil em duas modalidades: aperfeiçoamento (120 ou 180 horas/aula) e atualização pedagógica. Sendo cinco desses realizados com o apoio do CENESP³⁴. (ANTIPOFF, D., 2003). Nos cursos oferecidos, eram proporcionadas tanto aulas teóricas quanto contatos vivenciais com os jovens bem-dotados da ADAV. Estima-se que cerca de duzentos educadores, pais e demais interessados na educação do bem-dotado, advindos de estados variados do País, foram beneficiados com os cursos oferecidos. (FRÒES, 1981). Desses cursos, cinco foram realizados na Fazenda do Rosário, um em Belo Horizonte e um em Juiz de Fora. Assim, a ADAV marcou sua importância não só no atendimento ao bem-dotado e suas famílias, mas, também, no que diz respeito à formação de educadores, fazendo com que Minas Gerais se tornasse o estado pioneiro a desenvolver esse tipo de trabalho no País.

Por esse motivo, a ADAV esteve presente em vários eventos educacionais, tornando-se referência no atendimento ao bem-dotado naquela primeira década. Ao todo, esteve presente em quatorze eventos. Desses, um Congresso Nacional (Neuropsiquiatria Infantil – Em outubro de 1978 em Belo Horizonte); um Congresso Estadual (Orientação Educacional – Em dezembro de 1980, também em Belo Horizonte) e outros seminários, encontros e ciclos de estudos, sendo todos os eventos envolvendo a temática do bem-dotado em nível nacional. Dentre as localidades dos eventos, destaca-se Brasília; Rio de Janeiro; Fortaleza; São Paulo; Juiz de Fora; Porto Alegre; São João Del Rey e Sete Lagoas. O objetivo, ao participar desses encontros, era tanto compartilhar as experiências realizadas na Associação Milton Campos como escutar resultados de novas experiências que pudessem acrescentar e contribuir para o

trabalho realizado na ADAV.

Em outubro de 1974, realizou-se um Seminário sobre Educação de Bem-Dotados na Faculdade de Educação da UFMG, fruto de uma parceria entre a Associação Milton Campos e a FAE, coordenado pela educadora Zenita Cunha Guenther. Participaram desse seminário

³⁴ CENESP – Centro Nacional de Educação Especial. Criado pelo MEC em 1973, pelo decreto n. 72.425 de 03/07/1973, responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

representantes de diversos estados do País, além de Dorothy Sisk (então vice-presidente da Associação Nacional para Educadores do Bem-Dotado dos Estados Unidos). Dentre algumas das conclusões alcançadas nesse encontro, destacou-se: a dificuldade e complexidade da identificação do bem-dotado (que não permitiram, na época, chegar a conclusões precisas e claras sobre o assunto); os tipos mais comuns de bem-dotados encontrados eram: intelectual; psicossocial; criativo e cinestésico; os meios de identificação mais eficazes eram aqueles realizados por pessoas que tivessem um contato maior e mais próximo com os jovens em questão, tais como: família, professores; amigos e, também o resultado dos testes; além da constatação de que o ambiente tem influência crucial no desenvolvimento ou na perda dos talentos; e a necessidade urgente de mais pesquisas e estudos sobre o assunto. (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1974)

Em 1977, no II Seminário Sobre Superdotados realizado no Rio de Janeiro sob direção do CENESP, a ADAV foi citada como referência em vários tópicos sobre a metodologia de trabalho com bem-dotados, como, por exemplo, nas alternativas de ação com essa clientela específica: “aproveitamento de estudos e pesquisas existentes (ADAV...) para a verificação de critérios...” (CENESP, 1977, p. 6). Ainda nesse seminário, ressaltou-se a importância da criação do projeto CIRCULA em 1972 e da ADAV, em 1973, para a sensibilização da sociedade com o tema dos bem-dotados: “Desde 1972, quando Helena Antipoff lançou o Projeto Circula... organizando logo depois uma entidade especialmente dedicada ao amparo aos indivíduos talentosos – ADAV ... desde então, passamos a seguir mais de perto o problema dos talentosos...” (CENESP, 1977, p. 22).

Diversas foram as ocasiões nas quais os profissionais da Associação Milton Campos foram convidados a proferirem palestras sobre o tema da superdotação e, mais especificamente, sobre o trabalho realizado por eles. Foram feitas apresentações de trabalho no Curso de Pedagogia do Isabela Hendrix; nos cursos de Psicologia da FUMEC, da Faculdade Newton Paiva, todos na cidade de Belo Horizonte.

De 1980 até o final do período do presente estudo, a ADAV mantinha intercâmbio com a Fundação José Carvalho de Pojuca, na Bahia. Esse intercâmbio incluía troca de experiências e ajuda financeira para a Associação Milton Campos.

Sempre preocupada em aprimorar o trabalho que vinha sendo realizado, sem deixar que a metodologia de atendimento ao bem-dotado perdesse o seu foco, a diretoria da ADAV e sua equipe de colaboradores realizavam, além de reuniões periódicas, assembleias gerais que deveriam contar com a presença da maioria da diretoria eleita. Essas assembleias aconteceram no Auditório do Banco Comércio e Indústria e, posteriormente, na Associação Médica de

Minas Gerais, em Belo Horizonte. Nessas reuniões, ora fazia-se avaliações do trabalho realizado, ora novos planejamentos de atividades que poderiam ser implementadas. Cita-se o exemplo da ata de uma reunião realizada no que se refere ao biênio de 1979/1980. Nesse documento, como algumas conclusões finais definidas pela diretoria, estão: promoção de novos encontros de pessoas que trabalhavam com artes na sede da entidade; criação e promoção de encontros de pesquisadores das áreas das ciências, física, matemática... na sede da ADAV; expressão das atividades do laboratório de Estudos Ecológicos; celebração de convênios; publicação de conclusões, teses, trabalhos científicos; campanha de novos colaboradores para a obra; organização do museu do brinquedo e revalorização da leitura; divulgação dos trabalhos já feitos, dentre outros (FRÒES,1981). Existia uma preocupação significativa de que o trabalho realizado na ADAV pudesse estar em constante comunicação, divulgação e intercâmbio com os contextos educacionais; científicos e da comunidade em sua totalidade, seja no sentido de trazer pessoas de fora para contribuir no trabalho interno da instituição, seja no sentido de divulgar o que estava sendo realizado. Preocupação essa influenciada pelos ideais de Helena Antipoff.

O trabalho realizado na ADAV não estava, de forma alguma, isolado dos demais contextos educacionais. Foi instituído, como um de seus objetivos, o diálogo com a comunidade não só acadêmica (representada pelas escolas, universidades, cursos para formação de professores...), mas, também, com a comunidade em geral. Tratava-se de uma modalidade nova de atendimento ao bem-dotado e, por isso, havia a vontade e a necessidade de estabelecer essa troca com outros contextos e outras realidades, como forma de acrescentar novos dados sobre esse tipo de educação e, até mesmo, como uma possibilidade de autoavaliação e reformulação do trabalho realizado, caso houvesse necessidade.

Até aqui, foi realizada uma apresentação do “projeto ADAV”, priorizando o início de sua história, abordando desde a formulação das ideias sobre a educação de bem-dotados, chegando aos antecedentes de sua criação e finalizando com a constituição concreta da Associação Milton Campos. Foi relatado como se davam as colônias de férias e quais eram os

objetivos dessa nova modalidade de atendimento educacional ao bem-dotado. Ficam, ainda, para estudo, os procedimentos práticos utilizados nos encontros adavianos e que foram os instigadores desta pesquisa, sendo estes: como esses jovens eram identificados e, uma vez identificados e encaminhados para a ADAV, o que de fato acontecia nesses encontros, ou seja, qual era a metodologia utilizada para o desenvolvimento dos talentos identificados?

CAPITULO 4**PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PELA ADAV EM SUA PRIMEIRA DÉCADA DE
FUNCIONAMENTO**

É intenção deste capítulo responder às duas primeiras questões que motivaram a realização deste estudo e que estão relacionadas aos procedimentos práticos utilizados na dinâmica de funcionamento da ADAV. Sendo estas: de que forma as crianças e adolescentes eram identificados como bem-dotados para participar dos encontros? E, partindo até mesmo do nome da Associação, qual era a metodologia utilizada para possibilitar o “desenvolvimento e assistência de vocações de bem-dotados”? Para respondê-las, os dados foram buscados tanto nos documentos encontrados nos acervos especificados quanto nas entrevistas realizadas com os quatro participantes. Alguns trechos das entrevistas foram transcritos seja para confirmar os dados encontrados nos documentos, seja para questioná-los.

4.1 - Sobre a identificação dos bem-dotados na ADAV – Como as crianças e adolescentes bem-dotados eram identificados?

4.1.1 - Definição de Bem-Dotado aplicada na ADAV:

Para a Associação Milton Campos, Bem-dotado era aquela “criança, jovem ou adulto dotados de capacidade e potencial superior, em relação à média da população, nas diversas áreas de características humanas” (GUENTHER, 1984c, p. 12). Segundo Antipoff, O. (1976), nos trabalhos realizados na Associação, definia-se como bem-dotado aquele indivíduo que tivesse alcançado posição de destaque seja nas áreas das ciências, seja nas artes, no esporte, na política e nos demais ramos da atividade humana. E, do ponto de vista da inteligência intelectual medida nos testes, o bem-dotado seria aquele indivíduo de QI igual ou superior a cento e quarenta.

Os tipos de bem-dotados mais comumente encontrados na ADAV foram: aqueles que se destacam nas aptidões acadêmicas ou intelectuais; capacidade criativa ou inventiva; aptidão motora ou cinestésica e de aptidão psicossocial (definida como aquela que favorece a capacidade de liderar e influenciar outras pessoas). (ANTIPOFF, D.,1974);(ALKMIM, 1997). Esses tipos identificados na Associação equiparam-se com aqueles descritos pela LDB (Brasil 1995) que ressalta a existência de seis tipos de superdotação, sendo estas: intelectual; social; acadêmica; criativa; psicomotricinestésica e aquela relacionada aos talentos especiais.

A partir das entrevistas com os participantes dos encontros da Associação em sua primeira década, quando questionados do porquê de participarem dos encontros da ADAV, podem-se confirmar os dados encontrados nos documentos analisados. Alguns trechos dos depoimentos podem ilustrar os dados descritos anteriormente. Todos enfatizando o aspecto

acadêmico e intelectual, mas o segundo deles, acrescido da capacidade criativa, relacionado com as artes.

Eu sou alfabetizada desde os cinco anos. Quando eu entrei pra escola, na primeira série do grupo, eu...eu era além dos meninos (...) eu era mais adiantada (...) eu não tinha paciência da professora tá explicando aquilo tudo pra eles de novo... (Roberta).

Eu fui aluno padrão durante os quatro anos que estudei... da 5ª a 8ª . Em tudo! Disciplina, higiene, é... desempenho, participação em atividades escolares, gincanas, essas coisas assim. Também me destacava dos colegas na parte de artes. (Igor)

Era uma pessoa muito ativa (...) sempre fui muito bom aluno, mas com a disciplina muito ruim. (Edson)

Parece, portanto, que o conceito de bem-dotado adotado na Associação Milton Campos não se restringia à inteligência cognitiva identificada, sendo, também, enfocados e valorizados outros talentos, como artes, esportes... Além disso, a equipe da ADAV acreditava na existência sim das aptidões, mas na necessidade de estímulo e de um ambiente rico para que o talento sobressaísse. “... não basta ter inteligência e aptidões para o comando, por exemplo, é necessário ainda dispor de um meio ambiente apropriado para se exercitar...” (ANTIPOFF, D., 1984, p. 75). Esse ponto é amplamente abordado na literatura contemporânea e pode ser observado nos trabalhos de vários especialistas. Alencar (2001) e Scraw (2006); Guenther (2006c).

Essa conceituação é condizente com aquela proposta, anos depois, pelas Leis de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, por meio da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995) e que já foi explicitada em capítulo anterior. Talvez, as formulações teóricas adotadas na ADAV tenham se tornado parte do que se discute na atualidade.

4.1.2 - Como os Bem-Dotados eram identificados:

Para investigar esse aspecto, foi utilizada a análise de documentos e das entrevistas realizadas com quatro participantes dos encontros adavianos entre os anos de 1973-1983. Nas entrevistas, foi focalizada a forma pela qual cada entrevistado recebeu o convite para participar dos Encontros na Associação, ou seja, o motivo para tal indicação.

Em relação à identificação de sua clientela, a princípio, alguns eram os desafios para a equipe da Associação Milton Campos: o primeiro dizia respeito a quais características deveriam ser observadas; o segundo, quais os métodos poderiam ser utilizados e, por último, quais as fontes para esse tipo de recrutamento, ou seja, onde encontrar os bem-dotados?

Características observadas na identificação de bem-dotados

Dentre as observações que deveriam ser feitas para se considerar uma criança bem-dotada, a equipe da ADAV destacava: a curiosidade; criatividade; nível de energia; sensibilidade; senso crítico; habilidade verbal; pensamento abstrato; senso de humor; sociabilidade; habilidade motora e algum talento especial que merecesse registro; rendimento escolar acadêmico notável; interesses; personalidades e traços psicossociais; alta classificação em testes de inteligência; exames de saúde física; recomendações do professor; apelidos (“Doutorzinho” “sabe tudo”...); precocidade (para andar, falar, aprendizagem da leitura, memorização precoce...); senso crítico, perseverança nas atividades; maturidade social; produção original e criatividade (redação, desenhos...); liderança; memória; aptidões de ordem sinestésica; passatempos e interesses; tipos de leitura; rapidez de compreensão e aprendizagem; perseverança nos objetivos; sentido de responsabilidade; amplo vocabulário e capacidade de substituir o professor; elevada curiosidade e necessidade em fazer perguntas sobre assuntos variados; informação geral ampla; sensibilidade e tipos de preocupações. (ANTIPOFF, O. 1976); (ANTIPOFF, D., 2003). Características essas que, também, futuramente, foram adotadas na LDB (BRASIL, 1995) como mais comuns de serem encontradas nas crianças e indivíduos bem-dotados. Entretanto, nessas diretrizes, as características foram ampliadas, implicando um leque maior de traços intelectuais e de personalidade.

Quanto ao quesito referente à alta classificação em testes de inteligência, cabe colocar, mais uma vez, que Antipoff ressaltava a necessidade de dar aos testes um valor relativo, dando maior importância para as situações nas quais os jovens pudessem ser observados de forma espontânea, em ambiente descontraído, como uma colônia de férias, por exemplo. O que não quer dizer que os testes não eram utilizados na ADAV, muito pelo contrário. Tanto os documentos analisados quanto os depoimentos colhidos nas entrevistas, mostram que esse era um dos procedimentos utilizados com frequência tanto no momento anterior aos encontros

(no que diz respeito à identificação dos bem dotados), quanto no momento presente aos encontros (como uma forma de traçar um perfil mais detalhado de cada jovem que por lá passasse). Ainda sobre a questão da utilização de testes para a identificação desses jovens, Antipoff, O. (1976) ressalta que são válidos desde que bem utilizados e avaliados, mas que são insuficientes por si sós na identificação de uma criança bem-dotada e, mais do que isso, mostram-se ineficazes no que diz respeito a um prognóstico de êxito na vida futura desse indivíduo. Ainda de acordo com Antipoff, O. (1976), um estudo que visasse à identificação desses sujeitos só seria válido se abrangesse observações em situações as mais diversas, além da aplicação de provas específicas e pedagógicas de interesses, de inteligência, de personalidade, acrescentando-se, também, técnicas de dinâmicas de grupos. Ressalta, ainda, que ao lidar com bem-dotados do meio rural, a aplicação de exames objetivos aprofundados mostrava-se infundada e infrutífera uma vez que atividades de cunho acadêmico não correspondiam com suas realidades, o que influenciava significativamente nos resultados obtidos, assim como as emoções desencadeadas no momento da aplicação dos exames, as condições de aplicação...

A equipe da Associação preocupava-se, também, com a identificação precoce desses jovens, de forma que pudessem desenvolver seus talentos o quanto antes, sem correrem o risco de perdê-los ou desperdiçá-los. (ANTIPOFF, O., 1976)(ANTIPOFF, D., 1999b). Essa preocupação é amplamente debatida por especialistas da área na contemporaneidade. Dentre eles, pode-se citar: Guenther (2008), Silva e Fleith (2008), Alencar (2007), Mettrau e Reis (2007), Rech e Freitas (2005), Maia-Pinto e Fleith (2004), Landau (1990), Novaes (1979).

Ao dizer das dificuldades da identificação do bem-dotado, Antipoff, D. (1999a) acrescenta que há um aumento dessa dificuldade ao lidar com o bem-dotado do meio rural, que apresenta fala incorreta, reduzido vocabulário e pouco contato com livros, literatura e quaisquer atividades de cunho cultural e artístico. Por isso, nessa identificação, a ADAV

contava com a participação efetiva das escolas e dos professores (que tinham um contato mais próximo com essas crianças ao longo de todo o ano letivo). Ainda sobre essa questão, acrescenta Antipoff, D. “Sempre constitui uma grave preocupação a do recrutamento dos menores bem-dotados que serão incorporados dentro das colônias de férias. O período que antecede o encontro de férias é sempre um motivo de certa angústia ...” (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1975, p. 8).

Métodos propostos pela ADAV para a identificação de Bem-Dotados

Para a identificação de sua clientela, a ADAV se propunha a utilizar de métodos múltiplos (ANTIPOFF, O., 1976) tais como:

- observação do desempenho e comportamento da criança em situações naturais do dia a dia;
- investigação e observação dos pais e familiares;
- indicação de profissionais especialistas, dentre eles, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e outros;
- investigação sobre o desempenho acadêmico, criativo e produtivo em sala de aula (a partir da observação dos professores, de preferência daqueles que tenham tido algum tipo de treinamento ou orientações prévias);
- aplicação de testes coletivos e individuais que estão especificados no anexo 3, ao final desta pesquisa;
- experimentação Natural de Lazursky – Baseada numa observação objetiva e sistemática, em situações variadas, levantava-se um perfil de personalidade geral de cada participante, além de ser elaborado um rico relatório sobre o desempenho de cada sujeito nos diferentes testes aplicados e nas atividades realizadas. (ANTIPOFF, O., 1976); (ANTIPOFF, D., 1999b).

Outras formas utilizadas para colher dados sobre os jovens talentosos eram: pesquisas sociométricas; provas de auto e heteroavaliação; entrevistas coletivas; observações e avaliações feitas pelos jovens e monitores.(ANTIPOFF, D., 1999b).

Todos esses passos percorridos pela ADAV na identificação de bem-dotados mostraram-se similares com o que está sendo proposto na atualidade, pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1995).

Fontes de indicação de bem-dotados

1) Escolas e instituições educacionais

Num primeiro momento, para fazerem parte das atividades realizadas na ADAV, os jovens que se destacavam dos colegas de sala em alguma área deveriam ser encaminhados

pelas prefeituras municipais e pelas escolas e, por isso, seriam os detectados como possíveis crianças bem-dotadas.

A partir do relato de uma das professoras da Escola Estadual Maria Carolina Campos (Escola convidada a participar da programação da ADAV em 1983) (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS, Jan/Mar 1989), os critérios utilizados pela equipe de docentes nesse encaminhamento baseavam-se nos resultados do Teste ABC (para verificação da maturidade para a leitura e a escrita), aliados à observação sistemática dos professores regentes de classe e, também, de uma análise das produções de trabalhos dos alunos nas diversas disciplinas, inclusive nas criações artísticas. Como uma segunda ação, a escola entrava em contato com as famílias para orientações e esclarecimentos, além de ouvir as observações e anseios delas. A partir desses dados, percebe-se que a intenção era identificar não somente aqueles que se destacassem sob o ponto de vista acadêmico e intelectual, mas, também, sob os aspectos criativos, produtivos, artístico, dentre outros (uma vez que eram enfatizadas, também, as produções dos alunos nas diversas disciplinas).

Para essa identificação, era fundamental a participação dos professores, que deveriam preencher um questionário idealizado pela equipe da ADAV³⁵ (ANTIPOFF, O. 1976), no qual deveriam registrar uma ficha com dados relativos à vida escolar dos alunos, tais como: interesses, desempenho nas várias áreas de desenvolvimento, talento especial em alguma área (“arte; música; dramatização; liderança; acrobacia; declamação; teatro; redação; cálculo; ciências; mecânica; astronomia...”); tendências, habilidades e aptidões demonstradas em situações diferenciadas e corriqueiras do dia a dia, além de dados referentes aos hábitos,

saúde, características da personalidade; dados sobre a família (escolaridade e profissão dos pais; situação econômica da família; número de irmãos e posição do aluno em questão em relação aos irmãos...); endereço e telefones para contato. Deveriam ser encaminhadas para a ADAV as fichas de “dois ou três melhores alunos de cada escola” juntamente com o endereço e os contatos desse possível candidato. (ANTIPOFF, O., 1976). Esses alunos indicados eram convidados a participar dos encontros por meio de correspondência postal. Essa foi uma forma de selecioná-los nos primeiros anos. A partir desses dados, não ficou clara qual era a concepção que se tinha de “melhor aluno da escola”, e quais critérios eram utilizados para essa seleção. Seriam os melhores nos resultados acadêmicos e intelectuais? Seriam aqueles

³⁵ Esse questionário específico não foi encontrado nos acervos da ADAV.

que se saiam melhor nos testes de inteligência? Ou aqueles que se destacavam nas artes, na área científica ou social?

As fichas para preenchimento pelos professores dos possíveis candidatos a serem bem-dotados e a participarem dos encontros da ADAV foram enviadas para as prefeituras municipais de Ibirité, Contagem, Belo Horizonte, Betim, Esmeraldas, Brumadinho, Pedro Leopoldo, Lavras, Neves, Pará de Minas, Lafaiete, Congonhas, Sabará, Lagoa Santa, Nova Lima e outras cidades vizinhas que não foram especificadas na documentação encontrada. Em janeiro de 1973, foram enviadas cartas circulares às inspetoras de Ensino e à quarenta e duas prefeituras do Estado de Minas Gerais, com o planejamento da Colônia de Férias e convite para a apresentação de jovens desses município, possíveis candidatos aos encontros. (ANTIPOFF, D., 2003).

Uma vez recrutados, caso tivessem interesse, esses jovens seriam avaliados e observados e, caso fossem considerados como bem-dotados, eram convidados a participar dos encontros adavianos. Essa avaliação se dava a partir de aplicação de alguns testes, além de uma entrevista detalhada com os participantes³⁶ e seus familiares (nas quais era questionada a personalidade do aluno; seu desempenho escolar; interesses dominantes no estudo e nos lazeres; as dificuldades e os motivos; desenvolvimento físico e outras questões que julgassem importantes de serem colocadas), e uma observação dos comportamentos e atitudes de cada um em situações naturais e espontâneas de grupos. A intenção era fazer uma identificação que pudesse levar em conta diversos aspectos da criança em questão.

Quanto à forma que os testes eram aplicados, houve uma variação. Nas três primeiras colônias, a aplicação foi realizada durante os encontros. Assim, quando chegavam à ADAV, os jovens eram observados e avaliados, por meio de entrevistas com eles próprios e com seus pais ou responsáveis e, também, eram submetidos a alguns testes de interesses vocacionais; testes de rendimento escolar; de inteligência e personalidade. A intenção era sintetizar todos os dados obtidos e levantar o perfil psicológico do jovem. Além dos testes, eram utilizados instrumentos psicológicos baseados na experimentação natural. Buscava-se realizar uma observação sistemática e periódica desses jovens, sempre em ambiente natural e em atividades espontâneas do dia a dia. (ANTIPOFF, O., 1976)

Já da quarta colônia de férias em diante, as entrevistas e testes foram aplicados, preferencialmente antes dos encontros, em Belo Horizonte, onde era realizada uma espécie de

³⁶ Um modelo dessa entrevista encontra-se anexo, ao final desta pesquisa.

triagem dos candidatos aos encontros. Mas isso não impedia a realização de outros testes e avaliações informais ao longo dos encontros.

Segundo Antipoff, D. (1999 a), a identificação em maior escala das crianças e adolescentes bem-dotados do interior e das zonas periféricas de Belo Horizonte, só se tornou possível com a intervenção das delegacias de ensino que, depois de contatadas pela equipe da ADAV, sensibilizavam as escolas e grupos escolares para uma observação mais apurada de seus alunos no sentido de buscarem a identificação daqueles que se destacassem intelectualmente ou em outras aptidões. Mais uma vez, evidencia-se o interesse em identificar as crianças e adolescentes bem-dotados não somente do ponto de vista intelectual, mas, também, artístico, esportivo... “Atendendo aos objetivos do Projeto Circula, evita-se superestimar a inteligência, o QI, valorizando-se as habilidades, os talentos, a criatividade, o pensamento produtivo, as características da personalidade”. (ANTIPOFF, O. 1976, p. 383). E, ainda: “A seleção tem por base não só o nível de inteligência como ainda a amplitude das aptidões, a higiene física e mental, a personalidade harmoniosa e dinâmica”. (ANTIPOFF, O. 1976, p.384). Ainda sobre essa questão, Allkmim (1984) acrescenta que, além da valorização da inteligência do jovem bem-dotado, deveriam ser levados em conta as aptidões, interesses e as demonstrações de suas qualidades nos estudos, no trabalho, no lar e na comunidade. Principalmente no que dizia respeito à solução de problemas reais; atividades criadoras e liderança de grupos.

Na maioria dos encontros, foram agrupadas crianças com talentos e interesses diferenciados. Em outros, procurou-se especificar interesses em comum, facilitando a reunião de grupos mais homogêneos, tais como: crianças mais inclinadas a atividades artísticas, etc.

Em uma “carta – circular”, enviada para as escolas em 1982, encontram-se os seguintes dizeres:

Vimos solicitar aos educadores e professores para que colaborem na identificação e no pronto encaminhamento do aluno bem-dotado e academicamente talentoso. Após a indicação da Escola ou do Colégio, o teste final de seleção será realizado gratuitamente, na sede do IPAMIG. (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS, 1982).

Em outro trecho de outro documento, aparecem os dizeres:

Clubes de serviços, colégios e sobretudo as escolas oficiais apontariam as crianças, entre 11 e 13 anos que melhor apresentassem as características de indivíduos talentosos, embora não sendo forçosamente os melhores alunos de cada classe. Como segunda fase da referida “triagem” e em determinada semana do mês, aqueles menores seriam submetidos a um exame de inteligência, para se obter a confirmação daquela boa dotação intelectual, suspeitada por parte das escolas. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, 1983, p.90).

A cada documento encontrado, questionamentos foram surgindo. A partir desta “carta-circular”, vem a dúvida: quem é, de fato, o “aluno bem-dotado academicamente talentoso” que deveria ser encontrado? Seria aquele que sobressaía apenas nas atividades acadêmicas dentro de sala de aula ou realmente nas outras aptidões (artísticas, esportivas, sociais...)? Além disso, se a proposta era a de dar aos testes de inteligência um valor relativo, qual o sentido de submeter aqueles que passaram pela triagem a um exame de inteligência para obter a *confirmação* da boa dotação?

Com os depoimentos de Roberta (que começou a participar dos encontros em 1981) e Edson (que foi encaminhado para a ADAV em 1978) sobre seus encaminhamentos para as colônias de férias, mais questionamentos apareceram...

Eu era aluna da Escola Caio Martins, que era anexa à FEER³⁷ (...) eu era além dos meninos. Eu era mais adiantada. Aí teve um pessoal lá na Caio Martins e pediu aos professores que tirassem da sala alguns alunos que se destacavam, pra poder...sair da sala. Nem explicaram pra que que era. A minha professora me chamou, chamou mais algumas outras pessoas, e nós fomos pra uma sala (...) e foi aplicado um teste na gente. (...) E aí foi com muita surpresa porque depois que nós fizemos esse teste, ninguém falou nada. Aí nossos pais foram chamados pra uma reunião e disseram que tinha sido aplicado um teste na gente e que diante desse teste, tinham concluído que o nosso QI era acima da média. Aí apresentaram a ADAV pros nossos pais. (...) E convidaram a gente pra participar do primeiro encontro. (Roberta)

Fiz algumas provas e parece que com essas provas eles me identificaram na escola. Aí eu fui selecionado pra participar desse grupo. (Edson).

Apesar de Edson não especificar que provas eram essas, pode-se pensar que poderiam ser, também, como no caso anterior, testes de inteligência.

³⁷ FEER - Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff, criada em 25 de maio de 1970, cujo objetivo era instituir e manter um Instituto de Educação destinado à formação de regentes de ensino primário e professores primários para a zona rural, podendo criar, incorporar e manter escolas e outras instituições que se dediquem à educação rural, quer diretamente, quer mediante convênios. Em 1978, a Fundação Estadual de Educação Rural- FEER passa a denominar-se Fundação Helena Antipoff.

A partir desses depoimentos (que não podem ser usados a título de generalização de todo o trabalho realizado pela associação, mas que trazem importantes dados para a pesquisa), fica claro que havia a intenção de estabelecer um contato com as escolas como parceiras nesse processo de identificação de crianças bem-dotadas, mas as crianças eram pouco orientadas nesse processo inicial. Além disso, nos documentos encontrados, existe o dado de que aos testes de inteligência era dado um valor relativo e que seus resultados só seriam válidos se fossem utilizados como um dos procedimentos a serem utilizados. Outro ponto a ser levado em consideração é a proposta de que a identificação deveria basear-se não só nos resultados dos testes, mas, também, nas observações de professores aliados a observações informais dessas crianças em situações naturais do dia a dia. E, analisando o conteúdo dos relatos dos entrevistados, fica claro que não foi o que de fato apareceu nos depoimentos. Tanto no relato de Roberta quanto no de Edson, parece que o que de fato deu o “peso final”, legitimando a identificação, foi o resultado alcançado nos testes aplicados nas escolas uma única vez. Assim, vem uma possível contradição. Ao mesmo tempo em que a escola não deveria ser a única a dar a referência de boa dotação e nem deveria ser priorizado o desempenho cognitivo e acadêmico para definir uma criança como bem-dotada, à escola e aos resultados acadêmicos e dos testes, era dado um valor significativo para o encaminhamento para a ADAV. Surge, então, a questão: qual era, de fato, a ponderação que se fazia nesse sentido uma vez que há indícios de que a ADAV legitimava a escola como aquela instituição preparada para essa identificação?

Também, Igor (que participou apenas de um encontro na ADAV em 1973) relatou ter sido convidado para os encontros a partir de seu desempenho na escola na qual estudava. Mas, em seu caso, houve uma observação mais apurada pela proximidade do candidato e de sua família com a psicóloga que o identificou e o encaminhou para os encontros.

Quem me convidou foi a Helena Antipoff mesmo! Ela tinha muito contato com a minha família. Eu estudava na Escola Sandoval e ela sempre me observava porque ela era psicóloga lá. (...) eu fui aluno padrão durante os quatro anos que eu estudei lá. (...) aí ela me convidou pra participar do primeiro encontro da ADAV em 1973. (Igor).

