

# ESCOLARIZAÇÃO E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL<sup>1</sup>

SCHOOLING AND GIFTEDNESS/TALENT: A CULTURAL-HISTORICAL  
PERSPECTIVA

Paulo Ogalha CENTURIONE JUNIOR<sup>2</sup> | Mara WEBER<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo pretendeu compreender de que forma a inserção na sala de altas habilidades contribui para a escolarização de alunos com altas habilidades/superdotação, principalmente a partir da concepção do próprio aluno, e como a psicologia histórico-cultural de Vigotski contribui para o entendimento do fenômeno. A pesquisa foi realizada se baseando na metodologia construtiva-interpretativa de González-Rey, assim como a pesquisa qualitativa de Minayo. A estrutura se desenvolveu por meio de um estudo com uma adolescente de 13 anos, inserida em uma sala de recursos de altas habilidades artísticas no Distrito Federal. A mediação entre pares foi observada como fundamental para o desenvolvimento de habilidades, no entanto, a mediação por parte do professor não pode ser observada diretamente. A participante relatou que a sua inserção na sala de recursos, assim como as instruções de seu professor foram cruciais para o desenvolvimento de suas habilidades. Há indícios também de outros fenômenos que circundam a escolarização da participante, como o fenômeno do impostor, a relação trabalho-gênero, e a maternidade, afetando a percepção que ela tem de sua escolarização.

**Palavras-Chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Escolarização; Psicologia Histórico-Cultural.

**ABSTRACT:** This study aimed to understand how the insertion in a giftedness/talent program contributes to the schooling of a gifted student, mainly through the conception of the student themselves, and how can Vygotsky's cultural-historical psychology contribute to the understanding of this phenomenon. This study was based on González-Rey's constructive-interpretative methodology, as well as Minayo's qualitative research. Its structure was developed by means of a study with a 13 years-old female teenager, inserted in an artistic giftedness program, in the Federal District, Brazil. Peer mediation was observed as fundamental to the development of artistic skills; however, teacher mediation could not be directly observed. The participant reported that her insertion in the program as well as her teacher's instructions were crucial to the development of her artistic skills. There are also indications of other phenomena that surround the participant's schooling, such as the imposter phenomenon, the relation between work and gender, and maternity, affecting the perception she has of her schooling.

**Keywords:** Giftedness/Talent; Schooling; Cultural-Historical Psychology.

---

<sup>1</sup> Recebido em: junho de 2020 | Aceito em: dezembro de 2022.

<sup>2</sup> Mestrando em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicologia Humanista - ACP pela União de Estudos e Pós-Graduação (UNEPOS). Psicólogo pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). E-mail: [paulo.centurione@sempreceub.com](mailto:paulo.centurione@sempreceub.com)

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Pedagoga pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília. E-mail: [mara.weber@ceub.edu.br](mailto:mara.weber@ceub.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A perspectiva da inclusão escolar parte do princípio de que todos os cidadãos têm o direito do acesso livre, universal e comum à escola, sejam aqueles ditos normais, ou aqueles Portadores de Necessidades Educacionais Especiais [PNEE]. No contexto internacional, temos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que caracteriza essas Necessidades Educacionais Especiais [NEE], assim como as escolas inclusivas. As NEE abarcam as pessoas com deficiência, os superdotados, pessoas com dificuldades de aprendizagem, dentre outros. A perspectiva da escola inclusiva, por sua vez, dita que todas as crianças devem aprender em conjunto, em interação entre si, quaisquer que sejam suas características físicas, intelectuais, emocionais, sociais ou psicológicas (UNESCO, 1994).

No contexto brasileiro, temos leis que, precedem a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), e o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (BRASIL, 1990), e, leis posteriores a ela, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (BRASIL, 1996; 2013), as quais servem para reiterar essa importância do acesso universal à escola comum a todos, assim, como encarregar o Estado de fazer acontecer a inclusão.

Contudo, mais de duas décadas depois desse marco de Salamanca, ainda se evidenciam dificuldades nas escolas fazendo com que estas manifestem práticas excludentes. A escola, sob a égide de uma suposta inclusão escolar, se torna um ideal para a população, que a veem como milagrosa, como a única chance que suas crianças e adolescentes com PNEE sejam incluídos plenamente no contexto social. O argumento feito por Tunes e Pedroza (2007) é que não se deve pensar na exclusão escolar desassociada da exclusão social, pois, diferente do que se pensa, a escola não é um meio artificial de preparação para a vida em sociedade, mas uma sociedade em si, com sua cultura, normas e atores reais.

