

ELIANE DE FÁTIMA ALVES DE MORAIS

QUEM SOU EU? VOZES DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2025

ELIANE DE FÁTIMA ALVES DE MORAIS

QUEM SOU EU? VOZES DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Brostolin



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2025

F845q Morais, Eliane de Fátima Alves de
 Quem sou eu? vozes de crianças superdotadas/ Eliane
de Fátima Alves de Moraes sob orientação da Profa.
Dra. Marta Regina Brostolin.-- Campo Grande, MS :
2025.

147 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025

Bibliografia: p. 1-147

1. Pesquisa com crianças. 2. Voz. 3. Criança com altas
habilidades ou superdotação I.Brostolin, Marta Regina.

II. Título.

CDD: 155.455

“QUEM SOU EU? VOZES DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS”

ELIANE DE FÁTIMA ALVES DE MORAIS FRAULOB

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin da Costa (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Natalia Fernandes (PPGE/UMINHO/Portugal) Examinadora Externa

Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 13 de fevereiro de 2025.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Às crianças com altas habilidades ou superdotação do CEAM/AHS: “ser diferente é muito bom! Ser diferente é ser especial! Ser diferente é tornar o comum desnecessário!”

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão às crianças do CEAM/AHS por embarcarem comigo nesta jornada de pesquisa com crianças. Nesta jornada, me doaram sorrisos, gargalhadas e compartilharam suas opiniões, vontades, desejos, interesses, pontos de vistas, experiências, e seus modos de vida de uma forma peculiar, espontânea e criativa. Como também, expresso minha gratidão aos familiares das crianças que reconhecem o potencial de seus filhos, e agradeço a confiança em cederam momentos incríveis ao lado deles.

À minha eterna professora Dr^a., Marta Regina Brostolin, que não desistiu de mim, ao contrário, sempre demonstrou confiar na minha capacidade quando eu temia. A senhora é a mais sublime definição de “professora”, pois se preocupa com os seus, cuida atentamente, ensina com amor e cuidado. Hoje estou aqui porque muito fez por mim!

À minha querida amiga Maria Eugênia, que segurou a minha mão e não me soltou, que aguentou minhas crises de choro e leu todas as minhas páginas escritas. Que coordenou pedagogicamente o CEAM/AHS com maestria enquanto eu e as crianças estávamos na investigação.

Ao meu filho, que foi minha inspiração para construir a pesquisa junto com as crianças, para dar voz a quem sempre teve voz, e que, muitas vezes, fracassei na minha trajetória como mãe e educadora.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e sonharam junto comigo. E ao meu Deus toda honra e glória.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa-auxílio concedida para a pesquisa.

MORAIS, Eliane de Fátima Alves de. Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas Campo Grande, 2024. 147 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta pesquisa é vinculada à Linha de Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE - UCDB). Tem como objetivo geral, compreender como as crianças superdotadas se reconhecem a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). E como objetivos específicos: compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança contemporânea; desocultar a voz das crianças que frequentam o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS; e identificar como as crianças que frequentam o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS se reconhecem e quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, interesses, anseios, medos, dificuldades, pontos de vistas e experiências. Como referencial teórico, embasa-se na Sociologia da Infância, que compreende a criança como ator social e a infância como categoria geracional. Entre os autores que deram suporte à pesquisa, destacam-se: Alderson (1993, 1995, 2003); Brostolin (2020, 2021, 2023, 2024); Soares (2005, 2006); Fernandes (2016, 2018, 2020); Ferreira (2003, 2005, 2008); Fleith (2007, 2008); Kramer (1993, 1995, 1999, 2003, 2007); Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013); Virgolim (2007); Winner (1998); dentre outros não citados aqui, porém, de grande importância para o desenvolvimento da investigação. Apresenta uma abordagem qualitativa, de pesquisa com crianças, a qual considera a criança como ator social com voz e ação, e protagonista de suas histórias. A atuação da pesquisadora adulta foi de parceria. O campo empírico foi realizado no CEAM/AHS na cidade de Campo Grande, MS. Os sujeitos da pesquisa foram 06 crianças superdotadas de 07 a 12 anos. A pesquisa teve como basilar o paradigma participativo da criança desde o início da investigação. A ação das crianças esteve presente em todo o processo da investigação dos temas geradores de suas vozes: identidade, interesses, gostos, pontos de vistas, sentimentos, desejos, opiniões, medos, sonhos, futuro e família, assim como a construção do ambiente da pesquisa, escolha do cronograma de atividades: encontros, horários e os tempos de permanência no espaço. Também durante o processo de pesquisa entraram em cena e dispuseram dos instrumentos: diário de campo, registro, brincadeiras, desenhos, roda de conversa, narrativas, fotografias e vídeos para ecoar suas vozes. Conclui-se que as crianças são sujeitos sociais potentes, pois sua voz e ação permearam todo o processo de pesquisa. São protagonistas de suas histórias e de seus mundos de vida, bem como pesquisadoras com ou sem o adulto, iniciaram e finalizaram a pesquisa elegendo seus temas e instrumentos necessários para ressoar suas vozes e ainda se apresentaram preocupadas com os resultados e com a publicação dos dados da investigação.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Voz. Criança com altas habilidades ou superdotação.

MORAIS, Eliane de Fátima Alves de. Who am i? Voices of gifted Children Campo Grande, 2024. 147 p. Dissertation (Master's), Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This research is linked to the Line of Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training of the Postgraduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University (PPGE - UCDB). Its general objective is to understand how gifted children are recognized based on the analysis of their voices produced in the educational space of the State Center for Multidisciplinary Assistance for High Skills/Giftedness (CEAM/AHS). And as specific objectives: identify how children who attend the State Multidisciplinary Service Center for Gifted Children - CEAM/AHS recognize themselves and what are their ways of life, feelings, desires, interests, desires, fears, difficulties, points of views and experiences; uncover the voices of children who attend the State Multidisciplinary Service Center for Gifted Children - CEAM/AHS; and understand the concepts of children and childhood from the perspective of the Sociology of Childhood and its contributions to the social visibility of contemporary children. As a theoretical reference, it is based on the Sociology of Childhood, which understands the child as a social actor and childhood as a generational category. Among the authors who supported the research, the following stand out: Alderson (1993, 1995, 2003); Brostolin (2020, 2021, 2023, 2024); Soares (2005, 2006); Fernandes (2016, 2018, 2020); Ferreira (2003, 2005, 2008); Fleith (2007, 2008); Kramer (1993, 1995, 1999, 2003, 2007); Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013) Virgolim (2007); Winner (1998); among others not mentioned here, however, of great importance for the development of the investigation. It presents a qualitative, research approach with children, which considers the child as a social actor with voice and action, and the protagonist of their stories. The adult researcher's role was one of partnership. The empirical fieldwork was carried out at CEAM/AHS in the city of Campo Grande, MS. The research subjects were 06 Digite a equação aqui.gifted children aged 7 to 12 years old. The research was based on the child's participatory paradigm from the beginning of the investigation. The children's action was present throughout the process of investigating the themes that generated their voices: identity, interests, tastes, points of view, feelings, desires, opinions, fears, dreams, future and family, as well as the construction of the environment of the research, choosing the schedule of activities: meetings, schedules and time spent in the space. Also during the research process, they entered the scene and had the following instruments at their disposal: field diaries, records, games, drawings, conversation circles, narratives, photographs and videos to echo their voices. It is concluded that children are powerful social subjects, as their voice, action and performance permeated the entire research process. They are protagonists of their stories and their life worlds, as well as researchers with or without the adult, they started and ended the research by choosing their themes and instruments necessary to resonate their voices and were still concerned about the results and the publication of the research data.

Keywords: Research with children. Voice. Gifted Children.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	O contexto de investigação. Fachada da frente do CEAM/AHS.....	22
Imagem 2	Capa dos diários de campo.....	51

LISTA DE CENAS

CENA 1	Segundo Passo: convite às famílias, convite às crianças para planejamento da proposta de pesquisa, assentimento e acordados.....	41
CENA 2	Cena de entrega dos diários de campo.....	52
CENA 3	Registro de construção do espaço para a pesquisa.....	56
CENA 4	Registro de apresentação do espaço de pesquisa às crianças.....	58
	Cena das narrativas das crianças em anotações no	
CENA 5	quadro.....	69
CENA 6	Cena narrativa do diário de campo.....	72
CENA 7	Cena da roda de conversa no ambiente.....	77
CENA 8	Cena das anotações do tema gerador “voz”	82
CENA 9	Cena narrativa de coisas de seu interesse e características.....	83
CENA 10	Cena narrativa sobre o futuro.....	90
CENA 11	Cena narrativa sobre personalidade.....	100
	Cena narrativa de apresentação da música “Quem sou?” e de	
CENA 12	apresentação da nova integrante.	104
CENA 13	Cena narrativa das anotações do tema gerador “economia”	105
CENA 14	Cena narrativa do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”... ..	107
	Cena narrativa para a fotografia da apresentação do tema gerador “por	
CENA 15	que estamos no CEAM/AHS?”	109
CENA 16	Cena narrativa “coisas que não gostamos”	111
CENA 17	Cena narrativa “o que gostamos de fazer no CEAM/AHS”	112
CENA 18	Cena narrativa “o que não gostamos no CEAM/AHS”	117
CENA 19	Cena narrativa “nossa família”	118
CENA 20	Cena narrativa “quem da nossa família é superdotado?”	122

CENA 21	Cena narrativa “temas seleccionados para a continuidade da pesquisa”..	124
CENA 22	Cena narrativa “fechamento do 1º semestre de pesquisa”.....	126

LISTA DE SIGLAS

CEAM/AHS	Centro Estadual Multidisciplinar para Altas habilidades/Superdotação.....	17
AH/SD	Altas habilidades ou Superdotação	17
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco	17
AEE	Atendimento Educacional Especializado.....	23
COPESP	Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial.....	23
NAAH/S	Núcleo de Atividades para Altas habilidades/Superdotação	23
PNEE	A Política Nacional da Educação Especial.....	23
CNE	Conselho Nacional de Educação.....	23
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul.....	23
SED	Secretaria de Estado de Educação.....	23
CRE	Coordenadoria Regional de Educação.....	25
COESP	Coordenadoria de Educação Especial.....	25
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	38
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	46
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de AEE por área de conhecimento, oficinas e matrículas.....	27
Tabela 2	Quantitativo do AEE semanal de 2023.....	28
Tabela 3	Quantitativo do AEE mensal de 2023.....	28
Tabela 4	Quantitativo do AEE semestral de 2023.....	28
Tabela 5	Quantitativo Geral de avaliações no período de 2019 a 2023.....	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As três unidades de atendimento do CEAM/AHS.....	24
Figura 2	Modelo dos três anéis.....	32
Figura 3	Árvore genealógica desenhada pelo estudante Miguel em seu Diário de Campo.....	63
Figura 4	Relato de Eduardo em seu Diário de Campo.....	64
Figura 5	Letra da música criada por Marina.....	65
Figura 6	Registro do Arthur em seu Diário de Campo.....	67
Figura 7	Registro do Pedro em seu Diário de Campo.....	68

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	141
Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	143
Apêndice C: Termo de Autorização de Uso de Imagem – Crianças.....	144
Apêndice D: Termo de Autorização de Uso de Imagem – Professor(a).....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
SEÇÃO I: O CEAM/AHS E AS CRIANÇAS COM AH/SD: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO, CONCEITO E ATENDIMENTO.....	22
1.1.O CEAM/AHS.....	22
1.2. Crianças com AH/SD.....	31
SEÇÃO II: PRIMEIROS PASSOS PARA A TESSITURA DA PESQUISA COM CRIANÇAS: REUNIÃO COM A FAMÍLIA, CONVITE ÀS CRIANÇAS, ASSENTIMENTO E ACORDADOS.....	38
2. 1. Primeiro Passo: reunião com a família.....	38
2.2. Segundo Passo: convite às crianças para planejamento da proposta de pesquisa, assentimento e acordados.....	41
2.3. Acordados, os encontros e os diários de campo.....	47
2.4. Cena de entrega dos diários de campo.....	52
2.5. A construção e apresentação do espaço de investigação.....	55
2.6. Registro de construção do espaço para a pesquisa.....	57
2.7. Apresentação do espaço de investigação.....	58
2.8. Registro de apresentação do espaço de pesquisa às crianças.....	59
SEÇÃO III: A PESQUISA NAS VOZES DE SEUS AUTORES.....	60
3.1. Cena das narrativas das crianças em anotações no quadro.....	70
3.2. Cena narrativa do diário de campo.....	73
3.3. Cena da roda de conversa no ambiente.....	78
3.4. Cena das anotações do tema gerador “voz”.....	83
3.5. Cena narrativa de coisas de seu interesse e características.....	84
3.6. Cena narrativa sobre o futuro.....	91
3.7. Cena narrativa sobre personalidade.....	101
3.8. Cena narrativa de apresentação da música “Quem sou?” e de apresentação da nova integrante.....	105
3.9. Cena narrativa das anotações do tema gerador “economia”.....	106
3.10. Cena narrativa do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”.....	108
3.11. Cena narrativa para a fotografia da apresentação do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”.....	110
3.12. Cena narrativa “coisas que não gostamos.....	112
3.13. Cena narrativa “o que gostamos de fazer no CEAM/AHS”.....	113
3.14. Cena narrativa “o que não gostamos no CEAM/AHS”.....	118
3.15. Cena narrativa “nossa família”.....	119
3.16. Cena narrativa “quem da nossa família é superdotado?”.....	123
3.17. Cena narrativa “temas selecionados para a continuidade da pesquisa”.....	125
3.18. Cena narrativa “fechamento do 1º semestre de pesquisa”.....	127
SEÇÃO IV: ÚLTIMOS PASSOS... O APRENDIZADO.....	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES.....	142

INTRODUÇÃO

Na gênese de tudo há sempre um começo. E o meu percorreu este caminho, o qual gostaria de compartilhá-lo por sentir necessidade de mostrar a origem de tudo. Nesse ínterim, o destino da minha vida levou a caminhos desconhecidos e impensáveis. No que tange à trajetória de educadora com as plantas dos pés alicerçadas na educação especial, e como não dizer: mãe de criança superdotada, vindo a exercer o cargo de gestora do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). A surpresa pelo convite para assumir a gestão do Centro foi imensa, que na hora não aceitei, pois elucubrava sobre os mitos de ser mãe de uma criança superdotada que já trilhava a calçada da educação especial. Então, debruicei-me no mundo da Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD).

No momento presente, encontro-me nos polos convergentes de ser mãe de criança superdotada e gestora do Centro para estudantes com AH/SD.

As memórias adormecidas sobre minha caminhada como mãe começaram a ressurgir dando consciência às situações vivenciadas por meu filho desde a tenra idade. Esses episódios ressurgem intensos e fortes a cada dia, e até ousou compreendê-los, justificando que se devem às questões congêneres experienciadas por essas crianças e famílias, às quais tenho um relacionamento próximo e constante.

Lembro-me de certo dia, quando estávamos saindo da terapia do meu filho e ele me olhou nos olhos profundamente, fez um semblante sisudo e me disse: quando eu crescer vou escrever livros para ajudar crianças como eu, para que elas não sofram tanto quanto eu, mamãe! Essa declaração adentrou em meu coração como uma lança e segue como uma pústula me incomodando.

Neste percurso, minhas inquietações e experiências como mãe de criança com altas habilidades ou superdotação se tornaram latentes e emergem na proposta de me matricular no programa *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e realizar pesquisa com crianças superdotadas.

Assim, lanço minhas inquietações de mãe e de educadora para realizar essa pesquisa com crianças superdotadas, com o intuito de acessar a voz dessas crianças para melhor compreendê-las, o que eu tentei fazer e, muitas vezes, fracassei na minha trajetória como mãe e educadora, a não oportunizar a voz a quem sempre teve voz.

Desta forma, a pesquisa com crianças superdotadas busca reconhecer seu papel como sujeito ativo e transformador social. Promover a “Voz” às mesmas e realizar a escuta de

forma a ampliar o ouvir, considerando todas as formas de expressão das crianças que, segundo Rocha, define como ausculta.

[...] auscultar as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, ouvi-las interessa ao pesquisador sobre culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (Rocha, 2008, p. 47, grifos do autor).

Assim, ao me projetar na pesquisa, retiro de mim as amarras de mãe de criança superdotada e de educadora para emergir como pesquisadora na investigação participativa, de forma a entender a criança superdotada no contexto da criança contemporânea, possibilitando maior visibilidade social da sua ação e sua voz, na promoção de um ambiente flexível e favorável para troca de experiências, na qual o investigador torna-se um parceiro e o investigado, um investigador, com promoção das suas competências pessoais e sociais.

Tenho em vista que a pesquisa permeia o constructo com crianças superdotadas e não sobre crianças superdotadas, e partindo desta conjectura, reconheço sua competência e autonomia, como sujeito com voz e ação em todo o processo de pesquisa e não como objeto de estudo (Soares, 2005). Assim, busco retirá-las da invisibilidade que as impede de serem reconhecidas como sujeitos.

Neste arcabouço, a pesquisa com crianças superdotadas não tem o intuito de abordar as questões de identificação, estudos comparativos de avaliação, acompanhamento e atendimento educacional especializado, enfim, em abordá-las nas categorias família, escola e biológica, mas sim, em reconhecer a criança superdotada como ator social e sujeito ativo com voz e ação.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010, p. 41), a Sociologia estudou por muito tempo a criança como “um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta.”

Nesse sentido, a criança foi estudada tradicionalmente pela Sociologia como não sendo um ser social pleno, sendo percebida como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações, conforme revela Sarmiento (2009).

A contemporaneidade tem voltado seu olhar para a criança como ator social, competente, com direitos e que possuem um universo de conhecimentos e de formas de expressão a serem conhecidas pelos adultos. Para tanto, Sarmiento e Pinto (1997, p. 78) nos expõe que para conhecer como as crianças vivem a sua infância e a representam é preciso

estudar a “infância com base na própria criança”, ou seja, por meio delas mesmas. Somente assim conseguiremos entender a criança em seu contexto a partir de seus próprios pontos de vista, como sujeitos ativos, atores e autores sociais que transformam o meio em que vivem.

[...] a Sociologia da Infância só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança, se tornar a criança como sujeito de conhecimento e se fizer a si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a ciência que **busca o conhecimento dos fatos sociais, através das e com as crianças** (Sarmiento 2009, p. 25, grifos do autor).

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é compreender como as crianças superdotadas se reconhecem a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). Tendo como objetivos específicos: compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança contemporânea; desocultar a voz das crianças que frequentam o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS; e identificar como as crianças que frequentam o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS se reconhecem e quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, interesses, anseios, medos, dificuldades, pontos de vistas e experiências.

A criança superdotada durante muito tempo ficou na invisibilidade do universo infantil. Tal fato pode ser devido aos mitos e representações a seu respeito entorno da AH/SD. Considerando que existem muitos mitos referentes à constituição da criança com Altas Habilidades ou Superdotação, a pesquisa permitirá desfazer alguns desses mitos acerca da criança superdotada. Por esse motivo, a importância de se estudar AH/SD, que segundo Winner (1998, p. 18):

[...] por que estudar superdotação? Alguns poderiam objetar que este é um tópico elitista com pouca relevância neste momento de aguda desigualdade econômica, violência e crise educacional. Eu discordo fortemente. Um entendimento dos níveis mais extraordinários da mente humana é importante tanto para a nossa sociedade como para o entendimento científico do potencial humano.

Trazer à luz o entendimento de como a criança se reconhece e quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, interesses, anseios, medos, dificuldades, pontos de vistas e experiências permitem desmistificar os conceitos enraizados sobre ela, posicionando-a como sujeito com direitos.

A criança como sujeito participante da pesquisa possibilita empregar na efetividade o direito de participação nas relações da sua própria vida. Desta forma, a criança é um ser ativo,

produtor de cultura e capaz de influenciar a sociedade ao mesmo tempo que é influenciado por ela. Para Soares (2005, p.65), “as crianças são ativas, participativas e podem intervir sustentadamente nos processos que lhe dizem respeito, no presente e no futuro.”

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e busca transpor o olhar adultocêntrico como sugere Delgado e Muller (2005, p. 165) “que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares adultocêntricos/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises?”

Para Alderson (1995), a pesquisa antigamente era voltada para o adultocentrismo, a criança era vista como objeto, desta forma não havia participação da mesma. E não havendo participação, não há como se falar em ética na investigação. Assim, o novo cenário de pesquisa com crianças exige ruptura de posturas adultocêntricas e autoritárias, pautadas no respeito, autonomia, proteção e participação ativa da criança.

Para Soares (2006, p. 32),

[...] considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto atores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância.

Desta forma, o pesquisador não pode se eximir de responder e de responsabilizar-se pelas “[...] teorias, pelas crianças, pelas instituições e também por ele mesmo” Pereira (2015, p. 63). Assim, cabe ao adulto romper a ideia da criança como sujeito passivo, no reconhecimento de suas especificidades,

A investigação qualitativa visa proporcionar ao pesquisador a compreensão mais ampla dos fenômenos que estuda, considerando seu ambiente natural e real, procurando descrever e analisar o universo em estudo. Paulilo (1999) apresenta a definição de pesquisa qualitativa, a qual temos como aporte teórico-metodológico declarando que:

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (Paulilo, 1999, p. 135).

A abordagem qualitativa traz em seu esboço a inclusão da subjetividade, a valorização dos sujeitos e suas experiências em seu meio (Trevisan e Devecchi, 2010). A investigação visa prover o pleno direito de participação investigativa da criança em todo o processo de construção da pesquisa, que segundo Soares (2005, p.159) é fundamental “que o

investigador encontre estratégias para implicar as crianças de forma a construir uma relação na qual seja evidente o respeito, a abertura e uma genuína tentativa de escutar e dar voz”.

Cabe ao investigador transpor a ideia da criança como sujeito passivo, no reconhecimento de suas especificidades, em considerar suas formas de expressão e comunicação, suas falas, suas narrativas, a partir de seus significados sobre o que ela pensa, sabe e sente.

Soares (2005, p. 159) nos adverte “é através da forma como é desenvolvida que a investigação se torna participativa ou não participativa.” Assim, a responsabilidade se torna maior ao investigador, pois terá que criar estratégias diferenciadas, criativas para desocultar a voz e ação da criança. Realizar a escuta da criança permite conhecê-la ao mesmo tempo valorizar suas falas, opiniões e ações.

Malaguzzi (1999) quando afirma que as crianças não se expressam somente por sua voz, mas também por gestos, pelo corpo, e por cem linguagens, portanto, exige-se uma postura mais sensível por parte do pesquisador em captar todas as manifestações da criança e em acreditar no potencial e capacidade de serem autores de suas próprias histórias.

A pesquisa conta com a participação de 06 crianças de 07 a 12 anos de idade, e apresenta seu processo de desenvolvimento por meio de quatro seções: a primeira trata da apresentação do contexto de investigação, o CEAM/AHS, e do conceito de Altas Habilidades ou Superdotação. A segunda seção explana os passos que foram tomados para a tessitura da pesquisa, desde a reunião com a família, ao convite às crianças, assentimentos e acordados. Já a terceira seção aborda a pesquisa nas vozes de seus autores, partindo da atenção à compreensão de como as crianças superdotadas se reconhecem a partir de suas vozes produzidas nos espaços do CEAM/AHS. A quarta e última seção conclui as considerações da pesquisa com crianças a partir da análise das vozes dessas crianças superdotadas.

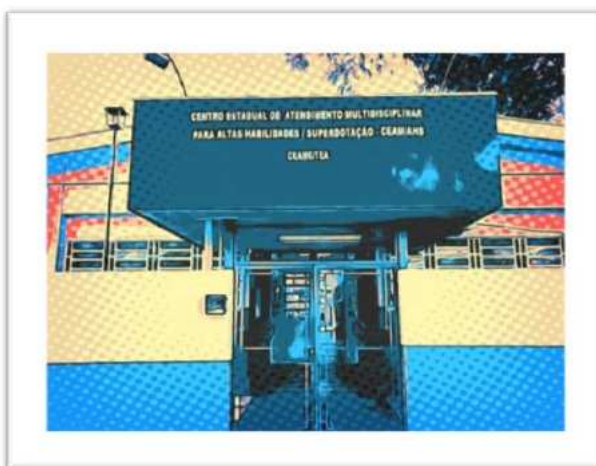
SEÇÃO I

O CEAM/AHS E AS CRIANÇAS COM AH/SD: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO, ATENDIMENTO E CONCEITO.

Para que haja uma compreensão do contexto em que a pesquisa ocorreu, e quem são as crianças com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) à luz da legislação, é necessário apresentar o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM/AHS, bem como suas características normativas, objetivos, a operacionalização do atendimento ao estudante AH/SD e o conceito de criança com AH/SD, características e comportamentos de crianças AH/SD. Portanto, esta Seção trata da apresentação do CEAM/AHS e do conceito de AH/SD.

1.1. O CEAM/AHS

Imagem 1 – O contexto da investigação. Fachada da frente do CEAM/AHS.



Fonte: acervo da autora. Ano: 2023.

O percurso histórico do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) iniciou com a implantação do Programa dos Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no Brasil no ano de 2005. Com esse marco, inicia-se no Brasil um novo direcionamento para a educação das crianças com Altas Habilidades ou Superdotação na tentativa de superar a história de descontinuidade dos atendimentos e projetos para atender esse público alvo da Educação Especial. O Estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa e implantou o NAAH/S em 2006. A partir dessa data, buscou-se atender de forma qualitativa os superdotados até meados

de 2017. Já em 24 de julho de 2017, foi criado o Decreto n. 14.786, o CEAM/AHS, que reorganiza o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades /Superdotação.

Em julho de 2017, através do Decreto n. 14.786, foi criado o **Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS)**, o NAAH/S deixa de ser um Núcleo e passa a ser um Centro, vinculado pedagógico e administrativamente à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP). Esta forma de estrutura administrativa proporciona **a gestão de Núcleos em municípios no interior do estado de Mato Grosso do Sul** (Mato Grosso do Sul, 2017).

O Centro é mantido pela Secretaria de Estado de Educação, vinculado à Coordenadoria de Educação Especial e à Superintendência de Políticas Educacionais com objetivo de identificar, avaliar, acompanhar e prestar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças com Altas Habilidades/Superdotação, da Educação Básica.

O CEAM/AHS tem como finalidade atender o público-alvo da Educação Especial com Altas Habilidades ou Superdotação do Estado de Mato Grosso do Sul, como previsto na Resolução/Secretaria de Estado de Educação (SED) 3.330/2017, em seu Art. 2º, que os Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial têm por objetivos:

- a) desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da **Rede Estadual de Ensino**;
- b) promover, junto às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, a articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos estudantes, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação** (Mato Grosso do Sul, 2017).

A Política Nacional da Educação Especial (PNEE) define que:

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

Consequente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 04/2009 define em seu inciso:

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 17).

Em conformidade com a PNEE e com a Resolução do CNE, o Artigo 5º, inciso III da Deliberação do Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul (CEE/MS) n. 11.883/2019 assenta:

III – pessoas com altas habilidades ou superdotação: aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, apresentando, ainda, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Mato Grosso do Sul, 2019).

Quanto à caracterização dos profissionais do Centro, o Conselho Estadual de Educação estabelece na Deliberação n. 11.883/2019 e o Artigo 73 preconiza:

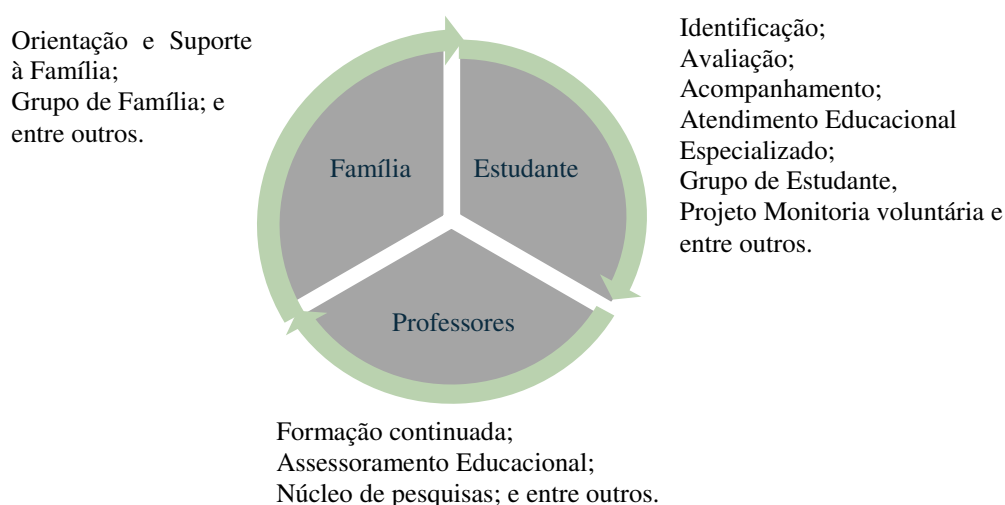
O professor especializado em educação especial deverá ter sua formação mínima em curso de graduação, licenciatura, com pós-graduação em educação especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas e ou cursos de licenciatura em educação especial (Mato Grosso do Sul, 2019).

A Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SED) n. 3.330/2017 define no Artigo 4º que “os Centros, para o desempenho de suas competências, têm a seguinte estrutura básica: I - coordenação e gerentes pedagógicos; II - secretaria; III - núcleos específicos conforme área de atuação e organização.” A mesma Resolução define a caracterização do Gerenciamento Pedagógico do Centro:

Art. 8º - O Gerenciamento Pedagógico de cada Centro estará a cargo de um profissional com formação em Pedagogia ou licenciado em áreas afins, com especialização mínima **Lato Sensu** em Educação Especial, com comprovada experiência de atuação na área específica de cada Centro, designado por ato do titular da Secretaria de Estado de Educação (Mato Grosso do Sul, 2017).

O CEAM/AHS segue os documentos orientativos do MEC (2007) e realiza o atendimento, acompanhamento, orientação, suporte à família, formação e assessoramento nas três unidades: aluno, professor e família, assim definidos:

Figura 1 - As três unidades de atendimento do CEAM/AHS.



Fonte: elaborado pela autora. Ano: 2023.

Para atuar nas três unidades, o Centro apresenta em sua estrutura organizacional duas equipes distintas de profissionais: os professores de áreas específicas do conhecimento que atuam nas oficinas do AEE e a equipe técnica pedagógica, que é composta por pedagogos e psicólogos que realizam a avaliação educacional dos comportamentos de AH/SD. E, ainda, conta com o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades (NAAH/S), que se situa na Coordenadoria Regional de Educação de Dourados (CRE 5), vinculado administrativamente e pedagogicamente ao CEAM/AHS, que trabalha em articulação à Coordenadoria de Educação Especial (COESP), para o oferecimento dos serviços da educação especial às escolas da Rede Estadual de Ensino nos municípios do interior do Estado dessa regional.

Atualmente, o Centro atende a capital Campo Grande e outros vinte e um municípios e um distrito do Estado, sendo: Água Clara, Antônio João, Aquidauana, Bonito, Caarapó e o Distrito de Nova América, Corguinho, Coxim, Culturama, Deodápolis, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Jaraguari, Jardim, Laguna Carapã, Nioaque, Rio Brilhante, Terenos, Três Lagoas, Vicentina, Chapadão do Sul, totalizando aproximadamente cento e oitenta e uma matrículas.

O Centro oferta o AEE, que se caracteriza por um serviço de natureza pedagógica, prestado de forma complementar e/ou suplementar à formação do estudante, considerando suas habilidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem no enriquecimento curricular.

O atendimento às crianças ocorre de forma presencial na capital e *on-line* e remota para os vinte e um municípios do interior do Estado.

Conforme a Deliberação CEE/MS n. 9367, de 27 de setembro de 2010:

Art. 1º Considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum.

Art. 2º O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Recursos de acessibilidade na educação escolar são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Mato Grosso do Sul, 2010).

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 04/2009, art. 5º, o AEE pode ocorrer em:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em **Centro de Atendimento Educacional Especializado** - CAEE da Rede Pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

O AEE ocorre no contraturno da escolarização da criança, de segunda-feira a sexta-feira, conforme matrícula no atendimento específico, com oficinas elaboradas com o objetivo de oferecer atividades enriquecedoras organizadas nos períodos matutino e vespertino, em dias e horários alternados.

O CEAM/AHS respalda a oferta do AEE no assentimento da criança de se matricular nas oficinas que tiver maior interesse e habilidades, de forma a respeitar sua participação em todo o atendimento por meio de suas escolhas, desejos, opiniões e ações respeitando suas habilidades e interesses específicos. Essa anuência permeia todo o AEE, podendo transitar em todas as áreas de conhecimento, até realizar a escolha do atendimento de seu interesse específico. A escolha do atendimento não significa uma escolha definitiva pela criança, podendo sempre que houver interesse em desenvolver projetos científicos e/ou aprofundar conhecimentos, realizar a mudança de oficina manifestando sua vontade. Para Barbosa (2007, p. 1066), “as crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas.”

O atendimento ocorre com cronograma adequado às necessidades de cada criança, incluindo avaliação contínua, tendo sempre por objetivo o desenvolvimento de suas potencialidades de forma a favorecer o envolvimento com suas áreas de habilidade e interesse.

Portanto, o AEE das oficinas tem como referencial teórico o modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli (2004), assim disposto: Enriquecimento Escolar do Tipo I, Enriquecimento Escolar do Tipo II e Enriquecimento Escolar do Tipo III.

Virgolim (2007, p. 68) confirma que:

[...] para estimular os alunos a desenvolverem habilidades que os permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores,

três tipos de enriquecimento foram planejados para os contextos tanto do ensino regular quanto do especializado, denominados Tipo I, II e III.

Consoante, realiza atualmente o enriquecimento escolar em cinquenta e cinco oficinas nas diferentes áreas do conhecimento: Artes Visuais, Arte e Criação, Desenho, Música, Canto, Corporal-Cinestésica, Matemática, Química, Física, Robótica, Biologia, Linguagem, Inglês, Geografia, História, Filosofia, e Xadrez totalizando 19 (dezenove) áreas e 55 (cinquenta e cinco) oficinas. As atividades das oficinas partem da habilidade e interesse específicos da criança, sendo que todo início de semestre as oficinas são reorganizadas de acordo a demanda dos interesses das crianças matriculadas no Centro, conforme dispostas na tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de AEE por área de conhecimento, oficinas e matriculas em 2023.

Atendimento Educacional Especializado (AEE)	
Total de AEE por áreas do conhecimento	19
Total de oficinas	55
Total de estudantes matriculados no CEAM/AHS	181

Fonte: acervo da autora. Ano: 2023.

Logo, o oferecimento de oficinas sempre estará diretamente vinculado aos interesses da criança, que segundo Virgolim (2007, p.11):

[...] formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais.