2) Amigos da ADAV

Outra fonte de indicações de bem-dotados utilizada pela ADAV era os amigos, companheiros de grupos de estudos, colegas de trabalho e até mesmo os próprios adavianos, que deveriam indicar aquelas pessoas com as quais conviviam e que consideravam bem-dotadas por se destacar em alguma área.

Dentre os quatro entrevistados, apenas Renato (que começou a participar dos encontros da ADAV entre 1973 e 1974) disse realmente não saber por que foi chamado para participar dos encontros, uma vez que não se considerava superdotado. Ao ser questionado de como foi fazer parte dos encontros, relatou:

O meu avô era diretor do SESC e chamou o Sr Daniel Antipoff para ser o responsável pela área de recursos humanos daquela instituição. Quando começaram as reuniões da ADAV, o Daniel pediu ao meu avô que indicasse algumas pessoas e eu entrei na lista. (Renato).

3) Anúncios de Jornal

Outra forma de recrutar os jovens bem-dotados para os encontros foi por meio de anúncios no jornal, modalidade bastante utilizada na década de 1980. Eram publicadas pequenas notas convidando jovens bem-dotados para participarem de Encontros de Férias na Associação. E, para tal, deveriam entrar em contato nos endereços e telefones indicados. (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS, 1981).

Tratava-se de uma alternativa para aquelas pessoas que se consideravam bem-dotadas ou que assim eram consideradas pelos pais, familiares ou pessoas próximas, mas que não tinham qualquer proximidade com a ADAV ou com sua equipe e participantes. Foi, dessa forma, uma possibilidade para a autodefinição ou para a definição dos pais, ampliando as formas de acesso para a ADAV.

4) Outras fontes

Segundo Antipoff, D (1999 a), outros meios que se poderiam localizar os bem-dotados seriam entre jogadores de xadrez e baralho; especialistas em palavras cruzadas; frequentadores de bibliotecas; participantes de concursos literários e feiras de ciências e em acampamentos de escoteiros. Já dentre os profissionais mais capacitados para identificá-los,

destacam-se: professores do jardim de infância; regentes de classe; orientadores educacionais; os próprios colegas; os pais; membros de associações culturais; médicos e psicólogos.

Outra modalidade de encaminhamento utilizada em apenas um encontro foi a partir da identificação realizada para uma tese de doutorado (GUENTHER, 1984b), mas sobre a qual não se tem qualquer dado mais esclarecedor.

5) Participantes de encontros anteriores

Em alguns encontros, houve a alternativa de convocar os participantes de encontros anteriores para compor a turma de jovens que participariam das colônias de férias.

As primeiras indicações de bem-dotados na Associação Milton Campos foram feitas de forma diferenciada: (ANTIPOFF, O., 1976):

Tabela 1 – Formas de identificação de bem-dotados na ADAV em sua primeira década de funcionamento.

Identificação de bem-dotados nos encontros (1973 – 1983)		
Encontro	Data	Forma de indicação para os participantes dos encontros
1º	Fevereiro de 1973	Por meio das prefeituras e inspetorias de ensino das cidades do interior de Minas Gerais que deveriam escolher aquelas crianças que tivessem um bom rendimento nos grupos escolares.
2º	Julho de 1973	Por técnicos da ACAR – Prefeituras e indicados pelas escolas e por amigos da ADAV.
3º	Junho de 1974	Ex-colonistas que foram convocados por Helena Antipoff. (Quando os encontros se faziam com jovens que já haviam estado na ADAV em outro momento, era intenção da equipe realizar uma entrevista com cada um dos que retornaram para saber quais foram os ganhos da primeira experiência; o porquê do retorno; quais as sugestões para aprimorar as atividades, dentre outros).
4º	Julho de 1974	Indicação por amigos da ADAV e pelos participantes das colônias anteriores.
5º	Janeiro de 1975	Indicação de Educadores do Círculo de Estudos da ADAV. (Cada participante indicou um bem-dotado).
6º	Setembro de 1975	Indicação de educadores de cidades do interior convidados a participar do encontro (Não houve uma especificação, nos documentos, de quais cidades foram essas).

7º	Janeiro de 1976	Indicação de educadores estaduais. (Nos documentos, não houve maior especificação desse dado).
8º	Julho de 1976	Reconduzidos os mesmos participantes do sétimo encontro
9º	Janeiro de 1977	Indicação de diretoras de escolas municipais (que receberam, anteriormente, visita de uma equipe de psicólogos).
10º	Maio de 1977	Retornaram os participantes do nono encontro.
11º	Junho de 1977	Indicados por escolas municipais (foram encaminhados os melhores alunos considerados pelos professores)
12º	Julho de 1978	Indicados por serem de classe pobre, identificados por uma tese de doutorado (Nos documentos, não houve qualquer especificação de qual o título da Tese ou de sua autoria).
13º	Abril de 1979	Foram convocados participantes de encontros anteriores que estivessem na faixa etária entre quinze e dezenove anos.
14º	Julho de 1979	Indicação das Delegacias Regionais de Ensino e escolas no interior do estado de Minas Gerais de alunos que demonstrassem interesses especiais por arte, música e teatro e ciências naturais.
15º	Janeiro de 1980	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esses encontros específicos. Mas esse período coincide com aquele no qual o entrevistado 4 participou dos encontros e relatou ter sido convidado para participar da ADAV depois que fez algumas provas em sua escola (Instituto de Educação em Belo Horizonte).
16º	Julho de 1980	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esses encontros específicos. Mas esse período coincide com aquele no qual o entrevistado 4 participou dos encontros e relatou ter sido convidado para participar da ADAV depois que fez algumas provas em sua escola (Instituto de Educação em Belo Horizonte).
17º	Agosto de 1980	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esses encontros específicos. Mas esse período coincide com aquele no qual o entrevistado 4 participou dos encontros e relatou ter sido convidado para participar da ADAV depois que fez algumas provas em sua escola (Instituto de Educação em Belo Horizonte).
18º	Setembro de 1980	Indicados pelo Curso de Capacitação de Docentes da Secretaria de Educação.
19º	Novembro de 1980	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esse

		encontro específico.
20º	Janeiro de 1981	Indicados alunos das 5ª e 6ª séries das escolas locais, especificamente interessados em literatura, redação e letras em geral.
21º	Março de 1982	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esse encontro específico.
22º	Maior de 1982	Crianças recrutadas na Escola Educacional (Nova Lima – MG, escola com proposta específica para o atendimento a crianças bem-dotadas).
23º	Julho de 1982	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esse encontro específico.
24º	Setembro de 1982	Indicadas crianças selecionadas pelo IPAMIG (Belo Horizonte) e pelo setor clínico da Fundação Helena Antipoff (Ibirité – MG).
25º	Outubro de 1982	Foram convidados bem-dotados identificados especificamente no município de Ibirité.
26º	Novembro de 1982	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esse encontro específico.
27º	Julho de 1983	Não foram encontradas, nos registros, as formas de indicação e de identificação de bem-dotados para esse encontro específico.

(ANTIPOFF, O., 1976).

Passada essa primeira década de funcionamento, ao longo dos vinte e sete encontros de bem-dotados, várias foram as tentativas de selecionar a sua clientela específica, o que nos leva a pensar que se tratava, de fato, de uma experiência nova no que se refere à educação de bem-dotados. E, por isso, vários foram os procedimentos e tentativas empreendidos.

Dentre os meios utilizados para essa identificação, foram destacados cinco procedimentos:

- Aquele que se baseava na indicação das escolas e instituições educacionais, realizadas a partir da sensibilização dos educadores e professores; (meio utilizado em quatorze encontros);
- Aquele baseado na indicação de amigos da ADAV e ex-colonistas (que indicariam crianças e jovens de seu meio de convivência que poderiam ser bem-dotados para participarem dos encontros); (utilizado em três encontros);
- Por meio de anúncios de jornal; (não houve especificação de quantos encontros utilizaram esse meio de recrutamento de bem-dotados);
- Por meio de uma tese de doutorado (que não foi especificado qual o critério utilizado para tal indicação); (utilizado em um encontro);
- A convocação de jovens bem-dotados que já haviam participado anteriormente e que eram convidados para retornar. (utilizado em quatro encontros).

Os dados mostram que às escolas era dado o encargo maior na identificação de bem-dotados. Apesar de não ser a intenção da ADAV uma identificação baseada apenas na área intelectual e cognitiva, e apesar de a intenção ser a de dar aos testes valor relativo, percebe-se aqui certa contradição entre o que se dizia e o que se fazia, uma vez que os testes eram bastante utilizados, assim como a identificação baseada no desempenho escolar foi aquela a que mais se recorreu.

Em uma avaliação feita pela equipe técnica da ADAV sobre as formas de recrutamento dos bem-dotados, foi constatada a grande dificuldade de uma seleção efetiva. Foram citados os possíveis motivos para essa dificuldade, tais como: a falta de pessoas realmente treinadas e preparadas para a identificação do bem-dotado; a escassez de provas acessíveis e de rigor científico para essa identificação, além da dificuldade de comunicação com aqueles que indicariam os jovens bem-dotados. (ANTIPOFF, O., 1976).

Por esses motivos, nem sempre os jovens que chegavam para os encontros eram considerados como bem-dotados em alguma área pela equipe técnica da ADAV. Mas, assim mesmo, eram aceitos para participar das colônias, ou para não frustrá-los ou, simplesmente, porque a equipe considerava-se em condições de receber um grupo que fosse heterogêneo.

Os dados mostram que a equipe técnica estava buscando a melhor forma de realizar este trabalho. Mas, por ser uma modalidade educacional completamente nova no estado de

Minas Gerais e até no país, tudo o que foi realizado tinha o intuito de ser uma tentativa, que logo era avaliada e, quando necessário, reformulada. “...o conhecimento de características gerais dos bem-dotados e talentosos, a partir das informações científicas hoje disponíveis, não permite equacionar adequadamente a difícil tarefa de identificação e do atendimento educacional a esse tipo de crianças...” (FRÕES, 1984, p. 167). E ainda: “...não nos consideramos possuidores de métodos, técnicas e procedimentos acabados, assentados e verdadeiros. Nossa posição sistêmica estará sempre a admitir ou a exigir reformulações: estaremos sempre a procura do melhor” (p. 167).

Apesar das inconsistências constatadas, os dados analisados demonstram que, na ADAV, existia a proposta de considerar a superdotação não somente sob o ponto de vista intelectual e acadêmico, baseando-se unicamente na aplicação de testes e na definição do quociente intelectual dos jovens. Esse era sim *um dos* procedimentos para a identificação e, em alguns momentos, decisivo para a confirmação ou não da superdotação, mas não o único. Era intenção da Associação identificar, também, aquelas crianças que sobressaíam das demais nas áreas artística, criativa, esportiva e social.

Dentre os meios utilizados para essa identificação, foram encontrados cinco procedimentos: aquele que se baseava na indicação das escolas e instituições escolares, realizadas a partir da sensibilização dos professores e educadores; aquele baseado na indicação de amigos da ADAV e ex-colonistas (que indicariam crianças e jovens de seu meio de convivência que poderiam ser bem-dotados para participarem dos encontros); por meio de anúncios de jornal; por meio de uma tese de doutorado e por meio do convite aos adavianos que já haviam participado de encontros anteriores.

4.2 – Metodologia utilizada pela ADAV na educação dos Bem-Dotados: Procedimentos Educativos: Qual era a metodologia utilizada para o desenvolvimento dos talentos e habilidades identificados?

Para investigar a metodologia utilizada pela ADAV na educação dos jovens identificados como bem-dotados, o procedimento adotado foi o mesmo daquele no que diz respeito à identificação desses sujeitos: a análise dos documentos, acrescida das falas dos entrevistados sobre o que era realizado com eles a partir do momento em que chegavam à

Associação. Entretanto, na análise documental, foram encontrados alguns relatos de participantes do XIV Encontro de bem-dotados realizado em julho de 1979. (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS, 1984). Esses relatos estavam registrados numa espécie de diário dos encontros e foram também introduzidos nessa seção do presente estudo, uma vez que podem auxiliar na ilustração das atividades realizadas na Associação.

Os colaboradores da ADAV tiveram a preocupação de seguir uma metodologia de trabalho coerente com aquela inicialmente preconizada por Helena Antipoff, que era baseada fundamentalmente numa constante preocupação com a atitude científica, de forma que as atividades realizadas deveriam ter claros objetivos, estratégias e formas de avaliação, além de um fiel e detalhado registro de tudo que fosse realizado. O recrutamento e preparo de profissionais também estava no foco dos objetivos metodológicos. (GUENTHER, 1991b).

Alguns pré-requisitos da pedagogia de Helena Antipoff³⁸ e que puderam ser observados e constatados no trabalho realizado na ADAV (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS, 1998).

- 1) Teoria e prática associadas: Preocupação com uma aprendizagem coerente com a experiência e a vida prática da criança: o que é ensinado, deve ter um sentido real para aquele que aprende. Educação pela ação, para que os momentos que passassem na ADAV pudessem proporcionar aos participantes as ferramentas necessárias para um bom desenvolvimento em suas vidas em sua totalidade.

Já foi dito, e muitas vezes com razão, que a escola mata o espírito: indiferente à realidade, rotineira, atrofia a curiosidade infantil, faz amolecer o corpo e paralisa a mão instrumental do *Homo Faber*. Porque? Porque supervaloriza o verbo, a linguagem, em detrimento das habilidades sensório-motoras e da inteligência prática. (ANTIPOFF, 1992, p. 125).

Apesar da crítica às escolas e à metodologia utilizada para a educação das crianças, os dados analisados demonstraram ser a escola a principal instituição a quem a ADAV recorria na identificação de bem-dotados.

³⁸ Helena Antipoff (1892 – 1974).

2) A tarefa concreta, a prática é uma necessidade pedagógica, tratando-se de uma dimensão essencial da aprendizagem.

2) Educação voltada para a natureza. O contato da criança e daquele que aprende com a natureza, com o meio natural faz-se fundamental.

Um princípio fundamental na pedagogia dos bem dotados: oferecer o meio social adequado para o desenvolvimento dos educandos num ambiente natural apropriado, como é o campo, com espaço livre em profusão e a liberdade de se movimentarem, criando e dirigindo algo de concreto. (ANTIPOFF, 1992, p. 43).

4) Princípio da “Escola – Viva”, que traz a ideia da residência educacional. Tal princípio pedagógico implica uma imersão dos educadores e dos educandos no ambiente educacional. Assim, as tarefas de trabalho do dia a dia são divididas, como uma forma de instalar uma coletividade educativa independente de um conteúdo escolar que seja previsto e já pré-determinado. Dessa forma, tarefas como alimentação, higiene, vestuário e lazer deveriam ser realizadas em benefício de todos.

A gente também aprendia a preparar o lanche, a alimentação... participar da produção do seu almoço, da sua janta... ajudar... arrumar a casa né? Porque a gente aprendia a dobrar as nossas cobertas... coisa que hoje, se a gente não ensina, filho não vai fazer nunca! (Roberta).

5) Educação dos indivíduos que deve estar voltada para o bem comum, da comunidade da qual fazem parte. “O mais importante é oferecer ambiente onde a criatividade possa se expandir em cada um dos elementos e se transferir, por eles, ao conjunto social e comunitário”. (ANTIPOFF, 1992, p. 40).

6) Ensino Individualizado, de forma a responder, de modo efetivo, às reais necessidades de cada indivíduo. Nesse sentido, uma particularidade desse tipo de educação favorece a liberdade do bem-dotado, que poderá escolher as atividades que deseja realizar de acordo com seu desejo no momento, fazendo com que as atividades sejam realizadas com mais prazer e maior probabilidade de serem criativas e originais.

Creio que o espírito de Genebra – do Instituto Jean Jacques Rousseau merece ser cultivado também nessa obra formadora da juventude brasileira. Esse espírito se caracteriza por uma bastante forte disciplina interna, no regime de uma sensata liberdade que respeitando os Homens e cada indivíduo por tudo que possa representar de próprio, individual e diferente, contribui ao enriquecimento da comunidade e do bem comum – cultural ou material. (ANTIPOFF, Extraído do livro de assinaturas da ADAV – 23/09/1974).

7) Necessidade de favorecer o desenvolvimento global dos sujeitos a partir de uma educação que possa, de fato, auxiliá-los em sua inserção na sociedade em sua totalidade. Dizendo da perspectiva inclusiva no ideário educacional de Antipoff, Campos (2001) acrescenta: “ ... a educação inclusiva, na perspectiva da psicologia interacionista desenvolvida a partir da Escola de Genebra, significa o reconhecimento dos direitos da criança, sobretudo o direito à educação”. (p.45). e ainda: “ ...a lembrança da obra de Helena Antipoff é oportuna: seu trabalho, em suas diversas vertentes, expressa o ideal do respeito aos direitos da criança, através de iniciativas que contemplem sua realização”. (CAMPOS, 2001, p.45).

O trabalho realizado na Associação Milton Campos esteve baseado numa adaptação da metodologia da *experimentação natural*³⁹ (ANTIPOFF, O., 1976); (ANTIPOFF, D., 1999b) idealizada pelo psiquiatra e psicólogo russo Alexandre Lasoursky (1874 - 1917). Tal método parte do pressuposto de que se deve oferecer ao educando (seja ele criança ou adolescente) um ambiente rico em estímulos, de forma que esse sujeito possa circular livremente e escolher, baseado em seus interesses, quais atividades irá desenvolver. E, a partir das escolhas feitas e da forma como esse sujeito se mostrar ao longo das atividades (que devem ser mais naturais e espontâneas), o educador deverá observar de forma metódica e sistemática a atividade dos sujeitos e poderá traçar um gráfico que indicará o seu perfil de personalidade. Partia-se da premissa de que a observação dos sujeitos em atividades espontâneas escolhidas ativamente por ele favoreceria uma maior visibilidade de suas inclinações psicológicas. Isso porque Lasoursky identificou que o comportamento da criança revelava aspectos de sua personalidade. E, sendo assim, para cada atividade realizada, de acordo com a forma na qual fosse realizada, poderiam ser dados indícios da significação psicológica de sua conduta. A experimentação natural consiste, basicamente, em observar, registrar e analisar as situações naturais da vida da criança ou do adolescente, e como ele reage nesses momentos. A partir da observação dos jovens em atividades determinadas (como a realização de uma atividade artística com argila ou pintura, ou numa dramatização de uma cena, por exemplo), faz-se um

³⁹ A experimentação natural foi utilizada por Helena Antipoff não somente na Adav, mas no trabalho educacional que desenvolveu na Fazenda do Rosário em sua totalidade.

registro num gráfico específico, no qual se define em qual grau determinadas características mostram-se nesses jovens em comparação com o grupo do qual fazem parte. No que diz respeito à observação que deve ser feita, ressalta Antipoff (1992c):

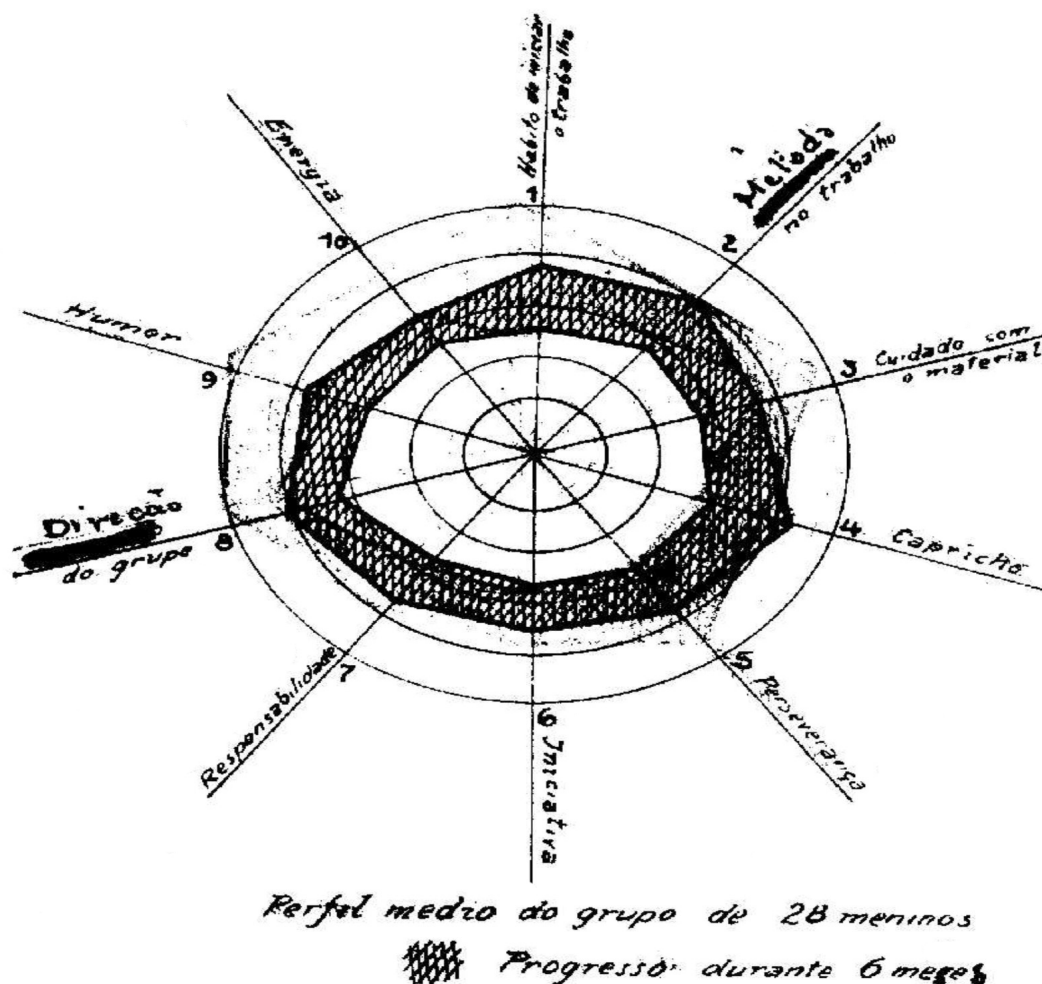
Não se trata mais de uma observação fortuita mas, de uma observação dirigida, metódica, em que se relacionam as reações às condições e elicitantes conhecidos. Uma vez recolhidas tais reações, é preciso ainda analisá-las e procurar o equivalente psicológico (p. 32).

Exemplificando o que foi dito, uma criança que demonstre uma conduta de entusiasmo pelo jogo que estiver participando, mostrando-se excitada, gritando, agitando as mãos e escutando com impaciência as explicações, assim como as regras do jogo, querendo iniciá-lo o mais rápido possível, poderia ter como significação psicológica de sua conduta uma “excitabilidade afetiva”. (ANTIPOFF, 1992c).

Dentre as características que devem ser observadas, pode-se citar: criatividade; senso de humor e otimismo; habilidade artística; habilidade motora; iniciativa e capacidade de liderança; atenção; estabilidade ou instabilidade dos sentimentos; timidez; sociabilidade, dentre outros. Cabe ressaltar, ainda, que uma vez traçado o perfil psicológico de uma criança, não significa que ele assim o será de forma indefinida. Muito pelo contrário, Antipoff preconizava que esse gráfico deveria ser preenchido em vários momentos e em intervalos de tempo determinados para ver como a criança progredia ou não em seu desenvolvimento na sua totalidade. O trabalho realizado na ADAV foi uma adaptação do método da experimentação natural porque, em sua proposição inicial, Lasoursky indica sete programas com atividades já especificadas a serem realizadas com crianças de dez a doze anos para que se pudesse observar a forma como se comportariam. Já nas atividades adavianas, essa observação era realizada nas mais diferentes e inusitadas atividades do dia a dia (como nos momentos de refeição; nas atividades de artes, músicas, teatro, jogos de socialização...) e não feitas especificamente seguindo um “script” já pré-elaborado. Sobre isso, acrescenta Antipoff: “Nós estudamos o indivíduo pela vida mesma...” (1992c, p. 40). Sintetizando tal método, Helena Antipoff diz:

Entre as atividades de um ambiente real determinado, escolhem-se alguns comportamentos que fornecem bastante variedade de manifestações caracterológicas. Num estudo minucioso desses comportamentos, estabelece-se um quadro relativamente completo de todas as atividades possíveis, descritas de modo concreto. Conhecido esse quadro, observam-se nele as reações individuais de um número de pessoas anteriormente conhecidas através de observações, exames e testes de toda espécie. A cada reação típica

atribui-se uma significação caracterológica. Segundo a intensidade da manifestação, avalia-se o grau mais ou menos intenso da reação psicológica. O quadro de atividades reais, com sua tradução em equivalentes psicológicos, avaliados em três ou cinco graus de intensidade, pode servir doravante de reativo conhecido para a observação da conduta de novos indivíduos. (ANTIPOFF, 1992 e, p. 165).



Quadro 1

No gráfico, está representado o exemplo de uma estrela, na qual está registrada a avaliação de um grupo de meninos com idades entre dez e dezoito anos, alunos da Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, em 1937, que participavam de oficinas pedagógicas mantidas pela sociedade. As funções observadas, nesse exemplo, são: hábito de iniciar o trabalho; método no trabalho; cuidado com o material; caprichos; perseverança; iniciativa; responsabilidade; direção do grupo; humor e energia. (ANTIPOFF, 2002, p.315).

Tendo a experimentação natural como base, o trabalho realizado na ADAV, por meio da diversidade de atividades proporcionadas aos jovens, objetivava uma caracterização mais ampla e global dos jovens talentosos (uma vez que não se baseava unicamente em resultados de testes de inteligência, mas, também, numa observação sistematizada que permitisse traçar

um perfil mais detalhado de cada jovem), buscando proporcionar-lhes programas diferenciados para que suas habilidades pudessem ser estimuladas e aproveitadas da melhor forma. Favorecendo, assim, o crescimento pessoal de cada um. Tópico esse que é bastante abordado na atualidade e que é corroborado por especialistas: Halpern (2006), Brasil (1995), Guenther (2006 c, 2008). A intenção de todo esse trabalho realizado era sim o de atender cada sujeito de forma individual e efetiva, mas, também, com uma meta em longo prazo, de que esses jovens bem assistidos e educados pudessem, futuramente, contribuir de forma positiva e efetiva para o desenvolvimento da comunidade da qual fizessem parte. Segundo Antipoff, D, “... a orientação ao superdotado tem por meta levá-lo até sua plena realização, aproveitando as suas necessidades imaginativas, seu anseio de construir algo, aprendendo, brincando.” (p. 144). Os trabalhos realizados na ADAV inspiravam-se no ideal de uma educação criadora, da busca de valores e no engajamento da ação.

Para cada encontro, havia uma programação especial que não se dava sob forma de aula, mas sim, por meio de períodos vivenciados por experiências, discussões, ensaios e oficinas variadas e diferenciadas. Sempre que possível, a programação das atividades era realizada de acordo com os interesses demonstrados pela maioria dos jovens nas entrevistas que antecederiam os encontros. Assim, se, por exemplo, a maioria dos inscritos demonstrasse maior interesse pelas atividades artísticas, a equipe procurava profissionais que pudessem dar atividades mais específicas para o grupo em questão.

Não se falavam em professor, aluno, classe, aula, o que era substituído por amigos, encontros, jovens e ao ar livre, o desenvolvimento intelectual, bem natural, enriquecido, se cumpria pela aplicação da Escola Ativa – fazer aprendendo e aprender fazendo. (ALKMIM, H. 1991).

Dos quatro entrevistados na pesquisa de campo, quando questionados sobre o que faziam nas colônias de férias da ADAV, três ressaltaram sobre a grande variedade de atividades que tinham oportunidade de fazer nos encontros, além de destacarem o fato de terem a oportunidade de praticar atividades que, normalmente, não teriam a oportunidade de realizar em suas casas ou em suas escolas. Esse tópico foi tratado com bastante entusiasmo nas entrevistas e ficou claro, nas falas, que esse era um ponto bastante positivo sobre a Associação em suas percepções. Seguem abaixo alguns trechos de depoimentos que ilustram essa questão:

A gente tinha acesso a coisas e a atividades que a escola normal não tinha, o currículo normal da escola não tinha. Mas nós não éramos obrigados a fazer. (Roberta).

A gente tinha várias atividades durante o dia (...) já eram atividades pré-programadas. (Renato)

Era muita coisa! Porque era atividade o dia todo, até a noite! Muita coisa! (Igor).

O que era muito apreciado pelos participantes, era a oportunidade que tinham de utilizar e deixar aflorar suas habilidades criativas e imaginativas, por meio das quais poderiam dar vazão à independência e às características individuais. Isso só era possível a partir dessa metodologia, que proporcionava a possibilidade de realizarem atividades livremente escolhidas ou, pelo menos, de escolherem uma entre várias opções.

Valorizava-se a integração entre as diferentes atividades propostas. Assim, se estivessem estudando sobre os pássaros nas atividades de laboratório ou ciências, por exemplo, poderiam fazer uma atividade de artes e de teatro ou uma experiência de dinâmica de grupo sobre o mesmo tema.

Para auxiliar nas atividades propostas, não havia professores propriamente ditos, mas sim uma espécie de orientador ou assessor. Tais educadores deveriam ter como propósito alargar os horizontes desses jovens e acrescentar algo na aprendizagem e no desenvolvimento de seus talentos.

Atividades Realizadas:

Nesse momento, serão relatadas as atividades que eram realizadas nos encontros com os bem-dotados. Para exemplificar algumas delas, foram retirados trechos de registros feitos pelos participantes do XIV Encontro de bem-dotados realizado em julho de 1979 (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS, 1984), além de trechos das entrevistas atuais realizadas com os quatro participantes da primeira década de funcionamento da associação.

1) Ecologia e atividades em contato direto com a natureza: Proporcionavam a oportunidade de um maior conhecimento dos recursos naturais, permitindo, assim, o estudo das plantas e animais, além do estudo de soluções para problemas relacionados à ecologia.

“Nós tivemos uma aula de Ecologia, que é o ramo da biologia, que estuda as inter-relações dos seres vivos entre si e o meio ambiente.” (J. A. S – 11 anos, 1979).

2) Música: Existia a intenção de montar um “miniconservatório”, no qual os talentosos da área poderiam desenvolver suas aptidões. Considerava-se essencial um treinamento na arte de ouvir a música popular, erudita, clássica, moderna e contemporânea por meio do estudo de biografias dos grandes compositores, assim como de suas obras, aprendizagem instrumental, vocal, de dança e coreografia, além de uma valorização significativa no que diz respeito aos hinos.

Dentre os quatro participantes entrevistados, dois citaram atividades de música como aquelas que se lembravam nos encontros da ADAV e das quais guardam boas recordações:

Tinha muita atividade de música. Tenho orgulho de saber todos os hinos nacionais, os hinos cívicos. Porque a gente aprendia, a gente hasteava a bandeira no momento da hora cívica. (Roberta).

O que mais me marcou no encontro que participei foi a missa de encerramento. Porque aí chegaram todos os parentes (...) A gente ensaiou o coral, era o grupo que cantou a missa. Uma música que eu não esqueço nunca. Todas as vezes que eu ouço aquela música “A Montanha” de Roberto Carlos, eu lembro dessa colônia de férias. Acho que foi o que mais me marcou... (Igor).