Tunes e Pedroza (2007) utilizam do conceito de monopólio radical, de Illich (1976) para fazer suas críticas em relação à inclusão escolar. Um monopólio radical é representado por uma exclusividade de um produto no mercado, de tal forma que não existam outras opções para os consumidores deste produto, enquanto que um monopólio comum ainda permite algum tipo de escolha. Dessa forma, pode-se pensar na escola como um monopólio radical, pois, hoje em dia, existem outras poucas opções em relação ao modelo tradicional de escola, mesmo que fora da legalidade. Mais ainda, para as pessoas que necessitam do serviço da educação inclusiva, esse contexto é ainda mais cruel, visto que estão imersos em um discurso de inclusão e de atenção às minorias, mas essas pessoas acabam por permanecer em uma lógica de exclusão.

Mas qual é a diferença, entre educação especial e educação inclusiva? Os dois conceitos geralmente se confundem no dia a dia, e são tratados como sinônimos. Em contexto mundial, anteriormente à Conferência Mundial de Educação para Todos, que originou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação especial funcionava sob uma perspectiva de atendimento especializado e separado da escola comum aos portadores de necessidades educacionais especiais, no que Fraga, Varela, Wuo e Rausch (2017) chamam segregação desses alunos; as autoras ainda conceituaram a integração, na qual os alunos com PNEE estudam na mesma escola que os alunos comuns, porém, em salas separadas, com professores especializados. Por fim, as autoras conceituam, então, a perspectiva da inclusão, na qual alunos, inclusive aqueles com PNEE estudam na mesma sala de aula, com os mesmos professores.

A perspectiva integracionista teve força principalmente na Europa, enquanto a perspectiva da inclusão escolar nasceu nos Estados Unidos, principalmente após os anos 90. No Brasil, anteriormente à década de 70, os alunos com PNEE estudavam em classes separadas, somente a partir de 1990 com a promulgação do ECA (1990), e posteriormente, da Declaração de Salamanca (1994) e da LDB (1996) que se passou a buscar a inclusão escolar desses alunos.

Vale ressaltar que, em uma perspectiva de inclusão, deve se perceber que o problema de exclusão dos alunos não deve recair sobre si e sobre as particularidades em seu aprender, mas sim sobre a configuração da escola como existe hoje em dia (FRAGA, et al., 2017). É necessário, assim, que a escola, não separadamente, mas como instituição, assuma suas falhas e reveja suas práticas, mas, principalmente, as assuma, mesmo em nome de uma suposta inclusão, que propaga práticas exclusionistas, como criticam Tunes e Pedroza (2007).

A educação inclusiva pode, então, ser definida como uma perspectiva educativa e de políticas públicas para a inserção de crianças, adolescentes e adultos portadores de necessidades educacionais especiais em programas de ensino regular e comum à toda a sociedade, assim como a luta ao processo de exclusão que ocorre ao se tentar relegar tais indivíduos aos sítios de educação especial (BEYER, 2003), partindo de um argumento de que esses locais especiais seriam mais adequados para atender suas necessidades de ensino. O que isso promove é cada vez mais a segregação do diferente, da promoção de uma crescente sensação de não-pertencimento.

A educação inclusiva é necessária assim, não como parte, ou mesmo substituição da educação especial, mas justamente nessa mudança de paradigma, em pensar nos estudantes enquanto possuindo necessidades educacionais especiais, porém inseridos no ensino regular, e não como incapazes e passíveis de rejeição e exclusão. A partir disso, pode-se frisar uma colocação de Ainscow (2009, p. 20)

[...] inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim,

uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

Dito isso, documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o ECA (BRASIL, 1990), e a LDB (BRASIL, 1996) propõem o acesso de todos a uma educação universal, inclusiva e de qualidade. Porém, o que se observa na prática é, no mínimo, preocupante. Pesquisas realizadas por autores na realidade brasileira (AISNCOW, 2009; BEYER, 2003; VIRGOLIM, 2007) apontam o despreparo das escolas por todo o país para o atendimento aos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais; tampouco os professores estão preparados para acolher e ensinar esses alunos de acordo com suas necessidades específicas.

O que Beyer (2003) reporta em relação às escolas é a queixa da dificuldade que já existe para lidar com as individualidades dos estudantes regulares, que dirá quanto àqueles que necessitam de atendimento específico, e, como o autor demonstra constitui “[...] um sinal evidente do despreparo das escolas para converterem o projeto da educação inclusiva em um ato operacionalizável.” (p. 33). Além disso, ele também menciona a falta de preparo que a maioria dos professores apresenta, na atuação da educação inclusiva, no quesito de recursos a essa prática no geral.

Ademais, por mais que existam leis e diretrizes para a educação inclusiva, existe um nicho de pessoas que se encontram mais vulneráveis a práticas exclusivas, aqueles com Altas Habilidades/Superdotação [AH/SD]. De difícil definição, as AH/SD, nos dias de hoje são consideradas um conceito multifatorial, que depende do referencial teórico sobre o qual é analisado. A definição utilizada no Brasil hoje é, de acordo com o ConBraSD (s.d.), baseada no Modelo dos Três Anéis de Renzulli, que considera as AH/SD como uma confluência em diferentes níveis das habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007).