O que se difere do modelo tradicional das instituições escolares, que nesse contexto, segundo Sarmiento (2011, p. 588):

[...] a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Destaca-se que toda a participação e a não participação em algumas das oficinas ofertadas perpassam pelo aceite da criança e do adolescente. As oficinas são elaboradas por meio dos interesses apresentados pela criança durante o ano escolar, o que leva o Centro a

construir uma estrutura flexível e dinâmica de trabalho para atender as demandas oriundas dos interesses e habilidades da criança, o que pode resultar no diferente número de oficinas entre um ano e outro, tendo mais oficinas em determinada área do conhecimento em detrimento de outras, garantido uma dimensão ética de direito à criança em não participar e participar.

A participação da criança na construção e na escolha das oficinas é ativa e permanente, considerando que o Centro oferta o programa de enriquecimento escolar necessário para auxiliá-las no enfrentamento das barreiras socioemocionais que, de acordo com Fleith, (2007, p. 19):

[...] apresenta ainda dificuldades de relacionamento social com os colegas, por terem interesses distintos, o que gera sentimentos de solidão e isolamento. Estes problemas tendem a ocorrer quando esses alunos não têm oportunidades de interagir com colegas com características similares, sem possibilidades de participar de um programa educacional que leve em conta suas habilidades, interesses e nível de desenvolvimento [...].

O Centro realiza aproximadamente quatrocentos e dez atendimentos semanais, totalizando semestralmente sete mil trezentos e doze atendimentos mensais nas oficinas do AEE, conforme tabela apresentada a seguir:

Tabela 2 - Quantitativo de AEE Semanal de 2023.

Quantitativo de Atendimento Semanal	
Campo Grande - MS	303
Interior	106
Total	409

Tabela 3 - Quantitativo de AEE Mensal de 2023.

Quantitativo de Atendimento Mensal	
Campo Grande - MS	1.327
Interior	473
Total	1.800

Tabela 4 – Quantitativo de AEE Semestral de 2023.

Quantitativo de Atendimento Semestral	
Campo Grande - MS	5.483
Interior	1.829
Total	7.312

Fonte: acervo da autora. Ano: 2023. Fonte: acervo da autora. Ano: 2023. Fonte: acervo da autora. Ano: 2023.

Os dados de atendimento descritos acima não revelam apenas dados quantitativos, mas também dados qualitativos do AEE. Assim, descritos por Virgolim (2007, p. 48):

[...] a paixão por aprender, por sua força emocional, é considerada uma poderosa força de propulsão para a superdotação. Uma característica da paixão por aprender é a maneira intensa com que a criança/jovem vai ao encontro de seus interesses.

O que resulta na demanda consistente de atendimentos realizados nas oficinas do AEE, que são notoriamente expressos em dados quantitativos e evidenciados pela ação da criança em participar dos atendimentos em um ambiente enriquecedor.

Soares (2006, p. 27) conceitua a participação da criança como forma para que se “[...] recupere os interesses, necessidades e direitos da criança, que seja o testemunho do seu protagonismo [...]”.

Desta feita, o Centro propicia à criança o exercício de direito de voz e de ação, por meio da escolha em participar das oficinas, de forma a exercitar sua autonomia ao acessar o conhecimento que o interesse dentro de suas necessidades nesse momento em particular, construindo de uma maneira livre, justa e ética, suas múltiplas experiências.

Como já descrito, o CEAM/AHS apresenta na sua estrutura organizacional os professores de áreas específicas que atuam nas oficinas do AEE, e conta também com a equipe Técnico-pedagógica composta por pedagogos e psicólogos que realizam a avaliação educacional dos comportamentos de AH/SD. A avaliação tem como objetivo identificar os comportamentos de AH/SD do estudante, conhecer seus estilos de aprendizagem, seus interesses e projetos, com o intuito de mapear suas potencialidades e o perfil acadêmico, para a suplementação e o enriquecimento curricular em suas áreas de habilidades e interesses no AEE realizado pelos professores do CEAM/AHS.

No processo de avaliação, a equipe Técnico-pedagógica tem como referência a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986), que define três traços a serem observados no processo de identificação das AH/SD: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa e a Teoria de Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), sendo observadas, até o momento, oito inteligências: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista.

Tanto Gardner (1994) quanto Renzulli (2004) consideram a inteligência em uma perspectiva multidimensional, ao incluírem aspectos da criatividade, da habilidade corporal-cinestésica e artística, como o talento musical para tocar instrumentos e/ou cantar, para desenhar, praticar esportes, artes cênicas e/ou circenses, dentre outras. Sendo assim, a avaliação deve considerar esses aspectos no processo de identificação das Altas Habilidades ou Superdotação.

O processo de avaliação permite conhecer a criança em sua totalidade e investigar as suas potencialidades por meio de um movimento contínuo, flexível e coerente com sua realidade. Conforme Fleith (2007, p.57):

[...] o processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares), levando-se em conta a

multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles que devem ser consideradas como parte ativa do processo.

O Centro vem realizando, desde a sua criação, uma expressiva quantidade de avaliações referentes à capital e ao interior do Estado, conforme tabela.

Tabela 5 - Quantitativo Geral de avaliações no período de 2019 a 2023.

Quantitativo Geral de Avaliações no período de 2019 a 2023	
Ano	Total de avaliações por período
2019	1123
2020	156
2021	52
2022	128
2023	824
Total Geral	2323

Fonte: acervo da autora. Ano: 2023.

Consoante, o CEAM/AHS operacionaliza e executa o Projeto para identificação e avaliação de crianças e adolescentes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, bem como atua na formação e assessoramento educacional nas escolas de Campo Grande e do interior do Estado, com o objetivo de garantir o processo de inclusão escolar e realizar o acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes com AH/SD no apoio pedagógico especializado para desenvolvimento de suas potencialidades no ensino regular.

Ainda, o Centro realiza o Grupo de Estudantes, com vistas ao atendimento das necessidades educacionais com escuta especializada, trabalhando com as vivências e as competências socioemocionais. Efetua também o Projeto Construção de Saberes, em que a comunidade e os estudantes egressos podem ser voluntários para monitoria no AEE em áreas específicas do conhecimento, assim como concretiza a orientação às famílias das crianças e adolescentes com AH/SD, como também instrumentaliza o Grupo de Famílias com reuniões mensais para o acompanhamento, apoio e escuta especializada.

Em conformidade, propõe e operacionaliza parcerias com instituições públicas e privadas, visando ampliar as condições de participação da criança e do adolescente em atividades práticas, de ensino, de iniciação científica com pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – Jr), contando atualmente com a parceria de quatro instituições de ensino superior:

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Anhanguera.

Consequente, realiza o Projeto CEAMlímpicos, que tem o intuito de promover e tirar da invisibilidade a criança e o adolescente ao aplicarem seus conhecimentos, habilidades gerais e específicas, interesses, criatividade, envolvimento com uma tarefa, num pensamento científico ou criador em participações nas Olimpíadas das áreas técnicas, tecnológicas e científicas. Do CEAMlímpicos, adveio a Revista Super D, que está em sua 3ª edição, com o intuito de apresentar os resultados das participações e premiações em Olimpíadas, Feiras, Maratonas e Concursos em âmbitos Nacional e internacional.

Ao final de cada ano letivo o Centro tem como produto final a entrega de dois *e-books* à SED/MS, sendo um referente ao trabalho pedagógico realizado nas oficinas do AEE pelos professores de áreas específicas do conhecimento, e outro da equipe Técnico-pedagógica referente à identificação, avaliação, encaminhamento, acompanhamento e assessoramento à equipe escolar da Rede Estadual de Ensino, na divulgação do trabalho realizado com a criança e o adolescente com AH/SD do Estado de Mato Grosso do Sul, atualmente na 3ª edição dos *e-books*.

O Centro tem buscado a cada ano propor, implantar e implementar ações que contemplem as necessidades educacionais especiais da criança AH/SD, no intuito de ampliar a oferta dos serviços da educação especial, voltados para a melhoria da qualidade de atendimento à criança na potencialização de suas habilidades, competências, talentos e interesses de forma a garantir seu pleno desenvolvimento.

1.2. Crianças com AH/SD

No Brasil, destacaram-se duas iniciativas de organização da educação especial no que diz respeito às Altas Habilidades ou Superdotação. A primeira ocorreu em 1994 quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, norteadas por princípios como o da normalização e o da integração, proclamados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

A PNEE (1994, p. 09) caracteriza na sua introdução que “[...] embora com outras características, grupo dos portadores de altas habilidades (superdotados) também têm necessidades educacionais especiais.”

Assim, considerando que suas necessidades educativas especiais não os impedem de serem integrados no ensino regular, traz-se a conceituação de altas habilidades às crianças que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: “[...] capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; e capacidade psicomotora.” (Brasil, 1994, p. 13)

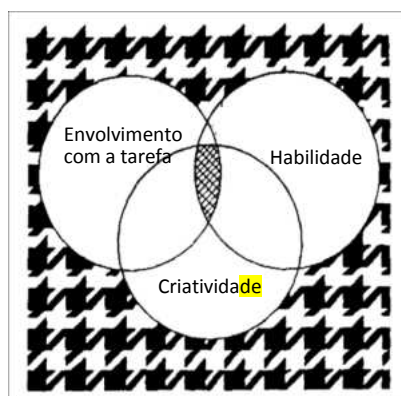
A PNEE tem por objetivo o atendimento às crianças AH/SD a criação de: “condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.” (1994, p. 45), e retomando o que estava declarado na Constituição Federal (CF) de 1988, caput do Art. 5º, que erige a igualdade como direito fundamental do cidadão e marca o estabelecimento da educação como um direito de todos, sobrevém, em 2008, a segunda iniciativa organizativa, na forma da nova Política Nacional da Educação Especial que, guiada pela nova vertente *all inclusive* (todos inclusos), define a educação especial como:

[...] modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural (Brasil, 2008, p. 26).

A nova PNEE define crianças com altas habilidades ou superdotação as que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: “[...] intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (Brasil, 2008, p.15).

A definição elencada pela PNEE de 2008 traz em seu bojo o conceito adotado no Modelo dos Três Anéis por Renzulli. Conforme a figura 2 ilustra, o fundo quadriculado, representa o comportamento de AH/SD.

Figura 2 – Modelo dos Três Anéis.



Fonte: traduzido e adaptado de Renzulli (1986, p. 8).

Renzulli descreve o comportamento de superdotação como uma intersecção entre três anéis. Esses anéis constituem as três características de comportamentos que definem a AH/SD: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Atualmente, o tema sobre AH/SD vem sendo muito debatido na sociedade, principalmente nos espaços das mídias sociais por meio das participações de crianças em programas de entretenimento de televisão aplicando suas habilidades gerais e específicas em resolução de problemas. Bem como, em reportagens em mídias sobre crianças que apresentam destaque em alguma área específica do conhecimento. Esse fato também ocorre com algumas crianças atendidas no CEAM/AHS: uma das crianças participante da pesquisa teve uma nota na mídia de jornal local com a frase em destaque: “pequena grande cantora”. A criança em evidência é identificada na área musical, e possui um potencial acima da média, entretanto, o superlativo “grande”¹, na definição elencada pelo dicionário, reafirma a ideia de uma criança que recebe o estereótipo de um comportamento e ação equivalentes às de um adulto. Essa exigência e responsabilização vêm no escopo de ser vista como devires e acaba por exigir atitudes, comportamentos e ações de um adulto, sem considerar as concepções de criança e infância, impondo a condição de tornar-se adulto eminente, como nos afirma Alencar e Fleith (2001).

É emergencial que o adulto altere sua percepção sobre a criança e de julgamentos pré-concebidos acerca da mesma, o que fica evidente na notícia midiática escrita por um adulto que detém o poder de fala sobre a criança. Segundo Fernandes, (2016, p. 774) “sendo os adultos que escrevem os textos, são eles que detêm o poder sobre as vozes das crianças”. Nesse viés, a frase “pequena grande cantora” é curta, simples. Contudo, carrega em suas entrelinhas uma ideia subentendida da concepção do adulto sobre a criança, pois “ela é criança pequena, mas ela é “grande”. Essa epígrafe calou a voz da criança, colocando-a na posição de “criança é o que não fala (*infans*)” (Sarmiento, 2003, p. 2). Logo, tem suas histórias de vida contadas e retratadas pelo adulto.

¹ O dicionário [on-line](#) de Português define como “que demonstra uma característica num grau muito excessivo, podendo ser definido pelo excesso de excelência.”

Essa ideia renasce de como a criança foi estudada tradicionalmente pela Sociologia como não sendo um ser social pleno, sendo percebida como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações, conforme revela Sarmento (2009).

Tal nota faz parte de um arcabouço de reportagens realizadas anualmente referentes a premiações recebidas pela criança superdotada do Centro. Pode-se ressaltar que as reportagens sobre o tema AH/SD são de suma importância para a divulgação e conhecimento da comunidade em geral, a criança superdotada precisa sair da invisibilidade do universo infantil e da superdotação, todavia, a reportagem incorre em mão dupla, ao mesmo tempo em que divulga o tema, cria mitos e representações a respeito da Superdotação.

E assim, toda vez que alguém faz menção à superdotação, o que vem à memória são as imagens dos grandes gênios da humanidade, que deixaram legados para a sociedade nos diferentes campos do conhecimento. O nosso imaginário cria a “super” criança que será capaz de se desenvolver sozinha e é autossuficiente. É nesse devir que a criança permanece por muito tempo na invisibilidade do universo infantil, perdendo seu direito de ser criança. Da mesma forma, Sirota (2001, p. 19) nos indica que “as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir”. A criança quando manifesta seu comportamento de superdotação o faz de forma natural sem intenções de valores sociais, estéticos ou políticos. Sarmento (2009, p. 22) nos esclarece que a “[...] criança é um ator social em seu mundo de vida”.

A criança assentida como sujeito e não como objeto tem muito a nos dizer, a nos contar sobre suas significações do mundo e da vida. Virgolim (2007, p. 9) levanta o questionamento sobre a luz do imaginário social sobre as características inatas dessas crianças: “No entanto, chama-se a atenção, nos dias atuais, para o fato de que essas mentes extraordinárias, a despeito de suas potencialidades genéticas, não nasceram inteiramente prontas”.

Desta forma, expondo-as, e essa exigência e responsabilização vêm no escopo de serem vistas como devires, acabando por exigir atitudes, comportamentos e ações de um adulto, sem considerar as concepções de criança e de infância. Afirmam Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 184), que as crianças “permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”.

A criança que se destaca por suas habilidades sempre foi foco de interesse e curiosidade pela sociedade, por apresentar grande potencial em diferentes áreas do

conhecimento. O que levou, também, à criação de mitos e representações acerca da criança superdotada.

É notório que mitos sobre a superdotação criam concepções equivocadas no imaginário social sobre as características inatas dessa criança. O estudo no campo da AH/SD para identificação de crianças vem sendo discutido há muito tempo com o objetivo de esclarecer as diversas denominações para o termo “superdotação”. Virgolim (2007, p. 23) esclarece que: [...] a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno, que vem sendo estudado há séculos em diversos países, como China, Alemanha e Estados Unidos.

Portanto, as crianças que apresentam características de precocidade, prodígio e genialidade, segundo Virgolim (2007, p. 28) “podem ser enquadradas em um termo mais amplo, que é altas habilidades/superdotação”. Tal afirmação pode causar discussões entre a população, os familiares e professores, por não conseguirem compreender as características de progressão e intensidade relacionada para cada termo. Alguns chegam a denominar que este ou aquele termo se refere a “altas habilidades e este não”, fazendo distinções e gradações sobre a constituição da criança com AH/SD, criando ideias equivocadas em torno da superdotação. A precocidade na criança é definida no campo de estudo da AH/SD por apresentar comportamentos antecipados de uma habilidade em uma idade tenra. Para Martins e Chacon (2016, p. 234), a precocidade é entendida como:

[...] dentre os subgrupos abrangidos pela expressão altas habilidades, destacamos a precocidade, entendida como o desenvolvimento prematuro de uma habilidade, a qual pode localizar-se em qualquer área de domínio, como linguagem, matemática, música, arte, entre outras.

Nessa mesma ótica de gradação, Virgolim (2007, p. 23) define precocidade:

[...] são chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura.

Virgolim (2007, p.23) também esclarece que tal fenômeno “[...] não é garantia de sucesso futuro, ou de que esta pessoa se tornará um adulto eminente”.

Para Gama (2006, p. 65), “a precocidade está sempre relacionada não ao comportamento ou forma de pensamento propriamente ditos, mas, à idade em que estes são exibidos [...]”. O autor referenda que a precocidade está relacionada à idade tenra, em que os comportamentos despontam como, por exemplo: quando a criança inicia a alfabetização antes da entrada na educação infantil, reconhecendo as letras, formando palavras, outro exemplo

seria quando a criança demonstra um vocabulário amplo e complexo para a idade dispondo de palavras que não são do seu cotidiano familiar e até escolar.

Outra definição do campo de estudo da AH/SD é o termo “prodígio”, que se refere àquelas crianças que, em uma idade precoce: “os prodígios são, como um todo, especialistas extremos, especialmente bem sintonizados a um campo particular do conhecimento, demonstrando um domínio rápido e aparentemente sem esforço” (Virgolim, 2007, p. 24).

O prodígio apresenta habilidades excepcionais, a criança apresenta um alto desempenho em atividades equivalentes a um adulto sempre num campo específico do conhecimento. Apresentará uma habilidade específica extraordinária, como por exemplo: tocar um instrumento musical ainda em uma idade tenra, com a habilidade de um adulto. Os casos de criança prodígio podem ser encontrados na área musical, acadêmica, na pintura, na literatura.

Chacon e Paulino (2011, p. 186) referem-se ao termo prodígio como “algo extremamente raro e único, ou seja, fora do curso normal da natureza”. Identificar criança com este fenômeno é incomum, e é difícil encontrá-las, entretanto, quando são identificadas, logo aparecem em noticiários nacional ou internacional, e demonstram seu potencial em áreas nomeadamente compatível ou superior de um adulto. O termo prodígio refere-se a esses casos mais extremos (Winner, 1998).

O último termo da gradação da AH/SD é o “gênio” que Fleith, (2006, p. 12) define como “o gênio seria aquele indivíduo reconhecido por ter dado uma contribuição original e de grande valor para a sociedade (por exemplo, Einstein, Darwin, Picasso).” Esse termo já foi utilizado para designar crianças que tinham um QI superior a 140, conforme medido pelo teste Stanford-Binet (Ehrlich, 1989). O Gênio seria uma pessoa que deixa um legado, uma contribuição à humanidade.

Conforme as observações dos autores acima citados, relativas às gradações de AH/SD, concluímos que a criança AH/SD sempre apresentará um desempenho superior em relação aos seus pares, e que para Winner (1998), crianças com AH/SD são precoces.

Dessa forma, essa criança sempre estará em evidência, em destaque, seja no meio familiar, institucional, social e/ou político. Ademais, essas características não fazem da criança superdotada uma “super” criança, não a torna diferente das demais crianças, e os adultos necessitam aprender a auscultar a sua voz. O que ela produz, o faz de forma natural, o faz brincando, interagindo e como demonstração aos seus pares e aos adultos que a cercam.

Todavia, em algumas situações o adulto não consegue lidar muito bem com a capacidade e talento apresentado pela criança, e isso faz com que a criança venha a sofrer por não ser entendida e reconhecida por seu potencial. Winner (1996, p. 11) afirma:

[...] talentosas, superdotadas, criativas, prodigiosas – as crianças com estes rótulos sempre nos intrigam, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação e inveja. As crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais.

Essa capacidade não é percebida pela criança como algo extraordinário, mas sim como algo natural, o que para a percepção do adulto não é visto como natural, e isso ocorre devido aos mitos sobre a superdotação que criam concepções equivocadas no imaginário social sobre as características inatas dessas crianças. Segundo Pérez (2003, p. 04) até mesmo as famílias “[...] supervalorizam os filhos com AHs,² exigindo deles, expondo-os e responsabilizando-os excessivamente [...]”. Essa exigência e responsabilização vêm no escopo de serem vistas como devires, acabando por exigir atitudes, comportamentos e ações de um adulto, sem considerar as concepções de criança e infância.

A pesquisa vem na contramão desse viés, de impor à criança conceitos sobre sua constituição, que na maioria das vezes se revelam como mitos (Winner, 1998). A investigação parte da concepção de validação de sua identidade, em restituir sua voz, de forma a auscultar seus sentimentos, desejos, interesses, medos, anseios, pontos de vistas, modos de vida, dificuldades e experiências. Delgado e Muller (2005, p. 164), declaram que a “identidade das crianças é também a identidade cultural [...]”, o que se pretende identificar e reconhecer pelas ações constituídas dentro dos espaços e lugares que ela ocupa.

As gradações apresentadas sobre AH/SD revelam que independentemente de qual gradação a criança superdotada se encaixe, ela ainda continua sendo uma criança superdotada e no constructo dessa pesquisa ela é acima de tudo “criança”. Criança que possui voz, que reconhece o meio em que vive, que atua socialmente e politicamente.

Dessa maneira, busca-se na investigação possibilitar que a criança superdotada ecoe sua voz, que expresse ao mundo “Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas”. Ainda que, por meio da desocultação de suas vozes e pelas discussões por elas suscitadas na investigação, haja contribuições para a compreensão de todos os sujeitos que atuam com crianças superdotadas a conhecer: quem são as crianças que frequentam o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS)? Como se reconhecem e quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, interesses, anseios, medos,

²Para Pérez (2003, p. 04) AHs é “Altas Habilidades/Superdotação”.

dificuldades, pontos de vistas e experiências? Bem como, compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança contemporânea e como as crianças superdotadas se reconhecem a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). Assim, tem-se como primordial dar visibilidade à ação e à voz da criança AH/SD, que segundo Sabatella (2005, p. 119), “Até agora o superdotado não foi incluído, nem excluído, ele foi simplesmente esquecido.”

SEÇÃO II

PRIMEIROS PASSOS PARA A TESSITURA DA PESQUISA COM CRIANÇAS: REUNIÃO COM A FAMÍLIA, CONVITE ÀS CRIANÇAS, ASSENTIMENTO E ACORDADOS

A pesquisa com crianças exige rupturas de posturas adultocêntricas para uma postura compartilhada para tomadas de decisões, poder, cooperação e negociação entre adultos e crianças, que segundo Soares (2005, p.150) “os investigadores da ação participativa acreditam na relação partilhada, entre investigadores e investigados [...]” de uma forma equitativa.

Consequentemente, a primeira ação foi convidar as famílias das crianças para dialogar sobre a pesquisa. A conversa foi realizada individualmente com os responsáveis.

2.1. Primeiro Passo: reunião com a família

A investigadora, ao expor sobre a pesquisa com crianças, não reteve suas lentes restritas somente à criança AH/SD, e sim a todo o sistema familiar por considerar que a família se modifica em virtude das demandas da própria criança. Segundo Fleith (2007, p.31) “as altas habilidades/superdotação é um fenômeno que está presente, sob alguma forma, no contexto familiar.”

A conversa com as famílias foi um momento de escuta e acolhimento, em vários desses momentos foi interrompida para recolher as lágrimas que caíam ao relembrar e expor suas vivências e experiências com seu filho.

Segundo Aspesi (2007. p.31),

[...] a interação entre a família e um membro com altas habilidades/superdotação deve ser sempre considerada como uma via de mão dupla, visto que a família é um ambiente de interação e influências bidirecionais. Por um lado, a família se apresenta como terreno fértil para o

desenvolvimento das potencialidades dos filhos, por outro ela vai adquirindo características a partir da própria demanda dos filhos ou membros.

Da mesma forma que a família influencia a criança AH/SD, esta também afeta a organização familiar. “Não só a família afeta a criança e o desenvolvimento de sua potencialidade, como a criança afeta a organização da família, mas nem um nem o outro é o responsável pelo surgimento e desenvolvimento de tais talentos.” (Fleith, 2007, p. 26).

Foi um momento ímpar de escuta sensível com cada família. As famílias aceitaram prontamente os desafios da pesquisa e ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstraram entusiasmo para o início da investigação, bem como a respeito do tema da pesquisa, que aqui esclareço como: “Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas.”

As famílias foram unânimes ao declarar que foi a primeira vez que receberam um convite para seus filhos participarem de uma pesquisa em que eles vão poder falar de si mesmos. Uma das mães declarou que: “como a pesquisa possibilita a fala dele, é bom que eu me prepare, porque ele tem muito para falar.”

O que é confirmado por Fleith (2007, p. 44), que a criança AH/SD sente a necessidade de “[...] aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências emocionais” de expor suas ideias, opiniões, sentimentos e experiências sendo verbalmente fluente e argumentativa.

Extremiana (2000, p. 123) afirma que “os pais não ‘criam’ o superdotado, mas normalmente são as próprias crianças superdotadas as que empurram seus pais a oferecer-lhes um ambiente estimulante e enriquecedor.”

Uma mãe declarou: “que bom que ele não irá responder questionários, bem como passar por aplicação de testes psicométricos para testar suas habilidades.” Outra mãe declarou também: “ele não terá que falar sobre escola, família e o que ele sofre.”

Esses relatos refletem diretamente sobre as concepções que a instituição escolar, familiar e até acadêmica se ocupam em analisar focando em estudos, pesquisas, publicações referentes ao campo da avaliação e identificação da criança superdotada. É notório o gravame sobre a constituição da criança (AH/SD) em ser “criança”, sendo urgente desconstruir o pensamento e ideias errôneas sobre ela, de forma a oportunizar uma infância que a reconheça como ator social com comportamentos únicos e específicos.

A criança superdotada ocupa espaço, tempo e identidade imposta por meio de um enfoque adultocêntrico sem ser considerado o seu direito de ser criança. A criança superdotada manifesta seu sentimento de diferença entre seus pares com a mesma idade e

ano/série no contexto escolar que, segundo Extremiana, (2000, p. 124), “são diferentes às outras e sabem disto”. Isso é denotado quando a criança superdotada apresenta um desenvolvimento assíncrono descrito por Fleith (2007, p. 63) “[...] elas têm a inteligência de um adulto no corpo de uma criança [...]” assim, uma criança percebida pelas lentes adultocêntricas, impondo a condição do vir a ser e não do que ela é no momento. Isso acaba por negar à criança o direito à própria infância.

O desenvolvimento demonstrado em relação ao aspecto cognitivo e idade pode ocasionar problemas quanto à constituição de ser criança. Tal fato conduz a criança a se distanciar cada vez mais de seus pares no contexto escolar, por apresentar habilidades e interesses diferentes das demais, e assim, aproximando-se cada vez mais dos comportamentos dos adultos que, por sua vez, exigem uma excelência acadêmica cada vez maior firmada no valor social do adulto do devir.

Assim, a pesquisa empreende em se desviar dos conceitos que abarcam as capacidades cognitivas, habilidades diferenciadas e específicas, criatividade e talentos da criança AH/SD, descritas por Virgolim (2007). Dornelles e Fernandes (2015, p. 70), destacam que: “ao tratarmos de pesquisas com crianças, se faz necessário nos desarmos de nossas certezas [...]”.

A investigação preconiza dar voz à criança superdotada e reconhecê-la em seu tempo, espaço e identidade, bem como entendê-la, como se constitui a partir da análise de suas vozes produzidas no Centro, bem como identificar como se reconhecem e quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, anseios, pontos de vistas, medos, interesses, dificuldades, experiências, modos de vida, saberes que elas expressam e têm a compartilhar e significar do mundo.

Desta forma, a pesquisa com crianças valida o que Soares (2005, p. 160) nos afirma: “a valorização da sua voz, dos seus saberes e emoções” em reconhecer seu papel como sujeito ativo e transformador social. Por conseguinte, permite desmistificar os conceitos enraizados sobre ela, colocando-a em lugar de direitos: de fala, de expressão, de produção, de julgamento, escolha e de produção de conhecimento. Rocha (2008, p. 46) declara que:

[...] não nos parece que o pressuposto de dar voz às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos.

A criança como sujeito ativo de pesquisa, centro do processo de investigação, o qual permite empregar na efetividade o direito de participação nas relações da sua própria vida. Desta forma, as crianças são entendidas como ser ativo, produtor de conhecimento e capaz de se expressar sobre seus modos de vida.

O aceite e entusiasmo dos responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa perpassa pelo que Winner (1998, p. 146) expõe em relação ao ambiente familiar do superdotado, em seis principais características que podem generalizar o seu formato:

[...]1. O superdotado ocupa uma posição especial entre os membros da família [...]. 2. Estas crianças crescem em ambientes “enriquecidos”. 3. Suas famílias são centradas nos filhos: os pais focalizam quase todas as suas energias em certificar-se de que recebam treinamento precoce no domínio no qual demonstraram um dom. 4. Os pais são realizadores: ambos modelam e estabelecem padrões muito altos [...]. 5. Ao mesmo tempo, os pais lhes concedem independência considerável. 6. Os ambientes familiares mais condutivos ao desenvolvimento de talentos combinam altas expectativas e estímulo, por um lado, com educação e apoio, por outro.

As famílias reconhecem a importância da pesquisa e sua relevância em promover a escuta das vozes de suas crianças, pois se empenham a todo momento a ecoar as vozes de seus filhos na família, na escola e na sociedade. Concorde-se com Silverman (1993, p.171), que “a superdotação é uma qualidade da família, mais do que uma qualidade que diferencia a criança do resto de sua família”, a superdotação atinge todo o sistema familiar.

A segunda ação foi o convite formal às crianças superdotadas do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS).

2.2. Segundo Passo: convite às crianças para planejamento da proposta de pesquisa, assentimento e acordados.

Este foi o encontro para uma conversa e planejamento sobre a proposta de pesquisa com as crianças, foi um momento de descontração para todas. Foi preparado um ambiente acolhedor com brinquedos espalhados pela sala e uma mesa com quitutes para degustação.

Mary Brown³ comentou “Nossa! “Eu quero um de cada.” As fotos foram registradas durante o convite e planejamento da proposta de pesquisa.

2.2.1. Registro do encontro do convite e planejamento da proposta de pesquisa. 02 de Junho de 2023

2.2.2. Registro do encontro do convite e planejamento da proposta de pesquisa. 02 de Junho de 2023

³ A fim de assegurar a identidade das crianças participantes da pesquisa de 2023, a partir de uma perspectiva ética, os nomes utilizados para referenciar as crianças são pseudônimos escolhidos por elas, e os registros das cenas e imagens passaram por tratamento pelo aplicativo Comic.



Após o convite e o planejamento da proposta de pesquisa, foram realizados registros em ambientes dentro do CEAM/AHS escolhidos pelas crianças. O momento foi de muita brincadeira de “caras e bocas” e muitas “poses” para o registro das fotos.

As crianças participaram ativamente da construção da proposta da pesquisa. Elas fizeram questionamentos sobre o que é ser criança. “Eu sou criança?” “Eu não ajo como criança!” afirmou Mary Brown. Eu respondi: O que você, é então? “Eu não sou essas criancinhas, que falam como bebê!” “Eu não sou assim!”

Eu argumentei que a investigação pretende responder a essa questão e que proporcionará o conhecimento sobre a constituição da criança AH/SD, como ela se identifica, quais comportamentos e atitudes ela demonstra, e que esse sentimento expressado por Mary Brown seja compreendido por todos que convivem com a criança superdotada.

As crianças superdotadas que aceitaram participar da pesquisa têm de sete a doze anos de idade, atendidas no CEAM/AHS, totalizando vinte e duas crianças, sendo nove meninas e treze meninos. O convite às crianças foi realizado considerando os seguintes critérios: idade de identificação com Altas Habilidades ou Superdotação pelo CEAM/AHS, a partir de sete anos e tempo de frequência no Centro de aproximadamente um ano.

A conversa sobre a pesquisa foi realizada em pequenos grupos de no máximo seis crianças em horários e dias alternados, devido à estrutura de atendimento das oficinas do AEE. Para o convite à participação na pesquisa, as crianças foram recepcionadas com um ambiente lúdico e acolhedor. Durante a conversa, as crianças mostraram-se curiosas e ansiosas, e as perguntas sobre a investigação permearam a questão do tempo de execução da pesquisa, espaço físico dos encontros e alteração da rotina de atividades nas oficinas de enriquecimento escolar dentro do espaço físico do CEAM/AHS.

As crianças demonstraram preocupação com a modificação de sua rotina de atividades no Centro. Tal preocupação é válida ao considerarmos que a participação nas atividades de enriquecimento curricular nas áreas específicas de interesse e habilidades são ofertadas em dias e horários distintos, nos quais elas têm alto envolvimento, maior comprometimento, motivação e foco em realizá-las com seus pares e professores. Essas características estão presentes no perfil da criança superdotada na execução das atividades e são descritas por Fleith (2007, p. 22) como “[...] atributos pessoais, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho”. O que fica explícito na fala de Alice, de dez anos: “eu não posso perder meu atendimento de lira! Aqui é o único lugar que posso fazer o que gosto e eu só tenho este dia.”

Para Gama (2006), a AH/SD em crianças é constituída por três fatores, sendo que uma delas é classificada como dedicação obstinada à tarefa, “[...] uma dedicação desmedida, que não se vê em crianças [...] é a habilidade de focalizar agudamente em alguma atividade, seja uma tarefa, uma aula, o desenvolvimento de um projeto ou outra qualquer” (Gama, 2006, p. 83).

Todas as crianças concordaram em afirmar que não abririam mão de suas atividades de enriquecimento escolar. Brostolin e Azevedo (2021, p.09) advertem:

[...] ao pesquisar com crianças, é preciso ainda ter ciência de que em primeiro lugar estará o bem-estar delas, assim como em todo trabalho investigativo, imprevistos poderão acontecer, daí a importância e a serenidade com que a pesquisa com crianças precisa ser desenvolvida. [...] ao pesquisador, faz-se necessário que conheça as crianças e suas características, a fim de respeitá-las e conduzir o trabalho priorizando o bem-estar dos sujeitos.

Ficou acordado ao final do encontro que as crianças não teriam perdas nos horários quanto aos atendimentos oferecidos nas oficinas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de enriquecimento escolar. Dessa forma, os encontros aconteceriam no primeiro

horário de atendimento, antes do início das oficinas. Esse foi o primeiro acordo consensual do projeto. Conforme Mary Brown, de onze anos, “no primeiro horário estamos com a mente descansada, se for ao final do dia estaremos exaustos com diversas atividades para pensar.” Para Rocha (2008, p. 49) “ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas [...] o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva”.

Assim, conciliamos que os encontros seriam semanais, com quatro grupos distintos e realizados todas as terças-feiras no período matutino e às quartas, quintas e sextas-feiras no período vespertino, com duração máxima de trinta minutos, e seus respectivos horários das oficinas foram reorganizados para o mesmo dia sem prejuízo no atendimento.