3) Atividades de Literatura e Biblioteca: Onde poderiam ser realizadas as mais diversas atividades, dentre elas: concursos literários; concursos de poesia; uma equipe para a produção de uma revista ou um jornal; atividades de literatura por meio da apreciação de poemas e textos diversos; comunicação e expressão por meio de redações com temas livres, diários, registros de observações... Nos primeiros anos, havia um diário dos encontros que se chamava “Diário da Colônia” e que era preenchido pelos participantes de acordo com o que tinham feito no dia. Infelizmente esse diário não foi encontrado na análise documental realizada nos arquivos da ADAV.

Na pesquisa arquivística efetuada, foi descoberto o registro do XIV encontro, realizado entre os dias 15 a 22 de julho de 1979. Nesse registro, os participantes fizeram uma espécie de diário de cada atividade que realizavam – Boletim da ADAV. Nesses documentos, cada um poderia escrever o que foi mais marcante em cada atividade e o porquê. Privilegiava-se tanto o registro dos fatos que aconteceram em si, como, também, do efeito surtido em cada um. Nesse encontro específico, os participantes fizeram registros pessoais sobre as seguintes atividades: ecologia; piadas; artes; escotismo; técnicas agrícolas; saúde e primeiros socorros; anedotas; curiosidades e refeições.

Dentre os entrevistados, dois citaram atividades de literatura como aquelas mais presentes em suas recordações “adavianas”:

...eu me lembro que uma das atividades que a gente participou lá foi de jogral. De recitar coisas (...) Dona Helena tava adoentada já. Eu me lembro (...) a gente fez uma apresentação pra ela. (Renato).

... da parte de literatura também eu gostava muito! (Edson).

4) Artes plásticas: Realizadas nos ateliers de pintura, incentivando o desabrochar da criatividade e da liberdade de expressão dos participantes.

“Nas atividades de artes com D. Livia, uma parte da turma foi mexer com tintas, a outra foi mexer com argila. Na aula de tinta, aprendemos a fazer desenhos, em cima de revistas impressas coloridas. A gente molha o pincel no Thiner e vai-se desenhando por cima da gravura da revista. O desenho da revista sai e fica outro.” (J. A. S. – 11 anos, 1979).

As artes também foram citadas por dois entrevistados da pesquisa de campo, ressaltando mais a parte de pintura e o orgulho da influência de artistas plásticos reconhecidos. Um dos participantes apenas citou a sua lembrança em relação às pinturas que faziam.

Tinha a parte de artes também. Eu tive o prazer de conhecer a Teresinha, que dava aula de artes pra gente. O Inimá⁴⁰ eu não cheguei a conhecer, mas as obras dele lá na ADAV... aqueles quadros, tudo a gente teve contato! Eu lembro uma época que teve até encontro de espeleólogos (estudiosos de cavernas). (Roberta).

5) Teatro: Com a elaboração de peças teatrais, favorecendo a dramatização e um melhor desenvolvimento da expressão corporal e, conseqüentemente, um maior autoconhecimento corporal e emocional.

Apenas uma entrevistada destacou o teatro em seu relato:

⁴⁰ Inimá José de Paula (1918-1999) – Foi pintor e desenhista brasileiro bastante reconhecido por suas criações artísticas.

Tinha teatro... era muito diverso, era fantástico! (Roberta).

6) Dinâmicas de grupo: Nas quais poderiam ser realizadas vivências, psicodramas ou atividades afins, uma vez que se acreditava na necessidade de o jovem bem-dotado falar de si mesmo e debater sobre seus problemas e questões mais íntimas.

“Ontem à noite tivemos um debate. Foi uma espécie de psicodrama, sobre o tema Boutique Mágica. Ali só se vendiam cousas abstratas como por exemplo: Amor, Bondade, Força de Vontade. D. Otília dirigiu o debate. Eu escolhi Coragem e comprei alguns quilos. Em troca, dei Vergonha. Eu acho que foi muito importante para mim, pois perdi um pouco da vergonha que eu tinha de fazer as cousas”. (P. R. N. – 11 anos, 1979)

“O que achei mais interessante foi o trabalho que fizemos com D. Otília. Ela nos fez 3 perguntas. A primeira foi. “Quem é o seu herói?”. Eu disse que era o meu pai. A segunda foi como nós imaginamos o que seria o Brasil, daqui a 100 anos. Eu disse que o Brasil seria mais humano”. (A. O. – 11 anos, 1979).

Um dos entrevistados citou em seu relato:

Eram atividades que a gente o tempo todo era chamado à percepção.... a pensar sobre a gente mesmo... (Igor).

7) Aplicação de testes: Utilizados como uma forma de obter um maior conhecimento sobre cada participante dos encontros, buscando, também, uma maior identificação dos talentos.

Dois participantes entrevistados se lembraram de terem sido submetidos à aplicação de testes nos encontros que participaram:

Tinha alguns testes também, acho que psicotécnicos. (Igor).

Eu lembro também de alguns testes que a gente fazia. (Edson).

8) Artesanato e atividades folclóricas: Confecção de objetos para próprio uso e / ou para comercialização a partir da matéria-prima do meio rural: argila; milho (palha, sabugo e grãos); bucha; madeira; fibras e outros. O artesanato era muito valorizado dentre as atividades

como forma, também, de preservar os costumes e o folclore local. Atividade muito valorizada e admirada por Helena Antipoff que o considerava uma excelente atividade para ocupar os jovens ociosos, evitando o desvirtuamento de suas mentes, além de valorizar e consagrar tudo aquilo que advém do campo e do meio rural.

As atividades de artesanato foram citadas por três dos quatro participantes entrevistados:

Fazíamos atividades de artesanato, com argila, a gente usava aquele galpão lá onde tinha o forno para a cerâmica... Então era muito diverso, era coisa demais da conta! Era muito, muito bom! (Roberta).

A gente tinha a parte de cerâmica que a gente fazia jarro, potes com barro que a gente punha a mão na massa mesmo! (...) A parte de cerâmica foi muito interessante. Foi bom conhecer! Tinha a parte de entalhamento que eu gostava muito que era fazer figuras em madeira, com toda ferramenta adequada que lá tinha pra fazer isso. (Renato)

O que eu me lembro muito é da parte de artesanato. Eu gostava muito do artesanato que tinha. Da parte que usávamos argila... (Edson).

9) Esportes: Nos quais poderiam ser desenvolvidas tanto atividades desportivas quanto de expressão corporal por meio de exercícios práticos e do conhecimento sobre o corpo.

Dentre os entrevistados, um citou a lembrança relacionada à educação física; outro, às atividades físicas que faziam de manhã cedo e um relatou uma experiência bastante inusitada em relação aos esportes:

Nós fizemos rapel! A gente saiu andando ali, fomos pra trás do cemitério do canal, onde tinha uma pedreira e nós fizemos rapel ali! (Roberta).

10) Jogos diversificados: Xadrez, damas... Favorecendo o desenvolvimento de estratégias e novas formas de pensar.

11) Atividades nas áreas das ciências físicas e biológicas:

“Nas aulas de ciências, abrimos um frango e vimos as partes do corpo que se assemelham e não se assemelham ao nosso” (J. P. A. – 11 anos, 1979).

“Depois fomos ver o coração do boi. Abrimos ele para pesquisarmos. Logo em seguida fomos para a lagoa. Pegamos três tubos de ensaio para ver se tinha vermes. Isto acabou não acontecendo, porque só havia micróbios que não faziam mal. (D. A. P. – 12 anos, 1979).

“Bem, sobre o laboratório, eu vi várias coisas como por exemplo: cobras, ratos, caramujos. Havia um termômetro, lentes de aumento, etc. Depois disso tudo, nós fomos dar uma volta pelo sítio, do qual íamos saber coisas que nos interessam.” (P. R. – 11 anos, 1979).

“Começamos a observar peças de laboratório: lentes, tubos de ensaio, animais...” (C.M.M.S. – 12 anos, 1979).

Seguem alguns trechos dos entrevistados que ressaltam também as lembranças relacionadas às atividades de biologia seja ao ar livre, seja no laboratório.

A gente tinha atividade com biólogos. Por exemplo, um dia ia um biólogo lá no encontro e a gente ia fazer estudo de inseto. Então a gente saía por aquele campo afora e saía catando inseto. Ia até a Lagoa da Petrobras ... Depois ele explicava pra gente como que a gente fazia o estudo dos insetos, como espetava... (Roberta).

Tinha a parte de laboratório que eu também gostava muito! Tinha várias experiências no laboratório e eu era muito curioso e gostava muito disso. (Edson).

12) Culinária e alimentação: Seriam preparados pratos típicos dentre outros, visando uma boa manutenção da saúde.

Esse foi um tópico lembrado com bastante apreço por dois dos entrevistados na pesquisa de campo. Seguem alguns trechos de suas falas:

Tinha também a parte do lanche, da alimentação.... Participar do seu próprio almoço, da sua janta... ajudar a preparar, a arrumar depois. Porque lá a gente aprendia tudo isso. Coisa que hoje, se a gente não ensina, filho não vai fazer nunca! (Roberta).

Uma coisa que era muito elogiada lá no fechamento dos encontros, era a parte de alimentação que era servida pra gente. Era uma fartura e só coisa gostosa! (Renato)

13) Atividades agrícolas: Nelas, os adavianos poderiam ter contato com noções hortifrutigranjeiras, atividades de jardinagem (plantio, replantio, exterminação de formigas) e sobre a composição química dos adubos assim como suas funções.

“O Sr. Daniel deu a aula de agricultura. Nós aprendemos a fazer uma horta e preparar adubo. O adubo orgânico é obtido numa esterqueira, juntando lixo de casa, folhas secas, coisas podres que serão molhadas diariamente e cobertas com capim, para não evaporar.” (J. A. S. – 11 anos, 1979).

“Aprendemos também a fazer uma horta. Cada um fazia alguma coisa: Exemplos – preparar a terra; fazer covas; colocar adubo químico e esterco; molhar os canteiros e plantar mudas”. (E. J. P. – 12 anos, 1979).

14) Escotismo: Atividades nas quais seriam introduzidos os conceitos, formas próprias de comunicação, noções e prática de acampamento, assim como valores e princípios morais, disciplina e trabalho interativo visando o bem comum e, tendo como uma de suas funções, a proteção da natureza e o aproveitamento do que ela pode proporcionar ao homem, sem estragá-la ou modificá-la.

“Uma das funções do Escoteiro é proteger a natureza. Dela mesma podemos tirar a nossa moradia, sem estragar ou modificar esta natureza. Aprendemos a utilizar materiais como, por exemplo, o bambu, cipó, folhas de bananeira e outras”. (C.M.M.S. – 12 anos, 1979).

“Os meninos fizeram um fogão suspenso. As meninas foram fazer uma casinha no meio do bananal, e usando objetos da natureza. Cada equipe fez seu próprio “habitat”: foram usados muitos elementos da natureza, como bambu, cipó, plantas e muitas outras coisas.” (J. A. S. – 11 anos, 1979).

“Paulo Roberto de Freitas nos ensinou como os Escoteiros fazem uma MACA para transportar feridos. São cinco tipos de maca: aquela feita com um cobertor dobrado entre dois bambus; a obtida de cintos, de camisas abotoadas e a de sacos de aniagem”. (E. J. P. – 12 anos, 1979)

“Acabamos de fazer a nossa mesa de bambu, que nos deu muito trabalho. Serramos pedaços de bambu e os amarramos com cordas finas de sisal”. (J. P. A. – 11 anos, 1979).

“Paulo Roberto e os Escoteiros prepararam uma fogueira para finalizar as atividades do Encontro. Foi escolhido um lugar no terreiro. A noite chegando, acenderam a fogueira e todos nós ouvimos cantos, cantamos a música da Piaba e assistimos a dramatizações”. (E. J. P. – 12 anos, 1979).

Dois dos entrevistados tiveram recordações do escotismo em suas vivências na ADAV. Seguem a seguir trechos de seus relatos:

Eu lembro que tinha o acantonamento que a gente tem que acampar, ficava acampando e por coincidência, nesse dia, teve o grupo de escoteiros lá. Então foi a minha primeira experiência em dormir em barracas... foi na ADAV... (Roberta)

Era muito lazer, interação... Tinha também os mestres de escoteiros, o escotismo. Tinha aquela corneta que te acordava às seis horas da manhã... Depois começava uma atividade, tipo aquelas provas de resistência mesmo, atividades físicas. (Igor).

15) Participação ativa e debates sobre temas variados Muita importância era dada à participação ativa dos jovens ao longo de toda a programação proposta nos encontros. A todos, era dada a voz, tanto no sentido de auxiliar no que seria realizado a partir daquilo que estava sendo proposto como atividade quanto no sentido de contribuir numa discussão sobre temas variados, incluindo sentimentos, opiniões, sonhos... Tratava-se de momentos nos

quais todos tinham direito à voz, mas, também, deveriam desenvolver o respeito ao outro, aprendendo a escutar e valorizar o que cada um tinha a dizer.

“Depois fizemos vários grupos de 4 participantes. Neles tinham que escolher um presidente, um secretário e dois assessores. Cada grupo tinha de descrever e debater sobre o que seria no futuro UMA ESCOLA IDEAL”. (J. A. S. – 11 anos, 1979).

Tinham reuniões durante o dia de um pessoal... dos orientadores lá. Eles estimulavam o pessoal a falar sobre sonhos, sobre determinadas figuras políticas. Eles abriam espaço para uma discussão mais ampla. Tipo um debate. Era uma mesa redonda que eles colocavam um tema para discussão. E eu me lembro que, uma vez eles perguntaram qual era a figura política mais importante que a turma considerava. Então cada um ia falando uma coisa. Eu me lembro que eu falei do Martin Luther King. (Renato).

16) Palestras e entrevistas com diferentes profissionais:

Ao convidar profissionais para falar aos jovens, o grande objetivo era o de “propiciar aos adolescentes o contato mais direto possível com personalidades bem sucedidas na vida, de projeção nacional, e que lhes pudessem ajudar em dado momento de seu desenvolvimento”. (ANTIPOFF, D. In ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, 1983, p. 89). Em setembro de 1975, por exemplo, os adavianos receberam a visita de Tostão, jogador de futebol consagrado por seu desempenho e realização profissional. Nesse dia, foi realizada uma sessão de entrevista informal com o jogador, na qual cada participante tinha a oportunidade de fazer perguntas as mais variadas sobre questões que tinham curiosidade de conhecer sobre o atleta, desde questões pessoais como o que mais gosta de fazer nos momentos livres; como se sente quando é expulso de um jogo até questões relacionadas à escolha profissional; o que é preciso para se tornar um grande jogador; quais os desafios e grandes obstáculos... (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1975).

Sobre esse tópico, um dos entrevistados ressaltou em seu relato:

Tinha muitas palestras... com psicólogos... Palestras tinha todos os dias! Sempre chegava alguém, algum psicólogo ou outro profissional que não me lembro direito, mas davam palestras pra gente. Também não me lembro sobre o que falavam... (Igor).

17) Excursões e visitas a museus, igrejas e cidades históricas: Como uma forma de ampliar os horizontes dos jovens que, na maioria das vezes, não tinham tido oportunidade de sair da comunidade da qual faziam parte.

“Hoje o dia foi programado para excursões. ... o primeiro lugar que visitamos foi a Escola Técnica Federal de Minas Gerais. Lá, foram mostradas máquinas, laboratórios, alguns utensílios que eles fazem. Quando saímos da Escola Técnica fomos ver um presépio, uma coisa incrível que um senhor construiu. Ele começou a construir as primeiras figuras do presépio em 1910⁴¹. Entrei no quarto onde ficam os mecanismos e aí, o meu espanto foi maior ainda. Era tudo feito com materiais aproveitados: carretéis, linhas ... A visita seguinte foi o palácio das artes... os quadros que vi não foram muito interessantes... Fomos também

⁴¹ Este parece ser o Presépio do Pipiripau, em Belo Horizonte, que foi criado pelo artesão Raimundo Machado Azevedo, doado à UFMG em 1976 e tombado pelo patrimônio histórico nacional em 1984. O Presépio é composto por cenas móveis que narram do nascimento, vida, morte e ressurreição de Cristo, com 580 figuras móveis, 45 cenas.

ao instituto agrônomo. Aí sim é que gostei! Lá é tudo tão bonito. A mata artificial e fantástica, também o museus e a parte de zoologia eu gostei demais... Fomos também ao Museus de Artes Modernas na Pampulha. Fiquei loca com os quadros, com algumas exceções... Fomos para o parque Mangueiras, na Pampulha... Fomos também ao Mineirão... Saímos e viemos para a Fazenda. A noite o Edmar tocou violão. (D. L. A. F. M. 13 anos, 1979).

Dois participantes entrevistados tiveram recordações de passeios e excursões realizadas nos encontros dos quais participaram:

Eu me lembro que a gente fazia visitas também. Porque a gente já estava em Ibirité, então a gente ia visitar o pessoal da Escola lá da Helena Antipoff. (...) A gente participava de missa lá também. Eu não sei se era Sábado à noite, quem tivesse interesse ia. Tinha uma igreja perto e a gente ia a pé mesmo. (Renato)

Teve uma vez que uma senhora (que eu não me lembro quem era) nos levou na casa dela na Pampulha, em Belo Horizonte. E eu, como adoro antiguidade ou raridade, adorei a visita! Ela viajava o mundo inteiro e a casa dela parecia um museu. Ela mandou os carros, levou todo mundo pra casa dela! Ficamos lá um tempão! Ela ia explicando peça por peça, de onde era, o que significava.... Porque lá era assim, tipo um museu mesmo. (Igor).

18) Práticas de observação: Utilizando de técnicas para o auto e heterojulgamento nas mais variadas situações, como uma forma de favorecer a autoconsciência e a consciência do grupo em sua totalidade. Também eram frequentemente realizadas atividades de autoavaliação e de avaliação dos colegas e do grupo em geral. Os comportamentos, atitudes e desempenhos de cada um eram analisados de forma sincera e natural.

19) Atividades de Criatividade: Com o intuito de desenvolver a capacidade inventiva e criativa dos participantes. Como exemplo de uma atividade, pode-se citar uma discussão que foi fomentada pela seguinte pergunta: “Se você fosse o grande arquiteto do Universo, que modificações introduziria?”.

Em documento encontrado no acervo da associação, consta um planejamento das atividades que seriam realizadas em um dia de colônia no ano de 1974 (ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS, 1974).

6:00 – Levantar – Asseio corporal

6:15 – Exercícios físicos – Marcha – Atletismo

6:30 – Café – Desjejum – Mingau

6:45 – Arrumação e limpeza do ambiente (grupos em rodízio)

7:15 – Atividades agrícolas ou artesanais

9:15 – Recreio e lanche

9:30 – Trabalhos em grupo

10:30 – Banho

11:00 – Almoço – tempo livre

13:00 – Reuniões para atividades artísticas, científicas – Estudos (em rodízio)

15:00 – Lanche

15:30 – Atividades diversas assessoradas (em rodízio)

17:30 – Tempo livre e preparo para o jantar

18:00 – Jantar – Leitura do diário – Jornalzinho – Sugestões – Tempo livre

19:00 – Jogos de salão – Discos – Dramatizações – palestras sobre viagens com slides

/ cinema.

21:00 – Lanche – Conversa tranqüila dirigida – Silêncio – Sono.

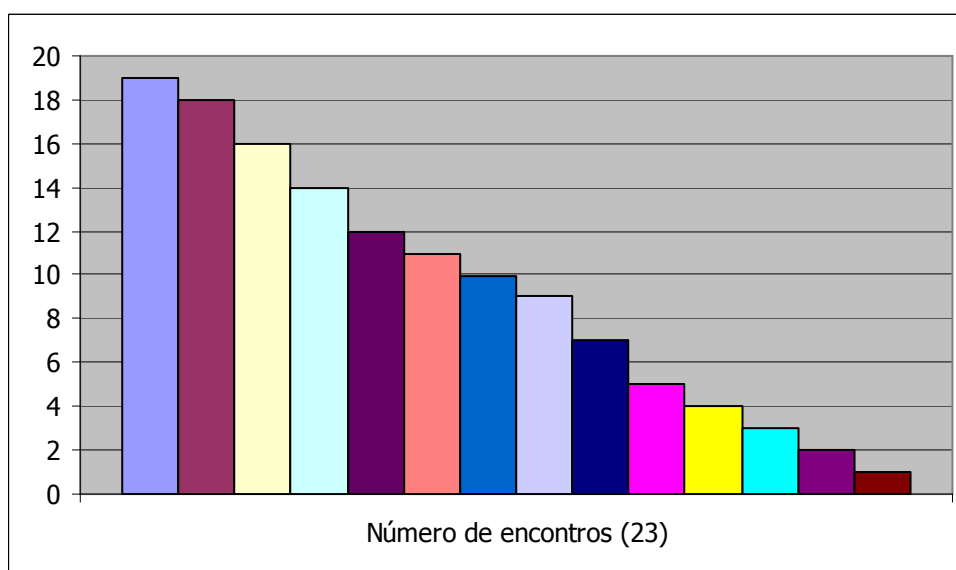
Em outubro de 1973, César Quintão Fróes escreveu no diário de atividades da ADAV:

Num ambiente de liberdade e muita alegria, os adolescentes da colônia recebem os mais variados estímulos, desde a prática de uma ligeira educação física pela manhã até as diferentes práticas artísticas, agrícolas, e a leitura do “diário”, logo após o jantar. Agora, um excelente grupo de chefes escoteiros divide a turma em equipes e saem para o campo onde terão a manhã das mais movimentadas; depois são as atividades de expressão artística (ritmo, educação musical, dramatizações, modelagem, pintura, entalhes em madeira), dando asas a uma vigorosa atividade criadora; aqui há um grupo intensamente concentrado na montagem de um mini-laboratório científico; ali, uma atividade individual de pesquisa ou a turma reunida num agradável bate papo com o psicólogo sobre assuntos de interesse vital ... Mas a colônia não termina aqui... Importantes testes de sondagem são aplicados. Um grupo de psicólogos e pedagogos, veladamente, observa o comportamento dos

adolescentes nas mais variadas situações. Depois, as entrevistas. Tudo isso fornecerá à equipe organizadora, importantes dados científicos e farto material de pesquisa sobre a problemática do bem-dotado. (FRÕES, Trecho de um diário da ADAV – Outubro de 1973).

Com esse depoimento, fica visível a real preocupação da equipe da ADAV em coletar a maior quantidade de dados possível sobre a temática do bem-dotado, de forma a aprimorar o trabalho realizado, auxiliando, de fato, na educação desses sujeitos.

Quadro 2 - Atividades Realizadas na ADAV nos encontros de 1973 a 1983



	Número de encontros (23)
Atividades Realizadas (cotadas em 23 encontros)	
1 Arte e artesanato	19
2 Ciência e Biologia	18
3 Esporte e Educação Física	16
4 Educação Musical, Expressão Corporal e Ritmo	14
5 Escotismo	12
6 Palestras e Entrevistas	11
7 Teste e Questionários, Agricultura e Jardinagem, Artes Cênicas e Teatro	10
8 Visitas e Excursões	9
9 Avaliação dos Encontros, Dinâmicas de Grupo	7
10 Diário, Física e Matemática, Biblioteca e Literatura	5
11 Relato de Viagem, Reunião de Pais	4
12 Redação e Composição	3
13 Técnicas de Comunicação, Ornamentação, Filmes e Slides, Jogos, Xadrez e Damas, Debates, Missa, Psicodrama	2
14 Culinária, Hasteamento de Bandeira, Astronomia, Química, Projetos para datas e festas folclóricas, Jogos de Criatividade, Exercícios de auto e hetero-percepção,	1

Observação do por do sol, Técnicas de Oficina, Intercâmbio com outras Fundações	
---	--

(os números de 1 a 14 deste quadro correspondem às colunas coloridas do gráfico acima)

Na primeira década de funcionamento da ADAV, foram realizados vinte e sete encontros para bem-dotados, mas, no registro encontrado sobre isso (GUENTHER, 1984), só foram encontrados dados de vinte e três encontros. Sendo assim, nesse gráfico, estão registradas as atividades que aconteceram em vinte e três encontros ao longo dos dez primeiros anos de funcionamento da ADAV (1973 – 1983). Percebe-se que algumas atividades eram priorizadas nas dinâmicas das colônias de férias, como, por exemplo, as artes, que estiveram presentes em dezenove dos vinte e três encontros. Também as atividades de Ciências e Biologia eram bastante valorizadas, uma vez que aparecem em dezoito encontros. E os esportes, também presentes com maior frequência, em dezesseis encontros. Já a culinária e o hasteamento de bandeira estiveram presentes em apenas um encontro.

Pela tabulação, fica claro que as habilidades mais enfocadas nas atividades realizadas na ADAV eram aquelas relacionadas às competências artísticas; científica; esportivas; psicossocial (teatro, escotismo, liderança); intelectual (matemática, biologia e literatura). Além disso, a preocupação com o futuro dos jovens no meio rural pode ser considerada, uma vez que as atividades de agricultura e artes relacionadas ao artesanato se mostravam bastante presente nos encontros.

Nas atividades da ADAV, buscava-se promover um equilíbrio entre as atividades de trabalho e de lazer, com o intuito de favorecer o desenvolvimento cívico e a reeducação social. E, por serem atividades realizadas nos finais de semana ou em regime de colônias de férias, permitiam que os bem-dotados frequentassem as escolas regulares, tendo um contato com colegas da mesma faixa etária e nível de desenvolvimento, além de serem favorecidos com as atividades extracurriculares de enriquecimento cultural oferecidas pela Associação.

Mais que o conteúdo, importam as estratégias, os hábitos e habilidades adquiridos, os processos de pensamento envolvidos. Não se trata de armazenar conhecimentos, porém de mobilizar o pensamento produtivo, a iniciativa, o hábito de agir independentemente, o interesse pela pesquisa, pelo trabalho experimental. (ANTIPOFF, O. 1976, p. 385).

Cabe colocar, mais uma vez, que na ADAV não eram valorizadas apenas as aptidões intelectuais. E, pelas atividades que eram priorizadas nos encontros, fica evidenciada uma

valorização e preocupação com o desenvolvimento das mais variadas habilidades: artísticas, esportivas, intelectual, social....

4.2.1 – Escotismo:

O Escotismo foi uma das atividades muito realizadas no dia a dia da Associação Milton Campos e que era muito bem recebida pelos participantes. Trata-se de um movimento, com propósitos e métodos específicos, fundado por Lord Baden-Powel, cujo objetivo é proporcionar oportunidades específicas para que o indivíduo desenvolva qualidades de caráter que o auxilie em sua vida como um bom cidadão. Dentre essas qualidades, estão: “... um homem de honra, com auto-domínio, confiante em si, interessado e habilitado em servir a comunidade” (GOMES, 1992, P. 62). “O escotismo tem por fim a formação da juventude, colimando o papel que ela deverá desempenhar amanhã na vida do país”. (ANTIPOFF, 1992 e, p. 45).

Na prática, trata-se de um grande jogo, do qual participam os jovens divididos em equipes, denominadas de “patrulhas”, e que devem cumprir algumas tarefas, sempre ao ar livre e em contato com a natureza, dentre elas, o acampamento. Tarefas como, por exemplo, a construção de uma ponte, feita de corda, que permita atravessar um ribeirão, ou a instalação de um fogão para preparar as refeições da “patrulha”, ou ainda o acompanhamento de sinais que deverão chegar a um suposto “tesouro”. (ANTIPOFF, D. 1999 a, 2003). Cada patrulha tem um líder, sendo composta por seis a oito componentes, cada um com sua determinada função. Cada patrulha está sob a liderança de um monitor. E a intenção é que se construa uma sadia rivalidade entre as patrulhas, de forma que se constitua entre elas uma verdadeira família. O intuito é de que todos aprendam a viver em comunidade, sabendo de seus interesses próprios, mas, também, sabendo como respeitar os interesses dos outros. Para isso, todas as atividades sugeridas são acordadas com os escoteiros, sendo fundamental escutá-los, dando-lhes voz para expressarem o que é de interesse de cada um, sempre indo à busca de um bem comum do grupo.

O escotismo tem uma lei própria, da qual cada participante deve se integrar e se fazer participante. Dentro dessa lei, existe um padrão de conduta que visa sempre à boa convivência, o respeito ao outro, à natureza, a Deus e à pátria. Apesar de o regulamento ser elaborado com a participação e colaboração dos jovens participantes das colônias e de o regime de funcionamento estar baseado na liberdade de pensar, criar e agir, existem regras

que são preexistentes e que devem ser cumpridas, visando sempre o bem comum. Como por exemplo, as exigências quanto aos horários e ao ritmo de funcionamento da rotina diária.

A partir dessa atividade lúdica e desafiadora, os adavianos aprendiam a desenvolver diferentes habilidades, como o espírito de iniciativa, o trabalho em equipe, a cooperação, a competição saudável, a criatividade e a autodisciplina, tornando-se individualmente responsáveis pela sua própria saúde e desenvolvimento físico, por meio da prática de exercícios físicos e hábitos saudáveis. (FRÔES, 1984).

Neste capítulo foi possível delinear, de uma forma mais clara, quem eram os bem-dotados considerados pela ADAV, como foram identificados para os encontros ao longo de sua primeira década (1973-1983) e como se dava o funcionamento dos encontros em si, enfatizando a metodologia utilizada para a assistência e o desenvolvimento das vocações dos bem-dotados. A proposta era a de considerar a superdotação não somente sob o ponto de vista intelectual e acadêmico, mas, também, sob outros aspectos tais como: capacidade criadora, desempenho artístico, esportivo e social. Para a identificação desses sujeitos, cinco tipos diferentes de procedimentos foram utilizados: aquele que se baseava na indicação das escolas e instituições escolares; aquele baseado na indicação de amigos da ADAV e ex-colonistas; por meio de anúncios de jornal; por meio de uma tese de doutorado e por meio do convite aos adavianos que já haviam participado de encontros anteriores.

Levando em conta a intenção de identificar os talentos nas variadas áreas do desenvolvimento humano, toda a metodologia educacional da ADAV, por meio da dinâmica e das atividades propostas, vinha ao encontro do desenvolvimento desses talentos identificados. Por isso, havia uma variedade de atividades como forma de poder proporcionar aos jovens um ambiente físico, educativo, cultural e social, que estimulasse e propiciasse o desenvolvimento de suas personalidades por meio de programas de enriquecimento cultural, nas áreas agrícolas, ecológicas, artísticas, musical, científica e social. Tudo isso a partir de uma metodologia que estimulasse a participação ativa de todos, além de integrar aquilo que era visto na teoria, com a prática vivencial. Ou seja, buscava-se proporcionar a esses jovens uma educação que fizesse um sentido real para suas vidas.

Para completar a caracterização da ADAV, fica a necessidade de escutar aqueles que um dia fizeram parte de todo esse projeto como bem-dotados identificados. E é nesse sentido, com a intenção de compreender o que significou esse tipo de vivência para esses sujeitos, que será abordado, no capítulo seguinte, o que de fato significou ser adaviano nessa época em questão (1973-1983).