Dito isso, segundo Renzulli (2004 apud RECH; BULHÕES; PEREIRA, 2017) as altas habilidades podem ser diferidas entre aquelas produtivo-criativas, e as acadêmicas. Estas últimas são mais facilmente observáveis e testáveis que a primeira, sendo assim mais valorizadas e priorizadas na hora de se selecionar um aluno para um programa de atendimento às altas habilidades. Isso serve para corroborar a crítica que autores (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007; WINNER, 1998) fazem em relação à testagem do quociente de inteligência [Q.I.] como uma prática reducionista da inteligência, quando vista somente como um aglomerado de habilidades acima da média. Winner (1998), particularmente, acredita que meios qualitativos, como, por exemplo, a observação, sejam mais adequados para a identificação das AH/SD que a testagem psicométrica.

Mas como pensar em uma inclusão escolar que atenda melhor estes alunos com AH/SD? De acordo com o que Beyer (2003) aponta sobre a deficiência na formação dos profissionais da educação, é mister a pesquisa realizada por Rech, Bulhões e Pereira (2017), que desenvolvem seu estudo a partir de entrevistas com quatro professores em uma unidade de ensino no Rio Grande do Sul, no qual levantaram dados que sugerem que a inserção e a identificação de alunos com AH/SD são influenciadas pela criação de crenças e mitos em relação a esses alunos.

Alguns destes mitos são descritos e desconstruídos por Antipoff e Campos (2010), como a crença de que um aluno com altas habilidades se destaca em todas as áreas escolares, e que sempre terá um Q.I. elevado; cria-se uma percepção errônea desses alunos que, em contrapartida, fomentam outros mitos, como a concepção de que não deve identificar os alunos com AH/SD, ou que os mesmos não devem ser alvo de atendimento educacional especial.

Dessa forma, cria-se uma imagem de um aluno super-humano, visto como o futuro e a salvação da sociedade. Associada a falta de preparo dos professores para a atuação em uma perspectiva inclusiva no geral, esses fatores servem, cada vez mais, para promover a invisibilidade dos alunos com altas habilidades e de suas NEE, evidenciando, cada vez mais, a promoção da exclusão, mesmo tendo em vista a legislação em relação à inclusão escolar (TUNES; PEDROZA, 2007).

Considerados esses pontos, acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski pode nos fornecer conceitos-chave para a compreensão da escolarização de alunos com AH/SD, como a zona de desenvolvimento real e iminente<sup>4</sup>.

Mello (2004) traz a definição de aprendizagem para Vigotski como sendo fruto da interação do indivíduo com a cultura, visto que “Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, a criação das capacidades e aptidões humanas não ocorrerá.” (p. 143). Assim, a ZDR é definida como tudo aquilo que o aluno consegue fazer por própria conta, sem auxílio externo; enquanto isso, a ZDI consiste em uma possibilidade do desenvolvimento—visto que para Vigotski ele é consequência do aprendizado—ocorrendo o aprendizado a partir da interação entre pares ou do aluno com um adulto (MELLO, 2004; PRESTES, 2013).

Outro ponto que merece destaque seria o que Mello (2004) chama de dever do professor de provocar novos interesses e motivações: “O papel da educação escolar é, então, criar

---

<sup>4</sup> Zona de Desenvolvimento Iminente: preferimos adotar o termo iminente no lugar do mais comumente visto, Zona de Desenvolvimento Proximal, devido a concordância com o argumento proposto por Prestes (2013), no sentido de que a tradução pobre dos escritos de Vigotski traz uma conotação errônea do desenvolvimento para a psicologia histórico-cultural; chamá-lo de proximal implica que o desenvolvimento é inato, algo que Vigotski nunca pretendeu em sua teoria (Prestes, 2013). Ademais, o termo será abreviado a partir de então por ZDI, assim como zona de desenvolvimento real, por ZDR.

necessidades humanizadoras nas crianças. O educador é, assim, um criador de necessidades que contribuam para o desenvolvimento humano nas crianças.” (MELLO, 2004, p. 150). Ainda, a autora reitera que nada disso deve ser considerado como inato, ou predeterminado, ou ainda hereditário; a única potencialidade que nasce com o ser humano seria a de desenvolver novas potencialidades.