Outra questão levantada foi o espaço físico para os encontros da investigação. As crianças que participam da pesquisa são identificadas em diferentes áreas do conhecimento e as salas de aulas do Centro são ambientes que correspondem às quarenta e oito oficinas ofertadas em vinte áreas do conhecimento, portanto, são as crianças que trocam de sala de acordo com a oficina a realizarem.

Nos quatro encontros realizados para o planejamento da investigação, estivemos em quatro ambientes diferentes, o que causou desconforto em algumas crianças. Essa percepção foi devida à agitação e até mesmo inquietação dentro do ambiente. Questionei as crianças sobre onde seria o melhor espaço físico do CEAM/AHS para os nossos encontros. As crianças foram assertivas ao responder que o melhor lugar seria no pátio, debaixo da árvore, junto aos bancos da praça. Então me ocorreu a ideia de construir uma casinha debaixo da árvore, assunto que foi combinado que seria definido com as crianças nos próximos encontros.

Para Soares (2005, p. 160) “deixar ao critério da criança a escolha do espaço onde a investigação poderá se desenvolver” é a melhor estratégia para oportunizar um lugar confortável, seguro e acolhedor para a investigação no reconhecimento e valorização da voz da criança. Desta forma, a mesma participa efetivamente na pesquisa ao “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental [...]” (Tomás 2007, p. 49), são nessas negociações que se alcançam os objetivos propostos na pesquisa.

No que se refere ao tempo de pesquisa, acordou-se que levaria de seis a oito meses. Assim, foi esclarecido que o tempo de permanência no campo perpassa pela decisão coletiva. Contudo, Miguel, de oito anos argumentou: “estamos no período de entrar em férias, não seria bom fazer uma lista de tarefas para as nossas férias? Escrever um livro precisa de tempo.”

Expliquei que esse tempo de férias é para descanso pessoal e familiar e isso não embaraçaria o cronograma de ações da investigação.

Mesmo assim, Miguel veio à minha sala questionar na última semana de aula quando seriam elaboradas as atividades coletivas de culminância às férias: “hoje não faremos a investigação, não vamos nos encontrar?”. Esse comportamento é esclarecido por Virgolim (2007, p. 48) quando nos afirma que “o superdotado se relaciona com seu grande poder de concentração nas atividades que realmente prendam seu interesse”. Assim, percebe-se que a pesquisa está despertando o interesse, a imaginação, a curiosidade das crianças em participarem como autores da sua própria história.

Não obstante ao consentimento dos pais, professores e instituições, deve-se possibilitar que a criança também declare seu assentimento em participar da pesquisa, ultrapassando o pressuposto comum do adulto de que apenas a sua anuência é suficiente para garantir a participação da mesma. Alderson (2005, p. 424) nos declara que para o consentimento de participação da criança em pesquisa é “pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa em participar de pesquisas”.

Fernandes (2016, p. 762) também nos alerta sobre a importância do consentimento da criança ao participar da pesquisa, o seu direito de ser informada, ao trazer a seguinte crítica: “sujeitos desconhecidos da investigação, os quais estão desinformados acerca do fato de estarem a ser investigado, não lhes sendo sequer solicitado consentimento informado.”

Portanto, de acordo com Corsaro (2005) ao declarar que o consentimento da criança em participar da pesquisa é livre e deve ser respeitado, considerando toda a conjectura da criança superdotada, este é um cuidado ético relevante seguido nesta pesquisa desde o início da investigação. A criança tem o prelúdio à anuência em participar ou não da pesquisa, considerando suas habilidades específicas, interesses e suas características próprias descritas na Política Nacional da Educação Especial (2008):

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

Essa anuência permeia todo o processo da pesquisa que, segundo Ferreira, (2008, p. 161):

[...] a extensão dos direitos de cidadania para ou das crianças [...], em termos das oportunidades oferecidas ao exercício efetivo dos seus direitos de

participação no “aqui” e “agora” do seu cotidiano, avalia-se no reconhecimento da autonomia que lhes necessariamente associada, na valorização e uso dos seus próprios méritos e na legítima participação social na tomada e partilha de decisões nos seus mundos de vida, tão frequentemente negados com a justificação de que as crianças, precisamente porque ainda não o são, não tem opiniões “credíveis” acerca de seus assuntos.

Depois de esclarecidos e conciliados todos os pontos elencados pelas crianças para a participação na investigação, que permeou sobre a alteração da rotina de atividades nas oficinas de enriquecimento escolar dentro do espaço físico do CEAM/AHS ao espaço físico dos encontros e do tempo de execução e duração dos encontros, as crianças realizaram a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), havendo adesão de todas.

Foram ofertadas canetas coloridas para a assinatura do Termo pelas crianças, as quais o leram integralmente. A pergunta unânime na Cena⁴ abaixo foi se elas poderiam ter cópia da pesquisa finalizada e se poderiam ler a dissertação durante a escrita.

2.2.4. Cena de Assinatura do Termo (TALE) pelas crianças. 04 de Julho de 2023.

2.2.5. Cena de Assinatura do Termo (TALE) pelas crianças. 04 de Julho de 2023.



Fonte: acervo da autora.



Fonte: acervo da autora.

2.2.6 Cena de Assinatura do Termo (TALE) pelas crianças. 04 de Julho de 2023.



Fonte: acervo da autora.

⁴ Segundo o dicionário digital, “entrar em cena” **significa entrar** em ação, interferir ou intervir. A pesquisadora utiliza-se da figura de linguagem “entrar em cena” para destacar a ação e a voz da criança em todo processo de autoria na pesquisa.

É indispensável possibilitar a voz e a ação das crianças em todo o processo da pesquisa e, para tanto, temos que conceber as crianças como sujeitos capazes, competentes para produzir a sua própria história. Essa postura permite a ruptura das relações assimétricas de adultocentrismo, entre o adulto e a criança, a fim de criar situações e condições de trocas de conhecimentos e experiências entre ambos. Partindo do pressuposto de que o saber do adulto não é mais significativo, ou de maior relevância perante o que a criança conhece, mas são experiências distintas que irão se completar do início ao final da pesquisa, que ocorrerá em um espaço onde se sentem pertencentes, em um contexto de respeito e escuta sensível.

2.3. Acordados, os encontros e os diários de campo

O compromisso em realizar a pesquisa com crianças superdotadas emergiu a partir de minhas inquietações e experiências como mãe de criança com AH/SD que perpassa pela minha vida pessoal, acadêmica, social e política.

Minha justificativa em realizar a pesquisa com a criança superdotada na área acadêmica tem como objetivo compreender quem são as crianças superdotadas atendidas no CEAM/AHS, a partir de suas vozes. Na área social, é propor uma pesquisa com crianças superdotadas, na qual o intuito não é abordar as questões de identificação, estudos comparativos de avaliação, acompanhamento, atendimento educacional especializado, enfim, em abordá-las nas categorias da família, escola e biológica, mas sim em reconhecer a criança superdotada como ator social e sujeito ativo com voz e ação. E, na área política, em promover o pleno direito de participação investigativa da criança em todo o processo de construção da pesquisa. Esses compromissos correspondem diretamente com a minha ação ética como pesquisadora em promover e considerar a criança como grupo social com direito de voz e ação durante todo o processo de investigação.

Desta forma, concordo que a pesquisadora não pode se eximir de responder e de responsabilizar-se pelas “[...] teorias, pelas crianças, pelas instituições e também por ele mesmo” (Pereira, 2015, p. 63).

Assim, realizou-se a pesquisa com as crianças superdotadas do CEAM/AHS com o objetivo de compreender como as crianças superdotadas se reconhecem a partir da análise de suas vozes produzidas como também, quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, interesses, anseios, medos, dificuldades, pontos de vistas e experiências.

A pesquisa implicou em reconhecer as crianças como atores sociais da investigação com práticas de cooperação, respeito, equidade e negociação entre criança e adulto. Sendo a primeira pesquisa com crianças a ser executada com as crianças superdotadas no estado de Mato Grosso do Sul, conseguinte, uma ação inovadora em sua execução, o que a torna desafiadora para ambos, criança e adulto.

A ideia de me reunir com as crianças sem ter um planejamento em mãos, sem construir um roteiro, de estabelecer etapas do que “eu” queria falar, do que “eu” queria fazer e do que “eu” pensava ser importante para pesquisa me deixou angustiada.

Despir-me de mim foi árduo, doloroso e intimidador. Precisei desconstruir minhas concepções, tive que entrar no campo da pesquisa desnuda, livre de meus conceitos, das minhas certezas. E me vi inapta, com medo e intimidada com o início da investigação.

Mesmo ciente de todas as características únicas e atípicas de personalidade comuns às crianças com AH/SD descritas por Winner (1998, p. 18) como a “[...] insistência em fazer as coisas ao seu modo e uma fúria por dominar.” E também, por Fleith (2007), essa criança pensa de uma forma incomum para resolver problemas, apresenta alto grau de curiosidade, criatividade, persistência, liderança, motivação intrínseca para atingir um objetivo, assim, não restou dúvida de que não houvesse outro caminho a percorrer se não o da pesquisa com crianças.

Aceitei e assumi o desafio de realizar a investigação e me responsabilizei com uma postura ética diametralmente oposta a que ocorre em muitas das pesquisas com crianças, conforme Brostolin (2023, p. 8) “[...] a imagem de criança submissa à autoridade adulta, retratada pela ausência de voz e ação.” Nesse desfecho, lancei fora as minhas inquietudes, medos, certezas e sapiência para entrar no campo da pesquisa, como parceira, aprendiz ao lado dos principais atores e autores: as crianças.

A pesquisa com crianças tem em seu escopo que o adulto não é o centro da investigação, ele não é o único detentor do saber. Ele divide as responsabilidades, compartilha os direitos e partilha poder com as crianças.

Para Soares (2005, p.476):

[...] a investigação participativa assume como exigência científica e política o reconhecimento, representação e igualdade das crianças, nomeadamente através de reivindicações pela inclusão e pela voz destes atores sociais, pela consideração da sua posição como sujeitos da investigação, acerca do conhecimento que se pretende construir cientificamente e pela valorização de aspectos como a procura de mudança social.

Entrar no campo de investigação com as crianças com igualdade de direito de participação, respeito à sua voz e à sua ação como sujeito social, para definir, debater, discutir com elas qual o melhor caminho a seguir é uma tarefa difícil, mas não é impossível. E essa é a árdua tarefa que assumi em conduzir a pesquisa nas dinâmicas participativas elencadas, por Lundy (2007) citada por Fernandes e Marchi (2020, p. 6):

[...] será necessário considerar, nas dinâmicas participativas, aspectos como o espaço, a voz, a audiência e a influência. Espaço, no sentido de que a criança deve ter acesso a oportunidades seguras e inclusivas para formar e expressar seus pontos de vista. Voz, no sentido de que devem ser criadas condições para que a criança possa expressar-se valorizando para tal suas diferentes formas de comunicação. Audiência, no sentido em que as opiniões da criança devem encontrar espaços e tempos de escuta significativa. Finalmente, influência, no sentido de que suas opiniões devem ser acolhidas de forma séria no processo de tomada de decisão.

Portanto, é necessário assumir eticamente que a criança tem direito de ação e de voz para a participação desde o início da pesquisa e que ela não pode ser vista e representada como grupos sem poder (Soares, 2005). A postura do pesquisador é potencializar a capacidade da voz e ação da criança para tomadas de decisões sobre o processo e método de investigação de forma a proporcionar o protagonismo da criança.

Dessa forma, convidei as crianças para nos reunirmos mais uma vez antes do término do ano de 2023. Confesso que fiquei com medo de não aceitarem, pois estávamos a poucos dias do final do ano com as entregas dos projetos: espetáculo musical e mostra de arte, e a finalização de olimpíadas científicas, tecnológicas e técnicas. Esse momento foi desafiador por não saber o que esperar e como proceder. Para a minha surpresa, as crianças aceitaram e optaram em realizar o encontro dentro da sala de atendimento do Centro antes do início das férias para planejar nossos próximos encontros.

Esses encontros tiveram que respeitar o acordo que estabelecemos de não alterar a rotina de atividades nas oficinas de enriquecimento escolar dentro do espaço físico do CEAM/AHS. Por isso, nosso encontro ocorreu no início das oficinas do AEE com duração de 10 a 20 minutos, com duração menor do que foi estabelecido inicialmente.

O terceiro encontro ocorreu no refeitório e o tema abordado foi a definição sobre qual espaço iríamos utilizar para realizar nossos encontros, tendo em vista que as crianças já haviam manifestado sua vontade em não os realizar nas salas dos atendimentos. As crianças tinham escolhido como melhor lugar o pátio, debaixo da árvore, junto aos bancos da praça. Então, a priori, pensei na construção da “casinha da pesquisa” debaixo da gigante árvore. Ao

analisar tal proposta, não foi possível, pelo prédio pertencer à União, e assim a ação deveria ser aprovada tanto pela União como pela SED, o que tornaria moroso e oneroso a ação.

Continuamos a conversar sobre o espaço e foram surgindo novas propostas de como organizar esse ambiente, tendo em vista que a casinha não seria mais possível. As crianças apontaram para a construção de um espaço entre o corredor e o refeitório, em dividir o refeitório e por fim o corredor de recepção do CEAM/AHS. Para Fernandes, (2016, p. 774) cabe ao investigador “[...] considerar que as crianças possuem informações importantes, que não será possível alcançar de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, sendo fundamental criar espaços e tempos para que tal possa ocorrer.”

Acordei com as crianças que durante as férias escolares eu encontraria uma solução para a construção do espaço para a nossa pesquisa, considerando que foi manifestado por elas que não gostariam de realizá-la dentro das salas de atendimento.

O quarto encontro foi em sala de AEE, em que foi tratado o primeiro tema a ser abordado na pesquisa. As crianças foram unânimes em escolher sobre o tema “Quem sou eu?” para a primeira etapa de tessitura da pesquisa, e não havendo tempo hábil devido estarmos no final do ano letivo e com a finalização dos projetos e nem o local ainda definido ou construído para a investigação, sugeri elaborar um diário de campo. Os registros no diário de campo, segundo Santos e Brostolin (2018, p. 273) são “[...] necessários e essenciais para fazer a descrição de locais, pessoas, situações interessantes, opiniões e falas de diferentes sujeitos e tempo de duração de atividades.”

A decisão de aceite, tomada em conjunto, veio ao encontro do que Miguel expressou logo no início da pesquisa, preocupado com o tempo: “estamos no período de entrar em férias, não seria bom fazer uma lista de tarefas para as nossas férias? Escrever um livro precisa de tempo.”

Desta forma, ao mesmo tempo em que o uso do diário de campo serve para observar, descrever e registrar as particularidades concretas dos cotidianos das crianças, também serve de instrumento para reflexão e para análise.

Acordamos, no encontro, que o uso do diário de campo seria para responder à pergunta inicial do nosso projeto, descrevendo “Quem sou eu?” por meio da autodescrição, autoconceito, histórias de seu nascimento, fatos sobre sua vida, cotidiano, situações, fatos, pessoas, entre outros aspectos de sua preferência. O diário de campo pôde ser utilizado da maneira que cada um escolheu. Marina, na mesma hora, declarou: “eu vou fazer um vídeo cantando, e daí posso falar como eu sou!” E Miguel replicou dizendo: “eu vou escrever, acho

mais fácil!” Assim, o clima do nosso encontro ficou muito descontraído, cada um foi expressando como faria seu diário. Eduardo falou do tempo de férias, que seriam quase sessenta dias para escrever no diário.

Contudo, orientei as crianças para produzirem quando sentissem vontade, que não era obrigatório fazê-lo nas férias ou em qualquer momento de seu lazer ou descanso se não tivessem interesse ou tempo. A construção do diário é livre.

Ficou acordado que eu organizaria os diários de campo e faria a entrega no próximo encontro, tendo em vista todas as atividades e projetos das crianças para o encerramento do ano letivo no Centro, sendo eles: finalização das olimpíadas científicas, tecnológicas e técnicas, espetáculo musical e mostra de arte, e assim acresceu mais um encontro. Desta forma, fomos dando os primeiros passos na tessitura da nossa pesquisa, compreendendo que é preciso possibilitar a participação da criança, conforme estabelece Soares (2005, p. 438) “o processo de construção de uma imagem de infância participativa não é um processo automático nem imediato.”

Dessa maneira, me competiu ceder, promover situações e ambientes para que a criança seja protagonista, e a cada encontro fomos tecendo nossos caminhos, e elas estavam cada vez mais participativas.

Para o quinto encontro, os diários de campo estavam prontos para a entrega às crianças. Foram utilizados para a confecção dos diários cadernos grandes com espiral e para as capas dos diários, desenhos produzidos nas salas de AEE na oficina de Arte do Centro. O diário continha em sua abertura uma folha com o tema da pesquisa “Quem sou eu? vozes de crianças superdotadas” e em outra folha, descritos os objetivos geral e específicos da pesquisa. Foram expostos na mesa do refeitório e as crianças puderam escolher a capa do diário que mais gostaram. Todavia, houve criança que não quis utilizar o diário pronto e optou em desenhar a arte para capa do seu diário. Essa dinâmica ocorreu durante os atendimentos nas salas de AEE e, assim que possível, as crianças vinham até o refeitório e escolhiam seu diário, seguindo o nosso acordo de não alterar sua rotina de atendimento nas salas de AEE.

Imagem 2 - Capa dos diários de campo. 01 de novembro de 2023.



Fonte: acervo da autora.

2.4. Cena de entrega dos diários de campo

A entrega do diário foi um momento de muita desconcentração. Cada criança

2.4.1. Cena de entrega dos diários de campo.01 de novembro de 2023.



Fonte: acervo da autora.

2.4.2. Cena de entrega dos diários de campo.01 de novembro de 2023.



Fonte: acervo da autora.

escolheu o seu e houve várias trocas de diários entre elas.

Após a entrega dos diários de campo, as crianças o levaram para casa com o acordado de trazê-los no início do ano letivo de 2024. Esse primeiro tecer da pesquisa superou todas as minhas expectativas. Eu não esperava a aceitação, a autonomia, o protagonismo das crianças em decidir e direcionar a pesquisa de uma forma tão natural e leve. Eu não tinha controle do processo, todavia não me fez falta, porque as crianças sabiam claramente o que queriam falar e fazer. Coube-me escutá-las, respeitá-las, e dialogar com elas. Para Brostolin

(2023, p.12), o diálogo “exige uma escuta sensível, aberta e compreensiva da voz e da ação da criança, não sendo um diálogo vertical e isolado, mas, sim, um ato horizontal partilhado entre adultos e as crianças.”

As crianças conduziram as temáticas abordadas, levantando hipóteses, tomando decisões no processo da pesquisa e eu estava presente como parceira, colaboradora. Por esse motivo fiquei com a responsabilidade de organizar os diários de campo para elas. Essa não foi uma decisão minha e, sim, das crianças.

As tarefas para a pesquisa foram divididas entre nós (adulto e crianças). As crianças estavam com a parte da elaboração do diário de campo e eu com a construção do ambiente para a investigação.

Para assegurar a participação das crianças, responsabilizei-me em construir o nosso espaço para a pesquisa. Sem ele não seria possível dar continuidade à investigação de acordo com a vontade expressa pelas crianças em não utilizar a sala de atendimento das oficinas de enriquecimento escolar para a pesquisa, pois segundo Soares (2006, p. 33) “o investigador, adulto, deverá desenvolver processos de investigação que assegurem que as crianças não sofram prejuízos devido à sua participação na investigação.”

A criação desse espaço implica em criar um lugar acolhedor, confortável, seguro e novo que promova a imersão dos pesquisadores no ambiente próprio dos sujeitos da pesquisa. O que resulta na prática reiterada de cooperação e negociação entre a criança e o adulto que, conforme Soares, (2005, p. 159):

[...] o sucesso da utilização das técnicas participativas depende da qualidade da facilitação e do contexto em que é aplicada, sendo fundamental que o investigador encontre estratégias para implicar as crianças de forma a construir uma relação onde seja evidente o respeito, a abertura e uma genuína tentativa de escutar e dar voz.

Quando a criança propõe a construção de um local para participação na pesquisa, dentro do espaço natural e real que ela ocupa, entendo que está ratificando o seu consentimento, demonstrando interesse em continuar a participar da pesquisa. Essa anuência permeia todo o processo de pesquisa e cada aceite de fase pela criança é um sinal de que a pesquisa tem se revelado significativa para ela, tornando-se uma realidade participada (Heron, 1996). Esse espaço possibilitará a compreender como as crianças superdotadas se reconhecem a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do CEAM/AHS e conhecer quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, interesses, anseios, medos, dificuldades, pontos de vista e experiências na desocultação de suas vozes.

Desta forma, rompe-se com posturas aduocêntricas e autoritárias, estabelecendo-se o diálogo pautado no respeito, autonomia, proteção e propiciando a participação da criança até o final do processo. Assim, durante o período em que as crianças estiveram de férias, iniciei a ambientação de um espaço acolhedor, atentando-me às colocações que fizeram com relação ao espaço onde realizaríamos os próximos encontros.

A pesquisa permeou nos seguintes acordados para o início de 2024: tempo de execução da pesquisa com as crianças, construção de um espaço físico dos encontros, sem alteração da rotina de atividades nas oficinas de enriquecimento escolar dentro do espaço físico do CEAM/AHS, divisão das tarefas para o início da Investigação: construção do espaço para a pesquisa e escrita dos diários de campo, horário de entrada e saída (permanência) no espaço físico da pesquisa, escolha dos pseudônimos para a investigação e apresentação para leitura da dissertação pelas crianças.

2.5. A construção e apresentação do espaço de investigação

As crianças superdotadas do CEAM/AHS estavam em férias escolares e eu com a incumbência dada por elas de construir o espaço para a nossa pesquisa. Caminhei pelo prédio todo, várias vezes, tentando encontrar um local para a construção do espaço e na minha angústia compartilhei com os profissionais do Centro a missão de edificar um ambiente para a investigação com as crianças do CEAM/AHS. As sugestões e ideias foram surgindo e a professora da oficina do AEE de Corpo e Movimento, junto com o professor da oficina de Música, sugeriram a construção de uma tenda com tecidos, justificando que daria para fazer um ambiente acolhedor para as crianças usando a estrutura do prédio. Dessa forma, aceitei a sugestão em construir a tenda, e após pensar e repensar optei em fazê-la perto da árvore, como foi sugerido pelas crianças. Comprei 20 metros de tecido e guardei na minha sala. Enfim, entrei de férias no final do mês de janeiro, com a minha tarefa ainda no início.

Durante as férias letivas as crianças enviaram mensagens para solicitar orientações sobre como realizar a escrita do diário de campo. Uma das mensagens foi de Daniel, uma criança de 09 anos que entrou em contato via *WhatsApp* com alguns apontamentos:

“Boa noite, tudo bem?
Eu sou o aluno Daniel, e estou lhe mandando mensagem para tirar uma dúvida em relação ao texto que tenho que escrever; Teria que ser uma biografia, história da minha vida, ou o que é ser superdotado para mim?”

Daniel, ao enviar a mensagem, demonstra interesse na atividade, assim como em realizá-la conforme o objetivo proposto, observando o prazo acordado pelo grupo nos encontros para a sua entrega. Esse comportamento é apresentado por Renzulli como um componente do comportamento de AH/SD, que é descrito por Fleith (2007, p. 22):

[...] envolvimento com a tarefa constitui-se no componente motivacional e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa. Inclui atributos pessoais, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho.

Daniel demonstra também um pensamento independente e autonomia para a realização da tarefa, o que é confirmado pelo seu texto enviado com os seguintes direcionamentos: biografia, história da minha vida, ou o que é ser superdotado para mim? Ao enviar a mensagem, ele está solicitando a confirmação da estrutura do seu planejamento, explicitando sua dedicação, autoconfiança e crença na sua habilidade de realizar com maestria uma tarefa.

Dessa forma, expliquei ao Daniel que a organização da estrutura para elaboração da escrita do diário é livre e ele tem autonomia para realizar da forma que considerar adequada.

Outra criança, Marina, de 09 anos, também enviou mensagem sobre a sua produção no diário de campo. Marina realizou a produção e enviou a mensagem para solicitar a minha aprovação do que produziu. Ela é da área musical e compôs uma música.

Esse foi um momento muito difícil! Eu decidi não acessar o vídeo da música, para não emitir a minha opinião. Respondi à família que tinha certeza de que estava tudo maravilhoso e que Marina poderia fazer da forma que ela escolher a confecção do diário. A minha resposta positiva à criança e à família, mesmo sem ter acessado a produção do vídeo, respeita e valoriza a motivação intrínseca expressa por ela na composição da letra e melodia. Fleith (2007) nos orienta a considerar e respeitar a motivação intrínseca da criança AH/SD, para se atingir um objetivo com excelência. Eu planejei assistir ao vídeo quando fizéssemos a reunião para a discussão do diário de campo.

Retornei de férias em fevereiro e fui construir a tenda com o auxílio do professor da oficina do AEE de Música debaixo da árvore gigante, o que não foi possível. Voltamos a analisar a arquitetura do prédio e localizamos um lugar que não tínhamos cogitado, e logo começamos a construção. O espaço escolhido foi na entrada do Centro antes do corredor e próximo à gigante árvore. A tenda começou a ser estruturada, e a cada passo que dávamos na edificação da tenda, a sensação foi de cumprimento do acordo realizado com as crianças na escuta sensível da vontade e desejo delas. Para Brostolin (2023, p. 15), “dar voz à criança significa uma escuta sensível por parte do outro, representa estar num espaço dialógico e respeitoso e não apenas colocar a criança no lugar de quem escuta e não de quem fala.”

A tenda foi tomando forma em cada detalhe. A cobertura é azul composta por quatro tecidos nas laterais nas cores verde, amarelo, vermelho e laranja. Foi decorada com um sofá colorido com tinta neon pintado pelo professor do AEE de Desenho, foram colocados, também, seis *puffs* coloridos, sendo quatro para se deitar, dois quadrados e um dos *puffs* tem o formato de melancia e, ainda, possui uma mesinha de apoio e um quadro branco para possíveis anotações.

2.6. Registro de construção do espaço de pesquisa

2.6.1. Cena da construção do espaço para a pesquisa. 19 de março de 2024.



Fonte: acervo da autora.

2.6.2. Cena da construção do espaço para a pesquisa. 19 de março de 2024.



Fonte: acervo da autora.

2.6.3. Cena da construção do espaço para a pesquisa. 19 de março de 2024.



Fonte: acervo da autora.

2.6.4. Cena da construção do espaço para a pesquisa. 19 de março de 2024.



Fonte: acervo da autora.

O espaço ficou pronto em fevereiro, desta forma, cumpri o acordado com as crianças em construir e organizar um espaço para a pesquisa, considerando a solicitação realizada de que não ocorressem os encontros em salas dos AEEs para não haver alteração nos atendimentos. E com o espaço pronto durante a realização das matrículas para o AEE e retorno gradual das crianças para o ano letivo, todas as crianças, familiares e funcionários do Centro puderam contemplar e explorar o espaço. Com o retorno gradativo das crianças para os

atendimentos em março, todas passaram pelo espaço e era notório para todas que esse espaço fora da sala de AEE era para a pesquisa. Tendo em vista que todo o Centro se mobilizou para encontrar uma solução para construção desse espaço às crianças. Concluí que o ambiente construído para a pesquisa se tornou um espaço social e político que é de direito da criança e, conseqüentemente, deu visibilidade ao lugar de ação da criança superdotada dentro do Centro como protagonista da ação investigativa. Segundo Trevisan (2021, p. 310), são necessárias “[...] investigações participativas que as coloquem no centro das suas ações desenhadas com elas e para elas, e que as motivem a expressar as suas necessidades e aspirações.”

O espaço estruturado para a pesquisa das crianças garantiu-lhes direito de voz e ação, tendo em vista, que todos identificaram o espaço construído como sendo o espaço exclusivo das crianças autoras da pesquisa e que o espaço seria utilizado para as reuniões referentes à pesquisa.

2.7. Apresentação do espaço de investigação

As crianças foram recebidas com uma mesa cheia de guloseimas, onde se serviram enquanto descansavam nos *puffs* coloridos. Alice estava sentada em um *puff* de melancia comendo uma guloseima de melancia, o que causou muitos risos entre as crianças.

Explanei que esse era o espaço para a realização da nossa pesquisa e perguntei se aprovaram o local, e todas foram unânimes em dizer que adoraram o espaço, principalmente os *puffs*. As crianças ficaram deitadas, jogadas nos *puffs* e no sofá. Alguns deram a ideia de trocar a cor da tenda de azul para verde para ficar bem camuflada com o prédio, que também é verde. Eu argumentei que quando fui comprar o tecido não tinha na cor verde. Assim, optei pela cor azul.

As crianças trocavam de *puffs* o tempo todo, houve muita interação entre elas, e somente voltaram para os atendimentos quando eu solicitei que voltassem. Os professores estavam aguardando a volta das crianças, pois as convidei no horário do atendimento para apresentar o ambiente.

Beatriz, uma criança de 09 anos indagou deitada no *puff*: “aqui está muito bom, não quero sair.” Assim como Murillo, de 09 anos, também deitado no *puff* comentou: “o espaço ficou ótimo, e você (Eliane) é igual a minha mãe, ama as crianças, por isso faz tanta coisa legal e cuida de nós.” Essa afirmação me deixou muito feliz, pois atingi meu objetivo, que era fazer com que as crianças pudessem expressar a mesma sensação de conforto e contentamento que elas demonstram ao estar nas salas de atendimentos nas oficinas do AEE do Centro.

Afinal, agora temos um espaço aprovado por todas, bem como, o reconhecimento pela criança de que o ato de ter construído a tenda para o ambiente da nossa pesquisa foi retratado como cuidado.

Com a aprovação das crianças pelo espaço, acordamos os dias para os encontros da nossa pesquisa. As crianças tinham a incumbência do diário de campo, conforme acordado assim, ficou combinado que quem tivesse realizado anotações no diário de campo, o trouxesse para o encontro. Todas as crianças relataram que fizeram anotações no diário.

A apresentação do espaço às crianças perdurou por uma semana devido ao fato de que foram convidadas vinte e duas crianças que frequentam em dias da semana diferentes e em horários específicos alternados nas oficinas do AEE. Foram convidadas, também, as demais crianças e adolescentes do Centro para a apresentação do espaço de pesquisa.

2.8. Registro de apresentação do espaço de pesquisa às crianças

2.8.1. Cena de apresentação do espaço de pesquisa às crianças. 20 de março de 2024.



Fonte: acervo da autora.

2.8.2. Cena de apresentação do espaço de pesquisa às crianças. 20 de março de 2024.



Fonte: acervo da autora.

Fonte: acervo da autora.

Fonte: acervo da autora.

Fonte: acervo da autora.



SEÇÃO III

A PESQUISA NAS VOZES DE SEUS AUTORES

Atualmente, vivenciamos um movimento mundial centrado na perspectiva da Sociologia da Infância, pautado nos Estudos da Criança, essa compreendida como sujeito de direitos, ator social e produtora de cultura.

A pesquisa fundamenta-se na área de conhecimento da Sociologia da Infância que compreende a infância como categoria geracional de construção histórica e social. De acordo com Sarmiento (2009, p. 22) “a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída.”

Tem-se como pressuposto na Sociologia da Infância, a ação e a voz da criança. A voz está diretamente ligada à criança ser escutada e de se considerar seus pontos de vista, desejos, interesses como sujeito social, ativo e protagonista. O que coaduna com o objetivo da pesquisa de compreender as concepções de criança e de infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança contemporânea. Sarmiento (2009) define a infância como categoria social do tipo geracional, marcada pela heterogeneidade, socialmente construída. As crianças são agentes sociais que atuam nesta estrutura. A valorização da criança como ator social e sujeito da pesquisa oportuniza maximização da sua voz, tirando-a da exclusão e da condição de passividade.

Consinto com Milne (1996, p. 41) quando ressalta que a participação da criança na investigação “não é uma campanha política que coloca as crianças em 1º lugar, tal como propõem os teóricos da libertação, mas sim um processo de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos.”

Esta Seção parte do pressuposto de manter para a criança “[...] um espaço significativo de discussão, mobilizando suas diversas linguagens e possibilitando a construção de uma voz própria” (Brostolin, 2023, p. 11). E em compreender como as crianças superdotadas se reconhecem a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro em seu tempo, espaço e identidade. Bem como compreendê-las, como se constituem a partir dos seus sentimentos, desejos, anseios, pontos de vista, medos, interesses, dificuldades, experiências, modos de vida, saberes que elas expressam e tem a compartilhar e significar do mundo na desocultação de sua voz. Segundo Kramer (2007, p. 15):

[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Dessa forma, a Sociologia da Infância corrobora em reconhecer a criança como ser social com voz e ação na promoção da visibilidade social da criança contemporânea e superar o adultocentrismo e desconstruir pensamentos normatizadores da infância e de incompletude. De acordo com o Art. 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) 1989:

[...] os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o **direito de expressar suas opiniões livremente** sobre todos os **assuntos relacionados a ela**, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança (grifo nosso).

As crianças, anteriormente, elencaram vários pontos para a participação, que permearam: tempo de execução da pesquisa, construção do espaço físico dos encontros e alteração da rotina de atividades nas oficinas de enriquecimento escolar dentro do espaço físico do CEAM/AHS. Escutar a voz da criança em todo processo de pesquisa permeia, segundo Soares (2005, p. 211):

[...] valorização das vozes das crianças em de todo o processo, a **consideração de uma ética de respeito entre adulto e crianças**, desde o momento inicial do percurso de investigação, à obtenção do seu consentimento informado, bem como à sua implicação durante todo o percurso (grifo nosso).

Acordou-se que os encontros seriam semanais, com duração máxima de trinta minutos e seus respectivos horários das oficinas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram reorganizados para o mesmo dia sem prejuízo do atendimento, e foi construído um espaço externo para a investigação participativa. Todos os pontos e questões foram conciliados com as crianças.

Os encontros no espaço de pesquisa iniciaram no mês de abril de 2024. As crianças foram convidadas, e sequentemente, me posiciono no ambiente da pesquisa conforme acordado a priori com as crianças: 30 minutos após o horário de entrada e 30 minutos antes do horário de saída. O horário de funcionamento do Centro é das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30. Respeitar a vontade da criança de participação ou não participação é o corolário da investigação. O simples aceite pela criança na assinatura do TALE não é suficiente para trazê-la ao espaço de pesquisa. As crianças chegavam ao CEAM/AHS para suas oficinas e na entrada se deparavam com o espaço da pesquisa à sua espera. Minha postura foi de não ir até as salas de atendimento das oficinas chamando-as para o ambiente de pesquisa, ciente que a sua participação é voluntária. Consentindo com Brostolin (2023, p.12), que constata que:

[...] o reconhecimento do papel central das crianças tem exigido um olhar mais cuidadoso e ético sobre os métodos de pesquisas, o que exige aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças, suas linguagens e tempos, sem as deixar submissas à voz do adulto que as interpreta.