CAPITULO 5

O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA ADAVIANA PARA OS BEM-DOTADOS

Nesse momento, a intenção foi literalmente “dar a voz” àqueles que estiveram participando da ADAV como crianças e jovens identificados de bem-dotados e encaminhados para os encontros entre os anos de 1973 a 1983. Mais do que acrescentar dados às primeiras questões de pesquisa formuladas (como era realizada a identificação e qual era o procedimento metodológico utilizado na educação dos talentos identificados), o que se buscou com a análise das entrevistas foi realizar uma tentativa de compreensão do significado que a experiência de ter sido “adaviano” teve para cada um dos entrevistados. O termo tentativa é utilizado por ser mais prudente ao lidar com a fala de um sujeito, mas que é analisada e interpretada por outro sujeito, com outra história, em um outro contexto e com outros significados e sentidos de vida. Houve uma preocupação com o registro rigoroso das falas o que, para Bogdan e Biklen (1994), é fundamental para a compreensão efetiva do modo como as pessoas dão significado às suas vivências, ou seja, para perceber o que esses sujeitos experimentaram e como interpretaram e estruturaram suas vivências, tomando sempre, como

ponto de partida, “as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Para essa análise, o termo experiência foi designado como tudo aquilo que se passa no organismo e que é suscetível de ser apreendido pela consciência, ou seja, aquilo que é subjetivo e pessoal ao indivíduo e que revela qualidades completamente diferentes das características objetivas que advêm do mundo externo. (ROGERS, 1997). De acordo com Gobbi (2005), experiência é uma noção que

Se refere a tudo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência; em outras palavras, tudo o que é suscetível de ser apreendido pela consciência. A noção de experiência engloba, pois, tanto os acontecimentos de que o indivíduo é consciente quanto o fenômeno de que é inconsciente (p.38).

Partindo do pressuposto de que a memória disponibiliza material para o estudo histórico por meio dos atores de um processo histórico que, por intermédio de suas falas, buscam resgatar um passado que será útil na construção do presente e do futuro (MASSIMI, 2002; OLMOS, 2003), esse estudo utilizou da história oral como fonte de pesquisa histórica. Assim, os entrevistados foram questionados a respeito do que significou a experiência de ter sido “adaviano” em suas vidas.

A memória, seja ela entendida como o sentimento e a experiência do tempo como alguma coisa que passou ou como o passado se presentificando, seja entendida como o registro subjetivo dos acontecimentos pela significação que tiveram para a pessoa, pode oferecer uma contribuição que possibilita uma compreensão complementar ao registro oficial e voluntário dos acontecimentos fixados nos documentos. (OLMOS, 2003, p. 41).

Essa foi a fase final da entrevista, na qual já tinham relatado sobre as questões práticas vividas na ADAV e, nesse momento, foram chamados a conectarem-se com as questões mais subjetivas, pessoais e íntimas. É claro que mesmo as questões iniciais e ditas práticas também suscitam lembranças, sentimentos e emoções que são subjetivos e pessoais. Mas, nesse momento específico, pôde ser verificado o quanto cada entrevistado entrou em contato com essas questões de uma forma mais profunda. A impressão passada nessa parte dos relatos foi a de que as perguntas finais possibilitaram um “fechamento” de tudo o que havia sido dito até então, mas acrescido daquilo que todos queriam dizer, mas não sabiam como Isso, baseado na ideia de que “a história não visa apenas o ausente, mas também o

vivente de outros tempos, o ator da história que já aconteceu” (MASSIMI, 2002, p.5) e da importância de “valorizar todas aquelas realidades e iniciativas promovidas por pessoas ou comunidades, onde as relações entre história e memória são bem presentes e marcantes como expressões de uma experiência culturalmente significativa”. (MASSIMI, 2002, p.3).

Um dos questionamentos da atualidade no que se refere à temática da superdotação diz respeito às formas de atendimento aos bem-dotados e à complexidade que está por trás desse procedimento, uma vez que é imprescindível levar em conta as particularidades de cada sujeito, priorizando, antes de qualquer definição de atendimento, sua história de vida, o contexto no qual está inserido, seus interesses e suas vontades, (BRASIL, 1995; ALENCAR, 2001; HALPERN, 2006; GUENTHER, 2006). Considerando esse aspecto, foi interesse desse estudo entender o que representou para esses quatro “ex-adavianos” participar de uma modalidade de atendimento aos bem-dotados, feita por meio de colônias de férias nos finais de semana e nas férias escolares, por intermédio de uma programação que tinha sim certa

flexibilidade, mas que era elaborada antes dos encontros propriamente ditos e para todo o grupo que ali chegasse.

Como cada entrevista não deixa de ser uma história contada a partir da memória de cada sujeito, com seu enredo, seus personagens e seu desfecho, a opção, nesse momento, foi dar um título para cada “entrevista-história”, baseado, é claro, na análise feita a partir de seu conteúdo mais evidente.

5.1 – Roberta: A ADAV e os frutos colhidos: Doces e Amargos

Roberta, filha mais velha de uma família de classe socioeconômica baixa, nasceu em Contagem (MG) em 1973. Sua família valorizava muito os estudos. Por isso, desde pequenos, Roberta e os três irmãos (uma menina e dois meninos) frequentaram a escola. Roberta estudou em um “Jardim de Infância” desde os cinco anos de idade, quando foi alfabetizada. Mudou-se para Ibirité com os pais e os três irmãos mais novos aos seis anos de idade. O motivo da mudança foi uma melhor oportunidade de emprego do pai, que trabalhava com contabilidade, e a possibilidade de comprar uma casa própria (em Contagem, moravam de aluguel). A mãe não trabalhava fora e ficava por conta dos filhos e dos afazeres domésticos.

Atualmente, com trinta e sete anos, Roberta mora com os pais em Ibirité, é solteira e tem um filho de quatorze anos. Iniciou os estudos no curso de jornalismo, mas interrompeu no 5º período. Hoje é tecnóloga em gestão pública e trabalha na Secretaria de Assistência Social, no Projeto Pro Jovem Urbano⁴², em Belo Horizonte.

Quando se mudou para Ibirité, em 1979, foi estudar na Escola Caio Martins, que era anexa à FEER. Ao chegar nessa escola, na “primeira série do grupo”, já se sentia diferente do grupo de sua sala: “eu era além dos meninos”. Roberta ficava incomodada ao perceber que o que estava aprendendo na escola e que para os colegas era novidade, já sabia, pois já tinha visto em sua escola anterior. Por isso, ficava entediada durante muitos momentos em sala de aula.

Então eu era como se fosse um (...) um estranho dentro da sala. Eu era mais adiantada e por causa disso, eles⁴³ brigavam comigo, me xingavam (...) eu tinha todo um problema de adaptação em turma, porque eu não tinha paciência

da professora tá explicando aquilo tudo pra eles de novo. E o tanto que eles achavam que eu era chata, eu achava que eles eram burros, porque eu achava que eles tinham que já ter aprendido como eu aprendi.

O fato de fazer parte de uma família que valorizava os estudos e que proporcionava aos filhos um contato com o mundo letrado desde cedo, provavelmente proporcionou a Roberta a possibilidade de desenvolver sua boa dotação. Ou seja, pelo fato de ter ido para a escola aos cinco anos (quando a maioria das crianças o fazia aos seis ou sete anos), facilitou e estimulou sua alfabetização e seu aprendizado acadêmico, proporcionando o desenvolvimento de sua superdotação, que será explicitada um pouco mais adiante. Como enfatizam alguns autores Antipoff (1992), Schraw (2006), Halpern (2006), Greenfield e outros (2006), Gardner (2000, 2001), Antunes (2000), Mettrau (2000), Alencar (2001) e Guenther (2006), para que a inteligência e o talento se desenvolvam é fundamental a interferência ambiental seja por meio da família, da escola ou do meio no qual o sujeito faz parte.

Esse primeiro ano na Escola Caio Martins foi o mais impactante para Roberta, que sentia estar muito mais adiantada que os colegas. E, ao mesmo tempo em que os recriminava por serem mais “atrasados” do que ela, também se sentia recriminada por eles. Dizia ter um sério problema de adaptação social em sua escola. Essa diferença diminuiu um pouco no ano

⁴² Projeto executado pela Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, cujo intuito é o de integrar os jovens brasileiros através de elevação de escolaridade e capacitação profissional. (BRASIL, 2010).

⁴³ Os colegas de sala de aula.

seguinte (segunda série), mas, mesmo assim, ainda se sentia além dos colegas no que se referia à aprendizagem em sala de aula, e lembra, ainda, que não se sentia fazendo parte daquele grupo.

Uma das questões frequentes ao lidar com bem-dotados é o fato de nem sempre essas crianças se sentirem aceitas pelo grupo do qual fazem parte (mais especificamente, os colegas de sala de aula, com quem convivem grande parte de seus dias). Isso faz com que se sintam diferentes e rejeitadas pelo grupo, o que causa estranhamento, incômodo, isolamento social e, conseqüentemente, baixa autoestima. (ALENCAR, 2007; GROSS, 1993; GUENTHER, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001). E, com Roberta, não foi diferente. Estava numa escola, com um grupo de colegas com os quais não tinha afinidade, não se sentia aceita e também não os aceitava por suas diferenças. Nesse caso, Roberta se achava diferente, mas não achava que estava errada ou que deveria ser igual aos colegas, uma vez que os considerava “burros”. O seu grande incômodo era exatamente o contrário, de eles não serem iguais a ela e ainda não saberem aquilo que ela já sabia.

Roberta não conhecia a ADAV e nunca tinha ouvido falar em superdotação ou algo nesse sentido. Até que um dia, “apareceram umas pessoas em sua escola”, das quais só se recorda ao certo de Maria Alves Teixeira. E essas pessoas solicitaram que sua professora tirasse de sala de aula alguns alunos que se destacassem⁴⁴. Roberta e mais dois ou três (não se recorda ao certo quantos e nem quem eram) foram retirados de sala e levados para uma sala que não estava sendo utilizada naquele momento e, nessa sala, foi aplicado um teste nessas crianças selecionadas⁴⁵. Roberta afirma ser um “teste psicotécnico” que vinha no formato de um “livrinho”.

Eu lembro que era um livrinho assim, um caderno e com vários testes. Por exemplo, tinha uma figura aí lá embaixo e vários pedacinhos (...) e a gente tinha que escolher qual desses pedacinhos que vai encaixar na figura da página em que estávamos.

Roberta nem imaginava o que estava acontecendo e qual o motivo de sua saída repentina de sala de aula. “Nem explicaram pra que que era”. Também não imaginava que

⁴⁴ Roberta disse não saber explicar ao certo qual “destaque” era esse que “essas pessoas” estavam buscando nos alunos. Mas acredita ser em relação ao desempenho acadêmico em sala de aula, relacionado à facilidade de aprendizagem das matérias dadas, assim como o desempenho nas notas das avaliações.

⁴⁵ Nesse momento, não será realizada nenhuma análise sobre a utilização de testes na identificação de Roberta ou dos outros entrevistados, uma vez que esse trabalho já foi amplamente discutido no capítulo 4: “Procedimentos utilizados pela ADAV em sua primeira década de funcionamento – Sobre a identificação de bem-dotados na ADAV”.

sua vida mudaria completamente dali em diante. E foi com muita surpresa que viu, depois de alguns dias da aplicação do teste sem que ninguém lhe dissesse nada, seus pais em sua escola para participar de uma reunião com algumas pessoas da equipe da ADAV e com a presença de Roberta. Dessa vez, se lembra com clareza quem eram essas pessoas: “D. Ottília, o professor Daniel, Dr. Hélio Alkmim e a Dona Maria Alves”. E foi com essa reunião que seus pais foram informados da aplicação do teste e do resultado obtido: Roberta tinha um QI acima da média.

A partir desse momento, a equipe apresentou a ADAV para Roberta e seus pais, explicando a dinâmica do trabalho que era realizado lá e lhe fizeram o convite para participar da colônia de férias que aconteceria no ano seguinte. Os pais de Roberta autorizaram sua ida ao primeiro encontro na ADAV em 1981, quando Roberta tinha oito anos.

Como toda criança que se preze, Roberta adorava novidades e disse ter ido para a ADAV muito alegre e com boas expectativas. Apesar de não imaginar o que aconteceria ali, naquela semana que passaria longe de sua família e das pessoas com quem tinha convívio em seu dia a dia, a sensação era de que algo de muito especial estava para acontecer. Lembra-se que, em seu primeiro dia na Associação, tiveram algumas atividades com os escoteiros e, dentre elas, aprendeu a montar barracas e foi a primeira vez que teve a experiência de acampar e dormir “ao ar livre”⁴⁶.

Roberta não se lembra ao certo de quantos encontros participou. Só sabe que foram muitos e que, até o ano de 1987, ainda estava bastante envolvida com a ADAV.

Os momentos em que passava na ADAV eram muito prazerosos principalmente pela variedade de atividades que tinha para fazer o dia todo. Era uma programação bastante diversificada⁴⁷ que a encantava. E, mais do que isso, sentia que tinha a oportunidade de escolher em participar ou não do que era proposto. Mas o difícil era recusar...

A gente tinha um leque de (...) de alternativas lá. Mas nós não éramos obrigados a fazer. A gente fazia porque era satisfatório, era gostoso fazer, era uma experiência nova.

⁴⁶ Apesar de ter dois dormitórios na ADAV (um para meninos e outro para meninas), nesse dia, todos os participantes dormiram acampados no gramado da sede da Associação.

⁴⁷ As atividades que eram realizadas durante os encontros da ADAV e que são relatadas não só por Roberta, como pelos outros entrevistados, foram citadas e desenvolvidas no capítulo 4 desta pesquisa: “Procedimentos utilizados pela ADAV em sua primeira década de funcionamento – Metodologia utilizada pela ADAV na educação dos bem-dotados”, e por isso, não serão abordadas nesse capítulo.

Uma das propostas da educação de bem-dotados na ADAV e que também são destacadas na atualidade (BRASIL, 1995; GUENTHER, 2000, 2006; HALPERN, 2006) é a importância de implicar a criança em seu processo de aprendizagem e de colocá-la como o centro do processo de aprendizagem, seja no sentido de escolher aquilo que tem sentido para ela e que lhe interessa, levando em consideração, sua história individual, seja no sentido de participar, ativamente, de seu próprio processo de aprendizagem. E, nesse sentido, Roberta se sentia valorizada, respeitada e motivada a fazer parte desse processo.

Nessa época, Roberta estava entusiasmada com os encontros adavianos e ficava numa grande expectativa de quando seria o próximo.

Era muito diverso. Era (...) fantástico! A gente contava nos dias os encontros. A periodicidade dos encontros, no início ela era muito espaçada (...) era assim uma vez por mês (...) a cada dois meses (...) não tinha uma frequência certa.

Valorizava muito o contato com os companheiros adavianos. Principalmente pela oportunidade em aprender com os mais velhos e poder compartilhar experiências.

Eu era criança. Então eu tava na fase que... os adavianos mais velhos é que eram nossos monitores. Era muito interessante aprender com eles.

Ao ser questionada sobre o que significou ter participado dos encontros da ADAV, Roberta ressaltou que foi uma grande e inesquecível experiência de vida, principalmente pelo fato de ter conhecido pessoas afins, com quem pudesse conversar e se identificar. Além disso, reconhece e valoriza o quanto amadureceu nesse processo em sua totalidade. Parece que o fato de fazer parte da ADAV trouxe, em certo momento, um sentimento de pertencimento, de “fazer parte”, de estar próxima de pessoas iguais e de ser compreendida. Como se tivesse encontrado um mundo diferente daquele vivenciado em seu dia a dia e que jamais será retirado de sua memória. Ao contrário do que acontecia em sua vida escolar (onde não se sentia fazendo parte do grupo e rejeitava os colegas, ao mesmo tempo em que era rejeitada por eles), na ADAV, se sentia fazendo parte. Para Roberta, os aspectos sociais e afetivos foram primordiais nesse sentido.

O meu amadurecimento foi muito bom. Sabe, de eu ter (...) ter pessoas que eu pudesse conversar (...) Tem coisas que aconteceram na Adav que eu não vou esquecer nunca! De aprendizagem de vida mesmo!

Toda criança tem a necessidade de se sentir aceita, compreendida e valorizada pelo grupo no qual está inserida. E com os bem-dotados não é diferente. Por muitas vezes estarem agrupados com crianças que são diferentes seja nas conversas, seja nos interesses, é comum se isolarem e sentirem-se inadequados. Por isso, postula-se a importância da convivência dos bem-dotados com pessoas afins, com as quais se identifiquem e que sintam ressonância nos sonhos, nas conversas e nas brincadeiras. (ALENCAR E FLEITH, 2001; WEBB, 2000; FREEMAN E GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; ALENCAR, 2001, 2007; LANDAU, 1990; NOVAES, 1979). E esse foi o processo que aconteceu com Roberta. De repente, se viu rodeada de pessoas com quem “podia conversar” sem ser criticada ou “xingada” como acontecia em sua escola.

Apesar dos momentos vividos com muita alegria e entusiasmo na ADAV, dos quais pôde colher frutos doces e produtivos para sua vida, Roberta se ressentia das consequências que foram acontecendo em sua vida fora da ADAV – os frutos amargos também foram sendo

colhidos aos poucos e foram deixando marcas... Assim, para Roberta, a experiência vivenciada na ADAV trouxe significados antagônicos. Por um lado, era muito bom enquanto estava participando dos encontros, com os profissionais preparados; com pessoas que demonstravam interesses e objetivos afins aos seus; com uma programação riquíssima em atividades e estímulos... Enfim, uma experiência que será levada para toda a vida. “Era fantástico!”

Mas, em contrapartida, também experimentou o outro lado, não tão doce assim dessa experiência, e sobre o qual relata com muita sinceridade e com muita emoção... Foram alguns frutos amargos que também foram colhidos, tais como: falta de habilidade dos professores da escola regular em lidar com ela como “Adaviana”; incompreensão e antipatia dos colegas que não eram adavianos, o que trouxe muita mágoa e até raiva em alguns momentos por ser “taxada” e cobrada por um desempenho sempre extraordinário, afinal de contas, participava de uma Associação que era específica para “crianças geniais”... Sentiu uma passagem do prazer ao desprazer de ser adaviana. Roberta começou a sentir que já não valia mais a pena participar daquele grupo que, por fazer parte, estava lhe causando sofrimento. Foi então que pensou numa possível saída: se desligar da associação e parar de participar dos encontros ...

Chegou uma fase que eu já não gostava mais de ir na ADAV. Porque a gente era taxado de... “geninho”, de “não sei o que”.

Então nessa época teve uma debanda né? Muitos adavianos pararam de ir. Porque o que eu tava sofrendo, os meninos também tavam sofrendo, de...”Ah! Porque são os geninhos, porque são os preferidos e que não sei o que”. A gente não podia tirar uma nota baixa que aí eles falavam “então não sei pra que que vai na Adav... que não sei o que...”

Um dos desafios, não só na época da criação da ADAV, mas, também, na contemporaneidade, diz respeito à definição de qual a melhor forma de atender aos bem-dotados. Em escolas comuns ou em escolas especializadas? Mesmo propondo um atendimento só para essa clientela na ADAV, Helena Antipoff não tinha certeza se essa era a melhor forma de atendê-los e, menos ainda, tinha a clareza de quais as consequências de um atendimento desse tipo. Sobre a modalidade de atendimento apenas para essas crianças, dizia:

Em escolas especiais, com pequeno grupo de outros bem-dotados, estarão perdendo oportunidade quanto a seu desenvolvimento social e moral, correndo o risco de se sentirem isolados ou, ao contrário, supervalorizando-se,

constituindo um “quisto” e não um grupo dinamizador? Neste tipo de atendimento, acima citado, encontrariam eles recursos para a expansão de sua inteligência e de suas aptidões especiais, permitindo-lhes melhor desenvolvimento social e moral, sem correrem risco de uma exagerada autovalorização, mas, ao contrário, sentindo que podem empregar sua capacidade total na elevação do grupo que com eles convive? Tudo isso nos leva a deixar em aberto o presente item... (ANTIPOFF, 1992b, p. 35).

No caso de Roberta, as consequências foram negativas por se sentir supervalorizada pelos professores que esperavam um desempenho impecável em qualquer atividade que estivesse participando. O que, também, gerava antipatia e hostilidade dos colegas que não eram “os preferidos”. Essa expectativa dos professores e até dos colegas, no que se refere ao desempenho e aos resultados de Roberta, é abordada por alguns especialistas como um dos mitos que ainda perpassam o tema da superdotação: o de que a pessoa considerada como superdotada se destaca em todas as áreas do currículo escolar. Essa concepção vem sendo questionada, mas ainda é presente na contemporaneidade. (BRASIL, 1995; ALENCAR, 2001).

Nesse momento, Roberta se sentiu perdida e abalada emocionalmente. Tentava entender o que de fato estava acontecendo em sua vida. Mas a influência do meio do qual fazia parte, principalmente na escola (por meio da rejeição dos colegas e da cobrança equivocada dos professores), fazia com que questionasse o que de fato deveria fazer. A expectativa do outro, nesse momento, fazia com que a “autoincompreensão se instalasse”. É

comum a criança bem-dotada ter dificuldade de lidar com sua superdotação quando o ambiente não é acolhedor e não compreende e nem aceita suas especificidades. (FREEMAN E GUENTHER, 2000; ALENCAR 2001, 2007).

E até a gente entender que o nosso destaque não tinha nada a ver com nota, né? A questão que a Dona Helena e Dona Otília depois falava com a gente era que não tinha a ver com nota, tinha a ver com os seus rendimentos, com a sua ação, com o seu desempenho como um todo.

Hoje, Roberta acredita que muitos de seus bloqueios em algumas áreas de sua vida, estão relacionados a esse período delicado que vivenciou principalmente em sua escola, especificamente por ser adaviana Ressente-se muito de seus professores, pela cobrança excessiva e pela carga que colocavam nela por ser considerada bem-dotada. Relata que até hoje tem medo de fazer provas ou de ser avaliada, por isso, evita ao máximo qualquer tipo de situação que possa trazer isso à tona. Como se tivesse que “fazer jus” ao fato de ter sido considerada como bem-dotada e de ter sido adaviana um dia, implica ser adaviana até hoje e, por isso, até hoje, a cobrança se faz presente e deixa marcas...

Isso foi um bloqueio que eu trouxe pra minha vida (...) eu tenho esse problema comigo, com nota. Eu não (...) não gosto de tirar nota ruim (...) não gosto de ficar atrás (...) eu exijo de mim ter um desempenho ótimo sempre! Eu penso: “Não. Eu sou adaviana, então eu não posso tirar menos que dez na prova que vale dez”. E isso foi o que, porque os próprios professores incutiram isso na nossa cabeça.

Eu fiquei até 2001 sem fazer vestibular⁴⁸. E até hoje eu não tenho carteira de motorista! Por causa do medo da (...) da rejeição se eu não me sair bem. Porque as pessoas, principalmente os professores na época, que lidavam com a gente NA ESCOLA no ensino regular, eles punham muita carga nas costas da gente com essa questão de bem dotado sabe?

Para Roberta, o que vivenciou naqueles anos passados, ainda está tão presente em sua vida que ainda se considera adaviana e, pelo seu relato, a raiva e a mágoa desses professores e de todo o sofrimento que passou ainda mostra-se latente.

E eu culpo todos os meus professores por causa disso! Todos os meus professores! Da primeira infância, da adolescência.... Eu não consigo esquecer...

⁴⁸ Em 2001, Roberta estava com 28 anos.

Fato que não é motivo de dúvida ou questionamento nessa área, muito pelo contrário, é consenso entre os especialistas (ALENCAR, 2001, 2007; GUENTHER, 2000, 2006; NOVAES, 1979; BRASIL, 1995), é a importância do papel da escola no desenvolvimento das crianças bem-dotadas, mais especificamente no que diz respeito às questões socioemocionais. Papel esse que é centralizado, de forma mais efetiva, na figura do professor, uma vez que é ele que passa a maior parte do tempo com as crianças na escola. E, como afirma Alencar (2001): “O professor tanto pode conscientizar o aluno de seus talentos e possibilidades, como minar a sua confiança em sua capacidade e competência”. (p. 48). E, no caso de Roberta, a postura de seus professores fez com que fosse desgostando cada vez mais de ser considerada bem-dotada.

Assim, o fato de ser adaviana não era mais motivo de orgulho e de se sentir fazendo parte de um grupo de amadurecimento e enriquecimento de experiência com pessoas afins, mas passou a ser um fardo, um peso. E muito desse peso, advinha da postura e das condutas de seus professores da escola regular, que ocasionou, no caso específico de Roberta, consequências diretas em sua autoestima.

Passou a ser um peso, um tormento! Falar que eu era adaviana (...) Os próprios professores, eles colocavam a gente como assim (...) bons demais e faziam essa comparação. A cobrança deles era mais moral do que qualquer outra, porque assim, na escrita e na leitura eu sempre fui muito boa nisso.

Era uma forma que colocava a gente no pedestal. Então gerava antipatia dos outros meninos (...) e a gente era normal! A gente era normal como qualquer outro!

Roberta sentia o peso de ter de corresponder a uma expectativa que ela sabia que era irreal. Mas, na época, é como se não tivesse força de se contrapor a isso ou não soubesse como fazer, ou, ainda, como se não tivesse consciência do que estava acontecendo com ela. Veio o incômodo de ser vista como “uma atração circense” e não como uma criança como as outras, com desejos, sonhos, sucessos e fracassos em seu dia a dia.

Repensando toda essa sua experiência, Roberta acredita que a ADAV, de certa forma, foi responsável por esse sofrimento, uma vez que só se preocupava com o que acontecia durante os encontros e com uma orientação aos pais. E, em relação à dinâmica de trabalho na ADAV e aos profissionais da Associação, Roberta não tem do que se queixar, muito pelo

contrário, tem excelentes lembranças. Mas a questão estava em a ADAV não envolver a escola e os professores nesse processo, seja para orientar, seja para trocar informações.

Os profissionais que iam lidar com a gente lá na ADAV eram fantásticos! Lá na sede era tudo fantástico! Mas um ponto negativo da ADAV, na minha opinião, foi eles⁴⁹ não terem tratado com os professores que, como se diz, eram os responsáveis pela nossa educação. Eu acho que não eram só os nossos pais que deveriam participar das reuniões que tinha na Adav. Eu acho que os nossos professores também. Porque eles não sabiam lidar com a gente! A forma que eles lidavam com a gente era errada!

Mas, analisando sua experiência e tudo o que vivenciou, Roberta sente que ter participado da ADAV foi muito bom e muito importante em sua vida. Ficou claro para ela que o que causava tanto sofrimento era aquilo que vinha de fora, mais especificamente, a forma como era tratada em suas relações “extra-ADAV”.

O ponto negativo de ser adaviana não era o ser adaviana... Era como as pessoas tratavam a gente.

Em certo momento de sua vida, nova mudança: Roberta mudou-se com a família para Belo Horizonte, cidade na qual ficou por alguns anos, e foi estudar no CEFET, onde ninguém a conhecia, ninguém sabia sua história e, melhor ainda, ninguém sabia que se tratava da “Roberta – Adaviana”. Nesse momento, Roberta encontra um momento de refúgio, de recuperar o fôlego e até de se rebelar com esse rótulo de bem-dotada e com o desempenho que os outros esperavam dela em relação a isso. Como se o fato de ser bem-dotada e de ser adaviana implicasse ser “politicamente correta” seja em relação ao desempenho nas notas, seja em relação aos comportamentos. E, a libertação, como tudo aquilo que representasse o oposto ao “politicamente correto”.

Então no CEFET ninguém sabia que eu era adaviana. Pra mim era um alívio (...) Tanto é que eu tomei bomba no Cefet! Pra vc ter idéia! Eu me rebelei de tal forma (...) Eu comecei a fumar no cefet, comecei a jogar truco no cefet (...) eu me deixei...

Mas, mesmo estudando no CEFET, Roberta ainda não se via completamente livre de sua história em Ibirité. Seu pai, muito orgulhoso de ter uma filha bem-dotada e adaviana, cobrava um desempenho que fosse condizente a essa denominação. Mas Roberta já não

⁴⁹ Profissionais que eram os responsáveis pelos encontros na ADAV.

aguentava mais essa “condição” e tentou sair desse lugar, mas, no final, sentia que a grande prejudicada era ela mesma.

Mas eu tinha a cobrança em casa! Meu pai, principalmente! Então a minha bomba foi um “Uff... to livre!” E pra pirraçar o meu pai! Porque o meu pai era a única pessoa que me cobrava ainda por eu ser adaviana e estar tendo um desempenho tão baixo (...) Aí beleza,. Tomei bomba, fiquei mais um ano lá sofrendo (...) Quem sofreu fui eu né?!

À família também cabe grande parcela de responsabilidade no desenvolvimento positivo ou negativo das crianças bem-dotadas. (SILVA E FLEITH, 2008; ALENCAR, 2007; METTRAU E REIS, 2007; GREENFIELD E OUTROS, 2006; FREEMAN E GUENTHER, 2000; DELOU, 2000; LANDAU, 1990). A elevada expectativa e as cobranças exageradas também são causadoras de sofrimento para essas crianças, que podem, assim como o fez Roberta, se rebelar como uma forma de saída e libertação.

Mas, para Roberta, não adiantava ir para o CEFET ou repetir o ano para atingir seu pai ou fazer qualquer tipo de estratégia para lidar com o seu sofrimento. O fato de ter sido adaviana e de ter experienciado toda essa variedade de sentimentos esteve e está presente dentro dela mesma, em sua história de vida. São marcas que foram deixadas e que não se consegue retirá-las. Talvez, melhor elaboradas, mas não negadas ou apagadas.

E hoje, Roberta diz ter aprendido muito com essa situação toda. Teve a oportunidade de participar de alguns encontros com bem-dotados, há pouco tempo, como monitora e ressalta o quanto considera importante sensibilizar os jovens de hoje sobre essa questão.

Quando eu cheguei a ir na ADAV como monitora, a pouco tempo atrás, eu tentei passar isso pros meninos. A diferença de ser um adaviano, né. Porque (...) não é esse peso todo! Não deve ser um peso! Muito pelo contrário, é pra ser muito leve!

Como se quisesse, por um lado, proporcionar algum auxílio aos jovens (como um dia recebeu da ADAV) e, por outro, ajudar a evitar que outras pessoas sofram aquilo que ela sofreu. Talvez, até por isso, tenha escolhido trabalhar na área de assistência social, no “Projeto Pro Jovem Urbano”, que tem como objetivo:

Assegurar a inclusão de milhares de jovens brasileiros e brasileiras, entre 15 e 29 anos, oferecendo-lhes elevação de escolaridade, capacitação profissional e experiência em atividades de participação cidadã que, além de prepará-los para o mercado de trabalho, certamente *ajudarão a resgatar a autoestima e a confiança em um futuro melhor.* (BRASIL, 2010, P. 2) (Grifo nosso).