Fraga e Freitas (2016), em sua revisão bibliográfica, trazem considerações importantes para o que Vigotski chama de genialidade, um equivalente às AH/SD. Segundo as autoras, Vigotski não considera a genialidade hereditária, apenas, como diversos estudos tanto anteriores ou posteriores ao surgimento da psicologia histórico-cultural. Por mais que Vigotski assuma sim que parte do fenômeno possa advir da genética do indivíduo, não há nada que garanta que a pessoa se desenvolva um gênio, se seu contexto cultural e social não for favorável a isso. Assim, somente a partir da mediação cultural, do acesso às ferramentas culturais apropriadas é que o indivíduo pode vir a desenvolver a sua genialidade.

O motivo dessa dialética entre cultural e biológico se dá, então, visto que segundo Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá por causa de um substrato genético que já existe nos seres humanos, mas que só vêm a se desenvolver a partir da mediação cultural, funções estas que incluem a criatividade (FRAGA; FREITAS, 2016).

A partir desses conceitos, pode-se perceber que para Vigotski, o papel do professor não se configura enquanto um detentor máximo do conhecimento, que deverá então transferir esse conhecimento para seus alunos; o professor servirá enquanto mediador do conhecimento, enquanto parceiro mais experiente que possibilita a ação de aprender de seu aluno no campo da ZDI, deixando-o para fazer sua tarefa enquanto ainda se mostra hábil para a mesma, ajudando-o quando necessário (MELLO, 2004; PRESTES, 2013).

Para isso, nosso objetivo consistiu em compreender a importância da inserção na sala de altas habilidades para a escolarização de adolescentes com altas habilidades/superdotação, e para atingi-lo, nos empenhamos em a) entender o impacto da inserção na sala de altas habilidades na escolarização de alunos com AH/SD, na concepção dos próprios alunos; e b) perceber de que modo a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para o entendimento da superdotação e da escolarização de alunos com AH/SD.

## MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia construtiva-interpretativa de González Rey (2005), sendo esta baseada em três princípios fundamentais, a saber, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que representa a noção de que toda produção teórica

é uma construção de informações e não uma apropriação ou um recorte de uma parte da realidade; a legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico, ou seja, o resgate da singularidade e da subjetividade como sistemas de produção científica confiáveis e de valor, de forma a se afastar de uma perspectiva onde apenas o que é altamente quantificável e replicável em larga escala é útil à ciência; e a pesquisa nas ciências antropológicas como um processo dialógico, que representa a crença na pesquisa enquanto produção da informação por meio de uma relação dialógica entre um pesquisador—que não deixa de ser um participante da pesquisa—e seus participantes.

Inserimo-nos no campo de pesquisa a partir do contato informal com a escola onde desenvolvemos a pesquisa. Apresentamos uma autorização de entrada no campo e houve a inserção dentro da escola pública.

Um professor nos relatou brevemente sobre o modelo de funcionamento da sala de altas habilidades, na qual os alunos frequentam um dia da semana, durante o período inverso a de sua escola comum, desenvolvendo suas habilidades artísticas. Para ser inserido na sala de altas habilidades, depois de uma lista de espera o aluno fica inicialmente em observação durante quatro a 16 semanas, observação esta feita pelo professor e por um psicólogo. Efetivamente inserido na sala de altas habilidades, o aluno tem a possibilidade de permanecer nela até se formar no Ensino Médio, sendo que o professor S. se encarrega de orientar seus alunos quanto à prova de habilidades específicas que as áreas artísticas exigem no vestibular.

Tivemos como participante a aluna L., 13 anos, sexo feminino, cursando, à época, o 9º Ano do Ensino fundamental. Inserida na sala de altas habilidades há um ano e meio, por recomendação de sua professora, que percebeu suas altas habilidades e a encaminhou. Após a seleção da participante, apresentamos a ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis, para que levasse para seus pais e/ou responsáveis assinarem a permissão para a participação de L., assim como o Termo de Assentimento para a própria participante.

Os instrumentos utilizados foram a dinâmica conversacional, e a redação (GONZALÉZ REY, 2005), assim como a observação participante (MINAYO, 2008). Os conteúdos da dinâmica conversacional e da observação participante foram registrados por meio de diário de campo, e a redação foi entregue pela participante via e-mail.

Realizamos quatro visitas à escola, na qual, durante a primeira delas nos apresentamos à instituição e ao professor, obtivemos informações sobre o funcionamento das salas de altas habilidades no Distrito Federal. No encontro seguinte, realizamos a observação participante de forma a entrar em contato com a dinâmica estabelecida entre professor e alunos, e, ao final, solicitamos a participação voluntária de um destes alunos. No terceiro encontro, desenvolvemos a

dinâmica conversacional com L., a adolescente que se propôs a participar da pesquisa, e, ao fim desta, pedimos que redigisse uma redação com o tema “Como a minha inserção na sala de altas habilidades afetou minha escolarização”, para ser recolhida na semana seguinte.