Ademais, a minha postura fora do espaço de pesquisa pode levar as crianças a se sentirem forçadas a participarem, o que me fez refletir sobre o poder exercido pela minha posição de gestora da Instituição. O que é evidenciado nas relações de poder, pois para Brostolin (2023, p. 13) “[...] nesse cenário a participação das crianças no espaço das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afetada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças.”

Assim, a melhor opção foi aguardar a vinda das crianças até o espaço de pesquisa, preconizando “considerar primordialmente o melhor interesse da criança”, conforme o Art. 3º da CDC (1989), considerando que a pesquisa centra na participação da criança. Os acordados estabelecidos anteriormente com as crianças para a sua entrada no campo devem ser seguidos

criteriosamente de forma que a pesquisa permeie o caminho do respeito e da ética. Assim como Soares (2005, p.168) aponta: “pensar em processos de investigação com crianças, que sejam informados eticamente implica, então, valorizar as competências destas na interpretação da realidade social, e valorizar, ainda, **interações negociadas** e abertas entre adultos e crianças” (grifo nosso).

A espera não foi longa e as crianças começaram a vir para o espaço de pesquisa. Algumas passavam pelo ambiente, sentavam nos *puffs*, conversavam e comiam algumas guloseimas, e seguiam para as oficinas do AEE. Também passavam pelo espaço de pesquisa as demais crianças e adolescentes do Centro que não fazem parte da pesquisa, comiam guloseimas e seguiam para as oficinas do AEE. Outras justificavam sua ausência no espaço, devido à demanda de suas atividades em olimpíadas do conhecimento, competições, estudos e pesquisas, assim pautadas por elas, conferindo que a participação da criança é voluntária “[...] e que tem toda a liberdade para se recusar a participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento” (Soares, 2005, p. 174). Consequente, as crianças começaram a ambientar-se no espaço e manifestar o interesse em iniciar a investigação. Das vinte e duas crianças convidadas a participarem da pesquisa, houve crianças que não foram matriculadas no Centro nesse ano para as oficinas do AEE, outras manifestaram o interesse de não participar da pesquisa por terem completado 12 anos⁵ de idade, e outras devido ao fato de que completariam 13 anos de idade ou já terem completado 13 anos antes da entrada no campo da pesquisa e, ainda, algumas das crianças, por estarem envolvidas nas atividades do Centro, priorizaram sua rotina no AEE, o que foi assentido, conforme Tomás (2007, p.49) nos direciona:

[...] participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

Dessa forma, a pesquisa instaurou-se com seis crianças que mantiveram interesse em participar assiduamente no espaço de pesquisa. Suas idades variam de 07 a 12 anos de idade, sendo elas: Miguel, Eduardo, Pedro, Arthur, Marina e Mary Brown⁶. As crianças frequentavam o espaço no período matutino das 10h50 até às 11h15 e no período vespertino

⁵ As crianças que não aceitaram participar da pesquisa por terem 12 anos de idade completos utilizaram a definição elencada no Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 para “criança” que segundo o art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

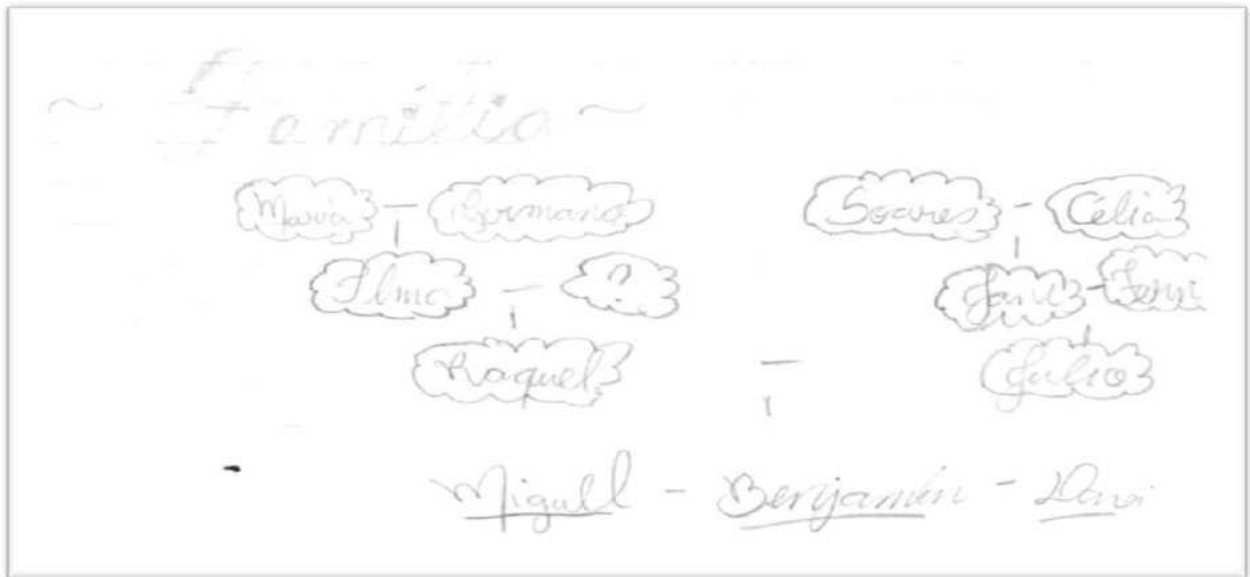
⁶ Reforço que os nomes utilizados para referenciar as crianças são pseudônimos escolhidos por elas.

das 16h50 às 17h15, nos horários em que os familiares começavam a chegar para buscar as crianças. Durante o período de investigação, as crianças iam até a minha sala me convocar para o ambiente da pesquisa, e, em outros momentos, estavam no espaço de pesquisa me aguardando. Houve momentos em que no dia marcado para a pesquisa eu não estava no Centro devido às demandas da SED, e as crianças solicitaram para a professora entrar em contato comigo via telefone questionando a minha não presença no Espaço. A partir daquele fatídico momento, eu comunicava às crianças quando me ausentaria do espaço de pesquisa. Essa conduta das crianças é descrita por Virgolim (2007, p. 29) como: “a persistência e motivação intrínseca para se atingir um objetivo”, sendo características de sua personalidade. Reconhecido também por Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 59) como protagonismo das crianças: “identifica um processo dependente em exclusivo da ação da criança, quer seja na definição dos objetivos e design, no timing e recursos, encarando-se o investigador adulto como consultor disponível e presente.”

O sexto encontro ocorreu no espaço de pesquisa construído. Na roda de conversa com as crianças, optamos em realizar a leitura do diário de campo com a pergunta inicial do projeto “Quem sou eu?” escrito por cada uma e logo a investigação dirimiu-se pela apresentação de cada autor e autora da pesquisa, para contemplar sua identidade, infância e saberes constituídos por suas experiências e histórias. Cada criança apresentou seu diário para as demais. Nesse dia todas fizeram a leitura de seu diário de campo de forma aparentemente tímida.

Para o sétimo encontro na roda de conversa inicial eu solicitei às crianças que realizassem a explicação de seus textos para que todas pudessem entender as suas anotações e ideias. As crianças concordaram e Miguel se prontificou a iniciar a explicação de seu texto. Miguel uma criança de 09 anos idade, com habilidades na área acadêmica e com várias premiações em olimpíadas do conhecimento, apresentou seu diário de campo “Quem sou eu?” descrevendo cada ponto das suas anotações. Expressou que: para falar quem ele era, precisava falar de onde ele veio. Por isso, fez sua árvore genealógica a partir de seus avós paternos e maternos, pais e irmãos. Ele disse: “a pessoa precisa saber de onde eu vim”, referindo-se às pessoas que irão ler a pesquisa posteriormente.

Figura 3 - Árvore genealógica desenhada pelo estudante Miguel em seu Diário de Campo.
Ano: 2024



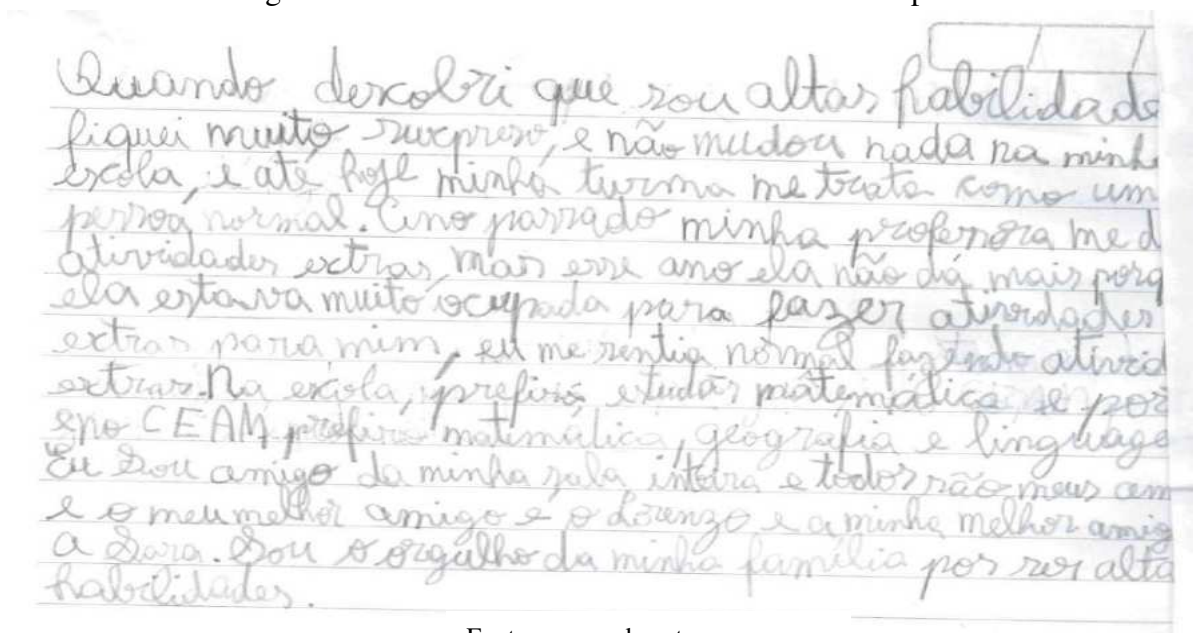
Fonte: acervo da autora.

Miguel, notoriamente, busca na família o referencial para seu comportamento de AH/SD, declara de forma implícita que o núcleo familiar é composto por uma família superdotada, referendando o que Silverman (1993) nos declara ao dizer que a superdotação alcança todo o sistema familiar, e esse ambiente é primordial para o desenvolvimento da identidade da criança.

Assim, Miguel traz como referência na família a sua relação com o seu bisavô “Soares”, descrevendo que: “eu acho que eu não puxei a inteligência dele, mas eu tenho certeza que foi a minha dedicação aos estudos desde pequeno.” Miguel tem o seu bisavô como o membro familiar com quem ele mais se identifica, pois ele pode conversar sobre qualquer assunto de seu interesse e seu bisavô sempre o escuta até o final, e ainda discute sobre o assunto. Nesse caso, o bisavô cumpre um papel fundamental no ambiente familiar, que segundo Fleith (2007, p. 24): “pois compete a elas propiciar ou não tais experiências.”

Posteriormente, Eduardo explicou sobre sua anotação. Eduardo, uma criança de 08 anos, também apresenta altas habilidades na área acadêmica, com várias premiações em olimpíadas do conhecimento, trouxe em seu diário de campo “Quem sou eu?” como foi descobrir que ele é uma criança com AH/SD.

Figura 4 – Relato de Eduardo em seu Diário de Campo. Ano: 2024.



Fonte: acervo da autora.

Eduardo também descreve a importância de ser reconhecido e protegido pelo núcleo familiar como criança com AH/SD. Dessa forma, afirma sua identidade quando expõe: “sou o orgulho da minha família por ser altas habilidades.”

Esse sentimento de aceitação que Eduardo relata é destacado por Fleith (2007, p. 24) como uma característica do ambiente familiar de crianças superdotadas: “o fato de tais famílias serem centradas nos filhos, isto é, a organização familiar gira em torno das necessidades dos filhos.” A família oportuniza e acompanha o seu desenvolvimento, pois as altas habilidades atingem todo o sistema familiar (Silverman, 1993).

Marina é uma criança de 09 anos de idade com habilidades na área musical, artística e acadêmica. Ela compõe músicas autorais, as quais já foram premiadas em festivais. Quando iniciou a escrita do diário, declarou: “eu vou fazer um vídeo cantando, e daí posso falar como eu sou!” E ela fez mais do que isso, gravou o vídeo e ainda compôs a música.

Ela expôs em seu diário de campo “Quem sou eu?” por meio de uma composição autoral, a descrição de sua identidade musical, seus interesses, sentimentos, seus desejos, suas dificuldades, vida familiar e o seu futuro. Marina apresentou sua vida, assim como Fernandes (2016, p. 43) nos declara que a “sociologia se ocupa da infância enquanto condição social e das crianças como atores sociais concretos”, capazes de contar suas histórias e retratar suas vidas.

Figura 5 – Letra da música criada por Marina. Ano: 2024



QUEM SOU!

<p>(Refrão)</p> <p>C G Am</p> <p>Marina, aos nove anos a brilhar,</p> <p>C G Am</p> <p>Com violão, flauta a tocar.</p> <p>C G Am</p> <p>Bale, bordado, sorvete em família,</p> <p>C G</p> <p>Piscina e risadas, com D alegria.</p> <p>(verso 1)</p> <p>No dedilhar do violão, Marina aprende a sonhar,</p> <p>C G Am</p> <p>Notas que ecoam, sua alma a encantar.</p> <p>C G Am C</p> <p>Flauta transversal, um sopro de emoção,</p> <p>C G D</p> <p>Marina desenha melodias, pura devoção</p> <p>(Ponte)</p> <p>Am Em</p> <p>Acordeon nas mãos, desafio a superar,</p> <p>C G Am</p> <p>Marina persiste, a música a conquistar</p>	<p>C G Am F</p> <p>No palco do bale, passos a ensaiar.</p> <p>(Refrão)</p> <p>C G Am</p> <p>Marina, aos nove anos a brilhar,</p> <p>C G Am</p> <p>Com violão, flauta, a tocar.</p> <p>C G Am</p> <p>Bale, bordado, sorvete em família,</p> <p>C G Am</p> <p>Piscina e risadas, com alegria.</p> <p>(Verso 2)</p> <p>C G Am C</p> <p>Sorvetes coloridos, risos à beira da piscina,</p> <p>C G F</p> <p>Momentos em família, doces como rotina.</p> <p>C G Am F</p> <p>Mas Marina, pequena, ainda a aprender,</p> <p>C G D</p> <p>Dificuldades como qualquer ser.</p>	<p>(Refrão)</p> <p>C G Am</p> <p>Marina, aos nove anos a brilhar,</p> <p>C G Am</p> <p>Com violão, flauta, a tocar.</p> <p>C G Am</p> <p>Bale, bordado, sorvete em família,</p> <p>C G Am</p> <p>Piscina e risadas, com alegria.</p> <p>(Outro)</p> <p>Am Em</p> <p>Marina, criança a florescer,</p> <p>C G</p> <p>Com desafios a vencer.</p> <p>C Em</p> <p>No seu mundo encantado,</p> <p>C G</p> <p>A cada passo, um aprendizado.</p> <p>C</p>
---	---	---

Fonte: acervo da autora.

Marina também traz a sua família como algo acolhedor, protetor e de aceitação de sua identidade como criança AH/SD. Em um trecho da música, descreve que: “momentos em família doces como rotina. Mas Marina, pequena, ainda a aprender.” Marina exterioriza seu contexto afetivo e social com a família na construção de quem ela é, o que consolida com Soares (2005, p. 299), que evidencia sobre o contexto social da família “[...] onde a criança nasce, cresce e onde inicia a construção da sua identidade pessoal e social [...]” assim, descreve na letra da música os seus talentos, gostos, desejos e o que deseja para seu futuro. É notória a alegria de Marina descrita na letra de sua música, sobre a relação familiar e sua identidade. Tal fato é evidenciado pela literatura que, conforme Fleith, (2007, p. 35):

[...] de um modo geral, as famílias de crianças com potencial elevado são descritas pela literatura como famílias harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos do que as famílias de crianças que não demonstram características de altas habilidades/superdotação. Em estudos que comparam esses dois grupos de famílias nota-se que nas famílias de filhos superdotados, os filhos possuem mais sentimentos positivos em relação ao seu ambiente familiar.

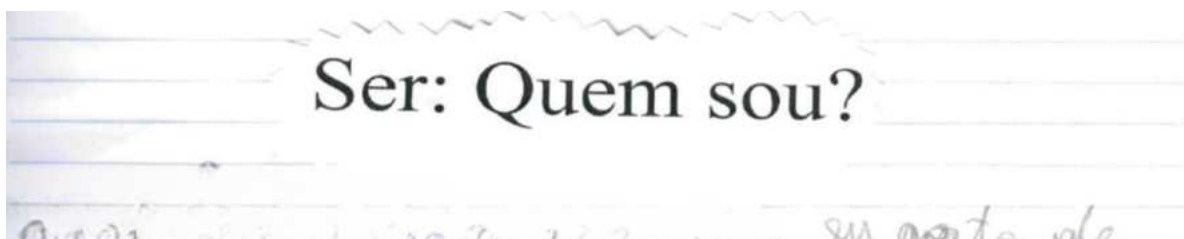
Arthur é uma criança com 07 anos de idade, com habilidades na área acadêmica, que foi matriculado no CEAM/AHS durante a execução da pesquisa. Todos os dias que seus colegas de atendimento vinham para o ambiente da pesquisa, Arthur demonstrava-se triste e todos os dias de campo ele acompanhava as demais crianças até o ambiente. Frequentemente era explicado a ele que não fazia parte do grupo de pesquisadores, e ele abaixava a cabeça e voltava para o atendimento. Isso me trazia muita tristeza, pois a decisão não era minha e sim do grupo todo em mudar os critérios estabelecidos para a investigação. Até que as demais crianças começaram a questionar a não permissão de Arthur no grupo de pesquisa. Um dia, Arthur falou: “eu quero participar, por que você não deixa?”, e Miguel exclamou: “vamos explicar para ele a pesquisa, ele pode participar. Todos nós queremos.”

A decisão por parte das crianças em permitir a entrada de Arthur na investigação em andamento evidencia respeito e empatia pelo outro, bem como a capacidade de tomar decisões em questões que as afetam. Assim, o consentimento por parte do grupo da entrada de Arthur considera o que Brostolin (2023, p. 11) nos afirma: “a auscultação de opinião e de processos de tomada de decisão é absolutamente indispensável para possibilitar voz as crianças, uma voz que mesmo baixinha, ressoa nos espaços, mas nem sempre é escutada e respeitada.” A partir desse dia, permitiu-se a entrada do Arthur no campo. Foi uma “festa” entre as crianças. Enquanto as crianças, no ambiente da pesquisa, faziam a explicação do tema da pesquisa e orientavam sobre a elaboração do diário de campo, eu estava organizando o diário para ser entregue ao Arthur no final do encontro.

Quando o responsável foi buscá-lo, informei que o Arthur tinha participado da pesquisa naquele dia e que tinha solicitado continuar juntamente com as demais crianças. O pai consentiu a sua participação, já que era o desejo de Arthur. Desta forma, começou a fazer parte do grupo de pesquisadores. Eu, como adulta coautora, segundo Brostolin (2023, p. 12) mantive “uma escuta sensível, atenta e compreensiva da voz e ação da criança, não sendo um diálogo vertical e isolado, mas, sim, um ato horizontal partilhado entre adultos e as crianças”, desse modo reconhecendo que as crianças são os autores da investigação e possuem autonomia e competência para tomada de decisão.

No próximo encontro do grupo, Arthur apresentou seu diário de campo com seu registro “Quem sou eu”? Conforme abaixo.

Figura 6 - Registro do Arthur em seu Diário de Campo. Ano: 2024.



Fonte: acervo da autora.

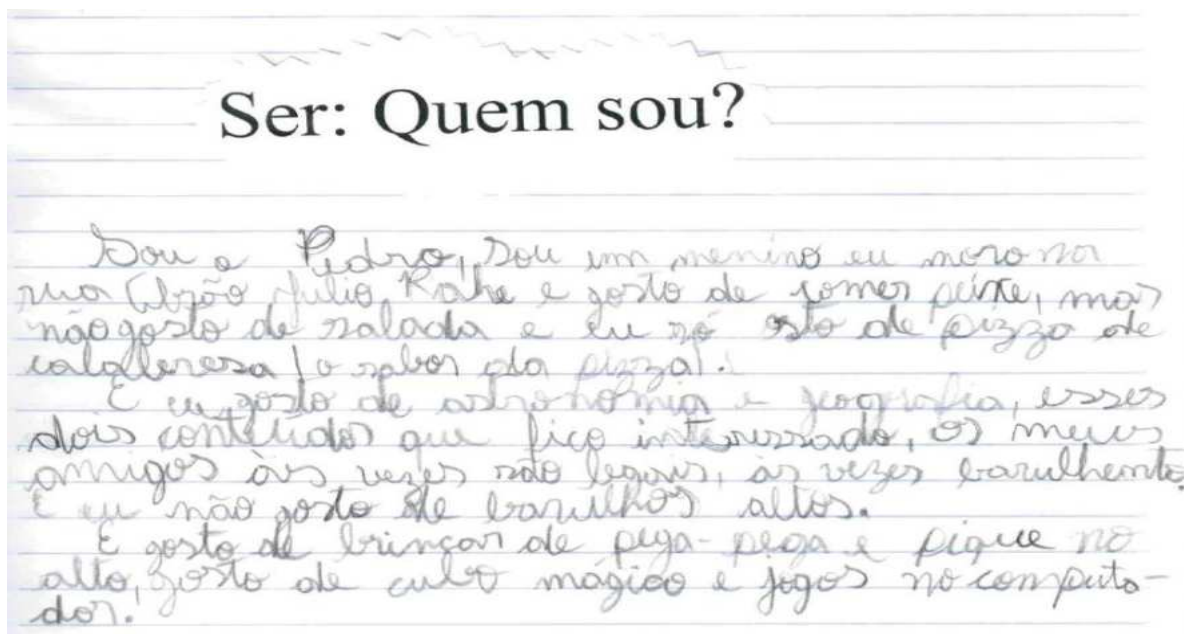
Arthur elencou uma coisa que ele gosta e outra que ele não gosta. Ele gosta muito de estudar matemática e não gosta de tomar todinho. Arthur comentou: “eu coloquei as duas coisas: a que mais gosto e aquela que não gosto de jeito nenhum.” Eduardo na mesma hora pontuou: “é por isso que ele nunca toma todinho aqui (Centro) na hora do lanche!” Arthur respondeu: “sim, eu não gosto” expressando sua opinião. Gosto refere-se a assuntos que são relacionados a ele.

A narrativa de Arthur propiciou às crianças o entrelaçamento de suas histórias individuais e coletivas em determinado tempo sócio-histórico de suas experiências (Corsino, 2003).

Pedro é uma criança de 08 anos de idade, com habilidades na área acadêmica que mudou o seu horário de atendimento no Centro para participar da pesquisa. Ele listou as suas comidas prediletas, as áreas do conhecimento que ele tem interesse de estudar, suas brincadeiras preferidas e que não gosta de barulho alto.

Reforço que, cabe ao adulto romper a ideia da criança como sujeito passivo, no reconhecimento de suas especificidades, em considerar suas formas de expressão e comunicação, suas falas, suas narrativas, a partir de seus significados sobre o que ela pensa, sabe e sente.

Figura 7 - Registro do Pedro em seu Diário de Campo. Ano: 2024.



Fonte: acervo da autora.

As crianças fizeram a anotação no diário de campo apenas sobre a pergunta “Quem sou eu?” realizando sua apresentação como autores da pesquisa. Dando continuidade sobre o que foi descrito no diário de campo, para o oitavo encontro as crianças foram explanando sobre o tema e eu as convidei para virem ao quadro branco para montarmos um mapa conceitual. Escrevi no quadro a questão norteadora “Quem sou eu?”.

Neste diapasão, o diário de campo se constituiu como uma ferramenta da pesquisa de campo “mediante notas e manutenção do diário de campo (field notes), o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente” (Valladares, 2007, p. 154).

Nesse momento, as crianças começaram a trazer para o quadro o registro elencado no diário de campo de cada uma e acrescentando ideias, opiniões e conceitos referentes à sua constituição. As crianças faziam as anotações no quadro e realizavam as explicações sobre o que escreveram, ao mesmo tempo em que exerciam as narrativas dos seus respectivos diários de campo.

As crianças têm contato com as narrativas desde muito pequenas, por meio da contação de histórias e por relato de suas experiências, de fatos reais ou imaginários. A escuta das experiências das crianças sobre suas histórias contribui para desprender da visão adultocêntrica e buscar um olhar sensível às narrativas infantis em suas múltiplas vivências, o que para Kramer (2003, p. 53) “[...] narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida [...]”. Consequentemente, por meio das narrativas expressa seus

sentimentos, suas opiniões, seus desejos, seus medos, como também, retratam o que vivem e como vivem.

3.1. Cena das narrativas das crianças em anotações no quadro

3.1.1. Cena das narrativas das crianças em anotações no quadro. 09 de abril de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.1.2. Cena das narrativas das crianças em anotações no quadro. 09 de abril de 2024.



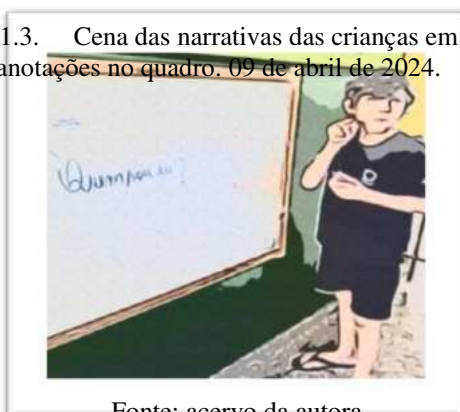
Fonte: acervo da autora.

Utilizando o tema gerador “Quem sou eu?”, traçado no quadro branco, Miguel escreveu que ele é “criança superdotada”. Ser uma criança superdotada, para Miguel significa: “ter capacidade de fazer muita coisa”. Eduardo registrou que ele é “uma criança com altas habilidades”. Ser uma criança com altas habilidades significa: “curioso, por que gosta (ele) de aprender coisas novas” e “uma pessoa com mais conhecimento”.

As duas crianças se auto reconhecem como criança com AH/SD, sabem que são diferentes das demais e demonstram ter autoconceito positivo sobre sua constituição. Elas sabem que se diferem de seus pares, e para Winner (1988) as questões dos mitos acerca da criança superdotada guiados por estereótipos sobre sua constituição, buscam justificar ou omitir a desnecessidade desta identidade. Contudo, as crianças têm percepções da sua constituição e apontam a necessidade de autoidentificação.

Miguel ainda sente a necessidade de mostrar sua origem, de expressar sua infância de contar sobre sua história, assim como Eduardo.

3.1.3. Cena das narrativas das crianças em anotações no quadro. 09 de abril de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.1.4. Cena das narrativas das crianças em anotações no quadro. 09 de abril de 2024.



As crianças faziam suas anotações no quadro enquanto explicavam seus apontamentos, e o quadro era construído na mesma medida em que as crianças apresentavam, conversavam e debatiam sobre suas escolhas.

Miguel relatou: “tenho medo do escuro e de chuva forte”, “fico curioso quando falam sobre coisas que não conheço”, “ansiedade quando não faço as coisas importantes da escola”, e “felicidade e curiosidade”.

Eduardo discorreu que sente tristeza e raiva: “quando erro ou sou separado do meu amigo” e “quando minha mãe me interrompe”.

A preleção sobre os sentimentos, ideias e opiniões pelas crianças foram realizadas pelo grupo por meio da roda de conversa, que foi organizada de uma forma descontraída por todos.

A roda de conversa favorece a autonomia infantil durante a expressão de ideias e opiniões. Segundo Garanhani, Martins e Alessi (2015, p. 326), na roda de conversa com as crianças faz-se necessário que o “pesquisador ocupe o lugar do professor como mediador e conduza a conversa a partir de um disparador” que pode ser um objeto, uma imagem ou que aborde temas elencados pelas crianças e, também pelo pesquisador, que permitam conhecer o que elas sabem, sentem e o que querem dizer numa escuta sensível, conforme afirma Ferreira (2003, p.152):

[...] é preciso escutar para compreender o que elas (nos) dizem, a partir da auscultação da sua “voz”, onde a escuta das e com as crianças reclama, sobretudo, ensaiar (me) (n) uma nova atitude epistemológica, a da escuta sensível (Barbier, 1993) que “supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começa por reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa.

Perguntei a Miguel: qual o tipo de chuva que você tem medo? Essa pergunta foi suficiente para que ele comentasse sobre seus sentimentos. Ele explicou na roda de conversa que quando chove ele não gosta de sair, tem medo de chuva muito forte e sente curiosidade quando falam de coisas que ele não conhece, pois ele vai estudar para aprender, e quando aprende, fica feliz. E que tem ansiedade porque ele fica “pensando, pensando, pensando” nas coisas porque ele quer que as coisas aconteçam da forma que ele quer.

Eu comentei que também tenho medo de chuva forte e quando eu era criança e morava no estado de Santa Catarina, quando chovia, minha mãe me colocava em esconderijos para me proteger da chuva. Eduardo disse que não tinha medo de chuva, que para ele era normal.

Contudo, Eduardo falou sobre o que mais o incomoda, que é quando ele erra e isso faz com que sinta raiva e tristeza e o mesmo ocorre quando sua mãe não o deixa falar ou terminar um assunto. Finalizou: “errar é muito ruim! E minha mãe várias vezes me interrompe!”

Assim que ele terminou sua declaração, sua mãe adentrou no ambiente da pesquisa e leu as anotações no quadro e começou a pular e falar muito alto: “está escrito aqui sobre sentimento e eu nem sei o contexto de nada, mas daí já me alegrou e eu vibrei por dentro porque ele não consegue se expressar, então aqui vamos ver se ele consegue botar para fora o que ele sente! “eee” (dançou no campo da pesquisa).

Nesse momento na pesquisa foi evidenciado o que Abramowicz e Oliveira (2010, p. 41) trazem sobre a Sociologia que por muito tempo estudou a criança como “um fenômeno interligado à escola e à **família** e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta” (grifo nosso). A sua participação ativa faz com que sua mãe possa contemplar a capacidade de Eduardo de externalizar seus sentimentos quando lhe é colocado no direto de fala, de expressão, de produção, de julgamento, de escolha e de produção de conhecimento em um ambiente seguro e respeitoso.

Mary Brown tem 12 anos, com habilidade na área musical, artística e acadêmica, com premiações em festivais com músicas autorais, e por sua vez dispôs do celular como diário de campo e faz retratação de forma poética, se descrevendo dentro da perspectiva de seus sentimentos imbuídos na sua realidade. Assim, ela iniciou a narrativa sobre seu poema deitada nos *puffs*. “como eu te falei Eliane, minha Barbie do Paraguai”, referindo-se ao áudio enviado dias atrás sobre sua escrita “Quem sou eu?”, expondo sua indignação assim descrita abaixo:

“Oi Eliane, linda, maravilhosa, perfeita, nossa Barbie do Paraguai, como você vai? Eu estou bem! Sobre o nosso projetinho das vozes de crianças superdotadas, eu já fiz o meu textinho. Sim, na aula de ciência eu comecei a escrever com muita raiva e verdade nas minhas palavras, que na verdade foi muito do fundo do meu coração, julgando a sociedade, as pessoas, as escolas, os institutos, a sociedade em si, os alunos, as pessoas. Enfim, eu comecei a tacar fogo em todo mundo, mas com muita educação, é claro, para não ser processada. Processado pelo Estudo Brasil, pelo CAP, processado pelos pais e as crianças, enfim, para eu não ter probleminhas, né, porque eu não tenho dinheiro para pagar esse processo. Mas enfim, escrevi, eu vou arrumar o meu texto, vou melhorar as minhas palavras, modificar umas coisas para ficar top e você vai ver também, porque se você for hoje no CEAM/AHS, eu consigo te mostrar. Mas enfim, só para avisar mesmo que eu consegui fazer, porque eu lembrei, te amo, beijos. Beijinhos, te amo!”

Mary Brown fez seu texto sobre o tema “Quem sou eu?” no período em que estava tendo aula no ensino regular, pois naquele dia ela lembrou de que teríamos o encontro no ambiente da pesquisa no período vespertino e gostaria de certificar que eu estaria no Centro para a investigação.

A forma como ela representa seus sentimentos diante do fato de autodescrever é peculiar, ela coloca nome em seus sentimentos: “raiva” e “verdade” que vem de seu coração e ao mesmo tempo ela coloca certo “limite” em suas palavras escritas com educação para não sofrer um processo já que ela não tem dinheiro para pagar. De forma descontraída e leve ela externa reconhecer o “valor” ou o “peso” da sua voz, em falar algo que não querem ouvir como a “verdade” ateando fogo com muita educação, o que aparentemente enuncia sua preocupação da não compreensão por parte dos adultos.

O que ocorreu por décadas, conforme Abramowicz e Oliveira (2010, p. 42), as crianças foram silenciadas “levando estas a permanecerem no silêncio, “mudas”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto”, por sentirem inseguras e ameaçadas pela ação e voz do adulto por meio de julgamentos pré-concebidos sobre sua imaturidade, incompetência e incapacidade acerca da sua ação e voz.

3.2. Cena narrativa do diário de campo

Deitada no *puff* ela começou a recitar sua poesia de seu diário de campo “Quem sou eu?”

“Sou como uma paleta de cores...
Mas não aquelas paletas com cores desbotadas e fáceis de distinguir
Posso ser como um arco íris visível no céu ou posso ficar como um simples
desenho em um caderno cheio de rabiscos posso apontar em detalhes as
coisas que ninguém vê.
Tudo aquilo que permanece em silêncio e passa despercebido por olhos mal
treinados.
Por que é tão difícil se sentir diferente?
Não é como eu não seja, mas às vezes é só melhor tentar esquecer
Todos aqueles olhos maldosos encaram meu interior com intensidade.”

3.2.1. Cena narrativa do diário de campo. 09 de abril de 2024.



Fonte: acervo da autora.

A apresentação poética de si carrega toda a emoção e sentimento a respeito de todos que a cercam. Mary Brown se apresenta como uma paleta de cores, tentando se encaixar na perspectiva de “mundo” de cada um que ela convive. Soares (2005, p. 163) afirma que a investigação que vai ao encontro com temas pertinentes ao desejo das crianças propicia que elas:

[...] recriam as suas representações acerca dos mundos, dos sentimentos e das ações que os trespassam e que acabam por retratar com evidente **particularidade** a **complexidade** de **emoções** e **vivências**, que seria impossível resgatar com métodos tradicionais (grifo nosso).