Apesar de todo o sofrimento que sentiu pelas consequências do tratamento das pessoas que estavam de fora da ADAV, a gratidão por tudo que viveu e a importância que Roberta remete ao trabalho na Associação podem ser resumidos nessa colocação, que ela relatou com muita emoção e com lágrimas nos olhos...

Eu não (...) nunca que eu quero ver a Adav acabar, porque tem muitos meninos que precisam!

Ao longo de toda entrevista, Roberta mostrou-se bastante envolvida com o tema em questão. Sua fala tinha uma entonação bastante enfática e viva, em que cada pergunta formulada era acompanhada de respostas longas, carregadas de sentimentos, emoções e com riqueza de detalhes. Além disso, demonstrou pouca necessidade de estímulos e complementações das perguntas para trazer à tona suas lembranças e colocações. A impressão passada, por meio de sua narrativa livre e detalhada, foi a de que a experiência vivenciada em sua infância e início da adolescência na ADAV, ainda estava muito viva em seu momento de vida atual, carregada de emoções antagônicas, ora positivas ora negativas.

5.2 – Renato: *Uma oportunidade de relacionar com os outros e consigo mesmo*

Renato nasceu em Belo Horizonte em 1959. Filho mais velho de uma família de classe média, tem quatro irmãos e sempre morou em bairros da zona sul da cidade⁵⁰ e estudou em colégios tradicionais e particulares. Seu pai era contador e sua mãe, assistente social. Vivia num ambiente familiar privilegiado do ponto de vista financeiro o que favorecia oportunidades de estudos e viagens.

Atualmente, com cinquenta e um anos, é casado, tem dois filhos, mora num bairro da zona sul de Belo Horizonte e é gerente de um banco de investimentos de Minas Gerais, mais especificamente no “Departamento de Agronegócios, na área de Agropecuária”. Escolheu essa profissão porque tinha um tio que era proprietário de uma fazenda na região de Itaúna, para onde ia com frequência passar as férias com os primos. E foi assim que “tomou gosto” pela área de agronomia. Diz com bastante ênfase ser uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente, ressaltando o valor imensurável que dá para os relacionamentos humanos seja na sua vida profissional, seja nas relações com sua família e amigos.

⁵⁰ Que correspondem a bairros de pessoas com boa situação socioeconômica.

Renato teve dificuldade de lembrar como foi sua chegada à ADAV. Disse que, ao ser convidado para a entrevista desta pesquisa, teve uma conversa anterior com sua mãe para que lhe desse as informações corretas nesse sentido. Assim como Roberta, Renato não conhecia a ADAV e nem imaginava que existia colônias de férias específicas para jovens bem-dotados. Seu encaminhamento para os encontros se deu a partir da indicação de seu avô materno, que, na época, era diretor do SESC e convidou o professor Daniel Antipoff para ser o responsável pela área de recursos humanos daquela instituição. E, assim que começaram as reuniões com os bem-dotados em Ibirité, o professor Daniel solicitou ao seu avô que indicasse algumas crianças e jovens que ele considerava bem-dotados para participar das primeiras colônias. E Renato, na época com quatorze para quinze anos foi indicado pelo avô e acabou “aceitando o convite de participar dessa novidade”. Renato foi com bastante entusiasmo porque gostava de fazer coisas diferentes daquelas que estava acostumado a fazer em seu dia a dia. Participou de três encontros entre os anos de 1973 e 1974. E, apesar de ter facilidade nos estudos e de nunca ter tido problemas na escola, afirma que não se considerava bem-dotado.

Mas eu não me considerava, assim... superdotado. Eu era um cara esforçado. Sou até hoje, mas eu nunca tinha tido repetência ou problema na escola.

Renato valoriza muito o que vivenciou na ADAV, principalmente, no que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos. Tem uma lembrança forte de algumas pessoas que conheceu nos encontros e ficava encantado com a participação não só de pessoas de Belo Horizonte, como de cidades de todo o estado de Minas Gerais. Gostava muito da ideia de reencontrar conhecidos, e, também, de conhecer novas pessoas. Com algumas, até fazia questão de manter contato por meio de correspondência postal. O valor dado à questão interpessoal aparece em toda a fala de Renato. Essa valorização era forte e consciente não só na sua adolescência (época que coincide com sua ida à ADAV), mas, também, em seu momento de vida atual.

Tinham pessoas do estado inteiro que iam lá. Às vezes, nas reuniões, eram pessoas que eu já conhecia, e às vezes pessoas novas que eu não conhecia. Mas sempre tinha um ou outro que já tinha participado de alguma reunião comigo e era tudo muito bom. Eu me lembro mais do pessoal do interior. Lembro de pessoas que eram de Lavras, pessoas que eram de Oliveira, mais assim no Sul de Minas. Era uma rede de relacionamento.

Então eu me lembro que eu tive, depois que terminavam essas reuniões, eu tive contato com pessoas de Lavras, por exemplo, mantive correspondência. Naquela época não tinha e-mail, não tinha nada, tinha que escrever a carta. E às vezes ligava. E aí, a gente encontrava na outra reunião. E aí a gente mantinha um relacionamento. Eu sempre gostei muito dessa parte de relacionamento humano.

O valor que dava para as relações que tinha a oportunidade de estabelecer na ADAV não era apenas com os colegas adavianos, mas, também, com algumas pessoas da equipe de profissionais que se prontificavam a ficar com os jovens nesses encontros. Renato cita em seu relato a importância que teve, pra sua vida, ter tido a oportunidade de conhecer Helena Antipoff (mesmo estando “adoentada, sentada num sofá com um cobertor nas pernas”).

E eu me lembro que a gente fez uma apresentação pra Dona Helena. Dona Helena tava adoentada já (...) E aí a gente depois foi lá cumprimentar a Dona Helena era uma figura né? É (...) uma das maiores do estado né? Era uma figura pequena e com energia, uma coisa louca! E eu tive esse privilégio, sabe de conversar com a Dona Helena. Aí pouco tempo depois a Dona Helena morreu. Mas eu, eu tive a chance de conhecê-la e tocar nela. Foi um negócio muito importante pra mim.

E, também, da forte identificação que teve com Daniel Antipoff, que, por meio dessa relação de carisma e da experiência vivenciada na ADAV, pode ter sido influenciado, de alguma forma, em sua escolha profissional, uma vez que atualmente, atua no departamento de agronegócios, na divisão de agropecuária.

Eu gostava muito do Daniel. Gostava muito do Daniel (...) O Daniel era uma pessoa extremamente... era uma pessoa de muita energia assim, ele era agrônomo também, e eu sou agrônomo. Então acabou que a gente tinha um relacionamento legal.

O reconhecimento dos bons momentos vividos na ADAV, para Renato, está diretamente relacionado com as pessoas e com aquilo que elas lhe proporcionavam. E mais personagens dessa equipe aparecem em sua fala:

Eu gostava muito de ir lá. Quando eu recebia um convite pra retornar, eu nunca recusei a ir. Eu sempre abria a oportunidade de ir pra lá. Porque eu gostava muito do (...) dos coordenadores, do Daniel e da Ottília. E tinha sempre mais três ou quatro pessoas que ficavam ali naquele período com a gente. Então eram pessoas com sensibilidade, eles sabiam o que é que estavam fazendo e eu sempre gostei muito dessa proatividade que eles tinham de captar essas pessoas no interior do estado aí e colocar todo mundo num lugar só.

O que Renato vivenciou na ADAV, a partir dos relacionamentos com pessoas com as quais se identificava (sentia que tinham afinidades em comum e que lhe proporcionavam um ambiente de liberdade de expressão e de criação), é amplamente abordado na literatura atual como favoráveis e primordiais para o desenvolvimento saudável da criança bem-dotada. Seja

o desenvolvimento de seu talento e habilidade específicos, seja o desenvolvimento emocional. (ALENCAR E FLEITH, 2001; FREEMAN E GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; ALENCAR, 2001, 2007; LANDAU, 1990). O fato de se sentir valorizado por um grupo e de se sentir fazendo parte desse grupo favoreceu em Renato o seu amadurecimento emocional e pessoal, fortalecendo sua autoestima.

Talvez por não se considerar bem-dotado e estar no meio daquele grupo de “pessoas interessantes” e daquela experiência que lhe era tão cara e especial, Renato tinha um sentimento de ser privilegiado, de poder desfrutar aquilo tudo que era oferecido e, principalmente, da convivência com as pessoas, apesar de não ser “brilhante ou genial em alguma coisa”. É como se tivesse, de uma forma leve, de desfrutar ao máximo aquela oportunidade que lhe estava sendo oferecida, mesmo ele não sendo o tipo de pessoa que se buscava ali.

Eu não me considerava superdotado sabe? Então assim, é (...) pra mim, primeiro assim foi um privilégio participar, porque era um grupo interessante, um pessoal inteligente que ia pra lá. E as pessoas eram, eu acho que as pessoas que estavam lá elas eram especiais, eram pessoas mais ativas, eram pessoas de um bom nível. Não sei nem se econômico, mas cultural eram. Era fácil conversar com o pessoal e o pessoal era um pessoal da minha idade. Um pessoal de cabeça aberta né. Eu acho que eram pessoas especiais mesmo.

Renato não se considerava bem-dotado, talvez por ter uma visão de que pessoas com essa denominação deveriam ter um desempenho notável e brilhante, principalmente nas áreas acadêmicas ou em outra área em que um desempenho notável pudesse ser visto de forma concreta (produção artística, desempenho nos esportes...). Mas, pelo que descreve em sua fala, seja no valor que dá para as relações humanas e na facilidade em fazer amigos e manter essas relações, seja na facilidade de “conversar com o pessoal” que era da sua idade, provavelmente Renato se enquadrava na superdotação interpessoal, denominada pela equipe da ADAV como aptidão psicossocial (definida como aquela que favorece a capacidade de se relacionar, liderar e influenciar outras pessoas). (ANTIPOFF, D.,1974; ALKMIM, 1997), e descrita nas *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (BRASIL, 1995) como superdotado do “tipo social” aquele que “demonstra capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, significativa sociabilidade, poder de persuasão e forte influência no grupo do qual faz parte”. (p15).

Mesmo não se considerando bem-dotado, Renato se considerava inteligente e, para ele, era muito importante sentir esse reconhecimento vindo do outro.

Eu achei assim muito interessante. Primeiro de ter esse privilégio de ir lá, é (...) de entrar nesse grupo. De ser considerado inteligente. Porque isso pra auto estima é legal. Você ter isso, e ser reconhecido né?

Mas, em outro momento de seu relato, Renato diz dessa valorização e dessa inteligência como se não fizesse parte de sua história, sem se implicar no discurso. Como se fosse uma valorização “das outras pessoas” que participavam. Ao mesmo tempo em que se sentia fazendo parte desse grupo de pessoas inteligentes, em alguns momentos, não se implica nessa fala.

É uma forma de valorização das pessoas que se saíam melhor na escola, que tinham um QI maior, é (...) eu acho que era uma forma de valorização das pessoas, elas sabiam que existia esse trabalho na ADAV e que elas eram escolhidas pra isso. Que elas participavam de atividades em função dessa maior inteligência (...) acho que é uma questão de auto-estima e de valorização da pessoa.

Apesar de sentir a importância desse reconhecimento, o maior valor para Renato, de fato, é a capacidade de se relacionar bem com outras pessoas.

O Charles Darwin, naquela teoria da evolução dele, ele fala que não foram os mais inteligentes ou os mais fortes que sobreviveram. Foram os que melhor se adaptaram ao meio ambiente. Então assim, nem sempre você só com a inteligência você consegue progredir. Você tem que ter num trabalho, você tem que ter um relacionamento com os colegas, saber trabalhar em equipe...

Nos três encontros que participou, Renato se sentiu muito valorizado e acredita que foram momentos que tiveram muita importância para o fortalecimento de sua autoestima e de seu valor pessoal. Ficava muito feliz em ser reconhecido por seu desempenho nas atividades que realizava e de ser valorizado por isso. E, mais do que isso, de sentir que as pessoas que ali estavam confiavam em sua capacidade e buscavam a sua participação até mesmo nas atividades em que seria monitor de outros jovens bem-dotados mais novos.

Na última reunião eu tinha (...) de alguma forma tinha virado até monitor. Porque o Daniel, ele gostava de atividade física e a gente fazia uma atividade física de manhã cedo. E aí na última reunião eu me lembro que eu fui um dos monitores, eu que ajudei a coordenar os exercícios.

Ficava muito entusiasmado com a variedade da programação que era oferecida na ADAV. Principalmente por ser diferente de tudo aquilo que tinha costume de fazer em sua

vida numa cidade grande. Indo de acordo com o que Renato viveu e sentiu em sua prática educacional na ADAV, nas *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*, encontra-se a seguinte passagem: “É preciso modificar o conteúdo curricular e as estratégias de ensino no sentido de se introduzirem práticas pedagógicas dinâmicas, e temas e assuntos que despertem o interesse dos alunos bem dotados”. (BRASIL, 1995, p. 22).

Eram atividades que normalmente eu não tinha oportunidade de fazer né? A parte de cerâmica foi interessante, foi bom conhecer (...) a parte de escultura em madeira que era um negócio que eu achava interessante!

E, para Renato, a sua vivência nesses três encontros na ADAV foi uma experiência muito boa e positiva, na qual demonstra um forte sentimento de privilégio por ter participado e desfrutado os prazeres e o lado bom dessa experiência que em muito se diferenciava de sua vida na cidade grande. Deu grande valor para as oportunidades de relacionamento humano: com os colegas durante e depois dos encontros (por meio de correspondência postal), e com os educadores que o marcaram bastante. Acredita que tudo isso trouxe um sentimento de valorização pessoal significativo para a sua autoestima. E, mais do que isso, o fato de estar reunido com essas pessoas favoreceu uma oportunidade de se relacionar com os outros e consigo mesmo.

Pra mim foi uma oportunidade muito rica de participar disso. A reunião dessas pessoas num grupo só, pra trocar experiências (...) Eu acho que cada um levava um pouco mais de sabedoria, de conhecimento, quando retornava pra, pro município dele.

O que vivenciava na ADAV era tão positivo, que poderia de fato ter sido diferente num único aspecto: ter sido mais amplo, atingindo mais pessoas, num espaço de tempo mais contínuo, aproveitando de fato todos os talentos que apareciam ali e acompanhando mais de perto a vida dos jovens adavianos. Considera que o trabalho realizado na ADAV estava, de certa forma, descontextualizado de sua vida, o que ocasionava uma descontinuidade e subaproveitamento de tudo que era aprendido e vivenciado ali, mas nada que tivesse qualquer repercussão negativa em sua vida pessoal tanto na época quanto atualmente.

Tinham só aquelas atividades nos finais de semana ou nas férias. Você não tinha um acompanhamento de escolaridade, de matérias (...) Não tinha um acompanhamento ao longo do tempo. De repente, os encontros acabavam e

ficava um pouco sub-aproveitado. Eu acho que poderia ter aproveitado mais. Mas pra mim foi uma oportunidade única.

Apesar de Renato demonstrar uma fala com bastante sentimento e emoção, foi percebida bastante leveza em suas colocações. Seu discurso mostrou-se bastante organizado e fluente. Também demonstrou riqueza de detalhes em suas colocações e, diferentemente da primeira entrevistada, mostrou-se um pouco mais “distanciado” da experiência vivida na ADAV, se é que posso colocar dessa forma. Suas lembranças também carregam emoções, sentimentos fortes, saudosismo, mas estão mais relacionadas à alegria e leveza. Talvez essa diferença se dê de uma forma tão enfática pela quantidade de encontros que os dois entrevistados participaram. Enquanto a primeira participou de inúmeros encontros e, por esse motivo, esteve mais envolvida e esse envolvimento repercutiu mais em sua vida atual, o segundo participou apenas de três encontros. Talvez essa diferença se dê também pelo fato de Roberta estudar numa escola em Ibirité, anexa ao FEER, na qual todos os seus colegas e professores tinham ciência de sua participação na ADAV, por isso tanta cobrança e expectativa. Fato esse que não acontecia no caso de Renato.

5.3 – Igor: ADAV– *Uma experiência libertadora*

Igor nasceu em 1958, em São Gonçalo do Pará (MG), em uma família de classe socioeconômica baixa. É o quarto filho de nove irmãos. Quando tinha quatro anos, mudou-se com sua família para Ibirité por causa de sua avó materna, que havia se mudado para lá. Apesar das condições econômicas não tão favoráveis de sua família, teve acesso aos estudos desde cedo. Afirmar ter estudado em um “Jardim de Infância” desde os quatro ou cinco anos, não se lembra ao certo. Os estudos eram muito valorizados por seus pais e sua avó materna, que trabalhou durante muitos anos como servente escolar da Sociedade Pestalozzi. Seu pai trabalhava como motorista e sua mãe como empregada doméstica. Quanto à sua escolaridade, completou o segundo grau e parou de estudar porque precisava trabalhar para ajudar a família.

Hoje, com cinquenta e dois anos, é solteiro, mora sozinho, em casa própria, em Mário Campos (MG). Trabalha com reciclagem e modelagem em isopor e diz ter muita facilidade em “se virar sozinho” porque aprende as coisas com muita facilidade, muitas vezes sem precisar da ajuda de outras pessoas. Diz gostar muito e até preferir ficar sozinho na maior parte de seu tempo.

Igor participou apenas da primeira colônia de férias que teve para os bem-dotados, em 1973, que durou quinze dias. Nesse momento, a ADAV propriamente dita ainda não havia sido constituída como Associação. Essa primeira colônia fazia parte do recém criado “Projeto Circula” (Civilização Rural, Cultura e Lazer), que, posteriormente, seria uma das atividades propostas pela Associação Milton Campos.

Tinha quinze anos nessa época e foi convidado a participar da primeira colônia de férias por Helena Antipoff, que era amiga de sua família, mais especificamente de sua avó – servente da Sociedade Pestalozzi – e de seu tio que trabalhava com artes plásticas e com quem a educadora mantinha bastante contato. Além disso, Igor estudava na Escola Normal Rural Oficial Sandoval Soares de Azevedo, anexa ao FEER, na qual Antipoff era psicóloga e

estava sempre por perto, observando seu desempenho escolar em sua totalidade.

Igor acredita ter sido convidado para essa experiência pelo seu excelente desempenho escolar, não só nas disciplinas, em relação às notas que obtinha, mas, também, em relação ao seu comportamento, à sua participação nas outras atividades propostas pela escola e pelo cuidado que tinha consigo mesmo e com suas coisas.

Na Sandoval que eu estudei, o ano inteiro tinha um grupo de jurados lá (...) E eu fui aluno padrão durante os quatro anos que estudei (...) Aluno padrão em tudo!

Quanto aos “jurados” que ficavam em sua escola durante todo o ano letivo, Igor não soube explicar com clareza quem eram. Disse que era como jurados mesmo, que as crianças eram observadas durante todo o ano, em todas as atividades e, com muita expectativa, esperavam uma votação que era realizada e a indicação do “aluno padrão”. Talvez esses “jurados” fossem representados por toda a equipe escolar, seja os psicólogos, professores, coordenadores... E, quanto ao “aluno padrão”, pelo que Igor relatou, era aquele que se desempenhava bem tanto nas disciplinas acadêmicas quanto nas outras produções escolares, na disciplina e nos comportamentos diários. Esse procedimento, de observação do desempenho do aluno e da participação da escola na indicação de alunos bem-dotados, fez parte significativa do processo de recrutamento de bem-dotados estabelecido pela ADAV em sua primeira década de funcionamento. (ANTIPOFF, O., 1976; ANTIPOFF, D., 1999 a, 2003; ALKMIM, 1984).

Igor ressalta que sempre teve facilidade em aprender sozinho e que isso permanece em sua vida atual. Também diz de sua inquietação, o que às vezes é difícil, mas que, para ele, é característica de superdotado mesmo...

O principal de superdotado é a percepção. Porque o superdotado ele é difícil sabe? Eu lembro assim por mim até (...) Na minha vida nas minhas coisas (...). Eu, toda vida e até hoje sou uma pessoa assim que eu sou muito inquieto. Mas é muito sabe? Tudo meu eu tenho que saber fazer. Eu vejo as coisas (...) Por exemplo, na minha casa, há pouco tempo, eu vi um moço colocando gesso na casa dele, eu fui lá pra ver o gesso e eu nem perguntei pro moço. Eu vi ele colocando, eu coloquei na minha casa toda e tá idêntico à dele! Entendeu? Eu aprendo só no olhar!

Algumas das características dos bem-dotados, que Igor apresenta a partir de seu relato e que estão diretamente relacionadas a essa inquietação e facilidade de aprendizagem, são: alto grau de curiosidade; boa memória; atenção concentrada; independência e autonomia; aprendizagem rápida; iniciativa; paixão por aprender e preferência pelo trabalho independente. (BRASIL, 1995). E, também, bom nível de inteligência geral que leva o bem-dotado a aprender de forma rápida e efetiva; rapidez de compreensão e profundidade de pensamento; criatividade que se revela por meio da arte, da constante curiosidade e descobrimento de novas soluções; energia vital, iniciativa; perseverança no esforço para alcançar seus objetivos (ANTIPOFF, 1992 b).

No que diz respeito às atividades das quais participou nessa primeira colônia de férias, Igor diz ter dificuldade de se lembrar com muita clareza, pois foi apenas uma vez e “já faz tanto tempo....” Mas se lembra com clareza que era uma variedade de atividades o dia todo, relacionando essa sua experiência com muita diversão, lazer e interação.

Era lazer e muita interação! Ah! Era muita coisa! Porque era atividade o dia todo né? Até a noite! Muita coisa! Você analisando hoje (...) é incrível a organização que tinha!

Um fato que o marcou muito foi a possibilidade de conhecer novas pessoas e de interagir com elas. O que, para Igor, foi um grande desafio que só foi “vencido” depois de alguns dias de convivência. Não se lembra das pessoas que teve oportunidade de conhecer, mas se lembra de que eram do interior do estado e que ele ficava encantado com essa diversidade.

E nem lembro também das pessoas, porque era cada um de uma cidade (...) Sei que tinha gente de Itaúna (...) tinha de várias cidades do interior de Minas.

Era totalmente diferente! Inclusive pra adaptar é (...) eu acho que ficou todo mundo assim (...) totalmente constrangido, até uns dois dias, até que foi se adaptando né porque era todo mundo de fora! Ninguém conhecia ninguém. No começo foi difícil... Porque você dormia com quem você nem conhecia...

Uma característica de Igor que pode ser percebida em seu relato sobre a experiência vivida nessa colônia de férias, como também no prazer e na preferência que tem, atualmente, de ficar sozinho e fazer suas coisas sem depender das pessoas, é a introspecção. Apesar de ter gostado de conhecer novas pessoas e de falar com prazer do desafio e da alegria que foi ir conhecendo os novos colegas e ir se abrindo aos poucos, Igor deixa claro que não foi fácil, muito pelo contrário, foi “totalmente constrangedor” no início. Característica essa que é bastante comum em crianças identificadas como bem-dotadas. (BRASIL, 1995; ALENCAR, 2007; NOVAES, 1979). Essa característica aparece seja pela necessidade de isolamento por se sentir incompreendido e rejeitado pelo meio e pelas pessoas com as quais convive, seja pelo prazer real que essas pessoas sentem em descobrir as soluções para seus problemas por conta própria e pelo próprio interesse em determinadas tarefas requerer atividades mais solitárias. No caso de Igor, parece que a sua introspecção e o prazer em ficar sozinho estão mais relacionados com o segundo caso descrito.

Apesar de ter participado de apenas um encontro de bem-dotados e, por isso, ter uma memória vaga e às vezes imprecisa do que vivenciou ali, Igor tem a clareza de que aquilo que se lembra teve uma importância muito grande em sua vida. Principalmente no sentido de poder viver novas experiências, longe do olhar exigente de seus pais. Essa foi a primeira vez que dormiu fora de casa e que se viu diante de pessoas com as quais não tinha qualquer tipo de convivência. Se no início foi constrangedor e difícil, depois veio a sensação de diversão e de libertação. Assim, para Igor, essa experiência foi bastante positiva, já, que, lá, teve a sensação de poder correr seus próprios riscos, de se libertar de uma educação mais exigente e controladora que estava acostumado a vivenciar com sua família. Como se ali, naquele mundo diferente, pudesse ter tido a coragem de dar os seus próprios voos, de ser quem ele realmente queria ser...

Na época você tá ali (...) É um momento só né? Depois é que você vai ver que tinha uma importância fundamental. Foi muito importante pra mim! Porque a minha família assim, meu pai, minha mãe, eles tinham um regime muito rígido. A gente tava sempre ali, diante dos olhos e tal. Então foi uma oportunidade de, assim, sei lá, sair e conhecer um novo mundo, outras pessoas... Eu nunca tinha nem saído de casa nessa época. Foi um alívio e muito entretenimento!

Talvez Igor estivesse se referindo não só à educação rígida de seus pais, mas, também, à expectativa que colocavam em sua vida e em seu desempenho por ser sempre o aluno padrão da escola e por ter sido identificado como bem-dotado. Talvez esse “alívio” esteja relacionado à possibilidade de, ali, naquela colônia de férias, poder ser e se comportar de uma forma mais livre, menos controlada e exigente, sendo quem ele gostaria de ser... Vários autores ressaltam sobre a importância do papel da família no desenvolvimento da criança bem-dotada, seja no sentido de estimulá-la de uma forma harmônica e equilibrada, seja no sentido contrário, com cobranças e expectativas exageradas que acabam desestimulando essas crianças (SILVA E FLEITH, 2008; ALENCAR, 2007; METTRAU E REIS, 2007; GREENFIELD E OUTROS, 2006; FREEMAN E GUENTHER, 2000); No caso de Igor, apesar de ele não dizer com clareza desse aspecto específico, o alívio relatado em participar dessa colônia pode estar relacionado com essa questão.

Para Igor, fica a certeza de que saiu dessa colônia de férias completamente diferente da forma como entrou...

Em tudo na vida né (...) você nunca dorme com a mesma cabeça que você acordou de manhã cedo. Todo dia você aprende alguma coisa. Então teve alguma coisa que a gente aprendeu lá (...) Eu aprendi muito e com certeza saí de lá diferente do jeito que entrei. Porque eu vi que eu conseguia me virar sozinho, sem meus pais...

Com a experiência dessa colônia de férias, Igor teve a oportunidade de se encontrar de uma forma tranquila, identificando uma característica sua que enfatiza hoje com bastante clareza: a sua facilidade e o prazer que tem em ficar sozinho e resolver seus problemas sem depender ou precisar de outras pessoas.

Antes do início da entrevista, Igor disse que não se lembrava de muita coisa. Talvez por isso, ao longo de toda entrevista, apresentou uma fala breve e objetiva. Suas lembranças pareciam mais distantes, sem tanto envolvimento, talvez por ter participado de apenas um encontro. Mas, mesmo assim, demonstrou muita gratidão por tudo que experimentou nesse único encontro, relatando ter tido aprendizagens verdadeiras e significativas com essa experiência, que levou para sua vida. Para Igor, ter feito parte dessa primeira colônia de férias, apesar de ter sido a única da qual participou, teve um significado muito forte para sua vida. Como uma oportunidade de libertação, na qual pôde conhecer novos ares e dar novos voos, diferentes daqueles que dava, sob a proteção de sua família. Foi também uma grande oportunidade de interação e de bastante desafio, uma vez que, pela primeira vez em sua vida, se viu diante de uma situação na qual teve de conviver com o desconhecido: pessoas que

nunca tinha visto antes; atividades novas e desafiadoras; passar mais de dez dias longe de sua família... Enfim, uma experiência de muitos ganhos que esteve também muito associada ao entretenimento e à diversão.

E, para essa breve, mas significativa história, o voo foi livre, foi leve e teve um final sem “poréns”.

Sinceramente, não consigo ver nada de ruim nessa minha experiência na colônia de férias...

5.4 – Edson: *Um mundo mágico possível*

Edson nasceu em Belo Horizonte, em 1968. Vindo de uma família de classe média, estudou em escolas particulares e teve boas condições de estudo, viagens e de uma vida cultural satisfatória (frequentava clubes, viajava nas férias...). Seu pai trabalhava na gerência de uma grande mineradora de Minas Gerais e sua mãe era diretora de uma escola particular. Quanto à sua escolaridade, não chegou a concluir o segundo grau, por opção e consentimento de sua família.

Atualmente, com quarenta e dois anos, mora num apartamento próprio, com a esposa e quatro filhos. Trabalha na área de construção civil, como administrador de obras.

Edson vivenciou sérias dificuldades em seu dia a dia escolar. A questão não estava de forma alguma relacionada à aprendizagem. Quanto a isso, se saía muito bem, tirava boas notas e tinha um bom desempenho nas disciplinas escolares. O grande empecilho à sua adaptação escolar estava relacionado à sua disciplina em sala de aula. Fato que ocasionou a convocação de sua mãe à escola por diversas vezes.

Na realidade eu tinha muitos problemas escolares. Muitos problemas escolares mesmo! De adaptação mesmo né, no dia a dia escolar e dava muitos problemas na parte disciplinar. E minha mãe era muito chamada na escola, sempre. Mas os professores sempre falaram bem de mim. (...) tirando a parte da disciplina (...) Mas eu nunca tive problema em aprendizado, nada. Era problema mais disciplinar.

Guenther (2008) propõe um processo de identificação de bem-dotados em sala de aula por meio do qual se deve identificar algumas características específicas que podem ser indicadores de superdotação. Dentre elas, a autora destaca: aquelas crianças que são as mais verbais, falantes e conversadoras; entediadas com a dinâmica da sala de aula; desinteressadas; “levadas” e “arteiras”, mas sem serem atrasadas. Características essas que condizem com o relato de Edson sobre seus comportamentos e condutas em sala de aula.

Para Edson, os seus problemas de escola estavam diretamente relacionados ao fato de ser uma criança muito ativa, mas que se interessava pouco pelo que acontecia dentro de sala de aula...

Eu era uma pessoa muito ativa então eu tinha muito problema na escola. Eu sempre fui um muito bom aluno, mas com a disciplina muito ruim. Eu não prestava atenção na aula (...) achava aquilo tudo muito chato (...) eu era assim meio... bagunceiro demais.

Edson, assim como uma significativa parcela de crianças bem-dotadas, não se interessava por suas aulas, não prestava atenção no que o professor ensinava para sua turma, provavelmente por se sentir entediado num ambiente que lhe desafiava pouco. Assim, a saída que encontrava era se distrair de alguma forma. E, em seu caso, foi por meio da indisciplina. Dentre as causas frequentes dos problemas observados em alunos superdotados, no que se refere ao papel da escola, Alencar (2007) cita: desestímulo e frustração em relação à escola devido ao programa acadêmico monótono e clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior, além do despreparo do professor. Além disso, dentre algumas das características que podem ser comumente observadas em crianças bem-dotadas em sala de aula, é o alto grau de energia; o questionamento de regras e autoridade, além da facilidade com que se irritam com a rotina (BRASIL, 1995). Edson, portanto, parece fazer parte dessa parcela de bem-dotados que não se “enquadra” ao que a escola regular tradicional pode proporcionar.