Depois de construídas todas essas informações em campo, foi feita uma análise qualitativa destas, de modo que pudessem ser construídos indicadores de sentido subjetivo que possibilitassem a análise e a construção da informação na zona de sentido criada pela interação entre pesquisador-participante e a participante de pesquisa.

## **ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO**

Os indicadores encontrados durante a produção e subsequente análise dos dados da pesquisa foram os seguintes; a) relação professor-aluno; b) percepção do aluno de suas altas habilidades e de sua vida escolar; além disso, a partir das informações observadas em campo, discutiremos sobre a inclusão escolar da maneira como observamos, se comparada com a bibliografia estudada.

## **RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

O relacionamento entre professores e alunos é algo que aparece como fundamental para o pleno aprendizado na teoria de Vigotski. Para Vigotski, o bom ensino é aquele que avança o conhecimento do aluno, não incidindo sobre o que ele já sabe, que é a sua ZDR, e sim sobre o que o aluno é capaz de aprender com a ajuda de um parceiro mais experiente (MELLO, 2004). Nesse ponto, Fino (2001) explica que a imitação no contexto do ensino é algo que deve ser evitado, visto que não incide sobre a ZDI, e sim sobre a ZDR.

O autor exemplifica isso quando fala que um aluno que observa seu professor resolver um problema de matemática que já faz parte de seu conhecimento, quando exposto a um problema de mesma dificuldade, será capaz de compreendê-lo quase que instantaneamente, ao passo que, no caso de um problema que requeira um nível de conhecimento muito mais elevado que é possível ao aluno, não importa quantas vezes ele imite o professor, “[...] não será capaz de compreender a solução [...]” (FINO, 2001, p. 280).

Isso pode ser observado na fala de L. sobre a importância da relação entre ela e seu professor, sendo que, para ela, foi fundamental o tipo de orientação que o professor provém para o avanço de sua técnica, assim como a criação de novos interesses em relação às artes, e na agregação desses fatores em seu estilo artístico atual, que é a aquarela. Por outro lado, quando perguntamos a L. se ela acredita que sem a atuação de seu professor, ela não teria se desenvolvido o mesmo tanto que se desenvolveu, L. diz que “[...] acredita que o progresso em sua habilidade

teria ocorrido de qualquer forma, porém não no mesmo espaço de tempo ou no mesmo grau, e que provavelmente teria o desenho permanecendo apenas um hobby.”(diário de campo). Nesse ponto, é interessante observar como sua fala condiz com o que nos traz Mello (2004) ao apontar que a aprendizagem, ocorrendo devido à inserção do aluno na cultura, pode criar novos interesses e modificar antigos, de modo que o aluno se desenvolva mais completamente.

Ainda, Fraga e Freitas (2016) apontam que, no contexto da genialidade, termo que Vigotski usa para se referir ao que chamamos de altas habilidades/superdotação, ela não é algo apenas hereditário, mas que depende da mediação cultural para ser desenvolvida, neste caso, por meio do professor, que é quem apresenta as ferramentas culturais necessárias para o desenvolvimento dessas habilidades, como pudemos observar através da fala de L.

Dessa forma, para Mello (2004), o papel do educador e da escola não seria o de responder às necessidades que os alunos já possuem dentro de si, que são mais coerentes com questões de sobrevivência, mas sim de criar as necessidades e interesses humanizadores, de forma a torná-los “[...] um ser humano mais completo.” (p. 150). Pode-se dizer que a atuação do professor enquanto promovedor de uma ZDI, em interação com L., foi mister para o desenvolvimento de novas necessidades e interesses em L., ao passo que, o que poderia ter permanecido apenas um hobby, na verdade, se transformou em algo apreciado por L., que a possibilita transformar em algo concreto para seu futuro.

Por outro lado, é curioso que não pudemos observar essa atuação do professor diretamente na ZDI de seus alunos, a não ser naqueles que estavam em período de observação. Com esses alunos, a orientação do professor ocorre com um viés voltado para observar características técnicas de seus alunos, para avaliar por si mesmo suas habilidades, motivação e criatividade, não especificamente para avançar o conhecimento do aluno.

## **PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE SUAS ALTAS HABILIDADES E VIDA ESCOLAR**

A partir de uma análise da fala de L., podemos perceber uma influência positiva da sala de altas habilidades não somente na sua vida escolar, mas também em sua vida social, pois, como mencionado anteriormente, a interação do professor com L. promoveu uma aprendizagem de novas técnicas e estilos, quando relata uma predileção pelo estilo aquarela, e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento como pessoa, especialmente relacionado aos seus interesses. Isso corrobora com o que nos trazem autores mencionados anteriormente (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007; WINNER, 1998) ao afirmarem a importância da inserção dos alunos

com AH/SD nas salas e programas de atendimento às altas habilidades/superdotação, assim como os benefícios que essa inserção pode trazer para esses alunos. L. nos mostra isso bem especificamente em sua redação, pois para ela “[...]o exercício melhora o desempenho e evolui a qualidade do trabalho, sem contar com a seriedade em relação ao mesmo, que aumenta.” (diário de campo).

No discurso de L., aparece também a importância de uma relação de troca de experiências entre ela e seus colegas para o desenvolvimento de suas altas habilidades, quando diz que

[...] ‘troca figurinhas’ com seus colegas, especificamente um deles, que tem dificuldades em desenhar mãos, e facilidade para desenhar pés, enquanto para L. acontece o contrário, o que os possibilita então a ajudar um ao outro a melhorar, e não somente nesses fatores específicos. (diário de campo).

Essas informações sobre ela e seus colegas se ajudando também aparece em seu relato por meio da redação. Isto se apoia em Mello (2004), quando esta diz que a ZDI é possibilitada não somente na interação entre professor e aluno, mas também na interação com pares mais experientes, como é o que acontece na sala de altas habilidades, de acordo com a fala de L., assim como também observamos acontecer.

Fino (2001) corrobora essa influência de pares mais experientes na ZDI, relatando que a literatura aponta para um benefício, assim como uma maior preocupação com o potencial transformador que a interação entre pares pode trazer à experiência da sala de aula. O autor, em um contexto português, menciona que o aumento no número de alunos nas escolas públicas requer maior disponibilidade de verba, o que pode acarretar numa sobrecarga do professor, que, infelizmente não conseguirá atender a todos os alunos da mesma forma. Isto também é observado no Brasil, talvez ainda em maior escala, em face de possuímos uma maior população e área, assim como condições de trabalho mais precárias ainda devido à enorme falta de verba destinada às escolas públicas do país (BEYER, 2003). Dessa maneira, uma estratégia que Fino (2001) aponta como eficaz seria justamente essa interação entre pares agindo de forma a suprir esse déficit causado pela sobrecarga profissional que acomete os professores da rede pública.

Ademais, outro sentimento que L. nos trouxe foi a sensação de não-pertencimento com seus colegas na sala de altas habilidades, fato que condiz com o chamado Fenômeno do Impostor (GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008; LANE, 2015). Este fenômeno é um construto que representa uma dificuldade de internalizar o próprio sucesso, sensação de incapacidade e incompetência, apesar de existirem provas da competência (LANE, 2015). Os autores Gibson-Beverly e Schwartz (2008) apontam que o fenômeno do impostor, além disso, tende a fazer com que o indivíduo atribua seu sucesso e realizações a fatores externos, tendo como correlatos positivos a ansiedade, depressão, procrastinação, baixa autoeficácia, dentre outros, “[...]”

representando uma ameaça significativa ao bem-estar.” (LANE, 2015, pp. 115, grifo e tradução nossa).

Para Gibson-Beverly e Schwartz (2008), existem algumas sugestões na bibliografia que sugerem uma maior incidência do fenômeno do impostor em pessoas do sexo feminino, principalmente devido a estereótipos de gênero e o tipo de socialização primária experienciada por mulheres, assim como um contexto familiar que tem um grande enfoque em realizações (CLANCE *et al.*, 1995 *apud* GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008).

Opiniões contrastantes também mostram que, para diferentes indivíduos, os sentimentos que acompanham e compõem o fenômeno do impostor fomentam ou uma crença de que uma realização só é válida se advinda de uma habilidade, ou talento natural, desconsiderando assim o esforço e trabalho duro por trás dessa realização, ou o contrário, que apenas as realizações através do esforço é que são válidas, excluindo então aquelas originadas em uma habilidade natural (GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008).

Dessa forma, aparece no discurso de L. que, em alguns momentos “[...] sente como se não pertencesse àquele lugar, no meio de outras pessoas que julga serem mais talentosas que si [...]” (diário de campo). Por outro lado, menciona também que a sua inserção na sala de altas habilidades a impulsiona e a motiva, então podemos pensar até que ponto o fenômeno do impostor se mostra presente na vida de L.

A vida profissional é algo que percebemos ser de grande importância para L., que diz se preocupar não somente se as artes a propiciarão um futuro profissional de qualidade, assim como diz ter outros planos que não necessariamente envolvem o desenho. Por mais que, aos 13 anos de idade tenha demonstrado a intenção de cursar a faculdade que envolva artes de alguma maneira, se preocupa se esse curso a propiciará a estabilidade financeira que almeja, por mais que não seja, a partir de seu discurso, a coisa mais importante em sua vida.