Ao escutá-la recitar a poesia não consegui conter minhas lágrimas e meu pensamento era tentar entendê-la a partir de sua expressão. Mary Brown explanou sobre sua poesia, dizendo: “eu sou uma tela parcialmente branca” porque não estou toda pintada, a minha vida inteira vai ser vivida, tenho muita coisa para viver [...] As partes coloridas de cores alegres e cores desbotadas e do que passei e a parte parcialmente branca é do que eu vou passar”.

Ela claramente fala sobre o caminho que sua vida ainda tem a percorrer, não há uma visão de devir (Kramer, 1995) ainda porque ela está se fazendo e se refazendo a todo o momento. Sua construção é diária, suas experiências deixam marcas que ela vai absorvendo durante sua caminhada, ela vê essas marcas, ela sente e isso traz “raiva” e “verdades” para sua vida e seu coração. Afirmando que: “eu ainda tenho muita coisa para fazer e muitas experiências” indicando que ela pensa em seu futuro.

Solicitei para colocarmos no quadro um registro da sua fala, Mary Brown inquiriu: “você me ajuda a escrever? Eu gosto mais de falar!”. À vista disso, comecei a grafar no quadro os pontos que ela proferia.

3.2.2. Cena narrativa do diário de campo.
09 de abril de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.2.3. Cena narrativa do diário de campo.
09 de abril de 2024.



Fonte: acervo da autora.

Durante a minha escrita no quadro fomos alternando de forma espontânea, até que Mary Brown assumiu totalmente o final da escrita.

Todavia, a conversa iniciou-se com o tema família, Mary Brown com seu humor e alegria especifica a família como: “incrível, minha família!”; “beijo para minha família”. A família é tudo, sem a família ela não conseguiria. Tal afirmação também é devida ao fato de sua identificação como criança com AH/SD e como sua família a acolheu, entendeu e aceitou como ela é:

“[...] eu e a minha família, a gente conhece coisa sobre mim que era diferente e conseguiu anexar isso e não sabia o porquê de certas coisas aconteceram comigo, eu não sabia por que eu era desse jeito me acendeu uma lanterna. Ah!! então espera aí! é isso?? sabe muita coisa que não tinha resposta, fui descobrindo isso junto com a minha família, foi o que me deixou mais forte, sabe? Tudo isso que eu passei minha família sempre esteve ao meu lado. Conseguiram me entender muito melhor, eu me senti muito melhor, do momento que a gente descobriu isso eles souberam lidar comigo muito melhor. Eles não colocavam tudo nas minhas costas ainda, entendiam que eu tinha medo de tentar errar porque eu achava que eu tinha que ser melhor.” “Que eu tinha que ser perfeito em tudo”.

Fica evidente, em todas as narrativas das crianças, a aceitação e acolhimento por parte da família, bem como a relação entre eles (criança e família), que segundo Fleith (2007, p. 32):

[...] as famílias de crianças com potencial elevado são descritas pela literatura como famílias harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos do que as famílias de crianças que não demonstram características de altas habilidades/superdotação.

O que leva a criança a ter aceitação de si mesma e o desenvolvimento de um autoconceito positivo impulsionado por um convívio familiar harmônico, podendo ocorrer modificações na dinâmica da família em decorrência de atender a criança. Ela reconhece-se como criança com AH/SD, tal como as demais. E afirma que:

[...] o mundo não tá preparado para gente (ela), as escolas não são preocupadas com a gente (ela), não estão preparadas. Às vezes muitas mães não estão preocupadas porque não tem um curso de como tratar uma criança AH/SD. Não existe um curso para isso e às vezes as pessoas estão tentando tratar a gente da melhor forma e tem pessoas que nem se importam sobre isso, então só tipo... vai ficando a gente, porque a gente é diferente porque a

sociedade está sempre acostumada a ferir o diferente, aquelas mulheres que antigamente eram consideradas bruxas eram queimadas pela igreja, elas eram consideradas diferentes e elas tiveram que pagar por isso porque ele é diferente do padrão que a sociedade colocava para ela desde o começo das pessoas diferentes estão sendo perseguidas.

Mary Brown expõe que as pessoas, em geral, não estão preparadas e nem existe um curso para ensinar como se deve tratar uma criança superdotada e define-se como “diferente”, e que o “diferente” a sociedade sempre feriu citando o exemplo na história sobre a morte de milhares de mulheres que foram acusadas de serem bruxas. Nessa declaração é perceptível a consciência que ela evidencia em não ser “aceita” e ainda sofrer “perseguição” e “exclusão” por não encaixar no padrão social. Diametralmente ao que sugere Dolto (2005, p. 57): “os adultos querem compreender as crianças e dominá-las. Eles deveriam escutá-las.” Ao auscultar a criança, dá-se legitimidade a sua voz e qualquer outra forma plural de comunicação expressa pela criança. Ferreira (2005, p. 6) afirma a necessidade de perceber que:

[...] ainda que possam expressar-se diferentemente de nós; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os **significados** que as crianças atribuem às **suas experiências** possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem (grifo nosso).

Portanto, partir do pressuposto de considerar as formas de pensar e sentir próprias das crianças que não são necessariamente iguais aos dos adultos. Visto que Mary Brown se sente aflita por ser “diferente” e projeta que pode ocorrer com ela o que ocorreu com aquelas mulheres que foram consideradas bruxas e por isso foram queimadas. Trazendo isso para o entendimento da atual organização social é algo quase que improvável de suceder, quanto que para ela é algo factível.

Usar a inteligência emocional como habilidade para raciocinar usando as emoções, é uma das características descritas por Herbert (2011) que a criança superdotada utiliza para entender e relacionar com o mundo a sua volta.

Ao voltar os olhos no caminho percorrido para o entendimento sobre a criança no período que Mary Brown descreve sobre as perseguições e mortes de mulheres consideradas “diferentes”, deparamo-nos com a criança na idade média, que não tinha função social antes de trabalhar, e a taxa de mortalidade era muito elevada. A criança na sociedade feudal aprendia com os pais o trabalho na lavoura assim que conseguisse realizá-lo, no entanto, para a sociedade burguesa a criança necessitava ser cuidada, protegida, escolarizada e preparada para o futuro numa visão de devir (Kramer, 1995). As crianças do século XVIII até o século

XIX eram recrutadas para o trabalho em navios, muitas dessas crianças eram pobres, órfãos, rejeitadas, abandonadas e bastardas (Venâncio, 2000). E, ainda, o conceito de criança que estava atrelado aos problemas sociais da época, havia muitas crianças abandonadas, órfãos, nas ruas e com isso o conceito de criança veio velado nos problemas sociais, pondo a criança como menor delinquente, infratora e perigosa. Enfim, a criança era a ameaça para a ordem e para o progresso.

E, hoje, pela lente sensível e peculiar de Mary Brown, a criança continua mesmo na contemporaneidade a provocar desconforto à sociedade, pois continua despercebida e considerada como um problema não por existir e sim por ficar à margem da história. Isso se reflete nas imagens sociais da criança representada na “negatividade constituinte” como refere Sarmiento (2005). O autor ainda complementa:

[...] com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos [...] Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito (Sarmiento, 2008, p. 19).

A negatividade persiste nos processos de ocultação das vozes da criança, por isso Mary Brown usa de uma pitada de sarcasmo, humor, tristeza e verdade quando descreve que está “tacando fogo em todo mundo, mas com educação”, supondo e temendo ser repreendida e que sua voz seja ocultada para sempre como fizeram com as “mulheres que foram acusadas de serem bruxas e diferentes”.

Destarte o ambiente da pesquisa alcança o protagonismo da criança superdotada, pela sua capacidade de intervir no contexto em que vivem alicerçados nos fundamentos do respeito, da confiança, da segurança, necessários para sua ação e voz. Voz essa que Miguel e Eduardo debateram no ambiente em quais lugares e momentos suas vozes são respeitadas. “Como eu faço para ter voz”? Assim, na roda de conversa ficaram dialogando até elencarem os temas geradores para o registro no quadro. Cada uma foi apresentada em qual lugar de fala ocupam nas relações com os seus pares, adultos e com o mundo. Oliveira-Formosinho (2008, p. 16) comenta que: “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático [...]”.

3.3. Cena da roda de conversa no ambiente

3.3.1. Cena da roda de conversa. 10 de abril de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.3.2. Cena da roda de conversa. 10 de abril de 2024.



Fonte: acervo da autora.

A partir do nono encontro, as crianças não utilizaram mais o registro do diário de campo, pois continha apenas o primeiro tema gerador da pesquisa “Quem sou eu?” selecionado pelas crianças para a construção do diário no final de 2023. Acordou-se que todos os encontros iniciariam com a roda de conversa entre as crianças. Esse momento de roda de conversa oportuniza incomparáveis trocas de experiências, ideias, sentimentos e opiniões. E as crianças vão se tornando protagonistas de suas vozes, por terem autonomia para escolher, selecionar, direcionar suas ações e manter o foco em responder às questões levantadas pela pesquisa sobre seus pontos de vistas, ideias, opiniões e sentimentos. As crianças debateram e elencaram o tema gerador “voz”. Nesses diálogos na roda de conversa, debatiam sobre como responder aos objetivos elencados na pesquisa: desocultar sua voz no reconhecimento de quais são seus modos de vida, sentimentos, desejos, interesses, anseios, medos, dificuldades, pontos de vista e experiências. Logo após, iniciaram o registro no quadro.

As categorias relacionadas pelo tema gerador “voz” pelas crianças permearam: família (casa) e escola. Eduardo pontua que em casa sua voz é ouvida “quando estão todos calmos” e que na escola “só me ouvem quando tenho que gritar”. Miguel, por sua vez, declara que “a minha voz não é escutada nos momentos importantes” em casa, e na escola “eles acham que eu sou o informante deles, nessas horas que eles me ouvem, por que eles querem saber da vida dos outros” e que “só as meninas me ouvem, os meninos só de vez em quando” e “eu não converso com os meninos, eles são chatos demais.”

Nota-se que ambas as crianças apresentam dificuldades para serem ouvidas e fazerem valer a sua voz. Eduardo precisa gritar e em outros momentos precisa esperar para depois emitir suas ideias, opiniões e pensamentos. Quanto a Miguel, ele não participa das decisões importantes, e na escola as meninas demonstram maior aceitação para ouvir e os demais somente quando querem alguma informação privilegiada.

As crianças trazem para o registro os integrantes da família e da escola: elas apontam os pares (meninas e meninos). Tomás (2007, p. 54) explana que as relações estabelecidas entre família e escola “estão organizadas predominantemente em relações verticais.” Nesta verticalização se estabelece uma relação de poder escalonada em que a criança está no degrau sempre abaixo do adulto. O que é totalmente adverso, posto que a família deva criar processos dialógicos para assegurar a alteridade de criança e de adulto, possibilitando sua ação e voz como ator social. Contudo, a família muitas vezes não oferece momento de escuta por não acreditar e confiar que as crianças possuem a competência para distinguir o que é bom do que não é para elas. Desta forma, o direito de participação fica suprimido pelo discurso de cuidado, proteção e provisão à criança. Que para Tomás (2007, p. 47) as famílias: “[...] refletem políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência da participação das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças.” Nessa relação, a família exerce o controle da voz da criança em decisões que lhe dizem respeito. Entretanto, mesmo que a voz da criança não ressoe ela existe e persiste frequentemente mesmo no silêncio (Sarmiento, Ferreira e Trevisan, 2006).

Para a efetiva participação da criança na tomada de decisões em situações que lhe dizem respeito dentro do núcleo familiar, Tomás (2007, p.52) enuncia: “a participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças.”

Todavia, a participação constitui-se como um direito universal da criança de ser escutada e levada em consideração como sujeito social capaz de expressar suas ideias, opiniões e vontades. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 1989, reconhece que a criança é um agente ativo com voz e ação em sua especificidade, classificada em três categorias: provisão, proteção e participação (3P), conforme (Soares, 2005, p. 35):

[...] Direitos de provisão – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as

crianças os direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de proteção – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem de infância objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças.

O direito de participação pode tanto complementar como entrar em conflito com os direitos à provisão e proteção (Alderson; Goodwin, 1993). O direito à provisão e proteção muitas das vezes limitam a participação social da criança, no seu reconhecimento como cidadã com direito de voz e ação com capacidade de intervir e participar da sociedade.

A família sente a necessidade de proteger e cuidar da criança, e esse cuidado e proteção faz com que a família responda e aja pela criança sendo sua voz e ação, assim, reafirmando sua dependência e incompetência (Soares, 2006). Desta forma, os pais assumem as decisões sobre a vida da criança impedindo de agir por si própria em detrimento de sua idade e imaturidade. A não aceitação do adulto em reconhecer a criança como sujeito competente e capaz de manifestar suas vontades, desejos, ideias e interesses está intrinsicamente ligada à questão de divisão de poderes entre o adulto e a criança. O que é revelado quando Miguel e Eduardo expressam por não conseguirem manifestar-se em “momentos importantes” de tomada de decisões do núcleo familiar.

O direito de participação deve estabelecer uma relação democrática de cooperação, divisão de poder entre o adulto e a criança na negociação e respeito mútuo em aceitar que ambos detêm saberes diferentes “aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto” (Sarmiento, 2013, p. 15). A única forma de a criança exercer o direito de participação é participando ativamente como sujeito competente, somente assim adquire experiência e conhecimento. Ademais, a participação não deve ser limitada, como Miguel declara: “a minha voz não é escutada nos momentos importantes” deve estender-se a toda e qualquer decisão que lhe afeta diretamente ou indiretamente. Bem como Eduardo também declara: “quando estão todos calmos” eu posso falar, reproduzindo a verticalização da relação familiar estabelecida numa hierarquia de controle de poder, sendo ele o último a falar.

O processo de participação da criança em resoluções de problemas mesmo em seu dia a dia é um desafio árduo aos familiares que acreditam perder sua autonomia ou autoridade. Entretanto, Tomás (2007, p. 52) descreve que: “pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças.”

A história evidencia a princípio que a criança passou despercebida por muitos anos no campo dos estudos da Sociologia, não por não existir, mas segundo Corazza (2002, p. 81) “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem esta figura social e cultural chamada “criança”. Sempre existiram crianças, no entanto, elas não eram reconhecidas como grupo social com suas especificidades.

Nessa conceituação de criança, é nítida a concepção de uma visão enredada com a relação de família x criança, Estado x criança, escola x criança, enfim, que para ser reconhecida como criança, essa precisava estar institucionalizada nessas categorias: família, estado ou escola.

O adulto sempre enxergou a criança com suas lentes normatizadas pelos padrões regidos pela sociedade, e o entendimento de criança passou por várias denominações e significados pela história da humanidade. No primeiro entendimento, a criança era vista pela perspectiva de um anjo, tabula rasa, indefesa. Podemos conceituar como uma criança naturalizada. Num segundo momento, o conceito de criança estava atrelado aos problemas sociais da época, havia muitas crianças abandonadas, órfãos nas ruas, com isso o conceito de criança veio velado nos problemas sociais, pondo a criança como menor delinquente, infratora e perigosa. Enfim, a criança era a ameaça para a ordem e para o progresso.

O termo criança começou a ser utilizado para designar filhos de famílias consideradas estruturadas e para designar as demais crianças abandonadas, carentes, com uma infância precária, o termo utilizado era “menor” (Lodoño, 1995).

Existem pouquíssimos registros desta época sobre a presença da criança na sociedade, vindo à tona o cerne que ela se mantinha na invisibilidade. Isso evidencia a priori que criança e sua infância eram invisíveis socialmente, ou seja, absorvidos pela sociedade.

À vista disso, o comportamento de contestação e negação das famílias em reconhecer a criança como sujeito de direito com voz e ação é um constructo social em evolução constantemente.

É emergencial que as famílias busquem o exercício de compartilhar com as crianças algumas situações de decisão a fim de que vivenciem experiências e se sintam encorajadas,

apoiadas e, acima de tudo, consideradas atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam na sociedade.

Diretamente é oposto ao que ocorre na unidade escolar na relação das crianças com seus pares, notabilizando maior ação e voz. Eduardo pronuncia: “só me ouvem quando tenho que gritar” e Miguel pronuncia, também: “eles acham que eu sou o informante deles, nessas horas que eles me ouvem, por que eles querem saber da vida dos outros.”

Miguel, com seu olhar atento, consegue observar tudo e todos à sua volta, e quando os pares necessitam de uma informação, vão até ele. Eduardo tem que gritar para que os pares o escutem.

Na relação com os pares, as crianças não apontaram nenhum enunciado que evidenciasse que há ocultação de sua voz ou a recusa dela, no caso de Miguel “eles acham que eu sou o informante deles”, as demais crianças o procuram para saber algo que desconhecem e obter uma informação privilegiada, o que reflete que ele tem voz nas questões importantes com seus pares, diferentemente do que é estabelecido na relação familiar, “a minha voz não é escutada nos momentos importantes”.

E no caso de Eduardo, “grita”, contudo, todos os pares ouvem, a sua voz é escutada no momento da ação, todavia, na questão familiar ele somente pode falar quando todos estão quietos e silenciados: “quando estão todos calmos”.

Tanto Miguel quanto Eduardo expressam a relação de escuta de sua voz com os pares, o que evidencia “a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (Corsaro, 2011, p. 32) em situações vivenciadas na escola.

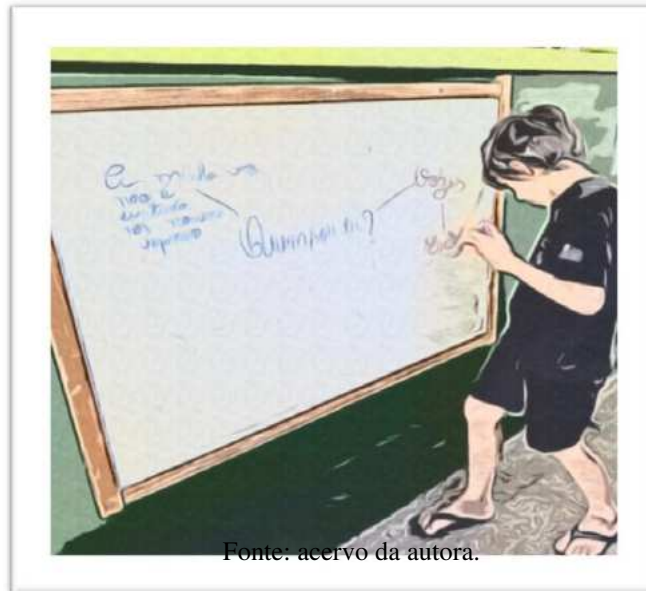
Corsaro (2002, p. 114) esclarece a relação com os pares:

[...] As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

Assim, a criança significa a si própria, o mundo, enfim tudo que a cerca, ela produz cultura transversalmente nas relações e interações com seus pares, objetos, produtos, ações culturais e com os adultos. É neste percurso que a criança descobre o mundo que a cerca, significa e ressignifica a partir das suas próprias formas de interpretar e agir, construindo uma cultura própria a partir delas próprias.

3.4. Cena das anotações do tema gerador “voz”

3.4.1. Cena das anotações do tema gerador “voz”. 16 de abril de 2024.



3.5. Cena narrativa de coisas de seu interesse e características

3.5.1. Cena narrativa de coisas de seu interesse e características. 08 de maio de 2024.



3.5.2. Cena narrativa de coisas de seu interesse e características. 08 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

Fonte: acervo da autora.

Doravante, para o décimo encontro as crianças realizaram a roda de conversa para decidirem sobre o tema com o objetivo de responder às questões levantadas pela pesquisa. As crianças optam em dar sequência ao registro no quadro com o tema gerador “voz”, acrescentando coisas de seu interesse, coisas que não gostam e como elas pensam. Na cena acima, Miguel e Eduardo se distanciam dos *puffs*, e estão de joelhos no chão em frente ao quadro, debatendo sobre os itens que serão escritos, como também fazem a divisão do espaço do quadro por cores, sendo que cada um utiliza uma cor diferente.

Eduardo assinala as coisas que ele tem interesse e as que não tem interesse: “não gosto de ouvir sobre jogos de futebol”, “gosto de falar de jogos de celular e jogos de basquete”, “gosto de português (língua)” e “em alguns casos fico inseguro”, “eu tenho um pouco de tempo para brincar – prefiro jogar *UNO* e jogos de lógica” e por sua vez, Miguel também assinala as coisas que ele tem interesse e as que não têm interesse “insegurança – eu demoro a escolher o que fazer” “medo de errar”, “História e notas baixas” e “não tenho tempo para brincar – em minhas brincadeiras eu invento alguma coisa que ninguém ainda pensou como dominó “triplo”.

Referente às características pessoais listadas, Eduardo descreve que: “eu penso diferente em relação a algumas coisas - como matemática [...] nós temos conhecimento maior em áreas diferentes - porque nós temos um pouco mais de conhecimento.” Adiante, Miguel discorre também sobre suas características pessoais, “eu penso coisas diferentes dos outros – no caso todo mundo! [...] eu falo mais baixo [...] nós temos uma felicidade mais ampla – porque nós temos comportamentos diferentes [...] penso em muitas coisas.”

Sarmiento (2009, p. 22) nos esclarece que a “[...] criança é um ator social em seu mundo de vida.” Nesse mundo, ela tem ação, voz, gostos, interesses e características próprias individuais, conforme expresso pelas crianças.

Eduardo não gosta de jogo de futebol, mas gosta de jogos de basquete e de celular, e Miguel não gosta de notas baixas e da disciplina de História.

A brincadeira faz parte da infância das crianças, “brincar é um modo por meio do qual as crianças expressam livremente as suas intenções e experiências” (Silveira, 2019 p. 115) mesmo declarando “não tenho tempo para brincar e tenho pouco tempo para brincar” elas enumeram suas brincadeiras preferida, sendo elas: raciocínio lógico (como jogos de

lógica e jogos de cartas), utilizando-se de jogos populares conhecidos pela criança na infância (*UNO* e dominó). Na escrita das crianças elas não se referem a esses jogos como brincadeira de criança, para elas as brincadeiras são o que os irmãos brincam em casa e que eles são “forçados” a brincar. Segundo Miguel, “meu irmão pequeno quer brincar de bola, daí sou o maior e sou obrigado a cuidar dele.” Na observação das falas das crianças verifica-se que o ato de brincar está ligado a um objetivo relevante, validado por Delgado (2018, p. 23) “[...] entre brincar e fazer coisas sérias, não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério [...]” e essa brincadeira deve trazer alegria, desafio, obstáculo, resolução de problema, conhecimento, gerar algo novo e original.

Portanto, a escolha feita por eles, não foi aleatória, ela traz consigo o autoconceito de criança com AH/SD conforme Fleith (2007, p. 58) “estes indivíduos se engajam em sua área de interesse.” A seleção desses jogos evidencia suas habilidades na área acadêmica, pois são medalhistas premiados em competições e olimpíadas técnicas e tecnológicas na área de exatas. Os jogos selecionados por eles têm por objetivo desenvolver algumas das habilidades cognitivas superiores: a memória, flexibilidade cognitiva, raciocínio lógico, planejamento e atenção.

Miguel esclarece: “minhas brincadeiras eu invento alguma coisa que ninguém ainda pensou” tendo a habilidade de gerar novas ideias inusitadas e diferentes (Fleith, 2007), convergindo com sua declaração “eu penso coisas diferentes dos outros – no caso todo mundo!” “penso em muitas coisas.” Para brincar com o dominó, Miguel e Eduardo criaram novas regras para o jogo e, conseqüentemente, um novo nome “dominó triplo”. Explica Miguel: “jogar com duas peças de dominó é fácil, jogar com três peças exige saber mais!”, Eduardo acrescenta: “difícil até para segurar as peças e tem que ser rápido” e conclui: “foi um bom jogo!” Corsaro (2009, p. 32) define como cultura de pares “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” Vale ressaltar que a nova regra do jogo de dominó foi inventada no AEE do Centro.

Esse sentimento que difere Eduardo e Miguel para argumentar “nós temos conhecimento maior em áreas diferentes - porque nós temos um pouco mais de conhecimento”, “eu penso diferente em relação a algumas coisas - como matemática e português (linguagem)” e “eu falo mais baixo”, “nós temos uma felicidade mais ampla – porque nós temos comportamentos diferentes” está intimamente ligado ao seu modo de ver, pensar, agir e se expressar no mundo. A criança com AH/SD sabe que se difere das demais

crianças, segundo Pérez (2003, p. 124) “muitas crianças verbalizam esta condição; percebem as diferenças de ritmo de aprendizagem, interesses e desempenho em relação a seus colegas” por apresentarem alto grau de curiosidade, gostos, ideias, pensamentos, habilidade específica de certa forma diferentes dos seus pares.

Fleith (2007, p. 69) acrescenta: “[...] altas habilidades/superdotação apresenta interesses variados e diferentes habilidades e tem necessidade de envolvimento em atividades que favoreçam a produção criativa, como atividades científicas, tecnológicas, artísticas, de lazer e desporto, entre outras [...]”

Esses comportamentos de interesse variados e habilidades diferentes propulsionaram a criação de uma nova regra do jogo de dominó. Acerca de seus sentimentos, Miguel expressa: “insegurança – eu demoro a escolher o que fazer - medo de errar”, “História e notas baixas” e Eduardo “em alguns casos fico inseguro”.

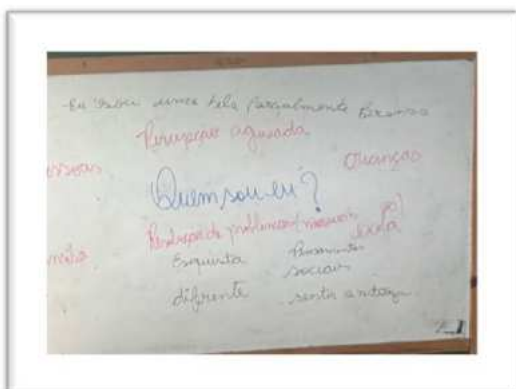
Miguel diz que “precisa pensar muito para resolver ou escolher determinada coisa, ele precisa analisar tudo, verificar tudo para não incorrer no erro”. Todavia, Eduardo diz também “pensar para tomar uma decisão, mas é pouco”. Então Miguel exclama: “eu sou inseguro.” O medo de errar está muito presente nas falas das crianças, o peso da responsabilidade por uma decisão ou ato não assertivo as deixa preocupadas demais. Notoriamente, é visível a responsabilidade social de ambos em serem assertivos e corretos em qualquer tomada de decisão sobre suas vidas ou de outrem. Esta capacidade de análise e síntese está intrinsicamente relacionada com as características da AH/SD. Tal preocupação pode deixá-las dias pensando numa solução e quiçá noites sem dormir ou mal dormidas. A literatura para AH/SD de acordo com Virgolim (2007, p. 47): “a habilidade de perceber múltiplas relações entre ideias, objetos e percepções, assim como a capacidade para argumentação tornam difícil o processo de tomada de decisão.” A insegurança das crianças tem como pressuposto a análise criteriosa das probabilidades e variantes para a tomada de decisão, sempre na busca de exatidão e precisão.

A criança deve ser considerada em sua plenitude como indivíduo com competência e capacidade para atuar com voz e ação e que esses movimentos devem ser considerados e respeitados em seus modos próprios de compreender e atuar no mundo, “[...] porém, mais do que tudo isto, a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele não consegue mais ouvir ou enxergar (Pereira e Souza, 1998, p. 10).

Nessa concretude, no décimo primeiro encontro Mary Brown, inicia o diálogo pela descrição de suas características de autoconceito “como um construto associado à percepção

da pessoa sobre si mesma” (Fleith 2007, p. 48). Assim, lista: percepção aguçada, sua habilidade em resolução de problemas (não são da escola) e o meio em que ela convive diariamente, sendo família, pessoas e crianças. E, conforme solicitado anteriormente por Mary Brown, “você me ajuda a escrever?” “Eu gosto mais de falar!” eu faço as anotações no quadro de suas pontuações sobre o tema gerador até que ela assuma integralmente.

3.5.3. Cena narrativa de coisas de seu interesse e características. 10 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.5.4. Cena narrativa de coisas de seu interesse e características. 10 de Maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

No que se refere às crianças, narra que ela não se sente igual às demais. “Eu não me sinto uma criança igual às outras, sem falar da idade agora, sabe? Porque eu tenho uma visão maior, uma visão mais ampla, não é como se eu fosse o adulto, mas é diferente das outras crianças.” Isso devido à sua percepção aguçada sobre a vida e dos problemas que estão ocorrendo no mundo atualmente.

Mary Brown discorre: “não é como se eu fosse o adulto.” Essa afirmativa reporta que ela se reconhece com característica e experiência diferentes das outras crianças, e entende que isso não a faz ser um adulto, assim, “considerando a ordem geracional, sempre o adulto será diferente das crianças por estar agrupado a uma outra geração e cultura” (Buss-Simão, 2014, p. 40).

Entretanto, Mary Brown percebe que é “diferente das outras crianças - eu não me sinto uma criança igual às outras.” Sua infância, suas experiências, ideias, pensamentos são divergentes de seus pares, pois a infância não é uniforme e cada criança é “[...] sujeito e ator social do seu processo de socialização e, também, construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro” (Abramowicz e Oliveira, 2010, p. 42), atuando de forma única e específica em seu modo de viver.

O que também pode ser considerado é a questão de interação com seus pares destacada por Fleith (2007, p. 70) “[...] eles têm, basicamente, dois grupos de companheiros com os quais necessitam interagir: os pares de mesma idade e os pares intelectuais.”

A infância não é universal, é uma construção social que sofre influência do meio no qual está inserida, definida por Prout (2010) como um fenômeno complexo. Kramer (2003) destaca que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, à medida que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade. A noção de infância estava estritamente ligada à ideia de dependência da criança com o adulto. Assim que ela fosse capaz de viver sem ajuda dos adultos, era inserida no mundo deles.

Para Kramer (1999), a noção de infância, tal como é hoje, é um conceito relativamente novo, tendo em vista que esse sentimento iniciou a partir de século XVII. Esse século foi fundamental para o surgimento do sentimento de infância, fazendo com que a criança passasse a assumir um papel na sociedade adquirindo definitivamente uma personalidade, de forma a levar as famílias a se preocuparem em acabar com o alto índice de mortalidade infantil existente na época.

Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 43):

[...] a partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

A Sociologia da Infância reconhece a infância como categoria geracional, social e histórica. Portanto, cada criança vive de forma particular em seus “mundos de vida” (Sarmiento, 2009), por isso que Mary Brown não se sente como as demais crianças, pois vive no seu constructo, que abarca também sua constituição específica da AH/SD.

Mary Brown conclui: “porque eu tenho uma visão maior, uma visão mais ampla e aguçada”. Essa visão não é de adulto, é de criança para criança, entre seus pares, “sem falar da idade agora, sabe?” Essa visão ampla e aguçada pode estar relacionada, de acordo com o que Fleith (2007, p. 47) qualifica a criança com AH/SD como:

[...] os indivíduos superdotados são notados pela grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, que geralmente estão além do que podem absorver e processar. O desenvolvimento emocional tem origem em processos internos e externos ao

indivíduo facilitados pela alta capacidade e **percepção aguçada** (grifo nosso).

A criança AH/SD tem maior amplitude sobre o que ocorre à sua volta, desde muito cedo, de acordo com Piechowski (1997) apud Virgolim (2007, p. 47) algumas crianças demonstram, contudo, desde muito cedo, enorme empatia com relação aos outros, a um grau que ultrapassa mesmo as preocupações do adulto, e são consideradas como “emocionalmente superdotadas”.

Assim, conclui: eu, agora, estou lidando com questões diferentes, enquanto as meninas, os menininhos, os nomes dados, enfim... as outras crianças, às vezes, estão acostumadas a irem para a escola, chegar em casa, comer, dormir e viver a vida normalmente, e veem tudo de uma forma mais tranquila. Eu, às vezes, estou mal o tempo inteiro, e estou pensando em como resolver a fome mundial, eu estou discutindo com um coleguinha, um ou outro, que tem uma visão mais ampla sobre o machismo e o feminismo, sobre a questão do aborto.

Esse sentimento faz com que ela se sinta diferente, e faz com que sua infância seja única, o que a difere dos demais, atuando como agente ativo, cultural e histórico dentro do meio em que atua. Sua infância está marcada por sua história de vida.

Franklin (1995, p.7) pontua que “[...] a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.”

Em suas declarações, as demais crianças “estão acostumadas a ir para escola, chegar em casa, comer, dormir e viver a vida normalmente, vê tudo de uma forma mais tranquila”, enquanto ela está “pensando em como resolver a fome mundial, eu estou discutindo com um coleguinha, um ou outro, que tem uma visão mais ampla sobre o machismo e o feminismo e questão do aborto.”

Essas questões humanitárias, sociais e políticas que englobam a população mundial são de suma importância para Mary Brown, ao ponto de pensar, analisar e refletir constantemente, até mesmo, após chegar em casa não conseguir viver “normalmente”, ciente do que ocorre no mundo à sua volta, consentindo com Virgolim (2007) quando descreve que a consciência social aparece desde a idade tenra dessas crianças. Mary Brown passa seus dias meditando em uma solução para os temas de maior relevância à humanidade, como a fome, o machismo e o feminismo, e aborto, temas que na contemporaneidade o homem “adulto” ainda não conseguiu resolver e nem minimizar, aplicando “sua habilidade em resolução de

problemas (não só da escola).” O que é descrito por Bar-On e Maree (2009, p. 563) como competências emocionais e sociais das crianças com AH/SD: “habilidade de gerenciar mudanças, adaptação e resolução de problemas de natureza pessoal e interpessoal.”

A declaração de Mary Brown deve ser auscultada e considerada quando afirma que a criança está aqui e agora, vive e sente o presente, conhece o passado (experiência), planeja e sonha com um futuro melhor, sendo um agente ativo na sociedade e de sua própria ação “um componente das estruturas da sociedade” – não uma fase preparatória” (Mayall, 1996, p. 58).

Mary Brown relata:

Muita coisa, eu fico indignada porque é uma coisa assim tão normal, presente no mundo de hoje, a gente vê que eu estava falando sobre os males do ser humano, tem criança ou até adulto que nem pensa nisso... Ou pensa e dá uma resposta ‘chocha’ que só de pensar você responderia. Tem gente que nem se dá ao trabalho, de pensar isso eu com 9 aninhos estava começando a querer saber sobre isso, entendeu?

Os males do ser humano que Mary Brown se refere são: fome mundial, machismo e o feminismo e o aborto. Demonstra sua preocupação com esses temas, “com 9 aninhos estava começando a querer saber sobre isso”, temas que são emergentes de uma agenda mundial.