Um dos procedimentos fundamentais para evitar todo esse desestímulo frente aos estudos, de acordo com Guenter (2000) e Alencar e Fleith (2001), é a identificação precoce da superdotação, de forma que haja o reconhecimento e a estimulação do potencial da criança superdotada em sala de aula por meio de um atendimento especializado.

Para Edson, o sofrimento era grande... Seja por ver a sua mãe sem o entender e, por esse motivo, sofrendo, seja por também não entender o que estava acontecendo consigo, por se sentir diferente e muitas vezes, incompreendido.

Minha mãe começou a ficar muito preocupada com o que tava acontecendo comigo e não entendia (...) e eu me sentia (...) e eu sofria muito porque eu me sentia muito diferente.

Edson se sentia diferente dos demais, sem se compreender e sem ser compreendido nem mesmo por sua mãe, fato esse que lhe trazia muito sofrimento emocional. De acordo com Novaes (1979), quando a criança superdotada não é identificada e acolhida para o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades, ela pode acabar desenvolvendo desajustamentos emocionais justamente por não entender o que se passa com ela e sentir que existe algo de extremamente errado com ela mesma. Assim, pode aparecer desde um sentimento de inadequação, dificuldade nas relações sociais até a inibição e o risco de perda da própria identidade pelo sentimento de querer ser igual aos outros com quem convive.

Até que um dia, sem saber o motivo de fazer determinadas “provas” em sua escola, Edson afirma ter sido “achado” por algumas pessoas que o encaminharam para a ADAV. Mal sabia Edson que essa seria uma oportunidade de ele mesmo poder “se achar” e se “encontrar”...

Aí eu fiz algumas provas e parece que com essas provas eles me identificaram na escola. Aí eu fui selecionado pra participar desse grupo (...) Eles me acharam vamos falar assim. Eles me acharam!

Edson só não tem clareza se as pessoas da ADAV foram procurá-lo por iniciativa de sua mãe (que estava bastante preocupada com a situação de seu filho e, por isso, também foi em busca de outros caminhos e outras possibilidades de encaminhamento para esse filho que até então era o “filho-problema”) ou se houve uma coincidência de a equipe da ADAV ter ido a sua escola nessa época em que estava tão angustiado e perdido quanto sua mãe.

Minha mãe também, preocupada, foi buscar ajuda e (...) acabaram se encontrando. Não sei se por iniciativa de quem (...) mas eles me encontraram e eu acabei encontrando o pessoal da Adav.

E a ADAV chega a sua vida como uma possibilidade de um novo caminho, de uma nova vida... Como se aparecesse em seu caminho para trazer uma explicação para o que, até

então, era inexplicável e um alívio para a intensa angústia que sentia. E, mais do que isso, para um possível reencontro de Edson com ele mesmo.

Aí depois disso, eu comecei a participar dos encontros na ADAV. Fui me aceitando (...) Acho que foi muito bom por isso. Eu fui entendendo mais ou menos qual que eram as questões que envolviam tudo o que tava acontecendo na minha vida e porque que eu era tido como diferente né? E foi assim. E fui me aceitando, e com o tempo foi melhorando e pronto!

Foi melhorando “e pronto”! Como se, antes desse “pronto”, não tivesse tido muito envolvimento, muito trabalho pessoal e muita vontade de se compreender e de poder reconfigurar sua vida... Foi tudo muito intenso para Edson, mas foi um processo. Foi necessário encontrar a ADAV, uma associação que tinha como intuito reunir jovens bem-dotados, com profissionais envolvidos e dedicados a isso, com uma programação apropriada e direcionada para essas pessoas.... Foi só a partir do momento em que teve a oportunidade de entender a sua superdotação, se encontrar com pessoas com as quais tinha afinidades (e se solidarizava seja nos interesses, seja nos sofrimentos e histórias de vida) e de se sentir compreendido e, mais do que isso, valorizado pelo que tinha de diferente, que Edson começou a se aceitar....

De acordo com as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* (1995), uma das funções primordiais do atendimento especializado aos bem-dotados, é a de conscientizar essas crianças a respeito do valor de sua condição diferenciada, para que ela possa ir à busca de seu pleno desenvolvimento. Foi exatamente o que aconteceu com Edson e que o possibilitou a ter uma nova visão de si mesmo e de sua vida dali pra frente. Além disso, o sentimento de ser aceito e valorizado por sua individualidade e suas potencialidades num ambiente acolhedor, que favorecia sua liberdade de expressão, fez com que Edson, aos poucos, resgatasse sua autoestima e se aceitasse como era. Todas essas condições são favorecedoras de um bom desenvolvimento emocional de crianças e jovens bem-dotados. (ALENCAR E FLEITH, 2001; WEBB, 2000; FREEMAN E GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000).

Para Edson, foi a constatação do início de uma mudança que teve um significado imensurável em sua vida...

Me deu auto confiança!

Como se sentia antes de ter feito parte da ADAV...

Ninguém é igual a ninguém mesmo. Só que quando você é MUITO diferente e você começa a perceber isso (...), você acaba até excluído! Eu me sentia excluído. Eu me sentia diferente, mas não sabia o que era.

Você sente que tem um “trem” errado! É isso. Você sente assim: Tem alguma coisa errada comigo, mas o que é?

Sendo excluído, sendo diferente, não entendendo o porquê (...) Às vezes até a questão de relacionamento com as pessoas era difícil.

Edson se sentia diferente, incompreendido e excluído, principalmente pela incompreensão do que se passava com ele.

Por isso, mais uma vez, destaca-se a necessidade de a identificação da superdotação ser feita o mais cedo possível, de forma que possibilite o desenvolvimento das habilidades, além de favorecer um melhor ajustamento social. Guenther (2000; 2008), Mettrau e Reis (2007), Novaes (1979). Infelizmente, com Edson não foi tão cedo assim. Começou a fazer parte dos encontros da ADAV quando tinha dez anos. Relatou que, em todos os anos anteriores em sua vida escolar, se sentiu diferente, incompreendido e, por esse motivo, sofreu. Alencar (2007) ressalta que, dentre os fatores que podem contribuir para esse possível desajuste emocional da criança superdotada, podem estar relacionados tanto a escola, por meio de um ambiente acadêmico pouco estimulante, quanto à própria criança que sente a necessidade de ser aceita e se sentir igual aos seus colegas. As características socioemocionais dos superdotados são destacadas por vários autores que acreditam que todo o sofrimento desses sujeitos poderia ser evitado por meio da identificação e do encaminhamento para um atendimento adequado. (ALENCAR E FLEITH, 2001; WEBB, 2000; FREEMAN E GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; ALENCAR, 2001; 2007; LANDAU, 1990; NOVAES, 1979).

A partir dos encontros na ADAV, veio a possibilidade de um real e profundo encontro de Edson consigo mesmo... A compreensão do motivo da diferença e, mais do que isso, de que essa diferença também tinha o seu valor, fez toda a diferença em sua vida... Foi preciso o olhar de outro, de “outros” para que Edson pudesse começar a se ver de uma forma diferente. A enxergar o que, antes, era motivo de estranhamento e de vergonha, como algo digno de valor e de motivação.

Aí acabou que me fizeram entender que essa diferença, ela é boa! Não era ruim. Aí com isso me trouxe auto-confiança. Eu fiquei mais tranquilo.

Trouxe um alívio. Trouxe uma calma né (...). Trás uma calma e também trás uma explicação. Importante também. Porque, às vezes, você fica sem saber o

que que ta acontecendo com você. A gente quer uma resposta né, então você não sabe qual que é a resposta. Aí eles falaram que era a questão de uma inteligência diferente né? Algum sei lá, alguma dotação, alguma coisa assim. Aí eu achei que era legal. Então eu passei a achar bom ser diferente.

A certeza de ser diferente daqueles com quem convivia fazia com que Edson sofresse, pois a necessidade era a de se sentir igual, de se sentir “fazendo parte”. Esse é um sentimento muito comum em crianças bem-dotadas que não foram identificadas e encaminhadas para um atendimento adequado, o que proporciona um sentimento de inadequação por ser diferente e o desejo até mesmo de ser outra pessoa. O que repercute, diretamente na autoestima e na possibilidade de perda de identidade. (NOVAES, 1979).

Mas aí acontece uma nova mudança: do desejo de ser igual a “todo mundo”....

Antes eu achava ruim, antes eu queria ser igual a todo mundo. Assim, né, não queria ser excluído.

À compreensão de sua diferença e, conseqüentemente, a aceitação...

Aí depois eu não liguei Porque eu falei assim eu sou diferente porque eu acho que eu sou melhor. Então eu achei que foi melhor pra mim sim. Me trazia força. Me dava força.

E (...) aí você passa a se aceitar, é isso! A aceitação muda tudo!

Por intermédio dos encontros na ADAV, Edson se sentiu aceito, acolhido e pôde entender o que, de fato, estava acontecendo em sua vida. E, mais do que isso, ali, nos encontros adavianos, pôde constatar que era igual aos outros que também eram considerados diferentes em outros contextos de suas vidas. Isso para Edson teve um valor de extrema significação para a sua reconstrução de sujeito, digno de valor, de respeito e de autoconfiança, pois compreendeu que não estava sozinho, que não era o único que vivenciava os desafios que até então enfrentava em sua escola e em sua vida na sua totalidade. E, por isso, por meio da ressonância num novo grupo, agora um grupo de “iguais”, Edson pôde passar de um extremo (de se achar pior do que os outros) para outro... Começou a se achar melhor do que os outros.

Essa era uma das preocupações e das dúvidas de Helena Antipoff (1992 b) quanto à educação de bem-dotados em escolas especiais, com pequeno grupo de outros bem-dotados. Ela dizia: “estarão perdendo oportunidade quanto a seu desenvolvimento social e moral, *correndo o risco de se sentirem isolados ou, ao contrário, supervalorizando-se*, constituindo um “quisto” e não um grupo dinamizador?” (p.35). (Grifo nosso). Porque, para Antipoff, esse sentimento de “ser melhor que as outras pessoas” era algo que não deveria aparecer, ou que

deveria ser evitado, pois a intenção, ao se proporcionar um atendimento a crianças bem-dotadas, não era a de isolá-las do mundo em que estavam; muito pelo contrário, era o de possibilitar o desenvolvimento harmonioso dos talentos e de suas personalidades em sua totalidade, de forma que pudessem estar bem com elas mesmas e, posteriormente, contribuir de alguma forma nas comunidades das quais fizessem parte.

Até que Edson começou a perceber que as diferenças não fazem das pessoas melhores ou piores, mas, simplesmente, singulares e dignas de valor independentemente de qual diferença seja.

Por um momento da minha vida, eu comecei a achar até que era o contrário, invés de eu ser pior do que as pessoas, eu me sentia melhor do que elas. Hoje não porque a gente já sabe que não é por aí, ninguém é melhor do que ninguém. Mas já teve, então chegou até a fazer o contrário também.

Teve uma época que eu me senti muito excluído (...) aí de repente mudou tudo! Aí eu saí pra esse outro lugar. Saí pra um outro lugar. Isso era quando eu era adolescente. Aí depois a gente, aí depois vem o equilíbrio que você sabe que todo mundo é igual a todo mundo e pronto.

Para Edson, a experiência nos encontros da ADAV trouxe a possibilidade de encontrar um lugar onde novas relações mostraram-se possíveis, e, conseqüentemente, uma nova visão de si mesmo e do mundo pôde ser construída. Foi como uma passagem de um mundo de incompreensão e sofrimento para um mundo diferente e mágico que o fortalecia.

Eu saí um pouco daquele mundo que eu vivia. E aí foi um mundo um pouco mágico assim, vamos chamar assim. Era legal por isso, um mundo mágico, um mundo diferente (...) um mundo que a gente era (...) a gente se sentia especial.

Talvez, a palavra “mágico” trouxesse para Edson a ideia de um lugar que parecia quase difícil de existir na realidade, como “bom demais para ser verdade”.... Mas, enfim, um lugar que possibilitou a reconstrução de sua autoestima e de seu valor pessoal e de seus relacionamentos interpessoais, principalmente, com sua família.

A Adav fez parte da minha vida durante alguns anos e acabou fazendo parte da vida da minha mãe também! Porque a minha mãe passou a participar de lá.⁵¹

⁵¹ A mãe de Edson começou a fazer parte da Equipe de profissionais da ADAV.

Ah! Pra mim eu acredito que se eu não tivesse passado por isso, eu seria muito julgado, muito mal julgado, pela minha família. Meus irmãos, por exemplo, têm valores muito diferentes dos meus, aí eles passaram a me respeitar.

A ADAV também possibilitou, para Edson, um reencontro com sua própria família. Sua mãe, por exemplo, envolveu-se com seu processo de tal forma que, acreditando no valor do que era realizado na Associação para seu filho, passou a fazer parte do corpo de educadores, como uma forma de contribuir na educação de outros jovens que estivessem nesta mesma situação.

Além disso, Edson percebe que não só ele mesmo recuperou seu valor interno, como, também, percebeu isso na relação com seus irmãos, que, compreendendo o motivo da diferença de Edson, passaram a respeitá-lo.

As famílias têm grande influência na formação das crianças e jovens bem-dotados e necessitam, o quanto antes, de orientação seja para acalmarem suas próprias angústias, seja para auxiliar no desenvolvimento emocional dessas crianças (SILVA E FLEITH, 2008; ALENCAR, 2007; METTRAU E REIS, 2007; GREENFIELD E OUTROS, 2006; FREEMAN E GUENTHER, 2000; DELOU, 2000; LANDAU, 1990). E, no caso de Edson, a participação de sua mãe nesse seu processo possibilitou que a dinâmica familiar se modificasse, pelo menos no que diz respeito à compreensão de todos (pais e irmãos) para com Edson.

Alguns anos mais tarde, Edson, que não sentia prazer e nem via sentido mais em frequentar a escola, decidiu abandonar os estudos. Fato esse que foi recebido, a princípio, com muito espanto e receio por toda sua família, mas que, afinal, foi acatado. Edson ressalta que só teve força para manter seu desejo e sua decisão, a partir de seu encontro com a ADAV, pois compreendeu que tinha um grande potencial que poderia ser desenvolvido de outras formas que não unicamente por meio da escola. Acrescenta que hoje é feliz com a vida que tem e que teve e continua a ter boas oportunidades profissionais. Quanto a essa questão de parar os estudos, Edson não tem clareza de quando foi que tomou essa decisão e nem em qual série estava.

É muito comum as crianças talentosas não desejarem ir para a escola, sentindo-se desestimuladas, com poucas oportunidades para desenvolver o potencial que apresentam. Começam a não ver sentido em aprender conteúdos tão descontextualizados com seus interesses e apresentados de forma repetitiva e monótona. Acrescente-se a isso, o clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão de potenciais mais elevados em algumas áreas. (FREEMAN E GUENTHER, 2000). Assim, não vendo interesse e novidade

nas escolas, utilizam algumas estratégias: muitos abandonam os estudos. (NOVAES, 1979). E foi o que aconteceu com Edson.... Não conseguia ver, na escola, uma possibilidade de crescimento ou de amadurecimento, muito pelo contrário, ela era relacionada com algo desinteressante e pouco produtivo.

Alencar (2001) afirma que a escola fracassa no processo de favorecimento da criatividade, uma vez que enfatiza sua metodologia “(...) na passividade e na estereotipia, ou limitando as possibilidades de escolha e liberdade de ação” (p. 19).

Dentre alguns dos estudiosos que questionam a forma como as escolas funcionam: baseadas em um currículo pronto, único e muitas vezes sem sentido e sem motivação para as crianças, principalmente as bem-dotadas, cita-se: Alencar (2001, 2009); Freeman e Guenther, (2000); Guenther (2000, 2006). “É uma educação que bloqueia e inibe a fantasia, a imaginação, o jogo de idéias”. (ALENCAR, 2001, p. 38).

Mas, para Edson, o que fica são os ganhos que sente até hoje em sua vida.

E hoje é essa questão da auto confiança, de estar mais tranquilo e de aproveitar, saber do potencial que a gente tem. E saber que hoje eu posso aproveitar isso de mim mesmo. Eu posso aproveitar esse potencial de mim. Eu uso isso a meu favor. A ADAV foi muito bom pra mim. Teve o significado que fez e que faz diferença na minha vida toda! Aquilo trouxe uma força pra mim, uma força bacana pra mim ficar mais tranquilo, em paz, me aceitar, entender as diferenças, respeitar o outro e aprender a não excluir ninguém, a não ter nenhum tipo de discriminação né? Essa experiência foi muito bacana. Foi bom por isso.

Nessa história, o encontro com a ADAV, esse “mundo mágico”, foi como um “divisor de águas” na vida de Edson. O que viveu naquele lugar e com aquelas pessoas, fizeram de fato diferença em sua vida.

Acho que essa é a essência de tudo que eu falo. São coisas boas, positivas fortes e que fazem diferença na vida da gente. Faz diferença na vida toda! Eu acredito. Eu até imagino que se eu não tivesse participado disso, eu não sei o que seria de mim hoje (...) não sei o que seria hoje porque a gente fica muito perdido! Nè?

Aquilo te traz uma energia bacana, e no fim acaba sendo bom pra sua construção né? Pra construção do ser. Acho que esse que é o principal disso tudo aí!

Edson mostrou-se bastante receoso no início da entrevista, dizendo ser “um pouco tímido pra essas coisas”. Mas, ao longo da entrevista, foi se desinibindo e mostrando estar à vontade para falar das questões colocadas.

Apesar de apresentar uma fala bastante objetiva, demonstrou muita intensidade e envolvimento no que foi vivido. Suas lembranças mostraram-se ainda muito vivas em sua narrativa. Ao final da entrevista, demonstrou surpresa, dando a entender que tinha sido prazeroso falar dessa fase de sua vida.

5.5 – Considerações sobre os significados da experiência adaviana para os bem-dotados

Neste momento, o objetivo não é fazer uma avaliação da experiência da ADAV a partir dos relatos dos entrevistados, porque não é essa a intenção de toda esta pesquisa. Mas, sim, ver o que significou para esses sujeitos, hoje adultos, um dia, terem participado, quando crianças ou adolescentes, dessa modalidade de atendimento aos bem-dotados a partir de encontros em colônias de férias na ADAV. Isso porque uma mesma experiência (por mais que tenha sido vivenciada em momentos diferentes) é ressignificada de forma diferente, unitariamente, por quem a vivenciou, e essa ressignificação é trazida para a atualidade. Além disso, a experiência não se dá no vazio. Ela está relacionada com um sujeito que está interagindo com a sua autoimagem, com as suas lembranças da ADAV, com a história de vida atual, com a entrevistadora e as expectativas que cada um tem em relatar o que lembra, mas, também, em contar aquilo que acham que a entrevistadora pode querer escutar...

Roberta, por exemplo, vivenciava uma experiência de incômodo e dificuldade de adaptação social em sua escola. Ao mesmo tempo em que não era compreendida e aceita pelos colegas que a achavam chata, não compreendia e aceitava os colegas, achando-os “burros”. A ADAV apareceu em sua vida como uma oportunidade de encontrar pessoas com as quais se identificava, seja os colegas adavianos, seja os profissionais. Sentia-se aceita, valorizada, respeitada e, mais do que isso, sentia-se fazendo parte de um grupo. Aproveitava muito da diversidade de atividades que lhe eram oferecidas e valorizava a oportunidade de poder escolher o que fazer, apesar de sempre escolher o que, de fato, estava programado, por achar interessante, diferente e que valia a pena. Até que veio o lado não tão positivo de sua

experiência: o peso de ser adaviana. Não durante os encontros na ADAV, mas quando não estava naquele espaço, e era lembrada e referida como “Roberta-adaviana” e, por isso, deveria ter comportamentos e desempenhos escolares impecáveis! O fato de fazer parte desse grupo que até então lhe proporcionava tantas alegrias e tantos prazeres, agora parecia um “tormento”. Roberta se via tendo de corresponder às expectativas exageradas e equivocadas de outras pessoas, pouco informadas sobre a superdotação: colegas, professores da escola regular e até mesmo de seu pai. E, por essas cobranças exageradas e mal colocadas, sente que vieram as consequências negativas para a sua vida atual. Demorou a fazer vestibular e ainda não tirou carteira de motorista. Associa essa dificuldade que tem – ser avaliada e a autocobrança que desenvolveu em ter de sempre ser excelente em tudo o que fizer – aos seus professores de escola, na época em que era adaviana. Mas, ao mesmo tempo, também responsabiliza a ADAV por não ter tido essa visão mais ampla de orientar e envolver não só as famílias dos adavianos, mas, também o contexto mais amplo: as escolas principalmente. Roberta sente que seu caso específico não foi levado em conta, nesse sentido, pela ADAV. Tudo o que acontecia lá era de grande valor para Roberta, muitas foram as aprendizagens, mas, e quando ela não estava mais ali? E o peso do rótulo de ser “bem-dotada” de ser “adaviana”? Como sair desse lugar? Roberta não encontrou essa saída em sua vida. Até tentou... Quando se mudou de cidade e de escola, rebelou-se. Mas, internamente, ainda se cobrava e queria fazer jus ao fato de ter sido “adaviana”. Talvez hoje venha uma possibilidade de fazer diferente, se não em sua própria vida, na vida de outros jovens, por meio de sua profissão no Projeto Pró Jovem Urbano, ajudando outros jovens a resgatarem suas autoestimas e a confiança em um futuro mais leve e melhor.

Já para Renato, a história na ADAV foi se desencadeando de uma forma completamente diferente, mais leve e sem cobranças. Nunca se considerou bem-dotado, então, talvez não devesse fazer parte daquele grupo... Mas, enfim, foi chamado para participar e gostou de tudo! Da diversidade de atividades que tinha a oportunidade de fazer, completamente diferente de tudo o que fazia em sua vida cotidiana numa cidade grande. E, mais do que isso, se encantava com a troca de experiências e com os relacionamentos que foi cultivando, tanto com os colegas, durante e depois dos encontros (por meio de correspondência postal), quanto com os profissionais da ADAV. Com alguns, a identificação foi forte e significativa, podendo ter influenciado até mesmo em sua escolha profissional, em ser agrônomo. Para Renato, era um privilégio estar ali, naquele grupo, com aquelas pessoas que considerava tão especiais, tão inteligentes e de tão fácil e prazerosa convivência. Às vezes, sentia-se igual, quando afirma que foi importante para sua autoestima o fato de se

sentir reconhecido e valorizado pela sua inteligência. Mas, em outros momentos, não se vê como fazendo parte daquele grupo de pessoas especiais. Não se considerava bem-dotado, mas sim “esforçado” em tudo o que fazia e ainda faz em sua vida. Considera a experiência de ter sido adaviano de bastante valor e ganho pessoal em sua vida. Só pontua a falta de conexão de tudo que era vivenciado na ADAV com a vida de todos aqueles jovens em sua totalidade, quando não estavam mais nos encontros, mas, sim, em suas casas, em suas escolas, em suas vidas cotidianas. Para Renato, fica o pesar de toda aquela energia e toda aquela troca de saberes e experiências ficar por ali mesmo, na sede da Associação Milton Campos, e não se ampliar pelo dia a dia de todos. Fica o pesar de terem sido pouco aproveitados os talentos “dos outros colegas”. Talvez, desperdiçados? Primeiro, identificados, valorizados,

estimulados e, depois, simplesmente, lançados ao mundo, sem amparo e sem acompanhamento? Considera que, talvez, tenha havido um “subaproveitamento” das outras pessoas e não de si mesmo. Para Renato, não houve nada que houvesse experienciado na ADAV que tivesse atrapalhado sua vida atual, muito pelo contrário: conta de suas lembranças com muita leveza, com muita alegria e saudosismo.

Igor participou de apenas um encontro para bem-dotados: o primeiro deles (quando era apenas “Projeto CIRCULA” e a ADAV ainda não existia como uma Associação, apenas como uma ideia). Talvez, por isso, tenha sentido dificuldade em se lembrar de muitas coisas desse encontro. Mas, mesmo assim, o que veio à sua memória foram momentos de grande significado e importância para sua vida. Filho de uma família cujos pais eram exigentes e rigorosos em relação à educação dos filhos, Igor sempre apresentou um desempenho acadêmico notável, demonstrando facilidade e rapidez em aprender o que fosse ensinado. Foi considerado o “aluno padrão” durante quatro anos em sua escola. E, talvez, também fosse o “filho padrão” de seus pais. Tudo que fazia deveria ter o consentimento e a aprovação dos pais. Até que foi convidado para participar da primeira experiência do Projeto CIRCULA com jovens bem-dotados. Pela primeira vez, teve a oportunidade de ficar fora de casa, sem família e sem ninguém de sua convivência. Passou quinze dias com pessoas, até então, desconhecidas. A princípio, veio o grande desafio de se relacionar com esse novo mundo, com essas novas pessoas. Desafio esse que veio em forma de constrangimento e receio. Até que Igor percebeu que da superação desse desafio viria sua grande vitória e sua grande superação: uma sensação de liberdade, de alívio e de estar numa situação de divertimento e “entretenimento” a todo o momento. Entendeu que existia uma nova forma de “ser” e de “alçar seus voos”, sem ninguém para impor nada. Encantou-se com a diversidade de

atividades propostas na programação e, mais ainda, com a mudança que sentiu em si mesmo. O Igor que chegou ao primeiro dia da colônia de férias não era, definitivamente, o mesmo Igor que acordou no décimo quinto dia depois daquela experiência.

Como não poderia deixar de ser, uma nova entrevista, com outro sujeito e, por isso, uma nova história.... Edson, até os seus dez anos de idade, não teve uma experiência escolar feliz ou satisfatória. Apesar de toda a facilidade em aprender e do bom desempenho acadêmico no que diz respeito às notas obtidas, a dificuldade vinha em seu comportamento e, por consequência, nas relações estabelecidas nesse contexto. Não conseguia se comportar da forma como se esperava que um aluno de uma escola regular se comportasse. Mas era como se fosse mais forte que Edson; não conseguia ficar quieto, nem prestar atenção no que era explicado. Não tinha interesse, não via sentido naquela rotina e na forma como se dava o seu dia a dia escolar. “Aquilo tudo era muito chato”! Edson sentia que tinha algo nele que era muito diferente de todos os colegas com os quais estava acostumado a conviver. Só não sabia o quê... Sentia que tinha algo que era errado, que, de certa forma, era um problema. Principalmente por ser, em muitos momentos, o causador da angústia de sua mãe, que também não entendia o que acontecia com seu filho. Sentiu, durante alguns anos de sua infância, o gosto amargo da exclusão, de não “fazer parte” de um grupo. Até que a ADAV apareceu em sua vida, como a possibilidade de algo novo, completamente diferente de tudo que até então havia vivido e sentido. Apareceu como um “mundo mágico”, no qual Edson não era mais o “aluno-problema” ou o “filho-problema”, mas, sim, uma pessoa única, com grande potencial, reconhecido, valorizado e querido por isso. Na ADAV, Edson teve a oportunidade e a sorte de se encontrar com pessoas também diferentes dos outros, mas que eram iguais a ele. Finalmente, a sensação de “fazer parte” e de poder resgatar aquilo que há muito tempo estava bastante abalado: sua autoestima e seu amor próprio. A partir desse momento, Edson pôde se compreender, se aceitar e, mais do que isso, se valorizar. E a consequência dessa experiência para sua vida foi o alívio de perceber que não estava sozinho e que não era o único a passar pelo que passava... Foi a possibilidade de resgate e reconfiguração de relações, seja consigo mesmo, seja com sua família (principalmente com a mãe e os irmãos).

Para cada um dos participantes, as experiências significativas vivenciadas na ADAV foram contadas nas entrevistas de maneiras diferentes e os sentidos também foram diferenciados. As lembranças se mostraram peculiares e únicas nos pequenos detalhes, em pequenas nuances de experiências que aconteceram há duas ou três décadas, mas que, ao longo da conversa, foram se “descortinando” e mostrando detalhes felizes e encantados; outros, nem tanto...

Para Edson, a participação dos encontros na ADAV foi definitiva para um real encontro consigo mesmo, o que possibilitou experienciar novos caminhos e sentimentos diferentes daqueles sentidos antes: de incompreensão, exclusão e completa confusão.... Já, Roberta, as consequências de ter sido adaviana não foram tão positivas assim.... deixaram marcas profundas que ainda vêm com mágoa e ressentimento. Para Renato, uma possibilidade de desfrutar boas companhias e de fortalecimento da autoestima. E, para Igor, a possibilidade de alçar novos voos.

Algo que pôde ser percebido em todos os relatos foi o saudosismo de um tempo vivido e que não volta mais... Saudade do lugar, dos amigos, dos orientadores, das comidas, dos cobertores, das experiências, das descobertas, do real encontro consigo... enfim, boas lembranças.

Além disso, as experiências vivenciadas na ADAV, proporcionaram aos quatro entrevistados, a oportunidade de fazerem uma reconfiguração positiva de suas visões de si mesmos a partir das relações estabelecidas nos encontros. Isto porque tiveram a oportunidade de encontrarem e se relacionarem com outros jovens bem dotados, com sentimentos, interesses e anseios em comum, o que possibilitou a construção de um sentimento de “fazer parte” de um grupo. Isso, facilitou um processo de amadurecimento e aumento na auto estima dos participantes.

Dentre os significados e efeitos positivos da experiência Adaviana relatada pelos entrevistados, pode-se citar:

- Amadurecimento;
- Favorecimento das relações interpessoais e do relacionamento humano: possibilidade de conhecer, conviver e interagir com pessoas diferentes e afins;
- Oportunidade de conviver com excelentes profissionais, sensíveis e pró-ativos;
- Experiência de vida e muita aprendizagem;
- Possibilidade de adquirir novos conhecimentos;
- Favorecimento da construção de uma boa autoestima e da autoaceitação;
- Autoconfiança;
- Calma; tranquilidade e paz;
- Oportunidade de trazer uma explicação e uma resposta para os questionamentos internos de ser e se sentir diferente dos demais;
- Valorização pessoal e sentimento de ser especial;
- Oportunidade de conhecer um “mundo novo”.

De acordo com vários especialistas na área da superdotação: Guenther (2000, 2006); Alencar e Fleith (2001); Maia-pinto e Fleith (2004); Renzulli (2004); Freeman e Guenther (2000), o atendimento especializado ao bem-dotado não só é indicado, como ele é fundamental. Não só no intuito de desenvolver os talentos, mas, principalmente, no intuito de auxiliá-los no desenvolvimento harmonioso e saudável de suas personalidades em sua totalidade. A partir dos relatos dos entrevistados e dos efeitos positivos encontrados nas falas dos quatro participantes, fica claro que a experiência de ser adaviano teve, sim, um significado importante e de muito valor para todos eles de alguma forma. Para uns, os efeitos positivos foram maiores do que para outros. Para Edson, por exemplo, o encontro com a ADAV significou um diferencial em sua vida, possibilitando a mudança de sentimentos de exclusão, inadequação, incompreensão e solidão para autoaceitação, força e possibilidade de se relacionar com as pessoas de uma forma diferente.