A participante ainda relatou que o teatro e a música são atividades que gosta mais do que o desenho em si, além de pretender estudar fora do país, na Áustria, já que estuda alemão. França e Schimanski (2009) mostram que essa preocupação é natural, visto que, por mais que o trabalho seja visto, tradicionalmente como uma pena, ou um castigo, um sentido para o trabalho quem tem grande peso nos dias de hoje, é a do trabalho enquanto algo prazeroso “[...] dando sentido à vida, formando uma identidade pessoal, denotando crescimento e desenvolvimento.” (FRANÇA; SCHIMANSKI, 2009, p. 67).

Outro ponto que as autoras trazem é o tipo de socialização pela qual homens e mulheres passam, baseado em supostas diferenças de gênero, construídas socialmente, mas naturalizadas enquanto biológica ou geneticamente (FRANÇA; SCHIMANSKI, 2009). Segundo Lobato (2004)

e França e Schimanski (2009), por maiores que sejam as mudanças sociais nos últimos anos, o cuidado, o afeto, os afazeres domésticos e a esfera privada, no geral, são vistas como exclusiva do universo feminino, enquanto o mundo público ainda pertence ao masculino, organização social esta que remete à sociedade burguesa do final do século XIX.

A preocupação de L. com o seu futuro profissional também se revela quando fala de dicotomia entre sucesso profissional e maternidade:

[...] discutíamos seu lugar no mercado de trabalho, maternidade e trabalho como coisas excludentes, L. se perguntando o porquê não pode ser mãe e ter sucesso em sua carreira. L. relata esse desejo pela maternidade e a constituição de família, como sendo algo importante para si, desde que isso não a impeça de alcançar o sucesso profissional que almeja. (diário de campo).

L. nos relata ainda esse desejo por ser mãe e constituir uma família, sem que isso a impeça de ter sucesso profissional. Esta é uma ameaça real, como nos mostram França e Schimanski (2009), visto que, não somente a mulher é ainda relegada ao papel de cuidadora do lar e dos afazeres domésticos, como sofre com a precarização do trabalho, assim como com a dupla jornada. Estes fatores aliados ao desejo da maternidade podem representar sérios riscos a qualidade de vida da mulher.

## DISCUSSÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A partir do que foi observado em campo, na interação com L., e também com os alunos da sala de recursos, além do contato inicial que tivemos com o professor, podemos tecer algumas conclusões.

Por mais que sejam importantes, as salas de recursos de altas habilidades, como funcionam hoje dia, não são, de fato, operadas na lógica da inclusão, como a legislação manda. Como mencionado, a inclusão escolar implica que os alunos com PNEE, grupo o qual os alunos com altas habilidades fazem parte, sejam ensinados na mesma sala que os alunos comuns, como pontuam Fraga *et al.* (2017). O que de fato acontece, como observado, é que ainda se pratica a integração escolar, visto que esses diferentes grupos de alunos, com suas necessidades específicas, estão inseridos na escola comum, porém em separado dos alunos considerados normais.

Um argumento pode ser feito, inclusive, que esses alunos são segregados, na verdade, porque não frequentam nem a escola, nem seu turno de origem, quando estão em atividade na sala de recursos, o que, segundo a legislação (BRASIL, 1996) só deve ocorrer em casos extremos, mas que, no dia-a-dia, devem ser educados na sua escola e turno de origem.

Por melhores que sejam as intenções de todas essas políticas públicas de educação na perspectiva da educação inclusiva, o fato é que a escola ainda funciona como meio para encaixar e

moldar o indivíduo aos padrões de aluno e dos resultados esperados para o fim do processo de escolarização. Tunes e Pedroza (2007) problematizam essa questão quando consideram esse padrão de aluno excelente, que há de se tornar um adulto exemplar e produtivo como um monopólio radical, ao passo que só há um caminho para que se atinja esse objetivo, fadados ao fracasso, então, se malogrem no meio do percurso.

O cerne desse problema está no fato de que, como supracitado, tudo que é diferente, estranho, fora da norma, causa reações de exclusão e afastamento nas pessoas (TUNES; PEDROZA, 2007; BEYER, 2003; FRAGA *et al.*, 2017). Isso é o que esses autores apontam como as causas da exclusão nesse contexto que deveria ser de inclusivo.

É importante, dessa forma, que se pense na inclusão verdadeira desses alunos, na promoção de políticas públicas de educação apropriadas, no provimento de verbas adequadas e suficientes para que o Ministério da Educação possa desenvolver estratégias de conscientização no que concerne as NEE. Especificamente no que concerne aos alunos com AH/SD, Fraga e Freitas (2016, p. 144) trazem uma perspectiva importante, pois “[...] faz-se necessário pensarmos em alternativas para uma escola criativa, em que o homem supere a reprodução de situações que expressam e aprofundam processos de alienação.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o modelo de escola que temos hoje é de cunho padronizador e excludente. Apesar de funcionar sob a perspectiva inclusiva como determina a lei brasileira, o modo como a legislação foi implementada é promotora de exclusões escolares.

Apesar disso, mesmo quando se pensa que a escola brasileira não é verdadeiramente inclusiva, mas integradora, é possível se ver que, nesse contexto, os alunos com altas habilidades ainda conseguem florescer e desenvolver plenamente suas habilidades. No que concerne à mediação cultural por meio dos pares, pudemos observar—durante a construção da informação—que ela é um meio adequado para o desenvolvimento de habilidades, de acordo com o relato da própria participante, assim como na observação realizada. A mediação cultural por intermédio do professor, contudo, não pôde ser observada, visto que, durante nossa inserção na escola, ele se portava de forma a observar os acontecimentos da sala de recursos sem mais intervenções diretas.

Nesse ponto, pode-se questionar se a presença de um observador não alterou seu comportamento usual, o que nos levanta questionamentos sobre a presença do pesquisador no campo, e os resultados de uma pesquisa, contribuindo assim para reflexões da inserção do pesquisador em futuras pesquisas. Em estudos futuros, poderia se pensar em estratégias para minimizar esse possível efeito do observador na rotina diária da sala de recursos, ou se alternativas

que retirassem essa variável possibilitariam a observação da mediação cultural por parte do professor. Ademais, é importante um tempo maior de estudo para compreender como o trabalho, gênero, maternidade e fenômeno do impostor podem afetar negativamente o pleno desenvolvimento das altas habilidades em crianças e adolescentes no contexto brasileiro.

Assim sendo, podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram contemplados, pois conseguimos, através das dinâmicas conversacionais compreender como acontece a inserção da participante na sala de altas habilidades, com L. a percebeu, assim como a observação de diversos fenômenos sob o aporte da psicologia histórico-cultural, como a mediação cultural, e o desenvolvimento consequente da genialidade, através desse acesso cultural.

Por fim, um tempo maior de estudo, em que se possa aprofundar tudo que foi discutido com a participante seriam benéficos aos estudos sobre a superdotação, assim como desenvolvê-los com mais participantes, a fim de que possamos generalizar para outros contextos.

## REFERÊNCIAS

- AISNCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23.
- ALENCAR, Eunice Maria Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, Dec. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2018.
- BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, p. 1-9, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/r3.htm>. Acesso em: 01 abr. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 16 de julho de 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei n. 122.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição 65, 05 de abril de 2013.
- CONBRASD. *Informação*. Disponível em [http://conbrasd.org/wp/?page\\_id=4188](http://conbrasd.org/wp/?page_id=4188). Acesso em: 20 mar. 2018

- FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.
- FRAGA, Maria Amélia Barcellos; FREITAS, Sumika Soares. Inteligência, criatividade e superdotação: contribuições da perspectiva histórico-cultural. *Revista Educação Especial em Debate*, Vitória, v. 1, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/14486/10169>. Acesso em 08 out. 2018.
- FRAGA, Juliana Mazera; VARELA, Aline Martins; WUO, Andrea Soares; RAUSCH, Rita Buzzi. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012/pdf>. Acesso em 06 nov. 2018.
- FRANÇA, Ana Letícia de, & SCHIMANSKI, Érika. Mulher, trabalho e família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 65-78, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/emancipacao/article/view/687/641>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- GIBSON-BEVERLY, Gina; SCHWARTZ, Jonathan P. Attachment, Entitlement, and the Impostor Phenomenon in Female Graduate Students. *Journal of College Counseling*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 119–132, 2008. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=34653041&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.
- ILLICH, Ivan. *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- LANE, Joel A. The Impostor Phenomenon Among Emerging Adults Transitioning into Professional Life: Developing a Grounded Theory. *Adultspan Journal*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 114–128, 2015. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=110068302&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- LOBATO, Carmem Regina Poli Sayão. O significado do trabalho para o adulto jovem no mundo do provisório. *Revista de Psicologia da UNC*, Concórdia, v. 1, n. 2, p. 44-53, jun. 2004.
- MELLO, Sueli Amaral. A Escola de Vygotsky. Em CARRARA, Kester (Org.), *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-156.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 61-77.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista Educação Pública*, v. 22, n.49/1, pp. 295-304. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916/717>. Acesso em: 27 mar. 2018.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; BULHÕES, Priscila Fonseca; PEREIRA, Cássia de Freitas. Altas habilidades/superdotação e a inclusão: o potencial da pesquisa na desconstrução de mitos. In: 13º Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. *Anais do 13º Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Universitária Champagnat, 2017. p. 7876-7887.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto; O Silêncio ou a Profanação do Outro. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 8, p. 16-24, fev. 2007.

UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. In: *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. 1994, Salamanca, Annals of the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

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