Não valorizar e não respeitar a sua voz e o que ela sente, vê e convive no mundo é o mesmo que concordar com uma antiga canção folclórica sueca citada por Qvortrup (1987, p. 28) que diz que “crianças são pessoas que vivem em outro mundo.” Essa ideia está relacionada com a concepção de que a criança não tem fala (*infans*) como objeto passivo, ao contrário da visão da Sociologia da Infância sobre a infância, elencada por Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 37) reconhecendo-a “como importante estágio do curso de vida, nem mais menos importante do que outros estágios”, as crianças têm forma heterodoxa de habitar e atuar no mundo com suas próprias expressões.

O adulto necessita compreender que a criança é um ator social competente com ação e voz no mundo em que atua, e que não está mais a margem do ideário dos adultos. A criança tem consciência de como ela vive, em que mundo vive e como pode atuar para mudar o mundo a sua volta.

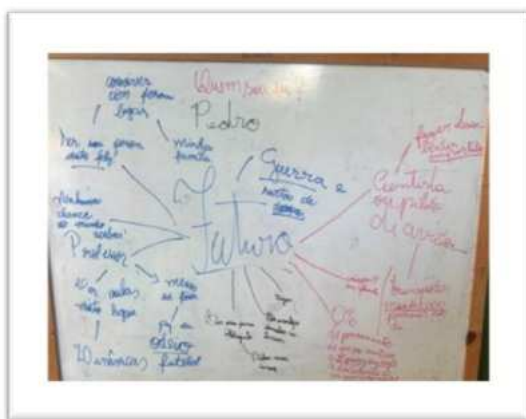
Nessa concordância, a criança almeja, projeta sonhos e idealiza um futuro melhor para o mundo e para sua vida, tendo como referência suas experiências em seu meio, na sua forma peculiar de ver o mundo, significa a si própria. As crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas que diferem do adulto Cohn (2005). A criança deve ser vista como ela é: produtora de conhecimento e capaz de entender sua própria vida, não na função de devir. Para isso, conforme Oliveira (2018, p. 460), “trata-se principalmente, de mudar a concepção de

“criança” de deixar de percebê-la como um vir a ser, como capital humano, valorizada em termos de sua utilidade futura.”

Dando continuidade ao décimo encontro Pedro, Eduardo e Miguel dispõem seus desejos para o futuro do mundo e para a sua vida pessoal. Sarmiento (2005, p. 25) nos esclarece que a “[...] “a infância não é a idade da não-fala [...]”, a criança assentida como sujeito e não como objeto tem muito a nos dizer, a nos contar sobre suas significações do mundo e da vida.

3.6. Cena narrativa sobre o futuro

3.6.1. Cena narrativa sobre o futuro. 08 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.6.2. Cena narrativa sobre o futuro. 08 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

As crianças, mais uma vez, realizam a roda de conversa para elencarem um tema gerador. Nos outros encontros, sempre solicitavam que eu realizasse a primeira nota no quadro branco sobre o tema escolhido para que dessem continuidade. Desta vez, a escrita da palavra geradora “futuro” foi redigida por elas. A partir dessa reunião, as crianças demonstraram maior autonomia e controle sobre a investigação, dominavam o ambiente com decisões entre elas. Essa maior liberdade também foi sentida por mim, a sensação era que estávamos entendendo como atuar no campo. Todo esse sentimento não foi expresso por falas, somente por ações advindas das crianças, assentindo com Malaguzzi (1999) sobre as cem linguagens da criança. Ela se expressa com gestos, sorrisos, ações e até mesmo em silêncio, basta sabermos auscultá-las. Assim, como Azevedo e Betti (2014, p. 306) alertam “[...] não poderíamos deixar de fazer referência à necessidade de ouvir o que não é dito com palavras, mas expresso nas manifestações corporais.” Nesse dia, as crianças pegaram cadeiras

para se sentarem frente ao quadro. Nos encontros anteriores, elas estavam de joelhos no chão ou agachadas.

As crianças separaram e distribuíram os pincéis coloridos para demarcarem suas escritas e delimitarem o espaço para cada uma no quadro. Quando o quadro ficava completo de anotações, as crianças apagavam e iniciavam nova escrita. Sempre ao final do registro as crianças faziam explicações sobre suas ideias listadas no quadro para todas e esses momentos de explicações eram realizados quando uma criança questionava a escrita da outra.

Esse posicionamento das crianças de relatar e narrar seus interesses, ideias, sentimentos e opiniões descritos nos registros partiu delas “um posicionamento ético visando operar no registro da ativação do sujeito criança como partícipe das falas que pretendem delas falar” (Carvalho e Müller 2010, p. 81), oportunizando a escuta de todos do ambiente para compreensão de seus posicionamentos diante dos temas. A partir desse momento, as crianças fazem a exposição sobre os temas e conceitos elencados por elas.

Durante a redação as crianças conversam muito entre si, brincam e fazem piadas. Todo esse movimento é degustado com muita guloseima pelas crianças.

Estou posicionada no canto, sentada no sofá, espaço que as crianças não utilizam por preferirem os *puffs*. Eu fico no suporte às crianças quando necessitam de uma cadeira, um pincel ou uma caixa de som e tirando fotos, as crianças sabem fazer pesquisas com ou sem adultos (Alderson, 2005). “A ética não envolve apenas os procedimentos comuns da pesquisa, mas também a relação entre as pessoas” (Azevedo e Betti, 2014, p. 299).

Não menos importante é o fato de as crianças não mais me consultarem sobre os temas os quais elas decidem dialogar, elas começaram a selecionar os temas sempre ao final dos encontros. Anteriormente, quando me perguntavam: “vamos fazer esse tema, o que você acha?”, eu respondia devolvendo com uma pergunta. “As vozes são de crianças superdotadas, vamos escutar o que vocês quiserem nos dizer, é isso que vocês querem falar para as pessoas?” E a resposta sempre foi: “sim!” As crianças revelam-se pesquisadoras ativas, sabem o que desejam, estabelecem objetivos e buscam resultado, “realmente, as crianças são provavelmente mais interessadas que os adultos por cada estágio da pesquisa”, outorgado por Alderson (2005, p. 426).

Para Miguel, o futuro que ele deseja é um mundo sem “guerra e surtos de doenças”, “conviver com pessoas legais - minha família” “ser uma pessoa muito feliz” “ser professor - dar muitas aulas, aulas legais, dinâmicas” e “menos de educação física - porque eu odeio futebol.” Contudo, Pedro deseja “viajar” “ser uma pessoa inteligente - saber mais coisas” e

“não aconteçam desastres naturais”; Eduardo deseja “ser um cientista - fazer descobertas importantes” “ou piloto de avião - transportar mais de mil pessoas por dia” viajar em família” e “0% de pensamentos que vai acontecer a 4ª Guerra Mundial - descoberta de um novo vírus mortal.”

Desta forma, as crianças pensam e almejam um futuro melhor para a humanidade e evidenciam esses desejos em suas narrativas. Miguel e Eduardo desejam um mundo sem “guerra, surtos de doenças, a descoberta de um novo vírus mortal.” A preocupação com a guerra e doença aparecem como ponto focal das crianças. As crianças trazem como uma inquietação o perigo eminente de uma guerra, mesmo sendo algo aparentemente distante em nosso país. Esse sentimento de preocupação pode ter relação com a guerra entre Rússia e Ucrânia, que se iniciou no período da pandemia COVID 19, maximizando o sentimento de “insegurança” entre as pessoas. Ao fazer esta narrativa, as crianças provam que não estão alheias ao mundo que as cerca, se apropriam das informações compartilhadas entre o mundo adulto e elas, para adquirirem conhecimento, construir significações e ressignificar seu mundo de vida, o que segundo Corsaro, (2011, p. 31-32): “[...] se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais.”

Sabem da guerra entre os países Rússia e Ucrânia e estendem a sua aflição para que a guerra não atinja o Brasil e, conseqüentemente, não surjam surtos de doenças na população. Exclama Miguel que “a guerra traz destruição a todos, não quero isso para nós.” Eduardo replica: “0 % da 4ª Guerra Mundial e descoberta de um novo vírus mortal, eu acho impossível!” Declarando que não tem nenhuma expectativa sobre a possibilidade de haver guerra ou vírus mortal. Na mesma hora, lembra que não ocorreu a 3ª Guerra Mundial, todavia, manteve a sua posição quanto ao seu pensamento de “0%” sobre 4ª Guerra Mundial.

Notadamente, as crianças têm pensamentos parecidos referentes à “guerra, doenças e vírus mortal”. Entretanto, detêm preocupações antagônicas. Miguel acredita que é possível uma “guerra e surtos de doenças” e Eduardo tem “0% de pensamentos que vai acontecer a 4ª Guerra Mundial e surgir um vírus mortal.”

Surto de doenças, vírus mortais e desastres naturais, citados pelas crianças evidenciam o momento histórico atípico vivenciado pelas condições pandêmicas da COVID-19. Na época da pandemia, milhares de pessoas perderam seus familiares, amigos e conhecidos e quase todo mundo conhece alguém que perdeu algum familiar pela doença

infecciosa de corona vírus. A apreensão das crianças pode ser oriunda de suas experiências no período pandêmico no enfrentamento de mudanças nos comportamentos como o isolamento social, uso de máscaras e doenças iminentes são um dos exemplos. Eduardo não acredita no aparecimento de um novo vírus. Ao contrário, Miguel acredita no aparecimento de um novo vírus, e Pedro não quer que ocorram novos desastres naturais.

A diferenciação de pensamentos entre as crianças está relacionada à infância de cada uma, que conforme Sarmiento (2007, p. 36) “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.”

Portanto, a infância é entendida como categoria social, sendo heterogênea entre as crianças, com diferentes realidades sociais, bem como suas experiências e interpretações de cada mundo de vida. Em suma, cada criança possui uma infância específica e todas devem ser valorizadas e respeitadas em sua singularidade. Coutinho (2001, p. 1) relata que “contemplar a infância sob sua óptica, com certeza não é tarefa fácil, tendo em vista que são vários os fatores que caracterizam as diferentes infâncias [...]” Portanto, é importante pensar na infância a partir da própria criança.

As falas das crianças refletem a busca constante da Sociologia da infância no reconhecimento da criança e das suas múltiplas infâncias, nos diferentes ambientes em que participam, levando em conta sua realidade social, cultural e econômica.

As crianças trazem experiências análogas. Pereira (2011, p. 24) ressalta que “compreender que a infância é constituída por diferentes infâncias, no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas” e, portanto, a infância é uma categoria socialmente construída, e não um fenômeno biológico das crianças. Sendo assim, as infâncias são diferentes e múltiplas para Delgado e Sarmiento (2018, p. 25), “a infância não é uma idade de transição, mas uma condição social que corresponde a uma faixa etária.”

Em relação ao que aspiram para suas vidas profissionalmente, Eduardo e Miguel falam sobre as profissões que pretendem exercer. Miguel deseja ser professor e “dar muitas aulas dinâmicas e legais”, e não será professor de educação física porque “odeio futebol” e conclui: “eu gosto de dar aulas e posso ensinar as crianças.” Miguel manifesta o que deseja e o que ele não deseja para seu futuro. Eduardo quer ser “cientista, para fazer descobertas importantes, como a cura de doenças e vírus mortais, ou piloto de avião para transportar mais de mil pessoas por dia.”

As declarações das crianças refletem um mundo adultocêntrico, exercido sobre a sua concepção de serem vistas como devires em idade tenra. Brostolin (2020, p. 317) nos esclarece que:

[...] a ausência da infância e criança nos estudos sociológicos explica-se devido à subalternidade das crianças ao mundo adultocêntrico, em que eram vistas como “homúnculos”, **isto é, homens em miniatura, alguém a vir a ser**, incompleto e imperfeito, estudado por campos científicos como a Psicologia, a Medicina que raramente dialogavam com a Sociologia, a Antropologia e a História (grifo nosso).

Temos que abolir a concepção de criança como um vir a ser, valorizada em razão de sua utilidade e do valor de sua produtividade futura, afirmado por Moss (2002, p.239) ser a “criança vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em esperar.” Os adultos inculcam na criança, desde muito pequena, que há necessidade de escolherem qual será seu trabalho no futuro, e quando a criança verbaliza em que deseja trabalhar, a sensação do adulto é de tarefa cumprida. Tal situação para as famílias de crianças AH/SD tende a ser mais complexa devido ao fato de as crianças apresentarem habilidades acima da média, e na concepção dos familiares devem fazer curso superior que remunerem maiores salários trabalhistas. E aqui me incluo nessa situação da família, como mãe de criança AH/SD. Encorajamos nossas crianças a cursar uma graduação que tenha maior rentabilidade financeira, pois sabemos de suas capacidades e habilidades. Essa atitude imprime na criança desde muito nova o valor de sua produtividade futura, mesmo que em sua maioria, as crianças não queiram os cursos elencados, e em alguns casos, determinados pela família.

Sirota (2001, p. 19) declara “[...] as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir [...]” Dessa forma, é necessário reconhecer e compreender as singularidades das suas formas de ser, rompendo a barreira de utilidade futura como capital humano.

A criança vive no mundo dos adultos, comandado pelos adultos, e aprende prematuramente que não se encaixa nesse mundo, que se difere, pensa e sente diferente, o adulto quer elevar a criança para o status de um adulto em miniatura, colocando sobre elas um encargo que não é da sua natureza “homúnculo” (Sarmiento, 2008).

A criança certamente pode expressar admiração por determinada profissão, e querer também, quando for um adulto, exercer esse labor, como descrito por Eduardo e Miguel na contramão de manifestar inquietude de se projetarem para um devir em transito para uma vida adulta (Sarmiento, 2008).

Distintamente dos adultos, as crianças não pensam somente no trabalho para se tornarem completas. Para James (2007, p. 262) “[...] dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem, é sobretudo explorar a contribuição única para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que a perspectiva das crianças pode fornecer”, as crianças sonham em serem mais do que trabalhadores, pensam em coexistir com uma vida feliz, em estar com a família, ter pessoas legais a sua volta pensam em viajar conhecer lugares no mundo.

Pedro quer “ser uma pessoa inteligente - saber mais coisas e viajar”, enquanto Eduardo deseja também “viajar em família” e Miguel quer “conviver com pessoas legais - minha família e ser uma pessoa muito feliz.” As crianças projetam viver em harmonia com as pessoas e serem felizes. Pedro quer viajar para presenciar a “Aurora Boreal” na Islândia, Eduardo e Miguel querem simplesmente conhecer lugares diferentes no mundo, não destacando algo específico, como Pedro. Eu comentei com as crianças que o desejo dele é igual ao meu, um dia conhecer a “Aurora Boreal”, e que ainda não realizei. Pedro comentou que ele pesquisou sobre a “Aurora Boreal”, e que é o fenômeno mais belo da natureza. Pedro me questionou por que eu não realizei meu sonho. Eu respondi: “o valor para viajar até a Islândia e percorrer o caminho até a Aurora Boreal equivale ao preço de um carro popular, e nesse momento eu tenho outras prioridades.” Pedro não questionou, e quando a mãe dele chegou ao ambiente da pesquisa para levá-lo, ele comentou com a mãe que tínhamos o mesmo desejo. Assim, a mãe falou: “Pedro quer conhecer a Aurora Boreal”, e ele confirmava balançando a cabeça.

Pedro é uma criança que explora a comunicação por meio de gestos, olhares e expressões faciais para manifestar seus pensamentos. Para explicar seu registro no quadro, usa um tom de voz moderado, não gosta de elevar a voz. Assim que fez a primeira leitura do seu registro, as crianças solicitaram se uma delas poderia ler novamente a sua anotação, de forma que todos pudessem ouvir e acompanhar. Pedro balançou a cabeça aceitando a proposta, e desta forma, as crianças vão trocando os lugares no ambiente, entre o quadro branco e os *puffs* na hora das apresentações. As crianças demonstram capacidade e habilidade em construir a pesquisa, percebendo a necessidade de intervenção para manifestação de suas opiniões para o clareamento da investigação, sendo que sua voz e ação são os aspectos centrais nas dinâmicas de investigação.

Essa postura das crianças foi orquestrada por elas, na hora da apresentação sobre seus desejos e interesses para o futuro, sempre uma criança do grupo de pesquisa levanta e faz

a leitura do texto no quadro escrito por Pedro para todos do ambiente da pesquisa e, sucessivamente, Pedro faz suas considerações quando acha necessário, estando durante a apresentação ao lado do seu texto. Cabe ressaltar que o ambiente de pesquisa fica em frente a uma avenida com tráfego intenso de carros da cidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem alcançado seu propósito na participação da criança, como sujeito social competente, “não como sujeito passivo e objeto de pesquisa a ser medido, descrito e analisado e interpretado” (Campos, 2008, p. 35).

As crianças buscam formas, caminhos e direcionam um ao outro na busca por responder às questões elencadas no ambiente, são autores em todos os estágios do processo de pesquisa, segundo (Alderson, p. 436, 2005) “isso acontece de modo muito mais efetivo quando as crianças podem expressar-se ao fazer e relatar publicamente suas próprias pesquisas.”

Verifica-se, também, que em todos os diálogos, as crianças destacam a fúria em aprender (Winner, 1998), características dos comportamentos da AH/SD, sempre na ânsia em adquirir cada vez mais conhecimento, como afirma Pedro “ser uma pessoa inteligente - saber mais coisas”, que acredita que precisa aprender mais para ser uma pessoa inteligente. Elas fizeram a anotação que continuariam no próximo encontro com o tema gerador “futuro”, pois tinham mais coisas para falar.

Eu solicitei às crianças que elas apagassem o quadro branco depois do encontro nesse dia. As crianças reclamaram em apagar o quadro, disseram: “são nossas ideias, deixa aí, depois vamos voltar para a nossa pesquisa, porque você quer apagar?” Eu argumentei que o Centro é uma instituição pública e muitas pessoas adentram o espaço, e a primeira visão que têm é do nosso ambiente, e todos que entrarem visitando o espaço vão ler o que está no quadro e não vão entender, pois desconhecem a pesquisa. O salutar é apagarmos porque a pesquisa será pública, assim, todos podem ter acesso depois de finalizada. Miguel replicou: “aqui é nosso espaço.” Eu me calei diante da sua resposta.

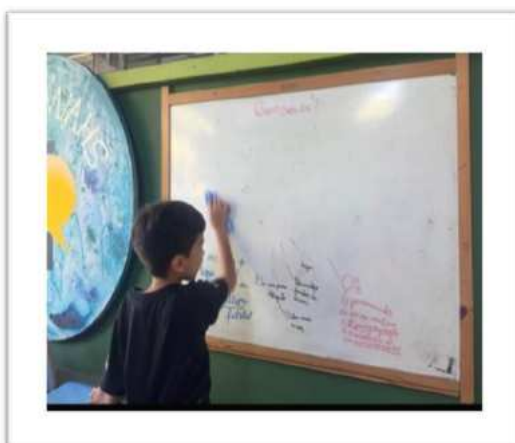
Entretanto, Miguel apagou o quadro com o consentimento de todos, sem nenhuma palavra expressa. Até esse dia, ninguém tinha manifestado a recusa em apagar o quadro, ato que era feito por mim ao final dos encontros depois que as crianças saem do ambiente. E até esse dia, nenhuma delas tinha verbalizado que não aceitavam o meu procedimento, algo que eu agia e não perguntava às crianças. Coisas que aparentemente são simples para o pesquisador “adulto”, que para as crianças não o são. A partilha de poder com as crianças

promove o seu protagonismo, algo que é basilar dessa pesquisa, oportunizar a voz e a ação para a criança.

A cada dia a pesquisa se torna algo próprio das crianças, e os detalhes mínimos os quais eu atuava nos bastidores, estão sendo apropriados por elas gradualmente. Ser ética na pesquisa é deixar que a criança assuma as decisões para o itinerário da pesquisa, mesmo que isso acarrete minha ação a cada dia como apenas espectadora e coadjuvante na pesquisa. Minha atuação está resumida em tirar fotos, gravar e organizar o ambiente, pois os níveis de participação da criança na pesquisa dependem de como o pesquisador atua na pesquisa

3.6.3. Cena narrativa sobre o futuro. Apagando as anotações. 12 de maio de 2024.

(Alderson, 2005).



Consequentemente, no décimo segundo encontro iniciou um novo registro e na roda de conversa decidiram continuar sobre o tema “futuro” com o título: “coisas que não queremos que aconteçam no mundo do futuro”, e pela primeira vez apareceu o desenho no registro das crianças no quadro. Algo que eu não estava esperando, devido ao fato de elas escreverem muito no quadro até não ter espaço livre, também, por conhecer a área de habilidade específica de interesse de cada uma delas.

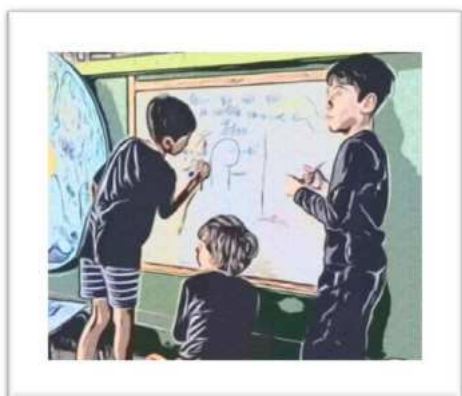
Considerar a criança como pesquisadora, com voz e ação em todo o processo, provocou a ruptura do meu olhar de adulta, eu estava totalmente equivocada sobre minhas percepções sobre a criança AH/SD com julgamentos pré-concebidos acerca dela, tendo um olhar voltado para sua constituição biológica. Estou aprendendo no campo que a reflexibilidade é a minha maior e melhor ação na investigação com as crianças, dia após dia me ensinam como ser uma pesquisadora, “muitas delas estão acostumadas a questionar, investigar e aceitar resultados inesperados, mudar de ideia, e assumir que seus conhecimentos

são incompletos e provisórios” (Alderson, 2005, p. 426). Desfazer-me de tudo que carrego de conceitos enraizados nas verdades absolutas é árduo, mas a minha imersão ao escutar e ver a criança a partir dela mesma me permite ser ética e justa na investigação.

O desenho tem por “objetivo a representação de algo, de si e do outro, dos objetos, da natureza, dos acontecimentos” (Francischini e Campos, 2008, p. 110). Partindo desse pressuposto, o uso do desenho pela criança proporciona o reconhecimento de sua história, desejos, fantasias e cultura, acompanhado pela expressão linguística, com possibilidades de discursos sobre si mesmas e os outros, relevando, assim, sua maneira própria de ver e de pensar a realidade acerca de seus mundos sociais e culturais.

O título do registro foi: “Coisas que não queremos que aconteçam no mundo do futuro”. Ao centro as crianças desenharam um boneco com o rosto triste e falando: “Não!” “AAAH! Socorro!!”

3.6.4. Cena narrativa sobre o futuro: “Coisas que não queremos que aconteçam no mundo do futuro”. 21 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.6.5. Cena narrativa sobre o futuro: “Coisas que não queremos que aconteçam no mundo do futuro”. 21 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.6.6. Cena narrativa sobre o futuro: “Coisas que não queremos que aconteçam no mundo do futuro”. 21 de maio de 2024.



3.6.7. Cena narrativa sobre o futuro: “Coisas que não queremos que aconteçam no mundo do futuro”. 21 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

Fonte: acervo da autora.

Foram fazendo anotações em volta do desenho, e cada um tinha cor específica de caneta. E os desenhos foram surgindo e “aquilo que aparentemente está oculto encontra-se com o explícito como respostas ao desenho, ao contexto, à infância dos desenhistas e à nossa própria infância atual” (Gobbi, 2012, p. 142).

Alguns pontos foram novamente elencados, como a possibilidade de nova Guerra Mundial, novo surto de doenças, desastres naturais. Em relação aos desastres naturais, dessa vez elencaram quais seriam, iniciando por Miguel: “um super desastre natural na nossa cidade”, Eduardo: “um terremoto GIGANTE – MEGA TSUNAMI no Brasil” – aconteça uma explosão que mate mais de 100 pessoas na nossa cidade”, Pedro: “sem desastres naturais.” Quanto às guerras, foram Miguel e Pedro desta vez quem proferiram sobre o assunto. Pedro disse que “o Paraguai não faça mais guerra com o Brasil e que não tenham ‘brigas feias’, Miguel: “3ª Guerra Mundial – BOOM! – Woau!”

Para a frase “3ª Guerra Mundial”, Miguel fez o desenho de uma bomba atômica caindo no chão, e para o “novo surto” ele desenhou um vírus. Para “um super desastre natural na nossa cidade”, ele também desenhou terra caindo em pedaços. Para representar a frase “alguém roube nosso país”, fez o Brasil e colocou um X sobre ele, representando a proibição, “xingamentos”, vários sinais aleatórios com a configuração de que é algo proibido falar ou escrever.

Eduardo, com a fala que “aconteça uma explosão que mate mais de 100 pessoas na nossa cidade”, para dar maior expressividade ao que escreveu, esboçou um avião caindo e “um terremoto GIGANTE.” Também esboçou as ondas de água caindo, vindo sobre as pessoas e elas ficando sem saída.

Pedro, com a fala “brigas feias”, traçou uma criança triste e retraída com a cabeça baixa, e a cabeça maior que o corpo. E quanto à guerra, “que o Paraguai não faça mais guerra com o Brasil”, traçou também o mapa do Brasil com seu nome dentro, e delineou o espaço do Paraguai e do Brasil. O estado de Mato Grosso do Sul está marcado pela guerra com o Paraguai por disputas de terras. O desenho de Pedro revela os aspectos do meio social o qual está inserido, confirmado por Gobbi (2012, p. 136) “seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida.”

O desenho é uma ação criativa da criança, não representa um estereótipo do mundo adulto, todavia, para dar maior significado e expressividade ao assunto tratado, dando significação para sua representação “[...] em que o desenho é uma das linguagens apresentadas [...]” (Gobbi, 2012, p.139).

Foi também a primeira vez que apareceram nas anotações das crianças as palavras onomatopeias⁷, para ressaltar a palavra em destaque. Logo, as crianças estão utilizando desenhos e onomatopeias para dar maior expressividade às suas redações, como também, fazendo uso da grafia das letras para reproduzir o tamanho das significações de suas ideias. Eduardo, ao escrever “um terremoto GIGANTE – MEGA TSUNAMI no Brasil” e Miguel a “3ª Guerra Mundial – BOOM! – Woau!”, a letra em caixa alta é utilizada para chamar a atenção e dar maior valor simbólico, o que é descrito por Fernandes e Caputo (2020, p. 7) sobre as linguagens utilizadas pela criança: “uma das ideias centrais da Sociologia da Infância é a de que o conceito de voz na infância tem que contemplar as múltiplas formas de comunicar que a criança utiliza, que vão desde a linguagem gráfica, à linguagem simbólica, à linguagem motora ou ainda a linguagem oral.”

Dessa vez, as crianças não quiseram narrar as escriturações do tema no quadro, apenas faziam uso da linguagem simbólica, apontando para os desenhos e fazendo os sons e ruídos. O que elas queriam pronunciar já estava descrito, desenhado por palavras e sons conforme Gobbi (2012, p. 136), os “desenhos são concebidos como representações do mundo, ao mesmo tempo em que se constituem como objetos do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto e infantil.”

Mary Brown também utilizou desenhos para mapear a sua personalidade. Ela quis redigir no quadro alguns pontos e dessa vez não solicitou que eu fosse sua escriba.

3.7. Cena narrativa sobre personalidade

3.7.1. Cena narrativa sobre personalidade.
21 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.7.2. Cena narrativa sobre personalidade.
21 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

⁷ Segundo o dicionário digital, “a onomatopeia é uma figura de linguagem que tenta reproduzir, por escrito, sons e ruídos de objetos, animais e fenômenos da natureza. Assim, é considerada uma figura de som.”

Ciente de que está à frente da pesquisa, Mary Brown realiza uma apresentação para os leitores da pesquisa para introduzir sua fala:

Oi, gente! Galerinha do canal, tudo bem? É... Assim, eu falei que eu sou parcialmente gentil. Por que parcialmente gentil? Porque eu gosto de ser gentil, eu sou uma pessoa gentil, mas dependendo de situações e de pessoas eu não... eu prefiro não ser gentil, algumas pessoas atitudes eu acho que as pessoas não merecem a minha “gentilidade.”. Enfim... e os outros me acham uma pessoa legal, uma pessoa bacana, interessante e comunicativa.

Sua postura evidencia sua consciência sobre a importância e validação de seu papel como pesquisadora em dialogar com os futuros leitores, sendo eles: crianças com AH/SD, famílias de crianças com AH/SD e demais públicos que não “compreendem e não aceitam as pessoas diferentes” segundo Mary Brown, o que é afirmado por Alderson (2005, p.427) sobre as crianças como pesquisadoras, que “tendem a ser logo profundamente preocupados com os estágios de acompanhamento, bem como tornar públicos e usar os resultados de pesquisa para mudar o mundo.”

A espontaneidade de Mary Brown em ser criativa em suas declarações e ao mesmo tempo usar de uma criticidade para apontar suas ideias e pensamentos é citada por Gama (2006) como uma capacidade de pensamento divergente (criativo e/ou crítico) da criança com AH/SD. Ela destaca que sua personalidade se divide em duas áreas: extrovertida e introvertida. “Eu me considero uma pessoa muito “ambivertida”. Mary Brown explica: “em momentos eu posso ser muito introvertida, mas em outros posso ser muito extrovertida”, porque assim agrega os dois aspectos de sua personalidade, o “introvertido e o extrovertido”, pois ambos estão juntos no seu dia a dia, e cada um desses aspectos aflora dependendo das situações vivenciadas por ela durante o dia, assim resumidas em manhã e tarde.

Mary Brown descreve que durante o dia a sua personalidade pode mudar, e isso ela não controla porque depende da situação vivenciada com seus pares e com os adultos. Quando Mary Brown diz: “eu não controlo”, refere-se à sua emoção e sentimentos nas relações interpessoais com seus pares e adultos. Mary Brown também diz que:

Quando eu estou mais feliz, mais animada, me sinto mais extrovertida, com alguém que eu gosto, eu sou mais extrovertida [...] também, sendo introvertida é mais para o meio e para o final do dia, quando eu estou mais cansada mais emo né, mais *springing me up the side*... né, quando em momentos aleatórios, que às vezes eu fico mais introvertida, eu desligo fico mais para mim, em festas sabe? Em lugares que eu não queria estar e com pessoas que eu não queria estar, isso me deixa mal e eu não gosto.

Atualmente, é consenso que a criança possui direitos e esses direitos devem ser independentes na promoção da sua proteção, provisão e participação no meio em que vive que segundo Soares (2005, p. 45):

[...] a defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma **interdependente**, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (grifo nosso).

Considerar os direitos em igualdade de importância eleva a criança como sujeito de direitos em reconhecer seu papel como cidadã plena e transformadora social diferentemente do que as crianças anunciam de não exercer o direito de participar de decisão sobre questões que lhe dizem respeito, como escolher em quais lugares quer estar e frequentar. O que é afirmado por Brostolin (2021, p. 4):

[...] a compreensão da criança vulnerável, desprotegida e dependente do adulto compromete a realização dos direitos que assistem a criança diante da tradicional distinção entre os direitos de proteção, provisão e participação, os três “p”, assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC, de 1989. Dentre estes, o **direito de participação** é comprovadamente o direito com **menos progresso** e essa constatação nos permite afirmar a urgente necessidade de envolver a sociedade em um processo de aprendizagem que reveja a relação assimétrica entre adultos e crianças e permita um compartilhamento de divisão de poder e negociação (grifo nosso).

Mary Brown afirma: “criança, adolescente e pré-adolescente não pode escolher o lugar que quer estar, entendeu?” E ainda reforça: “Por isso, tem muito adolescente introvertido, bravo, deprimido, porque não pode escolher se vai pra escola, se não vai pra escola... se vai pra, não sei o quê? Senão vai... Ah! Ninguém liga gente, nós precisamos do nosso tempinho, nosso espaço.”

Para Mary Brown, a exclusão do direito de participação em situações que lhe dizem respeito pode acarretar na criança desenvolver uma personalidade introvertida, fechar-se no seu mundo e não interagir com as pessoas. A privação do direito de participar pode causar, também, a depressão. A privação da participação infantil, para Brostolin (2021, p. 14) está “além do contexto cultural e âmbito particular da família, pois a perspectiva adulta pressupõe a falta de competência da criança para a participação social.” Essa falta de competência da criança para tomar decisões está intimamente ligada ao fato do adulto não compartilhar com

ela o poder de escolha, julgamento e resolução, sendo o adulto o detentor desse poder sobre os fatos que engloba os interesses, desejos, vontades, ideias da criança.

Mary Brown faz uma declaração para que os pais “deem espaço aos seus filhos, conversem com seus filhos, sejam seus filhos.” Quando ela pede “sejam seus filhos”, busca no adulto o exercício da alteridade, de colocar-se no lugar do outro, na auscultação de sua voz no respeito dos seus interesses e desejos.

Considerar a alteridade da infância “implica em considerar o conjunto de aspectos que a distinguem do outro adulto [...] de interpretação e de representação do mundo” (Soares, 2006, p. 30), assim, a criança é um sujeito de direitos à medida que sua voz e ação são consideradas.

Soares, (2005, p. 47) aponta que “as crianças têm que demonstrar a sua competência, mesmo antes de lhes ser permitido participar, enquanto os adultos são assumidamente competentes até que se prove o contrário.”

O direito de participação da criança não significa a perda da autoridade do adulto, ao contrário, essa participação é partilhada no equilíbrio entre o respeito da ação e voz da criança em exprimir seus sentimentos, desejos, interesses e ideias. A criança reconhece e aceita o poder do adulto ao fato de que Mayall (2001, p. 121):

[...] as perspectivas das crianças acerca do que é ser criança indicam que elas reconhecem o poder dos adultos e das suas reações ao mesmo, que vão desde a aceitação sem qualquer questionamento, a atividades táticas e ainda a reações de resistência com ressentimento. Mas acima de tudo, a obediência e a aceitação são bastante mais comuns do que a resistência e a rejeição.

Mary Brown ainda afirma que fica mais introvertida quando está “em lugares que eu não queria estar e com pessoas que eu não queria estar, isso me deixa mal e eu não gosto.” Os direitos políticos tangem ao que se refere às questões de decisão, conforme Soares (2005, p. 17) “por seu turno, relacionam-se com a possibilidade de as crianças participarem na tomada de decisão acerca dos assuntos que são do seu interesse.” Sua capacidade de analisar a sua não participação nos assuntos que dizem respeito à sua vida, deflagra a compreensão equivocada sobre a atuação da criança como “seres imaturos, quer física, quer psíquica, quer emocionalmente, agravada pela sua falta de experiência para tomar decisões racionais” (Soares, 2015, p. 46). De acordo com Virgolim (2007), a criança AH/SD avalia frequentemente suas experiências, tornando-se mais conscientes sobre seus modos de vida.