Mas, por outro lado, também existiram os pontos negativos dessa experiência que, por ser voltada apenas para bem-dotados, trouxe as consequências da segregação e da falta de compreensão. Nesse sentido, podem ser destacadas:

- Dificuldade de lidar com o peso de um rótulo (bem-dotado ou adaviano) e de lidar e/ou corresponder com as expectativas advindas desse rótulo;
- Falta de orientação aos contextos dos quais os adavianos faziam parte, mais, especificamente, às escolas;
- Trabalho descontextualizado com a vida dos adavianos, o que ocasionava um subaproveitamento de talentos que acabavam sendo desperdiçados. Esses eram identificados, valorizados, estimulados e depois nada mais se fazia.

Para Roberta, por exemplo, a experiência de ter sido Adaviana trouxe consequências negativas que influenciaram e ainda influenciam negativamente a sua vida. A cobrança de ter sido identificada como bem-dotada na infância e ter sido selecionada e escolhida para participar de encontros num lugar diferenciado e voltado só para bem-dotados, trouxe a incompreensão dos colegas, dos professores e daqueles que estavam de fora dessa seleção e que não faziam ideia do que acontecia ali. Incompreensão essa que trouxe rótulos, cobranças e, como consequência, o medo de errar e a autocobrança em excesso. Apesar desses pontos, a entrevistada afirma que a lembrança do que viveu na ADAV é bastante positiva e que de fato trouxe também muitos efeitos positivos em sua vida. Tais como: a possibilidade de se relacionar com pessoas com as quais se identificava e de conviver com profissionais bem preparados; a oportunidade de desfrutar atividades diferentes, interessantes e bastante produtivas...

Já, para Renato, o trabalho realizado na ADAV poderia ter sido mais abrangente, seja no sentido de atingir as pessoas que estavam de fora, mesmo que apenas para orientar (no caso específico da primeira entrevistada, uma orientação mais específica aos professores da escola regular), seja no sentido de os encontros acontecerem de uma forma mais contínua e mais sistemática, atingindo a vida dos participantes não apenas nos finais de semana em períodos das férias, mas ao longo de suas vidas acadêmicas (sugerido pelo segundo entrevistado).

Outro ponto de consenso entre estudiosos dessa área é que, ao proporcionar qualquer tipo de atendimento aos bem-dotados, é fundamental levar em conta suas histórias de vida, seus interesses, suas necessidades, suas potencialidades, de forma que esse atendimento se dê de uma forma individualizada, com a participação ativa daquele que o recebe. (GUENTHER, 2000, 2006; ALENCAR E FLEITH, 2001; MAIA-PINTO E FLEITH, 2004; RENZULLI, 2004); FREEMAN E GUENTHER, 2000).

Por mais que não seja possível encontrar um resultado único e específico sobre o trabalho realizado na ADAV (uma vez que, para cada sujeito, o significado é e será diferente exatamente pelo contexto no qual está e por sua história de vida), o que se encontrou foram pontos positivos e também pontos negativos nas vidas dos sujeitos, advindos da experiência na ADAV. Por isso, não é possível, com esses dados (e nem é intenção), apontar se é um tipo de atendimento válido e positivo para os bem-dotados em geral. Certamente, para uns será frutífero e benéfico; para outros, não. O que fica, entretanto, é que, para essa experiência, foram dados significados diferentes.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa pretendeu realizar um estudo histórico sobre a *ADAV – Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados* em sua primeira década de funcionamento (1973-1983). A escolha por essa associação como objeto de estudo se deu por ser uma obra original no atendimento a crianças e adolescentes bem-dotados no estado de Minas Gerais e sobre a qual ainda não havia sido realizado qualquer estudo mais aprofundado. Por isso, uma das intenções desse trabalho foi, por meio do estudo dessa Associação, poder aprofundar as pesquisas sobre psicologia e educação no estado de Minas Gerais, apontando para possíveis impactos de tais ações no cenário da educação brasileira em sua totalidade.

Além disso, ao estudar sobre o tema das altas habilidades / superdotação na atualidade, pôde ser verificado que existem questões bastante complexas e nem sempre esclarecedoras, principalmente, no que diz respeito à prática de identificação e educação de bem-dotados. Por isso, surgiu a inquietação de entender, como, no início da década de 1970, esse trabalho era realizado nessa obra que foi a primeira em nosso estado. Assim, esta pesquisa pretendeu, além de elaborar um quadro geral do que foi de fato o projeto da Adav, investigar três questões básicas relacionadas à identificação e educação de talentosos, e ao significado da experiência de ter sido “adaviano” para aqueles que por lá passaram.

Todo esse empreendimento foi possibilitado com os dados obtidos em dois momentos: o primeiro deles, por meio da análise de documentos sobre a Adav encontrados nas seguintes instituições: CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff) nos Arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil, localizados no prédio da Biblioteca Central da UFMG; no Memorial Helena Antipoff, localizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité,

MG e na própria Adav, localizada também em Ibirité. E, num segundo momento, buscou-se, por meio de entrevistas realizadas com quatro participantes da Adav no período de interesse da pesquisa, compreender qual foi o significado de ter sido adaviano para cada um deles.

A intenção nesse momento é sintetizar o que foi elaborado nos capítulos anteriores e, ao mesmo tempo, responder às questões iniciais propostas no presente estudo.

A Adav foi uma obra original na área educacional mineira. Seu objetivo era o de proporcionar atendimento aos bem-dotados, que, até então, haviam sido pouco considerados no contexto educacional do estado de Minas Gerais. Assim, todo o trabalho realizado nessa primeira década tinha a intenção de ser como uma primeira experiência (como uma tentativa mesmo) por meio da qual dados seriam obtidos sobre os resultados até então alcançados. Caso esses fossem considerados positivos e profícuos, significaria que estavam no caminho certo. Caso contrário, se algo não saía como previsto, novas avaliações eram realizadas e novos caminhos seriam tentados. Mas, pelo contexto estudado, nem sempre era possível prever qualquer resultado uma vez que se tratava de algo completamente novo no país. Novo tanto no que diz respeito aos dados teóricos quanto aos empíricos.

Uma vez definido o objetivo da Adav, o primeiro passo e, mais do que isso, o primeiro desafio foi selecionar os participantes para essa nova modalidade de atendimento aos bem-dotados. No trabalho realizado nessa associação, bem-dotado era aquela criança, jovem ou adulto, dotado de capacidade e potencial superior, em relação à média da população, nas diversas áreas de características humanas. A superdotação não era vista apenas sob o ponto de vista acadêmico e intelectual (utilizando-se, para essa identificação, os testes de inteligência e a referência do desempenho escolar). Esse aspecto era sim observado, identificado e valorizado e, na maioria das vezes, era o aspecto mais privilegiado ou o que definia se a criança em questão era ou não bem-dotada. Mas buscavam-se também aqueles indivíduos que se destacavam em outros aspectos, tais como artístico, criativo, esportivo e social. A intenção, mas que nem sempre era alcançada, era evitar superestimar a inteligência, o QI, valorizando-se, também as habilidades, os talentos, a criatividade, o pensamento produtivo, as características da personalidade. Um procedimento bastante utilizado nessa identificação foi a aplicação de testes de inteligência, de criatividade, de aptidões específicas, de interesses, de rendimento e de personalidade seja nas escolas, seja na própria sede da ADAV.

Várias foram as formas de selecionar e recrutar os participantes para os encontros, desde a indicação pelas escolas, que foi a modalidade a que mais se recorreu para a identificação de bem-dotados nessa primeira década (mediante a participação fundamental dos professores nesse processo – seja para indicar aqueles alunos que se destacavam em

algum aspecto, a partir da observação de seus desempenhos em situações naturais do dia a dia, seja para preencher as fichas com os dados desses alunos, que mostravam-se extremamente úteis para a equipe da associação); a indicação de crianças e jovens que se destacavam em alguma área por amigos e conhecidos daqueles que faziam parte da equipe da Adav ou por ex-adavianos; por meio de anúncios colocados nos jornais; por meio de uma tese de doutorado e por meio da convocação de adavianos que já haviam participado de encontros anteriores.

Fato que foi constatado pelos próprios profissionais da Adav foi que esse processo de identificação ainda mostrava-se frágil e nem sempre efetivo. Sendo constatado que, nem sempre, os jovens que participaram dos encontros eram considerados bem-dotados pela equipe assim que chegavam à Adav. Dentre as causas atribuídas a isso, destacou-se: a falta de pessoas realmente treinadas e preparadas para a identificação do bem-dotado e a escassez de provas acessíveis e de rigor científico para essa identificação. Nesse sentido, a indicação ficava de certa forma vaga e, às vezes, baseava-se em opiniões pessoais, que nem sempre condiziam com a realidade.

Com o que foi abordado, fica claro que a superdotação, na Adav, era vista não somente sob o ponto de vista intelectual e acadêmico, baseando-se unicamente na aplicação de testes e na definição do quociente intelectual dos jovens. Esse era sim *um dos* procedimentos para a identificação, mas não o único. Além disso, a complexidade desse trabalho e os questionamentos colocados pela Associação nessa década específica (1973-1983) em muito coincide com as inquietações e questionamentos sobre essa temática ainda na atualidade, o que nos faz pensar que, de fato, a temática das altas habilidades / superdotação é permeada por dilemas e desafios que estão presentes na prática dos educadores.

Uma vez identificados e convocados para os encontros nas colônias de férias, os jovens bem-dotados passavam alguns dias de suas férias na Associação Milton Campos, desfrutando atividades as mais variadas. O intuito era o de proporcionar uma metodologia de atendimento a esses jovens que pudesse de fato fazer sentido para suas vidas. Assim, buscava-se despertar novos interesses; estimular o desenvolvimento de talentos já identificados e, até mesmo, orientá-los para futuras escolhas profissionais.

As habilidades mais enfocadas nas atividades realizadas na ADAV eram aquelas relacionadas às competências artísticas; esportivas; psicossocial (teatro, escotismo, liderança) e intelectual (matemática, biologia e literatura). Além disso, havia uma preocupação com o futuro dos jovens no meio rural, uma vez que as atividades de agricultura e artes relacionadas ao artesanato faziam-se bastante presente nos encontros.

As atividades planejadas estavam embasadas em alguns ideais educacionais:

- Teoria e prática devem estar associadas sempre que possível, de forma que a aprendizagem seja coerente com a experiência e a vida prática da criança. Assim, o que é ensinado passa a ter um sentido real para aquele que aprende. A intenção era a de educar pela ação do próprio educando. Nesse sentido, a tarefa concreta mostrava-se como uma necessidade pedagógica,

tratando-se de uma dimensão essencial da aprendizagem;

- A educação deve estar voltada para a natureza, de forma que os educandos possam ter esse contato com o meio ambiente natural, até mesmo para aprender a cuidar e preservá-lo;

- Princípio da “Escola – Viva”, que traz a ideia da residência educacional. Trata-se de um princípio pedagógico que implica uma imersão dos educadores e dos educandos no ambiente educacional. No caso da ADAV, todas as pessoas passavam alguns dias na sede da Associação convivendo e desfrutando coisas em comum. Assim, as tarefas de trabalho do dia a dia são divididas, como uma forma de instalar uma coletividade educativa;

- A educação dos indivíduos deve estar voltada para o bem comum da comunidade da qual fazem parte. Assim, o que se esperava era que, ao atender os bem-dotados, esses pudessem, futuramente, proporcionar algo de positivo para suas comunidades, principalmente por meio de seus ofícios;

- O ensino deve ser individualizado baseado no interesse de cada um, de forma a responder, de forma efetiva, às reais necessidades de cada indivíduo;

- Necessidade de favorecer o desenvolvimento global dos sujeitos a partir de uma educação que possa, de fato, auxiliá-los em sua inserção na sociedade em sua totalidade;

- Adaptação da metodologia da *experimentação natural* que pressupõe que se deve oferecer ao educando (seja ele criança ou adolescente) um ambiente rico em estímulos, de forma que esse sujeito possa circular livremente e escolher, baseado em seus interesses, quais atividades irá desenvolver.

Em todo esse trabalho realizado na Associação Milton Campos, certa ênfase era dada à experiência do trabalho como facilitador da transformação das realidades de cada jovem que ali passava. As atividades propostas tinham um intuito de formar aqueles jovens para a própria vida, seja na aprendizagem de certos ofícios, como artesanato, agricultura e afazeres domésticos, seja por meio do aprimoramento de conhecimentos que seriam fundamentais para a escolha de profissões num futuro próximo. Havia uma preocupação clara em evitar, de forma incisiva, os moldes das escolas regulares, baseados na repetição submissa de conteúdos

previamente planejados e direcionados por outros, que não os sujeitos da aprendizagem. Sendo assim, grande era a valorização da atividade espontânea dos jovens adavianos. As atividades, muitas vezes, eram previamente organizadas e planejadas, mas a cada uma ficava o critério de participar ou não e, mais do que isso, de auxiliar no desenvolvimento das atividades por meio de sugestões e críticas. Grande valor era dado à experiência educativa

como aquela que favorece a capacidade de se transformar e de transformar a natureza e o meio cultural.

Também fica claro que a compreensão de sujeito nesse projeto adaviano é coerente com aquele dito por Campos (1992) ao avaliar o trabalho de Helena Antipoff na Fazenda do Rosário: “sujeito que ativamente transforma e compreende o mundo, e torna a transformá-lo à medida que elabora e reelabora sua compreensão do meio que o cerca, com a ajuda dos instrumentos que lhes são fornecidos pela cultura ou que ele mesmo cria.” (CAMPOS, 1992, p. 31. in CDPHA c. 1992).

Também era intenção desse projeto, respeitar, acima de tudo, os direitos das crianças. Mais especificamente das bem-dotadas. Direito de serem elas mesmas; de serem reconhecidas por suas especificidades e de serem valorizadas por isso. E, mais do que isso, direito de serem compreendidas e felizes.

Quanto ao significado de ter feito parte da Adav como criança ou jovem identificado bem-dotado nessa década específica, os resultados a partir das entrevistas tiveram, como já era de se esperar, particularidades que estão relacionadas com a experiência de cada um. Experiência essa que está relacionada com a história de vida de cada um, envolvendo o contexto familiar, escolar, socioeconômico...

Os quatro entrevistados participaram dos encontros em momentos diferentes e em quantidades, também, diferentes. No entanto, para todos eles, a experiência de ter sido “adaviano” foi uma experiência gratificante, mobilizadora de amadurecimento pessoal; aprimoramento das relações intra e interpessoais uma vez que começavam a se sentir cada vez mais aceitos, compreendidos e considerados, o que repercutia diretamente na autoestima. Além disso, pôde ser identificado um sentimento de saudosismo nos quatro relatos, a partir da lembrança dos tempos vividos na Adav como felizes e inesquecíveis, fazendo diferença em suas vidas. Tudo o que foi vivido dentro da Associação (as atividades; as experiências pessoais; os relacionamentos com os colegas e com os profissionais...) foi lembrado de modo positivo.

Entretanto, os efeitos e as consequências de terem estado ali, como bem-dotados identificados e selecionados, participando dos encontros, foram diferenciados. Para três participantes (Renato, Igor e Edson) os efeitos dos momentos vivenciados na Associação foram positivos e, de forma alguma, influenciaram negativamente em suas vidas. Para Edson, essa experiência foi fundamental em sua vida no sentido de possibilitar o resgate de suas

relações pessoais e familiares, possibilitando um amadurecimento e um aumento na autoestima que foi fundamental para sua vida futura. Já, para Roberta, os efeitos de se sentir tachada como “geninha” ou “sabe tudo”, ou “adaviana”, trouxe um peso tão grande que foi considerado por ela como um “tormento”. As expectativas externas, com as quais tinha de lidar em seu dia a dia escolar e familiar, fizeram com que questionasse até que ponto estava valendo a pena fazer parte dos encontros. Fato que influenciou significativamente em sua vida futura, prejudicando seu desempenho em situações que estivessem relacionadas à avaliação até mesmo em sua vida adulta.

Tanto para Roberta quanto para Renato, a Adav poderia ter o seu trabalho aprimorado de forma a ser mais efetivo na vida dos bem-dotados em sua totalidade, assumindo uma metodologia mais abrangente, seja atingindo períodos mais constantes e regulares de suas vidas (e não somente finais de semanas e férias esporádicas), seja orientando e incluindo as pessoas responsáveis pela educação desses jovens nas escolas regulares, principalmente os professores. Isso porque, para Renato, por exemplo, muita coisa boa era produzida durante os encontros (troca de experiência, novos conhecimentos...), que não deveriam parar por ali, mas ter um acompanhamento mais constante ao longo do ano e dos anos, de forma que os talentos não fossem “subaproveitados” ou desperdiçados. Já para Roberta, o fato de seus professores da escola regular não serem orientados e incluídos em seu processo educacional como adaviana, trouxe consequências negativas para sua vida, uma vez que as expectativas desses professores em relação à Roberta e a forma como a tratavam faziam com que se sentisse mal e incompreendida.

Apesar de não poder fazer qualquer tipo de generalização quanto ao significado da experiência adaviana para seus participantes – até porque essa não é a intenção e, para cada sujeito, uma mesma experiência adquire significados diferentes –, acredito na possibilidade de fazer pelo menos uma consideração: a de que os momentos vividos na Adav (dentro da Associação, durante os encontros) possibilitaram aos seus participantes realizar uma reconfiguração positiva de suas visões de si mesmos e de suas vidas, a partir, principalmente

da compreensão de si mesmos e das relações estabelecidas, seja com os colegas (iguais nos anseios, nos interesses e, talvez nas inquietações), seja com os profissionais que lá estiveram.

A partir do que foi dito pelos entrevistados, ficam algumas questões que podem ser pensadas ou aprofundadas diante de novos estudos e novas pesquisas: até que ponto a identificação é efetiva no desenvolvimento emocional dos bem-dotados? Como identificar sem “rotular”? Qual é a forma de atendimento que de fato é efetiva para os bem-dotados, levando em conta os contextos individuais de cada um? Uma modalidade de atendimento só para bem-dotados, ao mesmo tempo em que traz amadurecimento e crescimento, não corre o risco de segregar e separá-los ainda mais das outras pessoas de suas convivências? Como incluir todo o contexto do qual fazem parte (família, escola...) nesse processo educacional? São apenas questões.... Mas para as quais, as respostas parecem oscilar de um ponto ao outro, principalmente a partir dos relatos das experiências desses quatro sujeitos que um dia foram “adavianos” e agora trazem as marcas dessa história. (Algumas positivas, outras, nem tanto...).

Assim, os dados obtidos com esta pesquisa mostram que não há uma conclusão do que, de fato, é melhor a se fazer quando se diz respeito à educação de bem-dotados. Trata-se, realmente, de uma área complexa e com vários questionamentos, principalmente, no que diz respeito à identificação e educação desses sujeitos: como, quando e onde fazê-los? Quem deve ser envolvido em todo esse processo? São questões sem respostas definitivas.

O que pôde ser feito com este estudo, no entanto, foi mostrar o que era feito nessa experiência da ADAV entre 1973 e 1983 e alguns dos efeitos surtidos nos bem-dotados.

Um fato que pôde ser constatado a partir desse estudo foi que vários pontos destacados no trabalho realizado na Adav a respeito da superdotação (especificamente na década estudada: 1973-1983) podem ser relacionados com o que vem sendo abordado sobre essa temática na contemporaneidade (BRASIL, 1995). Destacam-se, por exemplo:

- A identificação deve ser feita o mais cedo possível;
- A superdotação não é definida apenas sob o ponto de vista do desempenho acadêmico e intelectual e, da mesma forma, não pode ser definida unicamente a partir da aplicação de testes e da consequente definição do QI;
- Para a identificação, é necessário utilizar um processo complexo, do qual são necessários, além dos resultados nos testes, entrevistas com a própria pessoa e seus familiares e, mais do que isso, uma observação sistemática de seu desempenho ao longo de suas atividades;

- A família e a escola desempenham papel fundamental na identificação desses sujeitos;

- Uma vez identificados, deve haver uma programação específica para o desenvolvimento de talentos;

- A existência de um talento, por si só, não garante o seu desenvolvimento futuro. Sendo assim, faz-se fundamental a intervenção do meio no sentido de fornecer os estímulos necessários para seu pleno desenvolvimento;

- É preciso ir além do que é ensinado nas escolas regulares para que os bem-dotados desenvolvam seus talentos de forma plena;

- Jovens bem-dotados sentem-se favorecidos quando têm a possibilidade de se encontrarem regularmente com iguais (em potencialidades e / ou interesses) e com profissionais preparados para estimulá-los.

Diante do que foi colocado e do conhecimento de que um dos objetivos da Associação Milton Campos era também a sensibilização da sociedade em sua totalidade para a questão da educação do jovem bem-dotado, vem mais um questionamento, mas que, para respondê-lo, seria necessário novos estudos e uma pesquisa específica mais aprofundada: até que ponto a ADAV teve influência no desenvolvimento de uma metodologia educacional para o bem-dotado no país, uma vez que, além do pioneirismo desse tipo de trabalho no Estado, ministrou sete cursos para educadores fazendo de Minas Gerais um estado pioneiro na formação de educadores de bem-dotados no país? Até que ponto os cursos proporcionados pela ADAV tiveram influência no que se preconiza hoje, nas leis e LDB (1995)?

Com esta pesquisa, foi possível mostrar um pouco do que, de fato foi a ADAV. Mas ainda existem algumas lacunas neste estudo que merecem investigações mais aprofundadas, como, por exemplo, uma análise mais minuciosa das atividades escolhidas para cada encontro: qual era o critério de escolha? O que se pretendia com cada uma delas? Quais os valores que estavam por trás de cada uma?

Talvez, também, uma pesquisa que trouxesse as contribuições dos educadores que participavam dos encontros pudesse trazer novos dados sobre a experiência da ADAV, mas do ponto de vista daqueles que proporcionavam esse atendimento a esses jovens.

Outro ponto que foi pouco explorado refere-se à equipe da ADAV em sua totalidade. Um maior aprofundamento de quem eram essas pessoas, como foram fazer parte da ADAV,

quais contribuições trouxeram para a Associação Poderia também trazer novos e importantes dados sobre essa associação.

Como todo trabalho científico, foi intenção desta pesquisa produzir algum tipo de conhecimento que pudesse fazer ressonância com outros questionamentos e outros anseios, principalmente, no que diz respeito à educação de bem-dotados. Talvez, o que foi realizado na Adav possa trazer dados que auxiliem na educação desses indivíduos na atualidade.

Principalmente, em relação a diferentes modalidades de atendimento a esses sujeitos. Será que hoje, seria produtivo um trabalho com crianças e jovens bem-dotados na modalidade de colônia de férias? Ou será que, de fato, como ressaltaram dois entrevistados, fica um trabalho desvinculado com a “vida real” desses sujeitos, o que ocasiona um subaproveitamento de talentos? Esse é um questionamento pertinente e para o qual não há uma resposta definitiva a partir desta pesquisa. Isso porque, a partir das quatro experiências relatadas, para cada um o significado e o efeito foram diferentes.

Finalizando, gostaria de ressaltar que o grande intuito deste trabalho foi o de “trazer à luz” uma experiência que foi original na área educacional no estado de Minas Gerais e que, até então, não havia sido contemplada em qualquer tipo de estudo mais aprofundado. Trata-se de uma obra original nessa área, a caçula de Helena Antipoff, que trouxe muitas contribuições para a área da superdotação e que merecia ter sido lembrada e trazida ao conhecimento de estudantes, profissionais e da comunidade em geral. Na verdade, o contado foi apenas um capítulo dessa história... A Adav ainda existe, mas seu funcionamento encontra-se bastante dificultado por falta de recursos humanos e financeiros. Por isso, para um conhecimento do que foi realizado nessa Associação de 1983 até hoje, fazem-se necessários novos estudos e pesquisas.

Espero que este trabalho possa ter feito o que ele se propôs: contar o pedaço de uma história que ainda não havia sido contada...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKERMAN, Phillip L.; LOHMAN, David F. Individual differences in cognitive functions. Pp. 139-161. In ALEXANDER, Patricia A; WINNE, Philip. H. **Handbook of Educational Psychology**. London. LEA, 2006. 1055 p.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 235 p.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Como desenvolver o potencial criador – um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 118 p.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais**. Psicologia em Estudo, 2007. vol. 12, n. 2. (371-378 p.) ISSN 1413- 7372

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 229 p.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2ª ed. Ver. E atual. São Paulo: EPU, 2001. 188 p.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986. 97 p.

ALVES – MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTIPOFF, Helena. **Teste MM**. Belo Horizonte: Fundação Estadual de Educação Rural – FEER, 1975. 115 p.

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e Seus Estímulos**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2000. 141 p.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco, 1999.

ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI, Décio Júnior (Orgs). **Novos temas em história da educação brasileira** – Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. 225 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 4ª edição, 2009. 281 p.

BINET, Alfred. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças**. Tradução – Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929. 142 p.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Coleção Saber – Publicação Europa-América, 3ª ed. 1976. 179 p.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. **Projovem urbano em revista**: Balanço do programa mostra inclusão de jovens à margem da sociedade. Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades / superdotação**. Brasília, DF, 2006

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais Para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC / SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL, **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Superdotação e Talento**. Brasília: MEC / SEESP, Vol I, 1999 a.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1997, 115 p.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação Especial** / Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar – Brasília: SEESP, 1994. 263 p.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC / SEESP, 1994. 66 p.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **A Hora do superdotado**: Uma proposta do Conselho Federal de Educação – Identificação, atendimento educacional. Brasília: CERED, 1986. 82 p.

BRASIL, Lei n 5692, de 11 de Agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. *Diário Oficial da União*, 1114 Brasília.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; NEPOMUCENO, Denise Maria. O Funcionalismo Europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as Repercussões de suas idéias no Brasil. In: Ana Maria Jacó-Vilela; Arthur Arruda Leal Ferreira; Francisco Teixeira Portugal. (Org). **História**

da Psicologia – Rumos e Percursos. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora, vol.1, 2007. 243-264 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: Razão e Sensibilidade na psicologia e na educação**. Estudos Avançados, São Paulo, SP. vol. 17, n. 49, 2003. 209-234 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Érika; ANTONINI, I. Introdução: Helena Antipoff e a Psicologia no Brasil. In: Regina Helena de Freitas Campos. (Org.). **Helena Antipoff: Textos Escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo / Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: da Orientação Sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de educação**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 1, n.1, 1992. 4-13 p.

CLAPAREDE, Ed. **A Educação Funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: LÊ, 2005.

CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico V**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 677p.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: Memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135 p.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: Denise de Souza Fleith (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com superdotação: Orientação a professores**, 1., 2007, Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, vol.1, 2007. 27-39 p.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: pirâmide, 2000.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 230 p.

GAGNÉ, F. **Transforming gifts into talents** – The DGMT as a development theory. High ability Studies, 15, 2, 2004.119-148 p.

GAGNÉ, F. Toward a differentiated modelo f giftedness and talent. In. COLANGELO, N; DAVIS, G. A. (org), **Handbook of gifted education**. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1991. 65-80 p.

GALLAGHER, James J. Issues in education for the gifted in **The gifted and Talented: their education and development**. Universidade de Chicago, Illinois, 1979.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **“História” Oral e História da Leitura: Reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa**.

http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/013_ana_maria_oliveira.pdf- 2006. 1-12 p.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 347 p.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A Teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 257 p.

GOBBI, Sérgio Leonardo. **Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa**. São Paulo: Vetor, 2005.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 369 p.

GREENFIELD, Patrícia M.; TRUMBULL, Elise; KELLER, Heidi; ROTHSTEIN-FISCH, Carrie; SUZUKI, Lalita K.; QUIROZ, Blanca. Cultural concepts of learning and development. pp. 675-691. in ALEXANDER, Patricia A; WINNE, Philip. H. **Handbook of Educational Psychology**. London. LEA, 2006. 1055 p.

GROSS, M. U. M. Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds), **International Handbook of research and development of giftedness and talent** , 1993. pp. 473-490). Oxford: Pergamon.

GUENTHER, Zenita C; GAGNÉ, François. **O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação**. Revista sobredotação, n. 11. Associação portuguesa para Estudo e Intervenção na Sobredotação. Universidade do Minho – Braga Portugal. 2010. (No prelo).

GUENTHER, Zenita C. **Capacidade e Talento: Um Programa Para a Escola**. São Paulo: EPU, 2006 a. 116 p.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver Capacidades e Talentos: Um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006 b. 179 p.

GUENTHER, Zenita C. **Quem é, e o que faz a criança dotada e talentosa?** – Encontrar, reconhecer e desenvolver capacidade elevada. V Encontro Estadual Repensando a Inteligência. Santa Maria, Rio Grande do Sul. Agosto, 2006 c.

GUENTHER, Zenita C. & FREEMAN Joan. **Educando os mais capazes**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2000. 183 P.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver Capacidades e Talentos: Um Conceito de Inclusão**. São Paulo: Vozes, 2000. 278 p.

GUENTHER, Zenita C. & COMBS Arthur W. **Educação de pessoas**. Belo Horizonte: FUMARC, 1980. 185 p.

HALPERN, Diane F. Assessing gender gaps in learning and academic achievement. Pp 635-653. In ALEXANDER, Patricia A; WINNE, Philip. H. **Handbook of Educational Psychology**. London. LEA, 2006. 1055 p.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Trad. Sandra Miessa. São Paulo: CERED, 1990.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda./ Ed. UFMG, 1999. 340 p. (Adapt. Lana Mara de Castro Siman).

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. 535-549 p.

LE VEM, Michel Marie; FARIA, Erica de; MOTTA, Miriam Hermeto Sá. **História Oral de Vida**: O instante da entrevista. *Varia História*, Belo Horizonte, n. 16, Set. 1996. 57-65 p.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Pensar categorias em história da educação e gênero**. Projeto História, São Paulo, n. 11, Nov. 1994. 19-29 p.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues e FLEITH, Denise de Souza. **Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. *Psicol. esc. educ.*, jun. 2004, vol.8, no.1, 55-66 p. ISSN 1413-8557.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues e FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. *Estud. psicol.*, Abr. 2002, vol.19, n.1, 78-90 p. ISSN 0103-166X.

MASSIMI, Marina. **Memória e História na História da Psicologia**: Dois exemplos de produção de documentos. *Memorandum*, 2002, v.2, 2-12 p.

MELO, Patrícia Eliane de; ROCHA, Marisa Lopes. **Poder e trabalho na escola**: práticas inclusivas em discussão. *Psicologia em revista*, Dez. 2008, vol. 14, n. 2, 81-94 p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007. 176 p.

METTRAU, Marsyl Bulkool e REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. **Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2007, vol.15, n.57, pp. 489-509. ISSN 0104-4036.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Inteligência, patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000. 86 p.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. **Políticas públicas: altas habilidades / superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial / inclusiva**. Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ. v. 15 n. 57 Rio de Janeiro Out/Dez 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 80 p.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2003. 153 p.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Editora Atlas, 1979. 176 p.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A Nova Educação e você**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 198 p.

OLMOS, Jozélia Regina Díaz. **A relação entre narração e memória como possibilidade metodológica na constituição da história da psicologia no Brasil**. Memorandum. V. 4. Belo Horizonte, 2003. 40-47 p.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 4ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 389 p.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria / RS**. Rev. Brás. Educ. Espec., Ago. 2005, vol. 11, no 2, 295-314 p. ISSN 1413 – 6538.

REIS, S.; RENZULLI, J. S. **Current Research on the social and emotional development of gifted and talent students good news and future possibilities**. Psychology in the schools, vol. 41, n. 1, 2004. 119-129 p.

RENTULLI, J. S. (2001). **Enriching curriculum for all students**. Arlington Heights, IL: SkyLight.

RENTULLI, J. S. (1986). **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity**. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (p. 53-92). New York: Cambridge University Press.

RESENDE, Márcia Helena Siervi; MARSICANO, Neuza Maria de Oliveira. **História das políticas públicas de educação especial em Minas Gerais: um espaço em discussão**. Juiz de Fora – MG. (2002).

RETONDO, Maria Florentina N. Godinho. **Manual prático de avaliação do HTP** (casa – árvore – pessoa) e família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 192 p.

RICHMOND, P. G. **Piaget: Teoria e Prática**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1975. 157 p.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed. 1997.

SABATELLA, M. L. **Talento ou Superdotação: Problema ou solução?** Curitiba: IBEPEX, 2005. 183 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A Educação Obrigatória: Seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 128 p. (71-124)

SCHRAW, Gregory. Knowledge: Structures and processes. pp 245 - 263 In ALEXANDER, Patricia A; WINNE, Philip. H. **Handbook of Educational Psychology**. London: LEA, 2006. 1055 p.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho e FLEITH, Denise de Souza. **A influência da família no desenvolvimento da superdotação.** Psicol. esc. educ., dez. 2008, vol.12, n. 2, 337-346 p. ISSN 1413-8557.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (p. 631-647). Oxford: Pergamon, 1993.

SIMONETTI, Dora Cortat. **Altas Habilidades:** Revendo concepções e conceitos. ABAHSD – Associação Brasileira Para Altas Habilidades / Superdotados. 2005.

STERNBERG, R. J. Issues in the education of gifted education students. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (org). **Handbook of gifted education.** Massachusetts: Allyn and Bacon, 1997. 10-23 p.

STERNBERG, R. J. **People`s conceptions of intelligence.** Journal of personality and Social Psychology, Washington, DC, V. 41, n. 1, 1981. 37-55 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995. 175 p.

VOLDMAN, Daniele. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos e abusos da história oral.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. Cap. 20, 248-265 p.

WEBB, J. T. **Cultivating Courage, creativity and caring.** Gifted Eeducation Press Quarterly, v. 16, n. 01, 2002. 2-8 p.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 289 p.

FONTES

ALKMIM, Hélio D. Educação Integral. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. – **Boletim n. 13**, Belo Horizonte: 1997. 48-53 p.

ALKMIM, Hélio D. **Esclarecimentos.** Assembléia Ordinária da ADAV. Ibitité, 1991. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ALKMIM, Hélio D. O que é a ADAV? IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984.17-20 p.

ANTIPOFF, Daniel. **Bem Dotados e o seu potencial, até hoje ignorado. História do Centro de Educação Criadora – Escola Educ.** Documento Inédito – Acervo Associação Milton Campos, 2003.3-32 p.

ANTIPOFF, Daniel. **Excepcionais e talentosos, os escolhidos**. Belo Horizonte: Lastro, 1999 a. 161 p.

ANTIPOFF, Daniel. **Jogos e Lazer, indicadores da personalidade**. Belo Horizonte: Lastro, 1999b. 165 p.

ANTIPOFF, Daniel. **Helena Antipoff: Sua vida, sua obra**. Belo Horizonte: Itatiaia Ilimitada, 1996. 198 p.

ANTIPOFF, Daniel. O Aspecto da liderança entre os bem dotados. IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984.73-76 p.

ANTIPOFF, Daniel. A Educação de bem dotados na ADAV. IN ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – **Anais do V Seminário Nacional Sobre Superdotados**. Rio de Janeiro: SENAI / DN, 1983.78-92 p.

ANTIPOFF, Helena. **Educação rural** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a. 209 p.

ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem dotado** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 b. 110 p.

ANTIPOFF, Helena. **Psicologia experimental** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 c. 369 p.

ANTIPOFF, Helena. **Educação do Excepcional** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 d. 336 p.

ANTIPOFF, Helena. **Fundamentos da Educação** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 e. 414 p.

ANTIPOFF, Helena. O Problema do Bem-Dotado no Meio Rural. In: INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro: MEC, 1976. (417-430 p.).

ANTIPOFF, Helena. Os Heróis e o heroísmo. 1974. In: CAMPOS, R.H.F (Org). **Helena Antipoff – Textos Escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 – (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira). 267-268 p.

ANTIPOFF, Helena. **Documento inédito** – Mimeografado – Acervo Fundação Helena Antipoff, 1973.

ANTIPOFF, Helena. Institutos de Organização Rural ou centros de urbanização dos meios rurais – Palestra proferida por Helena Antipoff em 1947. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n. 6**, Belo Horizonte: 1986. 61-92 p.

ANTIPOFF, Helena. Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter. 1937. In: CAMPOS, R.H.F (Org). **Helena Antipoff – Textos Escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 – (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira), 301-318 p.

ANTIPOFF, Helena. O Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. **Boletim n. 7**, Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1931.

ANTIPOFF, Helena. Estudo da personalidade pelo método de Lazursky. 1926. In: CAMPOS, R.H.F (Org). **Helena Antipoff – Textos Escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 – (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira). 295-318 p.

ANTIPOFF, Otília Braga. O Superdotado: Seus talentos e suas dificuldades. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Anais do I Congresso Sobre a Experiência Antipoffiana na Educação**. Belo Horizonte, 1992. 81-82 p.

ANTIPOFF, Otília Braga. O Bem-Dotado E Seu Atendimento Na Fazenda do Rosário. IN INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro: MEC, 1976. (381-390 p.).

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV – **Boletim. Documento inédito** (Acervo ADAV). Fazenda do Rosário, Ibirité – Minas Gerais, 1998.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – **ADAV Informativo**. Ano 2 – N. 7 – Ibirité: Jul./Set. 1990. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS - **ADAV Informativo**. Ano 2 – N. 6 – Ibirité: Abr./Jun. 1990. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS - **ADAV Informativo**. Ano 1 – N. 4 – Ibirité: Out./Dez. 1989. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS - **ADAV Informativo**. Ano 1 – N. 3 – Ibirité: Jul./Set. 1989. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADO - **ADAV Informativo**. Ano 1 – N. 2 – Ibirité: Abr./Jun. 1989. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS - **ADAV Informativo**. Ano 1 – N. 1 – Ibirité: Jan/Mar. 1989. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. XIV Encontro de Férias da ADAV (De 15 a 22 de Julho de 1979) – Esboço do Regulamento. IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984. 129-142 p.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. Estatuto da ADAV. IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984b. 101-111 p.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV – **Cartas de participantes dos encontros Adavianos** – Manuscritos - 1980 – 1983. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS - **ADAV Carta Circular enviada para escolas**. Documento inédito mimeografado. 1982. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS – ADAV. **Recorte de jornal - Documento inédito** – Acervo ADAV, 1981.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV – **Fichas de inscrição de participantes dos encontros Adavianos – Datilografadas e preenchidas à mão**. 1973-1983. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS - ADAV **Planejamento das atividades da colônia de férias Adav – 1974**. Documento mimeografado. 1974. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Atas de Reuniões e Assembléias**. Belo Horizonte: Cartório Jero Oliva , 1973. 200p (pp.1- 43). Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Educação Inclusiva e direitos da criança. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n.15**, Belo Horizonte: 2001. 41-45 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas.; DINIZ, G. I. Arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n.15**, Belo Horizonte: 2001, P.87-94.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Os Arquivos Helena Antipoff e a História da Psicologia e da Educação no Século XX. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA. **Boletim n.13**, Belo Horizonte: 1997. 28-31 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff, A Fazendeira de Crianças. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Anais do I Congresso Sobre a Experiência Antipoffiana na Educação**. Belo Horizonte: 1992. 26-32 p.

CENESP. **II Seminário Sobre Superdotados**. Rio de Janeiro, 1977.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais: 1992 a. 209 p.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA. **Educação de Bem Dotados na ADAV**. 1988. 32-38 p.

FRÕES, César Quintão. Descobertas de crianças bem dotadas e talentosas. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Anais do I Congresso Sobre a Experiência Antipoffiana na Educação**. Belo Horizonte: 1992. 83 p.

FRÕES, César Quintão. A Educação de Bem Dotados. IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984.165-169 p.

FRÕES, César Quintão. Atendimento ao Bem-Dotado na Fazenda Do Rosário. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n. 1**, Belo Horizonte: 1981. 41-42 p.

FRÕES, César Quintão. **Diário de atividades da ADAV** – Outubro, 1973. Acervo Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Bem Dotados.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – **Jornal Mensageiro Rural** – Ano XV, n. 55: Fazenda do Rosário: Ibirité, MG , Julho a Setembro de 1979. Sob a guarda dos arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – **Jornal Mensageiro Rural** – Ano XII, n. 47-48: Fazenda do Rosário: Ibirité, MG , Dezembro de 1975. Sob a guarda dos arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – **Jornal Mensageiro Rural** – Ano XI, n. 42: Fazenda do Rosário: Ibirité, MG, Setembro de 1974. Sob a guarda dos arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – **Jornal Mensageiro Rural** – Ano XI, n. 40: Fazenda do Rosário: Ibirité, MG, Março de 1974. Sob a guarda dos arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – **Jornal Mensageiro Rural** – Ano X, n. 39: Fazenda do Rosário: Ibirité, MG, Dezembro de 1973. Sob a guarda dos arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – **Jornal Mensageiro Rural** – Ano X, n. 36: Fazenda do Rosário: Ibirité, MG, Março de 1973. Sob a guarda dos arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF – **Jornal Mensageiro Rural** – Ano I: Fazenda do Rosário: Ibirité, MG, Dezembro de 1972. Sob a guarda dos arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. **Correspondências da ADAV**. Mimeografadas; datilografadas e manuscritas. 1973-1983. Acervo do Memorial Helena Antipoff - Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG.

GOMES, Márcio R. Rennó. Atividades Escoteiras e as colônias de Férias da ADAV. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Anais do I Congresso Sobre a Experiência Antipoffiana na Educação**. Belo Horizonte: 1992. 62-63 p.

GUENTHER, Zenita C. Helena Antipoff: Desenvolvimento de Dotes e Talentos. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n.14**, Belo Horizonte: 2000. 38-52 p.

GUENTHER, Zenita C. Os educadores de bem dotados – Painel 6. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n.10**, Belo Horizonte: 1991. 88-92 p.

GUENTHER, Zenita C. **Presença de Helena Antipoff na Educação e na Cultura Brasileira**. Documento Impresso – Acervo Fundação Helena Antipoff. Guaxupé, 1991b.

GUENTHER, Zenita C. A difícil pergunta... e a mais difícil, ainda, resposta... IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984. 35-55 p.

GUENTHER, Zenita C. Dez anos de trabalho IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984b. 25-33 p.

GUENTHER, Zenita C. Helena Antipoff e a sua preocupação com os bem-dotados. IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984c. 11-15 p.

GUENTHER, Zenita C. Objetivos, Ideais e Filosofia Geral da ADAV... IN ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM-DOTADOS – ADAV. **Dez anos em prol do Bem-Dotado**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984d. 21-24 p.

NASCIMENTO, Maria Auxiliadora Galinari. Homenagem a Daniel Antipoff. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n.19**, Belo Horizonte: 2006. 25-30 p.

PEREIRA, Olívia. Síntese do debate sobre o superdotado marginalizado pela escola e a sociedade. IN CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF - CDPHA. **Boletim n.11**, Belo Horizonte: 1992. 29-31 p.

PINHEIRO, Irene de Melo; EMMERMACHER, Benedita Gomes; TORRES, Vicente de Oliveira; GUIMARÃES, Cleusa Telles. **Helena Antipoff, Russa por nascimento, Brasileira por adoção – Sua Obra Educacional No Brasil: 1929 – 1974**. IBirité: Fundação Helena Antipoff – Fazenda do Rosário. 1984.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **A Educação especial para a criança excepcionalmente bem dotada**. Rio de Janeiro, 1966. 21 p.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de
Educação

Título: A ADAV – ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA O DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA
DE VOCAÇÃO DE BEM DOTADOS – EM SUA PRIMEIRA DÉCADA DE FUNCIONAMENTO (1973 –
1983)

Prezado(a),

Este é um convite para você participar voluntariamente na pesquisa de mestrado de Cecília Andrade Antipoff do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como orientadora a Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos. A pesquisa se propõe a investigar a história da Instituição “ADAV- Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocação de Bem Dotado” em sua primeira década de funcionamento, enfocando nos procedimentos utilizados tanto na identificação das crianças e adolescentes bem dotados quanto na educação dos talentos identificados.

.

Leia as informações abaixo antes de expressar seu consentimento para participar da pesquisa:

1. Esta entrevista está programada para ocorrer em aproximadamente 50 (cinquenta) minutos e não implica em qualquer tipo de risco para você. Caso seja necessário, outras entrevistas podem ser agendadas.
2. A entrevista será realizada onde melhor lhe convier e será individualizada.

3. Como sua participação é voluntária, caso decida participar, você tem toda a liberdade para interromper o processo quando assim desejar, sem sofrer qualquer espécie de penalidade.
4. Por se tratar de um trabalho histórico, é importante a participação das principais pessoas envolvidas nas atividades realizadas na ADAV em sua primeira década de funcionamento. Os resultados da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, sendo que serão adotados procedimentos que impeçam sua identificação.
5. Ao final, você receberá a transcrição de sua entrevista e, poderá remover quaisquer partes.

Agradecemos sua atenção e valiosa colaboração, subscrevendo-nos,

Atenciosamente,

Cecília Andrade Antipoff, aluna do programa de Pós Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. Avenida Antônio Carlos 6627, FAE-UFMG, sala 1652, email: cecilia.antipoff@yahoo.com.br. (31) 3225-7748 .

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos, coordenadora da pesquisa, professora Docente do Programa de Pós-graduação em Educação- Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Avenida Antônio Carlos 6627, FAE-UFMG, sala 1652, e-mail: rcampos@ufmg.br. (31) 3286-1753

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 3499-4592.

Cecília Andrade Antipoff

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos

.....
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu declaro estar informado(a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa, realizada por Cecília Andrade Antipoff e orientada pela Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos da FAE/UFMG.

Belo Horizonte, ... de de

Assinatura do participante

Email para contato

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data:

Hora:

Local:

Pesquisador (a):

Entrevistado (a):

I – Abertura

a) Dados do (a) entrevistado:

b) Começo informal.

c) Proposta, agradecimento e uso do gravador.

II) – Questões propostas

a) Como você começou a fazer parte dos encontros da ADAV? Quem o (a) encaminhou para os encontros? Porque você começou a participar dos encontros?

b) Qual a frequência de sua ida à ADAV?

c) Quais atividades eram realizadas com você e com os outros participantes dos encontros? Qual era a “rotina” da ADAV?

d) O que significou, para você, ter participado das atividades proporcionadas pela ADAV?

e) Qual foi um ponto que você considera positivo na experiência vivenciada na ADAV ? (Se você considera que houve ponto positivo)

f) Qual foi um ponto que você considera negativo na experiência vivenciada na ADAV? (Se você considera que houve ponto negativo)

III – Pergunta Final

IV – Fechamento da entrevista

ANEXO 3

TABELA DE TESTES UTILIZADOS NA ADAV

Testes utilizados na identificação de bem dotados e ao longo dos encontros na ADAV (1973 – 1983)		
NOME	OBJETIVOS	AUTORIA
Matrizes Progressivas RAVEN	Testes de múltipla escolha utilizados para aferição do Q.I. Planejado para abranger todas as faixas de desenvolvimento intelectual	Desenvolvido por John Carlyle Raven na Universidade de Dumfries, Escócia, sendo padronizado e publicado em 1938.
WISC - III WISC-III - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças	Avaliar a capacidade intelectual de crianças.	Desenvolvido por David Wechsler em 1974.
CAT – Teste de Apercepção Infantil (com figuras humanas e com figuras de animais)	Um método projetivo para investigar a personalidade por meio do estudo do significado dinâmico das diferenças individuais na percepção de estímulos padronizados	Desenvolvido por Leopold Bellak
HTP (House, Tree, Person)	Teste projetivo de personalidade. Através da análise do desenho produzido busca-se um traço de personalidade: a imagem interna de si mesmo e de seu ambiente, reveladores de experiências emocionais e de ideais ligados ao desenvolvimento da personalidade.	Desenvolvido por John N. Buck em 1948.

Teste Gestáltico Visomotor de Bender	Teste Gestáltico Visomotor de Bender - Sistema de pontuação gradual. Tem como objetivo analisar o desenvolvimento maturacional da criança quanto aos aspectos visomotores.	Desenvolvido por Lauretta Bender, sendo sua primeira versão publicada em 1946.
MM (Minhas Mãos)	Instrumento para o diagnóstico da estrutura da personalidade a partir da análise de conteúdo de uma redação que deveria ter como tema "Minhas Mãos", usado como teste de personalidade.	Desenvolvido por Helena Antipoff, publicado em 1970.
Wartegg	prova gráfica projetiva de personalidade que Tem como princípio a complementação de um desenho já iniciado.	Desenvolvido por Ehrig Wartegg em 1937.
Teste Metropolitano de prontidão	Avaliar a prontidão nos primeiros trabalhos escolares através dos principais fatores: aptidões verbais e numéricas, percepção visual ou auditiva, coordenação muscular e habilidades motoras.	Desenvolvido por Hildreth e Griffiths em 1958.
Testes específicos de Orientação Vocacional *		

Fontes: ANTIPOFF, 1975; CUNHA, 2000; RETONDO, 2000; Site CFP.

* Com os dados obtidos a partir da análise dos documentos e das entrevistas não foi possível especificar quais eram os testes específicos utilizados para Orientação Vocacional na Adav.

ANEXO 4

TABELA DA EQUIPE QUE PARTICIPOU DA ADAV

Equipe da ADAV			
Nome	Profissão	Função na ADAV	Período em que exerceu esta função na ADAV
Helena Antipoff	Psicóloga e Educadora	Presidente de Honra	1973 - 1974
Caio Benjamim Dias	Secretário da Educação do Governo Rondon Pacheco em 1970.	Presidente	1973 - 1974
Francisco de Assis Magalhães Gomes ("Chiquinho Bomba Atômica")	Físico. Na Escola de Engenharia de Minas Gerais foi um dos pioneiros na pesquisa sobre energia nuclear no país.	1º Vice-Presidente:	1973 - 1974
José Maria de Alkmim	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Foi Deputado Federal por Minas Gerais em diversas legislaturas. Foi ministro da Fazenda e no período de 15 de abril de 1964 a 15 de março de 1967, foi ocupou o cargo de Vice-Presidente da República.	2º Vice-Presidente	1973 - 1974
Hélio Durães Alkmim	Psiquiatra. Demonstrou significativo interesse pela área educacional, sendo um dos grandes representantes do trabalho realizado na ADAV ao longo desta primeira década.	1º Secretário	1973 - 1974

Maria Alves Teixeira	Professora	2º Secretário	1973 - 1974
Ademar de Carvalho Barbosa	Engenheiro Civil. Trabalhou como diretor de Finanças e diretor Presidente da USIMINAS;	1º Tesoureiro	1973 - 1974
Raul de Castilho Filho *		2º Tesoureiro	1973 - 1974
Olga Campos Simão *		1º Coordenador de Relações Públicas	1973 - 1974
Maria Glecy Pimentel Dias	Esposa de Caio Benjamim Dias. Era dona de casa, mas participava das atividades na ADAV junto com o marido.	2º Coordenador	1973 - 1974
Elias Michel Farah	Empresário, dirigente da Associação Comercial de Minas	Suplente - 2º Vice- Presidente	1973 - 1974
Lidimanha Augusta Maia	Professora	Suplente - 2º Secretário	1973 - 1974
Clara Maria Gomes *		Suplente - 2º Coordenador	1973 - 1974
Clóvis Salgado da Gama	<u>Político</u> <u>brasileiro</u> . Foi governador de <u>Minas Gerais</u> de <u>31</u> <u>de março de 1955</u> a <u>31 de janeiro de</u> <u>1956</u> . Foi vice- governador mineiro de <u>Juscelino</u> <u>Kubitschek</u> . Posteriormente, tornou-se ministro da Educação e	Conselho de Curadores - Presidente	1973 - 1974

	Cultura		
Ruy de Castro Magalhães	Advogado. Atuou na área administrativa da Belgo Mineira.	Conselho de Curadores - Vice-Presidente	1973 - 1974
Adão José Bortoni*		Conselho de Curadores - Secretário	1973 - 1974
Abílio Machado Filho	Tabelião, advogado.	Membro	1973 - 1974
João Cláudio Dantas Campos	Filho do Governador e Senador Milton Campos. Era advogado, foi dirigente do serviço jurídico da Companhia Vale do Rio Doce.	Membro	1973 - 1974
Wellington Armanelli	Médico e professor, Foi presidente do Sindicato dos Professores. Fundador do Instituto Armanelli, (escola particular em Belo Horizonte).	Membro	1973 - 1974
Marcelo Vasconcelos Coelho	Reitor da UFMG no período de 1969 a 1973	Membro	1973 - 1974
Oswaldo Grosara *		Membro	1973 - 1974
Santiago Americano Freire	Psiquiatra	Membro	1973 - 1974
João Camilo Pena	<u>Engenheiro</u> e dirigente da CEMIG. Foi Secretário da Fazenda no	Membro	1973 - 1974

	governo Aureliano Chaves e <u>ministro da Indústria e Comércio do Brasil</u> , de <u>15 de março de 1979</u> a <u>21 de agosto de 1984</u> , no governo <u>João Figueiredo</u> .		
Pedro Aguiinaldo Fulgêncio	Jornalista. Foi Redator Chefe e Diretor Geral dos Diários Associados em MG.	Membros	1973 - 1974
Serafim Fernandes Araújo	<u>Cardeal brasileiro</u> e <u>arcebispo</u> emérito de <u>Belo Horizonte</u> .	Membros	1973 - 1974
José Mendes Júnior	Empresário, engenheiro, fundador e presidente da construtora Mendes Júnior.	Participante do Conselho Fiscal	1973 - 1974
Vicente Livio Nardelli *		Participante do Conselho Fiscal	1973 - 1974
Levínio da Cunha Castilho	Engenheiro, empresário.	Participante do Conselho Fiscal	1973 - 1974
Daniel Antipoff	Filho de Helena Antipoff. Psicólogo com significativa atuação na área educacional. Esteve na ADAV dando continuidade ao trabalho da Associação até o ano de 2005, época de seu falecimento.	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Otília Antipoff	Esposa de Daniel Antipoff. Psicóloga também bastante envolvida na área educacional. Esteve presente nos	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)

	trabalhos realizados na ADAV até o ano de 2007.		
Maria Alves Teixeira	Pedagoga	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Esther Licínio	Engenheiro	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Elza de Moura	Diretora técnica de grupo escolar	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Arlinda Corrêa Lima	Artista - Pintora e arteterapeuta	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Orlando Castanho	Universitário – Desenho	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Márcio Rosa Rennó Gomes	Universitário – Chefe de Escoteiro	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Luis Flávio Silva	Universitário – Chefe de Escoteiro	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Anadale Pitta	Artista plástica – Ceramista	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Armando Dias	Geógrafo	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Eliana Bueno	Educação Física	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi

			especificado nos documentos encontrados)
Olga Simão	Artista plástica	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)
Geraldino Ferreira de Almeida	Práticas agrícolas	Equipe técnica	Primeiros anos da ADAV (não foi especificado nos documentos encontrados)

* Sem dados

ANEXO 5

**ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS BEM DOTADOS NA
ADAV⁵²**

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E
ASSISTÊNCIA DE VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS – ADAV – Projeto Circula
(Civilização Rural, Cultura e Lazer).

Fazenda do Rosário – Ibitaré – Minas Gerais

ENTREVISTA COM O BEM DOTADO

Ficha Individual do Candidato para encontro de férias

Data do preenchimento da ficha ____/____/____ No ____ (Espaço para foto 3X4)

Por: (Nome de alguém da equipe que entrevistou o candidato)

A) Nome do candidato:
Idade:
Data de nascimento: ____/____/____, Local: Estado:
Procedência de: Indicado por:
Endereço completo: Fone (se tiver):

B) Instrução:
Grau de ensino..... Série completa Série atual
Manutenção na escola gratuita?
Caso contrário, de onde vem a ajuda e quais as despesas?
Médias escolares
Gosta da escola? Por que?
Já foi reprovado? Quando?

C) Dados familiares:
Pai do candidato:
Idade: Local de nascimento:
Instrução: Grau: Série:
Profissão: Atividades.....

Mãe do candidato:
Idade: naturalidade:
Instrução: Grau: Série:
Profissão: Atividades.....

IRMÃOS				
Nomes	Idade	Sexo	Ocupação	Instrução

⁵² Esta é uma cópia feita dos roteiros de entrevistas. Não foi possível anexar o roteiro original porque não foi encontrado nenhum em branco. Todos estavam preenchidos com dados de bem dotados.

- Vive com seus pais?
- Como é tratado em casa?
- Seus pais o compreendem?
- Se sente feliz com sua família?
- Seus pais têm preferência por algum filho?
- Que lugar você ocupa em sua família?
- Se dá bem com seus irmãos?
- Há doença em sua família?
- Há alguma pessoa ilustre ou talentosa em sua família?
- Quem toma as decisões por você? Seu pai ou você mesmo?
- Há harmonia em seu lar?
- Você pode sair sozinho?
- É castigado?..... Como? Porque?.....
- Como você vê seus pais?
- Gostaria que seus pais fossem diferentes? Como gostaria que fossem?
.....
- Com qual irmão se dá melhor? Por que?
- O que pensam seus pais em relação à colônia?

Área de saúde:

- Qual seu peso e altura?
- Faz algum exercício físico?
- Adoece com frequência?
- Alimenta-se bem?
- Dorme o necessário? Quantas horas?
- A que horas deita-se e levanta-se?
- Resfria-se com facilidade?
- Sente alguma dor frequentemente?
- Escuta e enxerga bem?
- Tem dentes careados?
- Você fuma? Quando iniciou? Gostaria de deixar?
- Bebe ou já experimentou bebidas alcoólicas?
- Toma algum remédio diariamente? Qual? A que horas?
- Quais as doenças que você já teve?
- Já foi operado? Quando? De que?
- Já sofreu algum acidente ou tombo grave?
- Nasceu após um parto normal?

- Sabe com qual idade começou a falar? E andar?
- Desde quando controla a urina?
- Desde quando controla as fezes?
- Tem bom apetite?
- Há alimentos que não tolera? Quais?
- Tem preferência por algum alimento? Quais?

Área econômica:

- Você tem mesada?
- Trabalha ou precisa trabalhar?
- Qual a renda média de sua família?
- Sua mãe e seu pai trabalham?
- Mora longe do colégio?
- Quem faz suas compras pessoais?
- Mora em casa própria ou alugada?
- Gosta de onde mora?
- Tem um quarto só para você?
- Sua família possui carro?
- Tem um lugar apropriado para receber seus amigos?
- Gasta dinheiro à toa?
- Costuma pedir dinheiro emprestado?

Área sexual:

- Você tem namorado (a)?
- Fica à vontade com pessoas do sexo oposto?
- Você se sente atraente?
- Conversa sobre sexo com naturalidade?
- Você se preocupa com o sexo?
- Já fez leituras sobre o assunto?
- Quais as informações que você já tem sobre sexo?
- Nota alguma diferença em seu corpo?

Área emocional:

- Você se mete em discussões com frequência?
- Sente-se zombado?
- Seda bem com os outros?
- Preocupa-se com a impressão que pode causar?
- Gosta de liderar grupos de colegas ou prefere ser subordinado?
- É tímido?
- É sensível?
- Já se sentiu só?
- É popular?
- Tem algum inimigo?
- É invejoso?
- Acha fácil falar de você mesmo?
- Irrita-se com facilidade?

- Tem preguiça?
- Sente-se feliz em viver?
- Chora com facilidade?
- Já sentiu fracassado em alguma coisa?
- Tem confiança em si mesmo?
- Já pensou em morrer?
- Há algo que lhe atormenta no momento?
- É capaz de controlar suas emoções?
- Sente-se sempre alegre?
- Suas opiniões são sempre pensadas ou surge de momento?
- Está sempre julgando os outros ou a si próprio?
- É otimista ou pessimista?
- Gosta de criar coisas novas?
- Tem iniciativa ou está sempre dependente de alguém?
- Cumpre suas tarefas com responsabilidade?

Área social:

- Comunica-se facilmente?
- Custa a fazer amizades?
- Tem oportunidade de sair e gozar a natureza?
- Vai ao cinema?
- Gosta de rádio? E de televisão?
- O que faz nas férias?
- Como aproveita seu tempo livre?
- Pratica algum esporte? Qual?
- Sai à noite?
- Sabe dançar?
- Toca algum instrumento? Qual?
- Interessa-se pelas atividades de estudante?
- Quem arruma seus objetos pessoais?
- Frequenta algum clube?
- Participa de festividades e comemorações?
- Participa de competições?
- Gosta de participar em trabalhos de grupo?
- Já experimentou a chefia de um grupo?
- Como se sentiu?
- É aceito pelos amigos?
- Como trata as pessoas que o cerca?
- Faz alguma coleção?
- Quais os seus divertimentos preferidos?
- Qual o tipo de leitura preferida?
- Cite alguma de suas qualidades e defeitos.

Área de Interesse:

- Gosta de estudar?
- Estuda muito ou pouco?
- Qual a matéria que você mais gosta?
- Por que?

- Qual a que menos gosta? Por que?
 - Gosta de leitura? Que tipo?
 - Gosta de participar de debates?
 - Tem facilidade para redigir?
 - Julga-se inteligente?
 - Já fez alguma experiência científica? Quais?
 - Já participou de feiras de ciências ou feiras culturais?
 - Quais seus tipos de jogos preferidos?
 - Gosta de inventar ou confeccionar coisas?
 - Gosta de desenhar?
 - Aprecia atividades que envolvem dramatizações?
 - Gosta de consertar objetos?
 - Tem interesse por atividades que envolvem raciocínio matemático?
 - Gosta de mexer com terra, cuidar de plantas e conviver com a natureza?
 - Tem facilidade para memorizar fatos?
 - Que carreira pretende seguir? Por que?
- Como você gostaria de estar daqui a 15 anos?

OBSERVAR:

- Maneiras
- Uso da linguagem
- desembaraço ou timidez

OUTRAS OBSERVAÇÕES:

(Documento mimeografado – Acervo da Associação Milton Campos – ADAV)