Acrescenta também que “isso me deixa mal e eu não gosto”, e estando “mal” torna-se mais introspectiva, com pouca vontade de interagir com as pessoas e o mundo à sua volta.

Virgolim (2007, p. 11) descreve como traço típico da personalidade da criança AH/SD “[...] a grande necessidade de entender o mundo à sua volta, de ter a necessária estimulação mental, a intensidade dos sentimentos, o senso de humor, a não conformidade, a **introversão**” (grifo nosso).

Marina estava inserida no grupo de pesquisa do período vespertino, e não estava conseguindo participar da pesquisa. Sugerir à Marina que fizesse parte do grupo matutino para conseguir participar. O que ela aceitou prontamente. Consinto com Soares (2005, p. 120) quando afirma que “o importante será que em qualquer momento, ou em qualquer contexto, as crianças tenham a oportunidade de participar à medida da sua vontade.” Desse modo, marcamos a data para Marina conhecer o grupo de pesquisa. Na oportunidade, fez a apresentação da sua composição sobre o tema da pesquisa “Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas” para as outras crianças a conhecerem, e após, unir-se ao novo grupo.

3.8. Cena narrativa de apresentação da música “Quem sou?” e de apresentação da nova integrante

3.8.1. Cena narrativa de apresentação da música “Quem sou?” ao grupo de pesquisa. 22 de maio de 2024.



dia,

3.8.2. Cena narrativa de apresentação da música “Quem sou?” ao grupo de pesquisa. 22 de maio de 2024.



Neste
Marina

Fonte: acervo da autora. Fonte: acervo da autora.

cantou sua música autoral (letra e melodia) intitulada “Quem sou?”, da sua apresentação para a investigação “Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas” às demais crianças. Miguel assessorou Marina, segurando o microfone para ela tocar seu violão e cantar a música. Foi um momento ímpar, Marina compareceu com seu violão, cantou sua composição para as demais crianças e todas aplaudiram sua performance.

Assim que Marina finalizou sua apresentação às crianças, iniciou-se o registro no quadro sobre o tema elencado para aquele dia após a roda de conversa. As crianças escolherem o tema “economia” para o décimo terceiro encontro.

3.9. Cena narrativa das anotações do tema gerador “economia”

4.9.1. Cena narrativa das anotações do tema gerador “economia”. 22 de maio de 2024.



3.9.2. Cena narrativa das anotações do tema gerador “economia”. 22 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora. Fonte: acervo da autora.

As crianças anunciaram que fariam a escrita no quadro, contudo, as explicações sobre suas ideias e opiniões seriam por meio de desenhos. Neste dia elas não iriam usar letras para colocar suas vozes. Assim, a criança que faz pesquisa se utiliza de métodos variados como apontado por Alderson (2005, p. 430): “[...] as crianças que trabalham como pesquisadores usam vários métodos, sozinhas ou em grupos, com ou sem adultos. Elas selecionam assuntos de pesquisa, questões e métodos gerais, decidem questões de pesquisa de campo específicas.”

As crianças decidiram entre si o tema gerador e como fariam o registro e, posteriormente, a explanação. Miguel, Eduardo, Pedro e Marina elaboraram desenhos sobre a economia do Brasil. Miguel, em tom de brincadeira disse: “o Brasil está ótimo, confia!” sinalizando no final com o dedo positivo, antes de terminar sua escrituração. Miguel desenhou uma agência bancária com um caixa eletrônico do lado de fora, e escreveu acima: economia é ‘xooo’, o dinheiro que o nosso país tem na conta e o Brasil está em sexto lugar.”

Marina desenhou um carrinho de compras com uma mulher empurrando com a seguinte frase “existe uma desigualdade social entre as pessoas. Acho que estou comprando pouco. Minha sobrevivência. Essa mulher aqui em cima é da classe social de baixa renda.”

Eduardo usa o título: “a economia do Brasil está toda desigual.” Desenhou uma nota de dinheiro e um porquinho com moedas. Desenhou também dois gráficos sendo um de barras e outro de linhas, mostrando que há desníveis de salários no Brasil, e fez uma agência bancária com um cofre subterrâneo.

Pedro grafou diversas situações de compras utilizando notas de dinheiro, e uma situação em que a criança não consegue pagar pelo brinquedo por falta de dinheiro e fica triste. No final escreve que “a economia do Brasil está boa”, demonstrando por meio de um gráfico de linhas com números, mostrando a evolução da economia do País.

A fala inicial das crianças foi a de que não fariam escritas, e durante o processo foram surgindo: letras, símbolos, números, gráficos e desenhos. A criança não tem medo de mudar o caminho da pesquisa, de arriscar e voltar atrás, são mais flexíveis que os adultos. Em relação à economia do Brasil, todas as crianças fizeram alusão ao poder aquisitivo da moeda brasileira, apontando para as desigualdades sociais na divisão de renda entre as pessoas. Marina desenhou um carrinho de compras no mercado, onde a mulher não tinha condições para comprar todo o necessário. Disse que “existe uma desigualdade social entre as pessoas de alta classe e da classe baixa”. Pedro destacou uma criança triste por não poder comprar seu brinquedo, mostrando a nota que ele tinha com o valor real do que custava o brinquedo e Eduardo elaborou dois gráficos diferentes para mostrar a disparidade entre equiparação salarial. Pedro também fez gráfico para mostrar que a economia do Brasil está “boa”, conforme os números listados que estão no meio do gráfico. As crianças realçaram que todo o dinheiro do Brasil se encontra nas agências. Miguel focou na agência do Banco Central, onde está toda a reserva monetária do país, e Eduardo, que o dinheiro está muito bem guardado dentro de um cofre subterrâneo. As crianças provam que têm conhecimento sobre a economia atual do país em que vivem, sabem das diferenças que existem entre classes sociais, bem como a dificuldade em adquirir o sustento e de sentir tristeza por não comprar o que se deseja, e que todo o dinheiro está nos bancos, nos caixas fortes. Assim, Abramowicz e Oliveira (2010, p. 44) nos orientam: “temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes, o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender estas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade.”

Conforme as crianças anunciaram, a priori não fariam a explanação dos dados porque tudo está muito claro com os desenhos. Eu fiz a leitura do registro com os apontamentos e elas confirmavam as ideias. Minha tarefa como coautora da pesquisa é “de tornar audíveis e visíveis as ações das crianças nos terrenos de pesquisa” (Trevisan, 2015, p. 149). A cada dia, as crianças vêm revelando seu protagonismo ao propor e agir no campo da pesquisa sem medo, e o fazem brincando, rindo entre eles, comendo guloseimas e cantando. A investigação das crianças tem resistido e desafiado a negatividade como nos esclarece Soares (2005, p. 136): “a negatividade será, então, indispensável para ultrapassar os paradoxos que continuam

a condicionar a afirmação plena da cidadania da infância, nomeadamente, relacionados com os hiatos persistentes entre os princípios proclamados na CDC e a prática social.”

As crianças se apropriaram do ambiente de pesquisa e estão criando formas e métodos investigativos para expor suas opiniões em assuntos de seu interesse, da forma que acham que podem fazê-lo o que é o corolário da sua competência e protagonismo. Por conseguinte, as crianças começaram a partir de hoje a sair do campo de pesquisa com o tema selecionado para o próximo encontro: “Por que estamos no CEAM/AHS?” para o décimo quarto encontro.

3.10 Cena narrativa do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”

3.10.1. Cena narrativa do registro do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”. 28 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.10.2. Cena narrativa do registro do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”. 28 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

Arthur inicia suas considerações no quadro: “Estamos no CEAM/AHS porque nós temos altas habilidades - eu comecei a ler com 5 anos e andei com 1 ano” e conclui: “eu gosto de estudar no CEAM/AHS Matemática, Geografia e Robótica.” Arthur fez seu retrato no quadro. Dando continuidade às anotações, agora é a vez de Miguel: “porque nós temos superdotação, nós convivemos com pessoas reais não com pessoas virtuais, o computador é usado somente para fazer coisas importantes como as aulas e, não para jogar”, e ainda diz que “nós não nos conectamos aos celulares – jogamos jogos reais, nós nos dedicamos nas Olimpíadas e provas de papel ou documento no computador.” Conclui sua fala dizendo “aprendi a andar porque queria o controle da TV.”

Eduardo diz: “pois temos altas habilidades de superdotação - meu cérebro funciona assim: 1000km por hora”, “andei com 1 ou 2 anos, não sei direito. Eu aprendi a ler com 3

anos ou 4 anos, também não sei dizer.” E finaliza sua fala fazendo uma analogia sobre o cubo mágico.

As crianças costumam lançar os temas no ambiente para debater e dessa vez queriam saber o meu relato, de como entrei no CEAM/AHS. Foi a primeira vez que fui convidada a registrar no quadro a minha voz, e “no pilar dos direitos, acautela-se a não interferência ou intrusão do investigador [...]” (Soares, 2005, p. 32). Portanto, elenquei que sou “mãe de criança superdotada – estou com os pares - trabalhei na educação especial” e esse é um dos motivos pelos quais sou gestora da Instituição.

As crianças prosseguiram e todo registro vem acompanhado por desenhos, representando a ação real a qual elas estão enumerando. Para enfatizar a AH/SD, Miguel desenha o cérebro cheio de informações. Para destacar também que convive com pessoas reais, faz dois bonequinhos cumprimentando um ao outro. Quanto aos jogos reais, encena dois meninos numa mesa de pingue-pongue, ao dedicar-se às olimpíadas, outro bonequinho está segurando na mão o celular, para representar o bonequinho que está fazendo revisão e o uso do computador. Para coisas importantes, tem a representação de um bonequinho a frente do computador. Eduardo faz o traçado de dois bonequinhos, um com o cérebro cheio de conhecimentos e o outro mostrando a velocidade do pensamento cerebral de uma criança com AH/SD.

Diferentemente do encontro anterior, as crianças quiseram fazer a apresentação de seus desenhos, “[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente” (Almeida, 2003, p. 27). As crianças realizaram suas cenas utilizando somente o desenho para explanar suas ideias e opiniões.

Arthur iniciou a apresentação descrevendo os tópicos descritos “porque nós temos altas habilidades, e eu gosto de estudar no CEAM/AHS Matemática, Geografia e Robótica.” Miguel inaugura dizendo: “a gente não tem celular, e se a gente tiver, não fica muito tempo com ele, e fica um mês fazendo revisão até chegar o dia da olimpíada, e solicitou a confirmação de Eduardo na sua narrativa, que concordou que ambos estudam durante um mês fazendo revisão, e relata que “somente mexe no computador para fazer revisão e joga só um pouquinho no final do AEE, depois que termina tudo. A gente brinca muito, não fica sentado fazendo nada.” Eduardo, por sua vez, fala: “do cubo mágico, ele está embaralhado um segundo depois está terminado, temos altas habilidades e superdotação e a minha cabeça, por

exemplo, está cheia de contas de matemática” referindo-se ao desenho do cérebro, reforçando que seu cérebro funciona 1000km por hora deste jeito: “as engrenagens giram, que ligam o gerador e essa engrenagem gira que liga a lâmpada.”

As crianças realizaram desenhos, trazendo como arcabouço suas concepções sobre sua constituição de criança AH/SD, relacionando com suas características individuais como o funcionamento cerebral de uma criança com AH/SD, que é ressaltado por Derdyk (1994, p. 51): “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. A criança projeta no seu desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel.”

3.11. Cena narrativa para a fotografia da apresentação do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”

3.11.1. Cena narrativa para a fotografia da apresentação do tema gerador “por que estamos no CEAM/AHS?”. 28 de maio de 2024.



Fonte: acervo da autora.

As crianças, a partir desse momento, começaram a se posicionar ao lado dos seus textos para que eu pudesse fotografar. Durante o andamento da pesquisa, as fotografias eram feitas do quadro branco e da movimentação das crianças no ambiente. E, a partir de hoje, elas têm solicitado que eu tire fotos delas. Fernandes e Caputo (2020, p. 18) refletem sobre a reponsabilidade e conhecimento do co-pesquisador no uso deste instrumento:

[...] assegurar uma imagem da criança-sujeito nos processos de pesquisa em geral, e nos processos de pesquisa que utilizam fotografias de crianças, implica da parte do investigador um profundo conhecimento teórico, empírico e formal-jurídico, de modo a acautelar que as crianças possam assumir visibilidade e autoria, sem nunca descuidar a sua proteção e o respeito pelo seu interesse superior. Implica considerar que quando envolvemos as crianças em processos de pesquisa é fundamental assegurar que, antes de mais, elas estão informadas acerca do processo e de todas as

nuances que o envolvem, para poderem posicionar-se, fazer escolhas, tomar decisões em conjunto com os seus responsáveis legais e com os investigadores, acerca do modo como pretendem aparecer nos relatórios de pesquisa.

O momento da fotografia, após a apresentação dos seus pontos de vista, ideias, interesses em frente aos textos, tem dado a validação da voz e ação da criança dentro do campo. As crianças fazem poses, caras e bocas para serem fotografadas. A fotografia é um recurso que constitui o universo e o cotidiano infantis. Por conseguinte, ela permite considerar as especificidades infantis, respeitando a voz, a ação, a escuta, as vontades e os tempos de cada criança na desocultação de sua voz. Sarmento (2014), citado Fernandes e Caputo (2020, p. 3), apresenta as três modalidades sobre o uso da fotografia: “a primeira refere-se à produção de imagens. A segunda seria relativa à utilização de imagens pré-existentes e, a terceira reúne a produção de imagens para a comunicação dos resultados de investigação.”

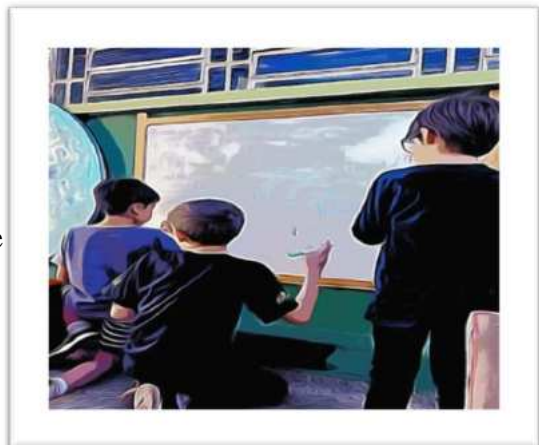
A pesquisa tem como objetivo auscultar a voz da criança e reconhecê-la como sujeito ativo em seu mundo, a produção de imagens para mapear todos os estágios da pesquisa possibilita a melhor comunicação dos resultados da pesquisa para que a criança possa ser reconhecida em suas cem linguagens (Malaguzzi, 1999). O uso das mídias digitais é importantíssimo para a promoção da autonomia da criança e, permite outros formatos de caracterização dos seus contextos de vida. O uso da fotografia e do vídeo são formas alternativas de registro. Dessa forma, o uso da fotografia e de vídeos pela criança possibilita o registrar e o documentar dos fatos que ela considera importantes para sua vida. Assim, tornando visíveis as suas representações por meio da fotografia e de vídeos, produzindo significações acerca de sua própria vida e do mundo que as cerca (Fernandes, 2016).

Sarmento, Fernandes e Tomás (2005, p. 60) destacam que ao utilizarmos a fotografia, proporcionamos à criança a oportunidade de expressar-se de maneira equitativa: “fotografia e vídeo é na investigação participativa uma alternativa ao registo escrito, o qual, por si só, promove a exclusão de muitas crianças como informantes e investigadoras válidas.”

Por conseguinte, as crianças elegeram o tema para décimo quinto encontro: “Coisas que não gostamos” sempre buscando responder aos objetivos elencados na pesquisa de apresentar, seus modos de vida, desejos, gostos e sentimentos.

3.12. Cena narrativa “coisas que não gostamos”

3.12.1. Cena narrativa “coisas que não gostamos”. 29 de maio de 2024.



de

3.12.2. Cena narrativa “coisas que não gostamos”. 29 de maio de 2024.



As crianças
relatam que
não gostam

Fonte: acervo da autora. Fonte: acervo da autora.

xingamentos, sol na cara, ficar sem bateria, pássaros, bagunça, músicas do estilo samba, chuva, propaganda comercial, viajar muito longe de casa, jogar xadrez e pessoas que “enchem o saco”.

Arthur relata que não gosta⁸ da “quinta-feira, porque não tem aula no Centro. Jogar xadrez, do estilo musical samba e de chuva”. Eduardo, por sua vez, não empregou a sentença “não gostamos”, foi enfático em expressar “coisas que detesto”. Assim, descreve detestar “xingamentos, bagunça, pássaros e ficar sem bateria”. Já Miguel diz não gostar de “pessoas que encham o saco, viajar longe de casa tipo mil quilômetros de distância, e de propaganda comercial”.

Observa-se, pelo relato das crianças, a pluralidade de experiência infantis partilhada por elas, revelando a singularidade de cada uma em expressões narrativas de seus sentimentos. E para reconstituir as cenas do que não gostam, as crianças solicitaram ajuda um do outro para contracenar as explicações.

Miguel solicitou a ajuda de Eduardo para explicar “pessoas que encham o saco até dar um tapinha na cara (eu e meu irmão) blá blá chega! Ai!” Eduardo representou na cena a “pessoa que enche o saco” e Miguel a “pessoa que está de saco cheio”. Foi um momento marcado por muita brincadeira e descontração entre as crianças. Elas estão atuando como sujeitos de sua própria história.

⁸ Segundo o dicionário inFornal a sentença “não gostar” carrega no significado o ato de negação (negar) sendo uma negatividade, enquanto a palavra “detestar” carrega em seu bojo a significação de “aquilo que não gosto de jeito algum, algo que odeio”.

Para tanto, Ferreira (2008, p. 149) nos aponta que crianças são atores sociais “[...] e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora.” À vista disso, Miguel reclama da propaganda enquanto assiste desenhos: “a gente assiste desenhos por que só têm crianças, daí tem antes do desenho, depois, a propaganda do jogo de amanhã, às 7h30”, declarando que a propaganda interrompe seu momento de prazer, e que não gosta de “viajar longe de casa uns mil quilômetros e sol na cara, AAAAA!”

As crianças apresentam-se competentes no campo para dialogar e discutir sobre o mundo que habitam, e dessa forma, não se pode encontrar “dificuldade em aceitar que as crianças são atores sociais com competência para construírem conhecimento com os adultos investigadores acerca dos seus mundos sociais e culturais” (Soares, 2005, p. 149).

Eduardo destaca que “detesta pássaros” “AAAA!!” Correndo do pássaro. Detesta também ficar “sem bateria”, e bagunça: “Cadê o meu xadrez? Ah! está aqui dentro da geladeira (rindo)”. E por fim, detesta “xingamentos”. Desenhou duas crianças para reproduzir a cena de xingamentos, e na hora de apresentar, utilizou linguagem simbólica: “blá, blá e buá, buá” para expressar. Seguindo a mesma sintonia, as crianças elencaram o tema gerador: “o que gostamos de fazer no CEAM/AHS” para o décimo sexto encontro.

3.13. Cena narrativa “o que gostamos de fazer no CEAM/AHS”

3.13.1. Cena narrativa “O que gostamos de fazer no CEAM/AHS”. 03 de junho de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.13.2. Cena narrativa “O que gostamos de fazer no CEAM/AHS”. 03 de junho de 2024.



Fonte: acervo da autora.

Arthur e Miguel desenharam e escreveram no quadro as atividades que gostam de realizar no Centro. Miguel especificou, colocando uma escala numérica para simbolizar o grau de seus interesses e gostos. Sendo assim, Miguel elencou como primeiro lugar o AEE de

matemática, em segundo lugar o AEE de linguagem, em terceiro lugar o AEE de geografia, em quarto lugar o AEE de robótica, em quinto lugar o AEE de Artes Visuais e não menos importante, em sexto lugar o AEE de música (desenhou um teclado).

Arthur não colocou em escala numérica como fez Miguel, contudo, enumerou da seguinte forma: AEE de matemática, AEE de geografia, AEE de robótica e o AEE de física. Ele fez um bonequinho e uma conta de matemática, com o resultado.

Para representar seus gostos, as crianças lançam mão do desenho para especificar o contexto de mundo no qual estão inseridos, com suas percepções. Arthur desenhou uma criança resolvendo um cálculo matemático, outra criança ao lado do globo terrestre com a palavra “mundo” e outras duas crianças em uma mesa com atividades, para significar as aulas do AEE de matemática, geografia, robótica e física.

Miguel fez um bonequinho com uma prancha na mão com problemas matemáticos, um livro, um globo terrestre, um computador, uma paleta de cores e um teclado, para também representar as aulas do AEE de matemática, linguagem, geografia, robótica, artes visuais e música.

Dessa forma, as crianças reconstituem seus espaços de vivências com seus pares e adultos, com suas percepções sobre seu mundo. Ressalto que a apresentação das crianças sobre seus gostos foram exteriorizados por meio dos desenhos e das suas falas durante a criação e encenação. Considerando o que Faria (2002, p. 71) afirma:

[...]o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção.

As crianças colocam os atendimentos oferecidos no Centro como as coisas que elas mais gostam, o que Virgolim (2007) nos aponta como a capacidade de envolvimento em determinadas tarefas, que possuem mais habilidade específica e interesses. Assim, como Fleith (2007, p. 69) aponta: “receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talentos, aptidões e interesses” com seus pares intelectuais. As crianças elegem quais atendimentos querem fazer, escolhem o horário e o dia para vir ao Centro, essa relação estabelece autonomia e respeito à singularidade de cada criança.

Posterior às explicações, as crianças continuaram no ambiente de pesquisa para aguardar os pais que estavam chegando. Não estavam mais voltando para o AEE, vinham

para o espaço com seus pertences. Apagaram o quadro branco e nos despedimos, entretanto, uma das crianças iniciou um novo registro com o título “Coisas que só nós gostamos”. Todas as crianças levantaram dos *puffs* e foram para o quadro. E para essas anotações fizeram desenhos, palavras e onomatopeias para representar sons e ruídos em suas expressões. O momento de investigação aparentemente estava cessado, contudo, a pesquisa mostra que o tempo no campo passa de forma diferente, ele é rápido, voraz, não é estático e sim, intenso.



Para essa anotação as crianças não realizaram as explicações de seus pontos de vista ou interesse, o fizeram como uma brincadeira aguardando seus pais virem buscá-las o que perdurou menos de 05 minutos de espera. Utilizaram canetões coloridos entre elas e fizeram uma divisão do quadro. As crianças, de uma forma criativa e espontânea, encontraram uma forma de esperar a família no ambiente, conforme Prado (1999, p. 113) afirma que: “[...] reconhecer esta criatividade e, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea.”

Eu não questionei as crianças o que estava ocorrendo e elas foram deixando o ambiente à medida que os pais chegavam. Dessa vez eu apaguei o quadro com a escrita das crianças. Inclino-me em não realizar nenhuma explanação sobre o registro das crianças nessa cena, considerando que as crianças não encenaram suas explicações no ambiente, o que me leva a respeitar suas vontades, voz e ação dentro do campo. Não me sinto autorizada por elas para tecer nenhum comentário, ciente de que todos os registros da pesquisa são encenados por elas e fotografados, pois formamos uma parceria no processo de investigação (Soares 2005). Como partícipe com as crianças, me obrigo “a recriar, reinterpretar e requestionar o que se observa, o que dizem as crianças” (Trevisan, 2015, p.144). Eu, aqui e agora, para escutá-las, não para subverter e assim incluí “a necessidade de simetrias éticas entre crianças e adultos na procura dos entendimentos e da redução de constrangimentos que possam criar as

desigualdades nessa relação”, (Trevisan 2015, p. 151), assegurando que as crianças sejam as autoras e protagonistas na/da pesquisa, e partilhem o que desejam.

No décimo sétimo encontro, por sua vez, Mary Brown conceitua o Centro como:

[...] a loucura é normal, aqui no CEAM é normal ser normal, anormal, a gente pode ser do nosso jeito e se sentir normal porque eu não me sentia normal na sociedade. Pelo menos aqui não, a gente tem essa oportunidade de se sentir acolhido por outras pessoas. Eu nunca tinha conhecido tantas pessoas que eu me identificava, que eram parecidas comigo. Tipo na minha vida, eu era diferente e eu ia ser diferente sozinha, sempre, aí fica aquele negócio né, ah! a gente conhece, você, eu era uma rata suja, eu conheço você, agora somos duas ratas sujas (risadas).

3.13.4. Cena narrativa do registro “O que gostamos de fazer no CEAM/AHS”. 04 de junho de 2024.



Fonte: acervo da autora.

Entendemos que a infância é uma categoria geracional heterogênea, e para Sarmento (2011, p. 584) há elementos comuns que caracterizam todas as crianças em “situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica.” Esses elementos são comuns para todas as crianças, até para as crianças com AH/SD. Entretanto, as questões entrelaçadas pela constituição da AH/SD faz com que essas vivenciem outros elementos próprios da constituição da AH/SD, como o sentimento de não aceitação, de solidão e isolamento e de não conseguir se encaixar nos ambientes e lugares com os adultos, e os pares de mesma idade. Assim, relata Fleith (2007, p. 19): “[...] apresentando ainda dificuldades de relacionamento social com os colegas, por terem interesses distintos, o que gera sentimentos de solidão e isolamento. Estes problemas tendem a ocorrer quando [...] não têm oportunidades de interagir com colegas com características similares.”

As narrativas das crianças do Centro têm como basilar o atendimento às especificidades delas, seja no atendimento nas áreas de habilidades e interesses, ou no

acolhimento de suas singularidades, bem como na partilha com seus pares. As crianças convivem e vivenciam experiências com seus pares intelectuais (Fleith, 2007) nas descobertas de semelhanças em suas características de comportamentos de AH/SD. Isso faz com que se sintam diferentes das demais crianças, como reportado por Mary Brown: “eu nunca tinha conhecido tantas pessoas que eu me identificava que eram parecidas comigo.” Assim descrito por James (1993, p. 29): “a infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem, não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão.”

O CEAM/AHS torna-se um lugar de acolhimento para as crianças AH/SD, onde podem estudar as áreas de interesses e habilidades, como elencadas por Miguel e Arthur, e para Mary Brown, um lugar de identificação com seus pares.

Mary Brown fala sobre a sua relação com a música. Diz que:

[...] desde bebê, quando eu tinha um aninho, dois aninhos, eu interagia muito com a música. Na minha família, na minha casa sempre teve muita música, sempre muito presente desde pequenininha, eu já fazia apresentação na outra escola e várias escolas, mas desde pequenininha eu sempre fui chegada à música. O momento que eu fui apresentada à música não consegui largar, eu falo para minha mãe que eu nasci cantando! (cantarolando)... meu choro foi um agudo e um falsete. Eu nasci cantando.

Mary Brown canta e compõe. Foi premiada em festivais musicais, e para a sua apresentação na pesquisa, teceu uma poesia para se autodescrever. Faz o AEE de música e canto no Centro com crianças com a mesma habilidade musical. E essa imersão no AEE faz com que sinta que não é diferente das outras crianças: “tipo na minha vida, eu era diferente e eu ia ser diferente sozinha, sempre”, pois “aqui no CEAM é normal ser normal, anormal, a gente pode ser do nosso jeito e se sentir normal.” A percepção da sua emoção de “não se sentir normal na sociedade e se sentir normal no Centro” é descrita por Bar-On e Maree (2009, p. 563) como: “a habilidade de conscientizar e entender emoções e expressar sentimento, habilidade de compreender como os outros se sentem e se relacionar com eles; habilidade de gerenciar e controlar emoções” inerentes à criança superdotada. E o ato para escutá-la deve implicar em “não apenas ouvir as suas vozes, como atribuir-lhes significado real na construção da sua identidade cidadã” (Fernandes e Trevisan, 2018, p. 135), com voz e ação na participação ativa nos assuntos que lhe dizem respeito. Deve-se abandonar as ideias de uma infância de negatividade, expressa por Prout (2010, p. 731) que “[...] as velhas ideias de infância não parecem mais adequadas” a criança de hoje é sujeito de direitos na escuta de sua voz no processo compartilhado de tomada de decisões que afetam a sua vida social, na comunidade ou em família. Ressalta Soares (2005, p. 142): “a consideração dos olhares das

crianças acerca dos seus **mundos sociais e culturais**, a partir do seu próprio campo e através das suas vozes, é uma das estratégias mais adequadas para a consolidação do discurso da cidadania infantil” (grifo nosso).

De acordo com Fleith (2007, p. 70), as crianças com AH/SD são acometidas por seu descompasso social: “[...] estarem sempre fora do compasso em seu contexto social, pois quando são agrupados com pares da mesma idade, estão fora de compasso em termos **cognitivos**; quando são agrupados com pares intelectuais, estão fora de compasso em termos **sociais**” (grifo nosso).

E na relação com seus pares cognitivos, suas vozes estão sendo restituídas, tendo em vista que muitas de suas características diferem das crianças da mesma faixa etária (Winner 1998). Ao terminarem suas apresentações, perguntei para as crianças o que elas não gostavam no Centro, pois escreveram somente o que gostam. Eu explanei que podem expor suas ideias, opiniões para contribuir com o melhoramento do atendimento do CEAM/AHS.

3.14. Cena narrativa “o que não gostamos no CEAM/AHS”

3.14.1. Cena narrativa do registro “O que não gostamos no CEAM/AHS. 18 de junho de 2024.



E no décimo oitavo encontro logo foram escrever o que não gostam no Centro. Suas respostas foram: “a hora de ir embora.” Enfim, o CEAM/AHS constitui-se um espaço social e político às crianças AH/SD, assim como orienta Soares (2005, p. 408):

[...] a indispensabilidade de construir espaços sociais onde a criança tenha a possibilidade de tornar visíveis as suas representações acerca do mundo social que a envolve, acerca do conjunto de requisitos sociais e culturais que para ela são significativos e que atribuem significado às interações com os outros.

As relações sociais e políticas do Centro estão marcadas pelo atendimento às suas necessidades educacionais, o que oportuniza um espaço de escuta e de voz para as crianças. Ao continuar o tecer da pesquisa com elas, me reporto ao fato de constantemente (re) constituir uma escuta sensível da criança no processo ativo de comunicação, como declaram Costa e Sarmiento (2018, p. 75): “[...] consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o fato de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos [...]”. Dessa forma, as crianças vão dando significado e sentido para o espaço do CEAM/AHS.

As crianças relacionam com seus pares e com o mundo dos adultos que fazem parte da sua rotina. Para o décimo nono encontro as crianças decidiram descrever sobre o tema gerador “família”: componentes do núcleo familiar, um pouco de suas rotinas e suas percepções sobre a família.

3.15. Cena narrativa “nossa família”

3.15.1. Cena narrativa “Nossa família”.
26 de junho de 2024.



3.15.3. Cena narrativa da apresentação
“Nossa família”. 26 de junho de 2024.



Fonte: acervo da autora.



Fonte: acervo da autora.
3.15.5. Cena narrativa da apresentação
“Nossa família”. 26 de junho de 2024.

3.15.2. Cena narrativa “Nossa família”.
26 de junho de 2024.



3.15.4. Cena narrativa da apresentação
“Nossa família”. 26 de junho de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.15.6. Cena narrativa da apresentação
“Nossa família”. 26 de junho de 2024.

Fonte: acervo da autora.

Fonte: acervo da autora.

A criança sempre foi vista em dois principais contextos de socialização: a família e a escola. Esses eram responsáveis em responder por elas, sendo sua voz e ação, descritas dentro do olhar atento do adulto, e segundo Sarmiento (2000, p. 155) “a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra, especialmente, a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’”. E por desse olhar, a criança era considerada e tratada como incapaz de responder por sua vida social.

Escutar o relato das crianças, do que elas têm a dizer sobre a família, a partir de seu ponto de vista com visões singulares do contexto no qual está inserida, é transgredir todo o “silenciamento das suas competências e capacidades”, conforme Qvortrup (2010, p. 33), de se expressar ou de participar ativamente na família como membro familiar.

A CDC (1989), Art. 9º dispõe sobre a relevância da família como direito à criança destacada por Soares (2005, p. 304):

[...] de que a família, elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças”. No art.º 7 é salvaguardado o direito de a criança conhecer os seus pais e de ser educada por eles, o seu direito a não ser deles afastada, a menos que o seu interesse superior seja posto em causa, nomeadamente em situações de risco para a sua integridade física e moral.

Toda criança tem direito a ter uma família, e nela conviver, salvo em casos específicos estabelecidos na CDC (1989). A criança deve ser considerada como cidadã com plenos direitos sociais e políticos no reconhecimento de sua voz e ação.

Em cena, Arthur inicia sua explanação: “na minha família tem eu, minha irmã, meu pai e minha mãe. Na minha família são quatro pessoas. Eu tenho um animal - um cachorro.” Marina, dando continuidade à cena, relata que “a minha família me acolhe, me dá comida, me dá conforto, me dá roupa - eu vejo minha família uma coisa especial - que eu tenho que aproveitar. Meu pai é de origem alemã, de origem alemã nome Weber e tem que usar U para falar.” E conclui: “Minha família é composta de minha mamãe, meu papai, meu irmão e eu. E temos quatro cachorros: lhaza, Bidu, Laila e Pingo.”

Miguel se pronuncia: “minha família fica separada cinco dias da semana. Ela é composta por mãe, pai, eu e meus dois irmãos. Meu trisavô era italiano, por isso que eu tenho dois sobrenomes italianos.” E Pedro conclui a cena: “meus avós e pais paternos são japoneses, alguns vieram de navio Kasato Maru (Japão), e tenho um cachorro Beagle.”

Todas as crianças elencaram os componentes do seu grupo familiar, bem como os animais de estimação que fazem parte desse núcleo. As crianças expressam em seus relatos a relação de cuidados físicos, afeto, saúde, segurança social, e vida familiar que as famílias promovem para elas. O relato “a minha família me acolhe, me dá comida, me dá conforto, me dá roupa”, reafirma o direito salvaguardado na CDC (1989) de provisão e proteção, face aos direitos da família, que implicam em prover as necessidades básicas da criança, como a alimentação, saúde, educação, cuidados, lazer, entre outros. A CDC (1989) também reconhece “[...] a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão.” Esses sentimentos são expressos por: “eu vejo minha família uma coisa especial - que eu tenho que aproveitar” como gratidão perante a família.

É notório que os direitos de proteção e provisão são exercidos pelas crianças. Sarmiento, Soares e Tomás (2004) citados por Soares (2005, p. 140) aludem em considerar a participação social da criança para além dos direitos de proteção e provisão:

[...] não há cidadania sem cidade. São por isso deletérias todas as considerações que pretendam promover a cidadania das crianças sem simultaneamente priorizarem a satisfação das necessidades básicas e sem salvaguardarem os direitos de proteção e de provisão. Os direitos fundamentais das crianças são, antes de mais, direitos sociais, extensíveis, consequentemente, ao conjunto da sociedade

Elas trouxeram à cena as origens dos nomes por parte de seus familiares, carregados pela história familiar de cada sobrenome. Kramer (1999, p. 227) diz: “[...] a concepção de criança e infância na qual acreditamos é que ela é um ser histórico, social e política, que encontra nos outros, parâmetros que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam [...]” revelando a capacidade de recontar e contar a história cultural, social e política marcada pela origem de cada um deles.

Em cena, Pedro reconta história de seus avós: “meus avós e pais paternos são japoneses, alguns vieram de navio Kasato Maru (Japão)”, continuando, Miguel: “meu trisavô era italiano, por isso que eu tenho dois sobrenomes italianos” e Mariana “meu pai é de origem alemã, de origem alemã nome Weber e tem que usar U para falar”.

As crianças narram suas histórias e de suas famílias, de quais lugares vieram e a origem de seus nomes, gerando um sentimento de pertencimento. A narrativa para Corsino (2003, p. 127) “este poder de justapor os tempos, [...] falam de uma experiência e despertam um tempo sócio-histórico.” Nas cenas narrativas, elas ensinavam as demais crianças a pronunciarem seus nomes corretamente. As cenas produzem o que Fernandes e Marchi (2020, p. 3) orientam: “as crianças estão em melhor posição para produzir conhecimento acerca de si e de seus pares.”

As crianças demonstram serem repórteres competentes (Ferreira, 2008) para partilhar sobre suas histórias de vidas e de seus familiares, sabem de sua origem e as valorizam. O cenário de apresentações gera momentos de aprender a falar os sobrenomes corretamente, como também conhecer a história de vida de seus pares. Para Pereira (2017, p. 169), “[...] o Art. 12 é o exemplo máximo ao declarar que todas as crianças têm direito a expressar opiniões sobre assuntos que lhes concernem, tendo em conta a sua idade e maturidade.” Ao partilhar também sobre os animais de estimação, as crianças foram pesquisar no *Google*, para conhecer a raça dos animais, o que resultou em muita interação entre elas.

Ao final das narrativas, as crianças se posicionaram em frente ao quadro para os registros fotográfico das cenas. As cenas fotografadas revelam a compreensão cada vez maior da criança: “[...] revela a potência comunicativa e relacional, na captura do olhar, do gesto e no “congelamento” do movimento corporal das crianças” (Guimarães, 2011, p. 112).

As crianças apresentaram seus sentimentos e percepções referentes à constituição de seus núcleos familiares, e sentiram vontade de identificar e apresentar quem da família é “AH/SD”, abrindo espaço para mais um tema gerador: “Quem na nossa família é superdotado?” para o vigésimo encontro.

3.16. Cena narrativa “quem da nossa família é superdotado?”

3.16.1. Cena narrativa “Quem da nossa família é superdotado?”. 03 de julho de 2024.



Fonte: acervo da autora.

3.16.2. Cena narrativa “Quem da nossa família é superdotado?”. 03 de julho de 2024.



Fonte: acervo da autora.

A criança com AH/SD não sente necessidade de somente se identificar com seus pares, mas também com sua família. Essa identificação perpassa não somente as relações emocionais e interpessoais, mas também está ligada às questões de habilidades superiores, no caso das crianças com AH/SD. O sentimento de pertencimento é humano com uma história de infância. A socialização da criança inicia no meio familiar de acordo Giddens (2008, p.28):

[...] a socialização primária decorre durante a infância e constitui o período mais intenso de aprendizagem cultural. É a altura em que a criança aprende a falar e aprende os mais básicos padrões comportamentais que são os alicerces de aprendizagens posteriores. Nesta fase, a família é o principal agente de socialização.

Consoante, Virgolim (2007) coloca em posição de destaque a família, por influenciar positivamente o desenvolvimento com apoio e suporte à criança com AH/SD em suas relações sociais e intelectuais, devido às questões da sua constituição, sem deixar de ser considerada sua voz e ação. Silverman (1993) afirma que a família da criança superdotada tem a qualidade de AH/SD. E essas qualidades são perceptíveis pelas crianças no seu dia a dia familiar, em suas rotinas, considerando que as “crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências” (Alderson, 2005, p.436).

Em cena, Marina diz: “eu acho que meu pai é superdotado, eu não sei decorar como meu pai ele, é muito bom em história – eu vejo, assim: que isso! Porque quando ele era criança tinha uma maior facilidade nos estudos de decorar tudo. A matéria que ele gosta é história, o que eu menos gosto (rindo). O nome dele é Henrique, ele decora assim – ‘hehehe’ pronto, decorei.”

No cenário, Miguel relata: “eu acho a minha mãe, porque foi ela que me ensinou a fazer um monte de coisa quando estava na pandemia, me deu a aula mais ou menos - ela não sabe quantos é um mais um. Top 10 - Certo, OBS estude mais”. Seguidamente, Arthur: “meu pai, porque ele é bom em matemática. $10, 5 + 20 \times 2 = 5$ ”. Na cena, Pedro: “a minha mãe, porque ela estuda comigo e aprende rápido” e Eduardo: “eu acho que minha mãe é superdotada porque ela faz conta $x \cdot y \div 9 - 56 + 60 = \text{‘blá blá blá’}$ ”.

As crianças reconhecem a habilidade intelectual de seus familiares em meio ao seu cotidiano, se projetam na autoidentificação de suas características, que conforme Silva e Fleith, (2008, p. 337) “o desenvolvimento de comportamentos de superdotação impõe novos desafios e demandas aos próprios indivíduos superdotados e seus familiares.” Os familiares buscam estudar para responder às perguntas emanadas pelas crianças e aprendem a oportunizar ambientes mais enriquecidos para suas habilidades e interesses. Eduardo encena

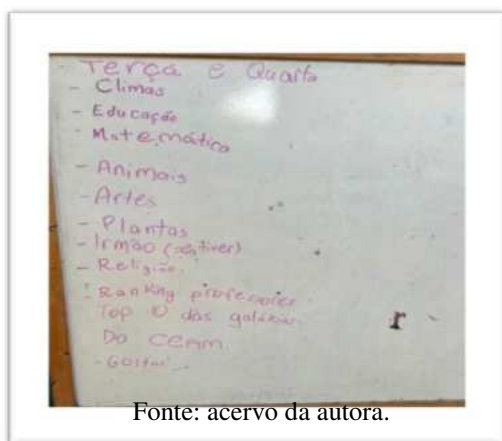
que sua mãe é superdotada “porque ela faz conta” e Mariana diz “eu não sei decorar como meu pai, e ele é muito bom em história”. Deslile (1992) citado por Fleith (2007, p. 9) explicita que “[...] contexto familiar demandando mudanças nas interações entre pais e filhos.” Miguel fala sobre essas interações com a mãe: “quando estava na pandemia me deu aula mais ou menos” e, também Pedro, em relação à sua mãe “porque ela estuda comigo e aprende rápido”. As crianças trazem exemplos das habilidades intelectuais das famílias.

As crianças declaram que também aprendem com a família. Esse momento é visto por Prout (2010, p. 746), que relata “[...] os adultos e crianças, ao descobrirem novas formas de trabalhar juntos, não apenas reconfiguraram o espaço e a organização material do lugar, mas também, como parte disso, modificaram as identificações adulto-criança, as relações e construções associadas da idade adulta e da infância.”

Nessa relação de trabalho mútuo de interações, as crianças vão construindo seus sentidos e significados sobre o mundo. Assim, considera-se “o ponto de vista da criança e escutar o que ela tem a dizer” (Santos, 2012, p. 136) sobre suas interações no núcleo familiar.

3.17. Cena narrativa “temas selecionados para a continuidade da pesquisa”

3.17.1. Cena narrativa “Temas selecionados para a continuidade da pesquisa”. 03 de julho de 2024.



3.17.2. Cena narrativa “Temas selecionados para a continuidade da pesquisa”. 03 de julho de 2024.



Nesse mesmo dia, como das outras vezes, o tema gerador é selecionado para o próximo encontro, contudo desta vez as crianças elaboraram uma lista com os temas que querem discutir no espaço de pesquisa, assim como elencaram também os dias fixos para pesquisa. Uma das crianças foi escriba do grupo para anotar no quadro, e na roda de conversa

começam a discutir, debater e a planejar quais assuntos e temas seriam explorados no campo da investigação. Para Soares (2006, p. 29):

[...] considerar a participação das crianças na investigação, através de uma investigação participativa, permite considerar formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais, que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos seus direitos sociais.

As crianças assumem-se enquanto indivíduos de direitos e como atores sociais nas decisões que as afetam. Juntamente com os temas, elencaram também os dias da semana em que deveríamos nos encontrar no ambiente.

Assim que as crianças terminaram de anotar no quadro, solicitaram que eu fotografasse para o registro dos temas que serão abordados posteriormente. Em seguida, as crianças fizeram questionamentos sobre o tempo de duração da pesquisa. Informei-as novamente que a pesquisa ocorreria até o final do primeiro semestre letivo, pois segundo Ferreira (2008, p. 155) “tal como qualquer outra pessoa, as crianças têm direitos [...] e devem ser [...] informadas, ouvidas [...]” As crianças reclamaram que esse tempo não seria hábil para responder os tópicos escolhidos nesse encontro. Argumentei que poderíamos selecionar os temas mais importantes para os próximos encontros, e elas aceitaram a proposta somente após eu me comprometer a verificar a possibilidade de estender a pesquisa até o final de julho, caso houvesse necessidade.

Coadunando com Carvalho e Müller (2010, p. 76), “todas as etapas da pesquisa devem ser negociadas com as crianças: entrada em campo, objetivos, modo de produção dos dados respeitando sempre a livre participação”, sendo negociado o tempo de duração no campo de pesquisa. Tem-se em vista que as decisões compartilhadas no campo suscitam o que Bastos (2014, p. 41) profere: “coloca a criança numa situação de protagonista de suas próprias ações.”

Cabe ao adulto assumir uma postura de compartilhar e dividir o poder de decisão com a criança, numa relação ética, justa, igualitária e democrática, pois não existem saberes maiores ou menores, existem saberes e experiências diferentes que se pretende alcançar com a pesquisa, pois “[...] vê as crianças como coprodutoras de dados durante as pesquisas realizadas com elas” (Alderson, 2005, p. 420).

Conversei e informei às crianças, após ser direcionada pela orientadora, que não teríamos como continuar no campo, pois temos prazos para cumprir e um dos prazos era a escrita da pesquisa. As crianças aceitaram. Entretanto, decidiram fazer um vídeo para a

professora orientadora da pesquisa, expressando seus argumentos sobre a saída do campo. Antes de fazer o vídeo, registraram no quadro o fechamento da pesquisa. De acordo com Castro (2001, p. 29) “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser.” Dessa forma, as crianças não se expressaram somente por vozes, como também por meio de desenhos, o seu desejo de prosseguir com a pesquisa. Leite (1998, p.131) esclarece que “o desenho é um diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade”. O desenho no quadro traz o arcabouço de expressões das crianças, as quais querem comunicar ao mundo sua opinião, ideias e sentimentos em relação à finalização da investigação. A cena anterior (*vide cena 3.17.2.*), com a espontaneidade das crianças, com suas caretas, poses e alegria, foi envolvida por outro sentimento, por saírem do campo da cena narrativa.

3.18. Cena narrativa “Fechamento do 1º semestre de pesquisa”

3.18.1. Cena narrativa do registro “Fechamento do 1º semestre de pesquisa”. 03 de julho 2024.



Fonte: acervo da autora.

Ao iniciar as gravações no espaço, havia muito ruído. Assim, fomos para a sala de AEE de oficina de música para fazer as gravações. Em cena, Marina comenta:

[...] eu vou falar sobre a pesquisa dos superdotados. Não é só os superdotados, né? É o sentimento, né? Então, o que essa pesquisa traz pra gente é falar sobre nossos sentimentos, expressões que a gente pensa, o nosso futuro, e isso também pode trazer o que, de onde a gente veio algumas coisas das pessoas. E, tipo, a gente consegue entender como são os outros também, pela pesquisa.

E continuando a cena, Miguel: “eu estou gostando muito dessa pesquisa e eu quero continuar até o final do ano ou mais, porque está muito legal a gente estar descobrindo coisas

que a gente não sabia dos outros, estamos interagindo muito. É o que a gente precisa continuar até o final do ano.” Eduardo expõe: “eu estou adorando a pesquisa e eu quero que ela continue, sei lá, até quando.” Finalizando, Arthur diz: “eu estou gostando dessa pesquisa e eu não quero terminar nunca.”

Marina, Miguel, Pedro, Eduardo e Arthur foram unânimes em certificar que estão gostando da pesquisa, e não querem cessar a investigação por estarem falando sobre: superdotados (autoconceito, identidade e reconhecimento), sentimento (medo), expressões, o que pensam para o futuro (sonhos, desejos, planos e pontos de vista), entender o outro (opiniões, ideias), estão interagindo (interação com os pares), descobrindo coisas (saberes que expressam e significação do mundo e descobertas), de onde vieram (identidade e reconhecimento com os pares) e é legal (conforto, proteção e cuidado promovido pelo ambiente da pesquisa).

Logo, a pesquisa com crianças atingiu seu objetivo, proporcionando o protagonismo das vozes das crianças com AH/SD ao validar suas múltiplas linguagens, ação e voz sobre o que lhe diz respeito num exercício de sua cidadania: “participação é o direito fundamental da cidadania” (Branco, 1993, p. 5).

SEÇÃO IV

ÚLTIMOS PASSOS... O APRENDIZADO

A pesquisa com crianças teve como objetivo compreender como se reconhecem as crianças superdotadas, a partir da análise de suas vozes, produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), de forma a oportunizar a voz à criança superdotada e reconhecê-la em seu tempo, espaço e identidade, bem como entendê-la, como se constitui a partir dos seus sentimentos, desejos, anseios, pontos de vistas, medos, interesses, dificuldades, experiências, modos de vida, saberes, que elas expressam e têm a compartilhar e significar no mundo.

A pesquisa oportunizou às crianças com AH/SD a desocultação de suas vozes, que por muito tempo esteve afônica por retratações a seu respeito nas áreas de identificação, atendimento educacional especializado, atendimentos clínicos e médicos, na escola e na família da criança. A possibilidade de se expressarem livremente dentro do contexto da pesquisa permitiu que essas crianças tomassem consciência de suas próprias trajetórias e percebessem a importância de sua identidade e vivências. Ao assumir o papel central na

pesquisa, não apenas relataram suas experiências, mas também reivindicaram espaços e se fizeram ouvir, legitimando suas vozes, expressões, opiniões, visões do mundo, do futuro, de si mesmas. Esse processo de desocultação não foi apenas uma oportunidade de fala, mas um passo fundamental para que suas narrativas fossem reconhecidas como parte essencial da construção do conhecimento sobre si e sobre o lugar que ocupam na sociedade e no mundo.

As crianças foram autoras e entraram em cena com suas múltiplas linguagens, que as constituem como sujeitos sociais, com um modo peculiar de expressar sobre seus sentimentos, desejos, vontades, pensamentos e opiniões. Em todo o processo, encenaram, escolheram os temas geradores, os instrumentos para ecoar suas vozes e mantiveram a todo tempo a preocupação em apresentar os resultados na pesquisa. Demonstravam, também, a preocupação de serem fiéis em seus registros.

Cada escolha feita, seja na seleção dos temas, nos formatos de apresentação ou na forma como compartilharam suas ideias, demonstra um senso de responsabilidade e pertencimento ao processo. Dessa maneira, a pesquisa não apenas revelou suas vozes, como também evidenciou a autonomia e a criticidade com que conduziram suas próprias narrativas. Foram destemidas, originais, autênticas e criativas na condução da pesquisa. Destemidas, porque não tiveram a preocupação com o medo de errar, mudar de ideia, de questionar (Alderson, 2005). Criativas porque encontraram formas originais para expressarem suas vozes. “[...] são criativas e espontâneas e vivem a multiplicidade de suas infâncias [...] caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha cena, voz [...]” (Prado 1999, p. 113). Originais porque foram autênticas em seu modo de expressar seu mundo, participando ativamente como sujeitos e não objetos da pesquisa dos adultos (James, 2007).

Mostraram a persistência e a fúria em conduzir todo o processo com maestria, ao entrarem em cena na pesquisa, dispuseram de instrumentos, como: diário de campo, registro, brincadeiras, desenhos, roda de conversa, narrativas, fotografias e filmagens, assim descritos por Alderson (2005, p. 430): “[...] as crianças que trabalham como pesquisadoras usam vários métodos, sozinhas ou em grupos, com ou sem adultos.”

Expressaram suas percepções e pontos de vista sobre o mundo, sobre o futuro, a família, a escola, seus pares, coisas de seus interesses, gostos, vontades, desejos, personalidade, e o principal autoconceito “Quem eu sou?” Vozes de crianças superdotadas.

O cenário do espaço de pesquisa transformou-se num período de trocas entre elas, de discussões de seus pontos de vistas e de se expressar sem medo de serem avaliadas, julgadas,

medidas por seu desempenho superior. Eram apenas crianças pesquisando e criando caminhos nesse processo. Ao longo dessas interações, fortaleceram laços de empatia e conhecimento mútuo. Perceberam que não estavam sozinhas em suas inquietações e anseios, encontrando no campo da pesquisa um espaço seguro para se expressarem autenticamente. Nesse processo, o autoconhecimento se manifestou impulsionado pela troca de experiências e pela valorização das diferenças, reafirmando que suas vozes tinham importância e que seus pensamentos e sentimentos eram legítimos.

A despedida do campo foi árdua para mim. Estar com as crianças de forma tão espontânea e livre me ensinou a refletir, a não ter medo de errar, de voltar atrás, não ter certezas absolutas e sim, compartilhar com o outro. A cada dia elas faziam e se refaziam no campo, buscando suas vozes e inquietas em publicar os resultados.

O ambiente de pesquisa construído tornou-se um espaço de interação entre as crianças da pesquisa e as crianças não participantes, tornou-se o novo ambiente de acolhimento, do Centro, o qual não será destituído, e sim solicitado e acordado junto às crianças autoras, pois hoje se consolidou e é um ambiente de pertencimento às crianças e aos adolescentes.

Configurou-se em um ambiente de conforto, cuidado e um espaço seguro de trocas, de discussões e até de descanso para alguns, antes de entrarem e também ao saírem das oficinas do AEE. Enfim, um ambiente de escuta entre os pares, de compartilhamento de seus sentimentos, desejos, ideias, experiências, e oportunidade de conhecer um pouco do outro e de si mesmo. Voltado totalmente para a interação social no desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças.

O CEAM/AHS contava apenas com os ambientes das oficinas do AEE, destinados especificamente ao compartilhamento dos conhecimentos, das habilidades e dos interesses específicos acadêmicos, científicos, tecnológicos e artísticos, com seus pares intelectuais. Após a pesquisa, agora o Centro constitui-se de dois espaços distintos, sendo este primeiro já citado, e o outro, voltado especificamente para o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças.

Ao tornarem-se protagonistas na pesquisa, as crianças validaram suas vozes e conseguiram reestruturar e transformar o perfil de atendimento do Centro para todas as crianças, idealizado por Fernandes (2009, p.108): “a consolidação da imagem da criança como ator de direitos sociais exige que se considerem as possibilidades de mudança social a

partir da ação humana, neste caso, que se considerem as crianças como atores competentes para a **promoção da mudança social nos seus quotidianos**” (grifo nosso).

Nessa sintonia, acordou-se com as crianças a continuidade dos encontros no ambiente de forma semanal, conduzidos com a mesma metodologia da pesquisa com crianças e tema: Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas. Todavia, esses encontros não serão mais para a pesquisa, a partir de agora configuram um espaço para as vozes e ação das crianças do Centro, reconfigurando o Projeto grupo de estudantes CEAM/AHS naquele local.

As crianças superdotadas participantes da pesquisa apresentaram uma mudança no seu modo de ver o mundo, não porque não eram capazes, mas porque puderam olhar para dentro e perceber o quanto são capazes. São capazes de se expressarem e de serem ouvidas e, assim, se tornaram mais assertivas em suas falas ao longo da pesquisa, pois passaram a compreender a importância de terem suas vozes ouvidas e consideradas. Foram ativas no processo de desocultação das suas vozes, e a cada encontro se tornaram mais donas de suas vozes.

Ressalto que o aprendizado que levarei comigo é que as crianças, melhor que os adultos, sabem compartilhar o poder, dividir conhecimentos, transmitir ensinamentos, trocar experiências e o doar afeto. Entrar no campo junto com as crianças sem intervir em suas vozes, ação, decisões, escolhas e direcionamentos foi uma tarefa árdua, mas que me proporcionou aprender a maior lição de toda a minha vida: a de saber escutar. Escutar para aprender e compreender seus modos de vida por meio de suas ações expressas por seus saberes. A criança tem muito a nos ensinar, e cabe ao adulto aprender a respeitá-la como sujeito social em seu modo de viver, tendo em vista que a criança, e a infância sempre existiram em seus modos geracionais, que não são o que um dia serão, mas o são aqui e agora. As crianças com AH/SD têm voz e ação, e possuem direitos sociais e políticos.

Ressalto também que suas vozes não se resumem somente ao que está exposto na investigação, este é apenas um recorte do que elas desejaram e me permitiram partilhar.

A criança superdotada apresenta uma “infância superdotada”, marcada por suas múltiplas linguagens próprias, com suas características, que as permitem “ver o mundo com “os olhos da mente” (Virgolim, p. 61, 2007).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p. 39-52, jan.-abr., 2010.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, p. 419-441, maio-ago., 2005.

ALDERSON, Priscilla. **Listening to children: ethics and social research**. Barkingside: Barnardo's, 1995.

ALDERSON, Priscilla; GOODWIN, Mary. Contradictions within concepts of children's competence. **International Journal of Children's Rights**, 1,3/4, p. 303-312, 1993.

ALENCAR, Eunice. Maria. Lima. Soriano. de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.

ASPESI, Cristina. Campos. A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação** - v 3: O aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 29-47.

AZEVEDO. Nair Correia Salgado de. BETTI. Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teóricos metodológicos. **Nuances**. Presidente Pudente. n. 2. v. 25. p. 291-310. maio/ago. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entrecruzar destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007, p. 1059-1083.

BAR – ON, Reuven; MAREE, Jacobus Gideon. “**In search of emotional –social giftedness: A potentially viable and valuable concept**”. In: SHAVININA, L V (Org.). **International Handbook on giftedness**. Gattineau: Springer, 2009. p. 559-570.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de Bastos. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.

BRANCO, Francisco José do Nascimento. **Crise do Estado Providência, universalidade e cidadania, um programa de ação e investigação para o serviço social**. Serviço Social e Sociedade, 41, p. 5-20, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de out. de 1988. Presidência (sítio da Presidência da República Federativa do Brasil): base da legislação Federal do Brasil. Disponível em <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. Presidência (sítio da Presidência da República Federativa do Brasil): base da legislação federal do Brasil. Disponível em <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação** – NAAHS. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, Brasil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Educação Especial. Um direito assegurado.** (PNEE/1994) Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 04**, 05 de outubro de 2009.

BROSTOLIN, Marta Regina. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-21, e-33789, out./dez. 2023.

BROSTOLIN, Marta Regina. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 56, p. 1-14, e13186, jan./mar. 2021.

BROSTOLIN, Marta Regina; AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz. A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites. **Revista Pedagógica**. v. 23. p. 1-19. 2021.

BROSTOLIN, Marta Regina. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais – RBHCS**. n. 23. v. 12. jan./jun. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisado. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.35-42.

CARVALHO, Alexandre Fiordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CASTRO, Lúcia. “Da invisibilidade à acção, crianças e jovens na construção da cultura”. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001. p. 19-46.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William Arnold. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, Willian. Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17. 2002, p. 113-134.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Junho de 2003.

COSTA, Conceição Leal da; SARMENTO Tereza. Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. **Educação em Análise**, v. 3, n. 2, pp. 72-94, 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Infância e diversidade: as culturas infantis. In: **24a Reunião Anual de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2001, Caxambu - MG. Anais. Petrópolis: Vozes, p. 1-9, 2001.

CHACON, Miguel. Cláudio. Moriel; PAULINO, Carlos, Eduardo. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: jan. 2024.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; & PENCE, Alan. **A qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; SARMENTO, Manuel Jacinto. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Cultura e Sociologia da Infância: estudos contemporâneos**. (Org.). Teresa Cristina Rego. Curitiba, PR: CRV, 2018.

DESLILE, James. **Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors.** New York: Longman. 1992.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

DI, Dicionário inFormal, 06 ago. 2024. Disponível em
< <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/nãogostar/5454/> > Acesso em 19 maio. 2024.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças.** Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2005.

EHRlich, Virginia. (1989). **Gifted children:** A guide for parents and teachers (3rd ed.). Monroe, NY: Trillium Press.

EXTREMIANA, Amparo Acereda. **Niños Superdotados.** Madrid: Pirámide, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (Org). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.102-117.

FRANKLIN, Bob. **The case for children's rights:** a progress report. In Bob Franklin (Ed.), *The Handbook of Children's Rights. Comparative Policy and Practice.* n3, 22) London. Routledge, 1995.

FERNANDES, Natália; CAPUTO, Stella Guedes. Quem tem medo das imagens das crianças nas pesquisas? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Sociedad e Infancias.** S.l. v.5. p. 5-19. 2020.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação.** s.l. v.25. p. 1-16. 2020.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. **Cidadania ativa na infância:** roteiros metodológicos. In: Fátima Alberto e Antonia Picornell (org.). *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia e adolescência* (pp. 212-139). Baía: Editora UFPB. 2018.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Os estranhos “sabores” da complexidade, numa etnografia com crianças em jardim. In: CARIA, Telmo Humberto. (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2003, p. 149-166.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “**Branco demais**” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. Caxambú: ANPEd, 2005 [mimeo].

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: vozes, 2008, p. 143-162.

FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. v.1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. v.2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. v.3: O Aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Mari. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: TEODORA, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAMA, Maria. Clara. Sodré. Salgado. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, Editora UFPR. jan./mar. 2012.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HERBERT, Thomas Paul. **Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students**. Waco: Prufrock Press. 2011.

HERON, John. **Co-operative inquiry**: research into human condition. London, Sage, 1996.

JAMES, Allison. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, Allison. **Childhood Identities**: Self and Social Relationships in the experience of the child. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1993.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: Arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**: Desenho infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

LODOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História da criança no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LUNDY, Laura. "Voice" is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, United Kingdom, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; GEORGE, Forman. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Artmed, 1999, p. 1.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Muriel. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? **Revista Educação Especial Santa Maria –RS**. v. 29. n. 54, p. 233-246. jan./abr. 2016 Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13710/pdf> > Acesso em: jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL, **Deliberação CEE/MS nº 9367**, 27 de setembro de 2010.

MATO GROSSO DO SUL, **Deliberação CEE/MS nº 11.883**, 05 de dezembro 2019.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto nº 14.786**, 24 de julho de 2017.

MATO GROSSO DO SUL, **Resolução/SED nº 3.330**, 21 de novembro 2017.

MAYALL, Berry. Children, health and the social order. Buckingham: **Open University Press**, 1996.

MAYALL, Berry. “**Understanding childhoods**: a London study”, in Berry Mayall e Leena Alanen (orgs.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, 114-128. 2001.

MILNE, Brian. **Children’s rights and the changing face of work in the field**. PLA Notes: 41. 1996.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO Maria Lucia de Alcântara (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana Luci. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas? **Revista Contemporânea** v. 8, n. 2 p. 441-468 Jul.–Dez. 2018. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2316-1329.067>> Acesso em: 28/04/2023.

ONOMATOPEIA. In: dicio, dicionário online de português. Porto: 7graus, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/onomatopeia/>>. Acesso em: 29 de maio 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) 2 de setembro de 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN- AMERICANA DA SAÚDE (OPAS) Brasil. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

PAULILO, MariaAngela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. Serviço Social em **Revista Londrina**, v.2, n. 2, p. 135-148, jul./dez.1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>> Acesso em: jun. 2023.

PIECHOWSKI, Michael. Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.). **Handbook of gifted education** (2nd ed., pp. 366-381), 1997. Boston: Allyn & Bacon.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes, SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. 3 ed. 215 p.

PEREIRA, Maria João Pinho. **Participação das Crianças em Territórios de Exclusão Social**: Possibilidades e Constrangimentos de uma Cidadania Infantil Ativa. Universidade do Minho, Instituto de Educação, janeiro de 2017.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 50-64, jan.-abr., 2015.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos**: edição: n. 22, 2003 . Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>>. Acesso em jan. 2024.

PRADO. Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. s.l. n. 1. v. 10. p. 110-118. mar. 1999.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, nº 141, p. 729-750, set-dez, 2010.

QVORTRUP, James. Introduction. **International Journal of Sociology**. v. 17, n. 3, p. 3-37, 1987.

QVORTRUP, James. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./ dez, 2010.

RENZULLI, Joseph Salvatore. What Makes Giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, nº3, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The Three-ring conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. Em Joseph Salvatore RENZULLI, & Sally REIS. **The Triad Reader**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, p. 2-19, 1986.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004. P. 75- 131.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

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

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 131-152.

SANTOS, Carla Graciete Lima dos; BROSTOLIN, Marta Regina. A concepção e o papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais na Educação Infantil. **Educação em Foco**, ano 21, n. 35 - set./dez. 2018 - p. 265-281. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/2422/1927>>. Acesso em: novembro 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Org.). *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat PUC-PR, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. **Atos De Pesquisa Em Educação** - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de, (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira &Marins, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natalia; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 25, p.183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERREIRA, Manuela; TREVISAN, Gabriela de Pina. (2006). *Altérité de l'enfance, altérité de la recherche ?* Comunicação apresentada às VIèmes Journées de Sociologie de l'Enfance. Les enfants, un monde à part ? Altérité de l'enfant et de l'enfance dans les pratiques de recherche en sciences sociales. **AISLF**. 14 e 15 Strasbourg. Septembre de 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação** (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil) a.12, nº 21, p. 51 – 69. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. **“Participação Social e Cidadania Activa das Crianças”**. Comunicação apresentada no Fórum Paulo Freire, Porto: setembro, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação & Sociedade**. v. 26, nº 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. FERNANDES, Natalia. TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**. UNESP – Presidente Prudente, v. 12, nº 13, p.50-64, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. In: Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância", 2., 2000. Braga. **Anais...** Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. v. II. p. 125-145.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, março/ 2001.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 12, nº 2, p. 337-346, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVEIRA, Maria Eduarda Medeiros da. **Conceitos de participação infantil na Sociologia da Infância**: diálogos entre categorias. Dissertação (Mestrado) da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

SILVERMAN, Linda. Kreger. **Counseling families**. Em L. K. Silverman (Org.). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love, p. 151-177, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, nº 1, pp.25-40, jan./jun. 2006.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos**: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. 2005.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, nº 13, jan./dez. 2005.

SUPERLATIVO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/superlativo/>. Acesso em: jan. 2024.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade. Participação de crianças e cidadania da infância. **Contexto e Educação**. Ano. 22, nº 78, p. 45-68, jul.-dez., 2007.

TREVISAN, Gabriela. Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. Universidade do Minho – Braga, Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, nº 1, p.142-154, jan./abr. 2015.

TREVISAN, Gabriela. Intervenção Comunitária com Crianças / Community Intervention with Children ProChild CoLAB, Guimarães, Portugal. **Conceitos-Chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais /Key Concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives. Investigação e Ciências Sociais. UMINHO Editora. 2021.p. 309-312.

TREVISAN Amarildo Luiz; DEVECHI Catia Piccolo Viero. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação** v. 15 nº 43 jan./abr. 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10 abr. de 2004.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.22, nº 63, p. 153-155, Fev.2007.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades/ Ellen Winner; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Eliane de Fátima Alves de Moraes convido o (a) Sr. (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulado: “Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas”, que tem como objetivo: compreender como se reconhecem as crianças superdotadas a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação. (CEAM/AHS).

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação participativa, diário de campo, fotografia, vídeos, desenho, roda de conversa e narrativas. O motivo deste convite é que o seu (a) filho (a) se enquadra nos critérios de inclusão da pesquisa.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os riscos mínimos serão apenas de constrangimento devido à timidez no momento da pesquisa e trará benefícios consideráveis para o campo da infância.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para deixar seu (a) filho (a) participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Manteremos sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob propriedade do pesquisador. Seu nome ou o material que indique a participação de seu (a) filho (a) não será liberado sem a sua permissão. O seu (a) filho (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Católica Dom Bosco e a outra será fornecida a (o) Sr. (a).

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número _____

telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação da identidade de meu (a) filho (a). Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo que meu (minha) filho (a) participe desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campo Grande/MS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do pesquisador (a)

APÊNDICE – B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu Eliane de Fátima Alves de Moraes convido o (a) Sr. (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulado: “Quem sou eu? vozes de crianças superdotadas”, coordenada pela professora Prof.^a Dr^a Marta Regina Brostolin. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se reconhecem as crianças superdotadas a partir da análise das suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação. (CEAM/AHS).

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação participativa, diário de campo, fotografia, vídeos, desenho, roda de conversa e narrativas. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta risco mínimo que serão apenas de constrangimento devido a timidez durante o momento da pesquisa, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler etc. Os benefícios são consideráveis para a campo da Infância.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal.

Eu _____ aceito participar da pesquisa: Quem sou eu? Vozes de crianças superdotadas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Campo Grande/MS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do pesquisador (a)

APÊNDICE - C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM - CRIANÇAS

Eu _____, CPF _____
RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora Eliane de Fátima Alves de Moraes, do projeto de pesquisa intitulado “Quem Sou Eu? Vozes de Crianças Superdotadas”, que tem como objetivo: compreender como se reconhecem as crianças superdotadas a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Estou ciente de que as imagens não identificarão as pessoas devido ao uso do aplicativo Comic, e serão utilizadas apenas pela pesquisadora para análise, sem acesso a terceiros.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa.

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha

APÊNDICE – D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – PROFESSOR (A)

Eu _____, CPF _____ RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), autorizo, por meio do presente termo, a pesquisadora Eliane de Fátima Alves de Moraes, do projeto de pesquisa intitulado “Quem Sou Eu? Vozes de Crianças Superdotadas”, que tem como objetivo: compreender como se reconhecem as crianças superdotadas a partir da análise de suas vozes produzidas no espaço educacional do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Estou ciente de que as imagens não identificarão as pessoas devido ao uso do aplicativo Comic, e serão utilizadas apenas pela pesquisadora para análise, sem acesso a terceiros.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudo (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa.

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha