



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A EXPRESSÃO DA ETNIA MURA SOBRE TALENTOS EM
ESTUDANTES INDÍGENAS: UM DIÁLOGO INTERCULTURAL
NA ESCOLA

Helândia Feitosa Milon

Manaus-Am
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELÂNDIA FEITOSA MILON

A EXPRESSÃO DA ETNIA MURA SOBRE TALENTOS EM
ESTUDANTES INDÍGENAS: UM DIÁLOGO INTERCULTURAL
NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice d'Ávila Becker.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

| | |
|-------|---|
| L557f | Milon, Helândia Feitosa. A expressão da etnia Mura sobre talentos em estudantes indígenas: um diálogo intercultural na escola. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011. 163 f.; c /il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2011. Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria Alice d'Ávila Becker. 1. Talento 2. Etnia Mura 3. Diálogo Intercultural 4. Escola 5. Hermenêutica Diatópica I. Título |
| | CDU 371.13056.262 CDD 371.12 |

HELÂNDIA FEITOSA MILON

A EXPRESSÃO DA ETNIA MURA SOBRE TALENTOS EM
ESTUDANTES INDÍGENAS: UM DIÁLOGO INTERCULTURAL
NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice d'Ávila Becker.

Aprovado em 10 de novembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice d'Ávila Becker – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Angela Magda Rodrigues Virgolim – Membro
Universidade de Brasília - UnB

DEDICATÓRIA

*Ao Senhor Deus Todo Poderoso! O Deus
 Fiel que guarda o concerto e a misericórdia
 aos que o amam e o buscam!*

AGRADECIMENTOS

*Ao Deus que abre portas e ninguém fecha. Pela certeza de Sua presença em minha vida.
Obrigada, meu Deus!*

À Família

*Ao meu esposo Waldemar Alencar, grande companheiro, por me apoiar e incentivar na
realização deste sonho.*

*Aos meus filhos Michel e Lorena, pelo carinho e amor que vocês têm demonstrado. Por
me honrarem como mãe, isso faz toda a diferença em minha vida. A você, filha, agradeço
pela leitura de partes do meu trabalho e por suas sugestões.*

*À minha mãe, Helena Milon, mulher forte e guerreira. O seu exemplo inspira a minha
vida.*

*Ao meu pai, Luiz Milon (in memoriam), que sempre tinha uma palavra de incentivo:
“eu tenho tanto orgulho de você, filha”! “Eu já te disse que eu te amo hoje”? Suas
palavras me deram força para traçar o caminho de minha vida em busca dos meus sonhos.*

*Às minhas irmãs, minhas amigas e companheiras como pesquisadoras, que estão sempre
de mãos estendidas para me ajudar. Amo vocês!*

Aos meus irmãos, pelo amor a mim demonstrado! Por acreditarem em mim! Amo vocês!

Aos sobrinhos “filhos” queridos. Vocês são muito importantes em minha vida.

*Aos meus cunhados e às minhas cunhadas, pelo incentivo e apoio nas horas em que eu
precisei.*

À Orientadora

*Prof.^a Dr.^a Maria Alice D’Ávila Becker, por ter me mostrado caminhos tão
desafiadores e interessantes! Obrigada por acreditar que eu fosse capaz de desenvolvê-los!*

*Obrigada por prontamente analisar os meus escritos e fazer as devolutivas tão
rapidamente! Obrigada por suas palavras incentivadoras!*

Aos Professores

*À Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, considerada por mim
como uma co-orientadora. Suas orientações fizeram grande diferença na construção deste
trabalho, principalmente, no momento da qualificação. Obrigada também por fazer parte
desta banca.*

Ao Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, pela participação no exame de qualificação e pela atenção a mim dispensada todas as vezes que precisei de sua ajuda.

À Prof. Dr.^a. Iolete Ribeiro da Silva, por sua orientação no momento de elaboração do projeto para o exame de qualificação. A sua maneira simples de ser faz da senhora uma grande mulher.

À Ph.D. e professora Ângela Magda Rodrigues Virgolim por, gentilmente, participar desta banca e por sua contribuição em alguns momentos que precisei de sua orientação.

Aos professores do PPGÉ, pelos momentos de estudo e reflexão que foram muito significativos para mim. Ser educador é estar constantemente (re)significando a sua prática na busca por novos conhecimentos que possam transformar vidas. Essa frase resume o que eu aprendi com vocês. Muito obrigada!

Aos Amigos

A todos os amigos do mestrado, em especial a Cristina, a Vanusa, a Michelângela, a Cynthia, a Fabiana e a Raquel, pelo companheirismo e ajuda na hora em que eu precisei. Ao Fábio e ao José Eurico, pela colaboração em minha pesquisa e pelos livros a mim emprestados. Ao Marcos André, por dirigir os grupos de estudos, sempre com muita disposição, por sua preciosa colaboração na revisão de meus escritos e empréstimos de seus livros. É com grande satisfação que vocês fazem parte da história da minha vida.

Aos amigos e amigas Maria do Céu, Andrezza, Elenara, Clóvis, Neide, Rosejane e Wander-laan, que colaboraram de alguma forma para a construção deste trabalho. A vocês a minha eterna gratidão!

Ao professor indígena, da etnia Baré, Ruy Alberto Melqueiro, pela tradução das palavras em Nheengatu que foram de fundamental importância neste trabalho.

À Ermelinda do Nascimento Salem José, por ter me mostrado, por meio do seu trabalho de doutorado, o caminho da Hermenêutica Dialógica.

Às Instituições

À Universidade Federal do Amazonas, instituição aonde foi construída a minha formação acadêmica: graduação, especialização e o mestrado. Por tantos momentos preciosos de aprendizagem que fazem toda a diferença no exercício de minha profissão como educadora.

À Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, pela autorização da licença para eu cursar o mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pela concessão da bolsa de estudo no curso do mestrado.

À Organização dos Professores Indígenas Mura, pela autorização da pesquisa na escola da aldeia Trincheira.

À NAAH/S, onde todo o processo para a pesquisa começou... estudo, formação, atendimentos e muitas inquietações, que resultaram neste trabalho.

À Povo Mura

À aldeia Trincheira e ao tuxaua, pela maneira acolhedora como me receberam.

Aos professores e estudantes da escola da aldeia Trincheira, por permitirem o diálogo intercultural e pela seriedade e colaboração na pesquisa. Obrigada pela confiança a mim demonstrada e por compartilhar situações do seu cotidiano na aldeia e na escola.

À família do professor Mariomar, por me acolher em sua casa nos momentos de permanência na aldeia.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente com a pesquisa. Cada um de vocês contribuiu de forma singular para a concretização deste trabalho. O mérito é nosso!

Por tudo isso, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer os talentos dos estudantes indígenas indicados pelos professores Mura e pela própria autoindicação dos estudantes, que possa levar à compreensão de como é considerado e desenvolvido na escola da aldeia tais potenciais. A metodologia adotada, na presente pesquisa, foi um estudo exploratório e descritivo, a partir de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram o diálogo com os professores e os estudantes, o questionário com perguntas abertas e fechadas e a observação participante. A análise da pesquisa pautou-se na hermenêutica diatópica, proposta por Boaventura de Sousa Santos, que entende as culturas como incompletas, sendo o diálogo intercultural uma forma de interpretar as diversas realidades culturais para encontrar respostas às suas indagações. Os resultados encontrados como respostas às questões que nortearam esse estudo revelaram que os professores Mura consideraram a motivação, o interesse, o gosto em realizar algo de maneira espontânea como fatores essenciais na concepção de pessoas talentosas. Eles também consideraram múltiplas formas do potencial humano, quando indicaram estudantes indígenas nas áreas de seus interesses como na acadêmica, na artística, na psicomotora e na liderança, sendo a área acadêmica onde ocorreu o maior número de estudantes identificados. A área artística, principalmente, no que se refere ao desenho, apresentou a segunda maior quantidade de indicações. Os estudantes indígenas, como participantes centrais do estudo, puderam também expressar seus interesses, preferências e falar do seu jeito de ser. Adentrar nesse campo de pesquisa, a partir do estabelecimento de um diálogo intercultural com os professores e estudantes indígenas, sobre um tema ainda pouco investigado nos espaços escolares urbanos, e principalmente entre os povos indígenas do Amazonas, exigiu muito estudo, enfrentamento de desafios, superação de limites, troca de experiências e a construção de novos conhecimentos do contexto escolar indígena e a certeza de que o estudo sobre estudantes talentosos entre culturas diferentes foi de relevância para todos os envolvidos.

Palavras-Chave: Talento. Etnia Mura. Diálogo Intercultural. Escola. Hermenêutica Diatópica.

ABSTRACT

This study aimed to know the talents of the indigenous students nominated by Mura teachers and the self indication of students, which may lead to understanding how such potential is considered and developed in the village school. The study of this theme was important to establish an intercultural dialogue with teachers and students indigenous from the education, culture and challenges Amazon, about a subject still under-researched in urban schoolchildren areas, especially among the indigenous peoples of the Amazon. It was adopted an exploratory and descriptive study as a methodology to develop this research, from a qualitative approach, which was an ethnographic study as a procedure. The instruments used for data collection were a dialogue with teachers and students, the questionnaire with open and closed questions and participant observation. The method of analysis of the research was based on hermeneutic diatopical proposed by Boaventura de Sousa Santos, who understand the cultures as incomplete and the intercultural dialogue is one way to interpret the different cultural realities to find answers to your questions. The results as answers to questions that guided this study revealed that teachers Mura considered motivation, interest, glad to do something spontaneously as the essential factors in the development of talented people. Considered multiple forms of human potential when indicated indigenous students in the areas of their interests as in academic, artistic, in the psychomotor and leadership, being the academic area where the largest number of students were identified. The area of art, especially with regard to the drawing had the second highest number of referrals. The indigenous students as central participants in the study, could also express their interests, preferences and talk about their way of being. Enter in this field of research with Mura teachers and students required much study, facing challenges, overcoming boundaries, exchange of experiences and building new knowledge of the Indigenous school context and the certainty that the study with different cultures was relevant for all involved.

Key-Words: Talent. Ethnicity Mura. Intercultural Dialogue. School. Diatopical Hermeneutics.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Professores participantes da pesquisa..... | 29 |
| Quadro 2 – Estudantes participantes da pesquisa..... | 30 |
| Quadro 3 – Pontos convergentes da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e da Teoria dos Três Anéis de Renzulli..... | 73 |
| Quadro 4 – Estudantes indígenas <i>kirimbawa</i> ou <i>ukwasara</i> nas diversas áreas de interesse dos talentos, identificados pelos professores Mura nos seus respectivos anos escolares..... | 82 |
| Quadro 5 – Estudantes identificados na área acadêmica..... | 83 |
| Quadro 6 – Estudantes identificados com características na área artística..... | 85 |
| Quadro 7 – Demonstrativo sobre o jeito de ser dos estudantes indígenas Mura.. | 121 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Porto do Ceasa em Manaus de onde saem os barcos para o município do Careiro..... | 27 |
| Figura 2 – Tipo de embarcação usada na travessia dos rios..... | 27 |
| Figura 3 – Momentos antes do diálogo com os professores Mura na escola da aldeia Trincheira..... | 28 |
| Figura 4 – Vista parcial da aldeia Trincheira e dos tipos de moradias..... | 44 |
| Figura 5 – O campo de futebol e, ao fundo, do lado direito, o posto de saúde..... | 45 |
| Figura 6 – Moradora da aldeia Trincheira na casa de farinha..... | 46 |
| Figura 7 – Tucunaré, de aproximadamente 6 quilos, pescado na aldeia Trincheira no período da vazante do rio, em 2010..... | 46 |
| Figura 8 – Batelão, uma das embarcações usadas como meio de transporte pelos moradores da aldeia..... | 47 |
| Figura 9 – Antiga escola da aldeia Trincheira..... | 51 |
| Figura 10 – Um dos barcos que fazem o transporte escolar fluvial para a escola da aldeia Trincheira..... | 52 |
| Figura 11 – Atual prédio da escola da aldeia Trincheira..... | 53 |
| Figura 12 – Professores Mura da aldeia Trincheira..... | 53 |
| Figura 13 – Diagrama da Teoria dos Três Anéis..... | 63 |
| Figura 14 – Desenhos do estudante <i>yumbuesara</i> 8C..... | 86 |
| Figura 15 – Desenhos do estudante <i>yumbuesara</i> 9B..... | 87 |
| Figura 16 – Estudantes realizando atividades na aula de artes..... | 87 |
| Figura 17 – Mutirão de limpeza e pintura das salas de aula na escola..... | 90 |
| Figura 18 – O campo da escola onde são realizadas as atividades esportivas.... | 92 |
| Figura 19 – Desenho da <i>yumbuesara</i> 7C, representando o seu interesse pelo canto..... | 104 |
| Figura 20 – Desenho <i>yumbuesara</i> 8B, mostrando o seu interesse em aprender a tocar violão..... | 104 |
| Figura 21 – Desenho e história criada por <i>yumbuesara</i> 8B..... | 106 |
| Figura 22 – Desenho e história criada por <i>yumbuesara</i> 8C..... | 106 |
| Figura 23 – Escultura em madeira produzindo por <i>yumbuesara</i> 9D..... | 109 |
| Figura 24 – Maquete confeccionada por <i>yumbuesara</i> 9B..... | 113 |
| Figura 25 – Desenhos do <i>yumbuesara</i> 6 ^a | 113 |
| Figura 26 – Desenho da <i>yumbuesara</i> 7C..... | 114 |
| Figura 27 – Desenho do <i>yumbuesara</i> 5C..... | 114 |
| Figura 28 – Desenhos da <i>yumbuesara</i> 8B..... | 115 |
| Figura 29 – Desenho do <i>yumbuesara</i> 9C..... | 115 |
| Figura 30 – Desenho da <i>yumbuesara</i> 6B..... | 116 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CONBRASD – Conselho Brasileiro de Superdotação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisas

COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia

COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

OPIM – Organização dos Professores Indígenas Mura

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1 – O POVO MURA E A ALDEIA TRINCHEIRA: HISTÓRIA E MODOS DE VIDA..... | 35 |
| 1.1 – Identidade cultural..... | 35 |
| 1.2 – O Povo Mura..... | 37 |
| 1.2.1 – Aprendendo com os antepassados..... | 41 |
| 1.3 – A Aldeia Tricheira e seu modo de vida..... | 43 |
| 1.4 – Educação escolar indígena..... | 48 |
| 1.4.1 – A escola da aldeia Tricheira..... | 50 |
| CAPÍTULO 2 | |
| 2 – TALENTO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES MURA: INTERLOCUTORES DOS SABERES E PRÁTICAS DA ESCOLA E DE SEU POVO..... | 55 |
| 2.1 – Hermenêutica diatópica e o diálogo intercultural com os professores Mura..... | 55 |
| 2.2 – <i>Zonas de contatos interculturais: argumentos quanto às terminologias e os conceitos</i> | 58 |
| 2.2.1 – Argumentos quanto à diversidade dos talentos..... | 64 |
| 2.2.2 – Argumentos quanto à valorização de talentos associada à cultura..... | 68 |
| 2.2.3 – Argumentos quanto ao desenvolvimento de talentos..... | 70 |
| CAPÍTULO 3 | |
| 3 – O OLHAR QUE IDENTIFICA TALENTOS: TOPOI/IDEIAS DOS PROFESSORES MURA SOBRE OS ESTUDANTES <i>KIRIMBAWA</i> OU <i>UKWASARA</i> | 76 |
| 3.1 – Características dos estudantes indígenas com talentos indicados pelos professores Mura da aldeia Tricheira..... | 76 |
| 3.1.1 – Estudantes indígenas <i>kirimbawa</i> ou <i>ukwasara</i> com características na área intelectual/acadêmica..... | 82 |
| 3.1.2 – Estudantes indígenas <i>kirimbawa</i> ou <i>ukwasara</i> com características na área artística..... | 85 |
| 3.1.3 – Estudantes indígenas <i>kirimbawa</i> ou <i>ukwasara</i> com características na área da liderança..... | 89 |
| 3.1.4 – Estudantes indígenas <i>kirimbawa</i> ou <i>ukwasara</i> com características na área psicomotora..... | 91 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 – Professores Mura: alternativas pedagógicas quanto ao desenvolvimento de talentos..... | 94 |
| CAPÍTULO 4 | |
| 4 – ESTUDANTES MURA: TRADUTORES DE SEUS TALENTOS..... | 101 |
| 4.1 – A <i>tradução</i> dos <i>topoi</i> /idéias dos estudantes indígenas quanto aos seus talentos..... | 101 |
| 4.1.1 – Autoindicação..... | 103 |
| 4.1.2 – Áreas de interesse..... | 109 |
| 4.1.3 – Jeito de ser dos estudantes..... | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 133 |
| APÊNDICE..... | 140 |
| ANEXOS..... | 154 |

INTRODUÇÃO

O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural (SANTOS, 2003, p. 447).

O interesse pela pesquisa com estudantes talentosos deu-se quando do ingresso como pedagoga, em 2007, na modalidade da Educação Especial, responsável pelo atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. As atividades profissionais foram desenvolvidas no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)¹, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc).

O ingresso no referido núcleo foi um desafio. A busca pelo conhecimento sobre estudantes com potencial elevado instigou o estudo da literatura mediada por algumas indagações: quais as concepções que os definiam? Quais características apresentavam? Como identificá-los? Logo a busca por conhecimento nesse campo específico da educação tornou-se fundamental ao atendimento desses estudantes.

Nessa direção, crescia-se o interesse pela pesquisa sobre essa temática. O entendimento de que o caminho construído por teóricos e estudiosos sobre o desenvolvimento humano na busca por compreender indivíduos com potencial superior em diversas áreas, relacionada aos aspectos cognitivos, sociais e

¹ O NAAH/S foi implantado em 2005, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em cooperação técnica com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O referido núcleo tem como objetivos promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitar sua inserção efetiva no ensino regular e disseminar conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias em todos os estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2005).

emocionais não é novo, porém sua discussão no meio educacional ainda tem ocorrido de maneira lenta.

O interesse em investigar estudantes indígenas talentosos deu-se por incentivo da orientadora desta pesquisa. O desafio estava posto: trabalhar o tema talento, tendo como participantes professores e estudantes indígenas. Tal interesse levou a um estudo exploratório do universo social, cultural e, principalmente, educacional indígena, tendo como questões norteadoras da pesquisa investigar qual é a concepção que os professores indígenas têm sobre pessoas com potencial elevado ou talento? Quais as características de talento apresentadas por estudantes indígenas? De que forma tais potenciais são desenvolvidos na escola? Quais seriam os talentos que mais se manifestam nos estudantes indígenas pesquisados?

A etnia escolhida para esse estudo foi a dos Mura, por algumas razões. A primeira, por tratar-se da etnia cujos professores participam do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, da Universidade Federal do Amazonas. O contato com estes professores, portanto, seria o mais simples para este estudo. O segundo motivo fundamentou-se na localização da aldeia, que, apesar de ficar a 150 quilômetros de Manaus, teria acesso mediado por um dos professores do curso que possuía uma embarcação. Por último, pela anuência da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), na figura do presidente na época do primeiro contato, em indicar a aldeia Trincheira para a realização da pesquisa.

A pesquisa teve, então, como objetivo geral conhecer os talentos dos estudantes indígenas indicados pelos professores Mura e pela própria autoindicação dos estudantes, que pudesse levar à compreensão de como tais potenciais são considerados e desenvolvidos na escola da aldeia. Para inserção nesse campo de estudo, construiu-se os seguintes objetivos específicos: (a) compreender o que os professores indígenas entendem ou interpretam sobre potencial elevado ou talento; (b) identificar as características apresentadas nos estudantes indígenas talentosos indicados pelos professores ou pela autoindicação; (c) verificar de que maneira a escola tem colaborado para o desenvolvimento dos estudantes indígenas identificados como potencialmente talentosos; e (d) verificar quais os potenciais que mais se evidenciam nos estudantes Mura.

Revisão de Literatura

As primeiras iniciativas no Brasil relacionadas ao atendimento de estudantes com superdotação ocorreram em 1929, na “Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, que previu o atendimento educacional dos *super-normaes*” (DELOU, 2007, p. 27) [grifos do autor]. Neste mesmo ano, a psicóloga russa Helena Antipoff, a convite do governo de Minas Gerais, veio trabalhar como professora de psicologia no Brasil. Antipoff fundou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte; além dessa iniciativa, ela também fez atendimentos a alunos “*surper-normaes*”.

Em 1945, Helena Antipoff reuniu nessa sociedade alunos bem dotados de escolas da zona sul do Rio de Janeiro, que em pequenos grupos, desenvolveram estudos em literatura, teatro e música. Em 1962, Antipoff iniciou um programa de atendimento ao aluno bem-dotado do meio rural e da periferia urbana do município de Ibirité, na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais (NOVAES, 1979 apud DELOU, idem, p. 28).

No ano de 1971, foi promulgada a Lei 5.692, que em seu artigo 9º, estabelecia que “[...] os alunos superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971). Foi a primeira vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecia atendimento aos estudantes superdotados. Esse atendimento deveria ser realizado em escolas e classes comuns ou em classes especiais. Nesse mesmo ano ocorreu, no Brasil, o I Seminário sobre Superdotados.

Com o interesse crescente pela temática da superdotação, a partir dos anos setenta alguns estados brasileiros promoveram ações que visavam ao atendimento escolar dos estudantes superdotados, como aconteceu nos estados do Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Algumas dessas iniciativas “acabaram, outras foram reformuladas ou assumiram caráter de referência como as desenvolvidas em Minas Gerais, Espírito Santo e Distrito Federal” (DELOU, 2007. p. 30).

Em Lavras, Minas Gerais, a partir dos princípios teóricos e filosóficos de Helena Antipoff, Zenita Guenther, em 1993, inaugurou o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet). Esta instituição, até aos dias atuais, mantém um programa de atendimento a estudantes bem dotados e

talentosos de escolas regulares. O objetivo do Centro é “encontrar, localizar e orientar o projeto educacional de alunos dotados e talentos em co-responsabilidade com a escola regular” (GUENTHER, 2006, p. 79).

Iniciativas mais recentes no Brasil ao atendimento do superdotado são desenvolvidas pelo Conselho Brasileiro de Superdotação (Conbrasd), criado em 2003, formado por pesquisadores de vários estados brasileiros, interessados em colaborar para a garantia de direitos das pessoas superdotadas.

No que se referem à investigação da temática no Amazonas, as pesquisas realizadas são de significativa contribuição àqueles que desejam investir tempo em novos estudos nessa área. Na revisão de literatura, neste estado foram encontrados trabalhos como os de Martins (2006), Machado (2008), Perin (2008), Cardoso (2009) e Becker *et al.* (2009). Embora adotem enfoques diferenciados, apresentam em comum o interesse em investigar, identificar e analisar pessoas talentosas.

Martins (2006) desenvolveu um estudo sobre “*A identificação do aluno com potencial para altas habilidades/superdotação do Ensino Fundamental no sistema educacional adventista em Manaus*”. Ela utilizou, na primeira fase da identificação dos alunos, um conjunto de procedimentos com informações obtidas em diferentes fontes: identificação pela nomeação do professor antes e após capacitação; identificação pela nomeação dos colegas da mesma classe e a identificação pela nomeação realizada pelo próprio aluno. A autora assinala que um dos desafios na área da superdotação consiste em buscar “formas que possam mostrar o potencial desses alunos na própria atividade e não somente em situação de testagem” (MARTINS, 2006, p. 155). Para o desenvolvimento de seu estudo, houve a necessidade de reavaliar os dados obtidos, uma vez que os instrumentos utilizados para a coleta de dados apresentaram índices elevados de alunos indicados, superando a proporção de 3% a 5% estimada para esta população.

Numa abordagem sócio-histórica, Machado (2008) realizou um estudo diagnóstico sobre a “*Realidade e perspectivas para a educação inclusiva de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus*”. Investigou, a partir desse trabalho, como ocorre a educação dos alunos com esse potencial nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, procurou coletar informações com professores das escolas municipais e estaduais selecionadas e com a gerência e coordenadores do macrossistema público de ensino. O trabalho com os dois grupos permitiu, segundo a autora, “perceber as

coerências, incoerências, semelhanças e diferenças entre os dados empíricos e aspectos teóricos referidos na bibliografia” (MACHADO, 2008, p. 108). As questões de estudo em relação aos grupos mencionados pautaram-se nas seguintes categorias de análise: formação continuada dos professores sobre altas habilidades/superdotação; do saber docente em relação às concepções dos educadores quanto à temática referida; das características e do reconhecimento de talentos dos alunos; do atendimento educacional para esse público na cidade de Manaus; e da inclusão desses alunos nas escolas regulares.

O referido estudo apresentou como resultados, até o momento da realização de seu estudo, que não havia nenhum atendimento público para alunos com altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus, somente perspectivas de implantação desse tipo de trabalho em 2007, pelas secretarias municipal e estadual de ensino. Os professores que participaram da pesquisa, em sua maioria, indicaram que nunca haviam recebido formação sobre altas habilidades/superdotação, sendo este um dos indicadores que dificultava a identificação dos alunos com potenciais. Explica, ainda, que a maioria desses professores se mostrou a favor de um atendimento voltado para os alunos com potencialidades, desde que seja realizado,

[...] formação/capacitação, autoformação dos educadores; sensibilização da sociedade e da comunidade escolar; redução do número de alunos matriculados nas classes das séries/ciclos iniciais da educação básica; e a organização e implementação de políticas públicas para inclusão (MACHADO 2008, p. 207).

O estudo de Perin (2008), que tem por título “*Investigando potencial para altas habilidades em jovens autores de ato infracional*”, foi desenvolvido dentro de três centros socioeducativos de privação de liberdade na cidade de Manaus, com jovens autores de ato infracional. A autora destaca que “a não identificação desses alunos de baixa renda leva a dois problemas; o primeiro é que, sem oportunidade de desenvolverem seus talentos, esses jovens não conseguem sair da linha da pobreza e o segundo é que acabam utilizando esse potencial para a marginalidade” (PERIN, 2008, p. 77). Como procedimento de identificação dos jovens, foi utilizada a Escala de Renzulli-Hartmann, que avalia dez itens comportamentais. Num primeiro momento, a pesquisa foi realizada com técnicos e socioeducadores, na segunda fase, com os jovens internos. Os resultados apontaram que os jovens que

participaram do estudo apresentaram potenciais nas “áreas artísticas, liderança, criatividade e planejamento” (Ibid., p. 79).

A pesquisa de Cardoso (2009) buscou, fora dos espaços formais de aprendizagem, com o tema “*Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação*”, estudar os participantes do Programa Municipal Criança Urgente, na cidade de Manaus. Os instrumentos usados em sua pesquisa para a coleta dos dados foram: Escala para a Avaliação das Características Comportamentais de Habilidades Superiores de Renzulli-Hartmann (1971), adaptada por Virgolim (2001); Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil; TAEC – Test de Abreacción para Avaluar La Creatividad (La Torre, 1991) e entrevistas semiestruturadas. A autora identificou quatro adolescentes com potencial para altas habilidades/superdotação, na idade média de 14 anos, que viviam nas ruas devido ao trabalho e dependência química, apresentando semelhanças nas características de motivação, aprendizagem e planejamento.

O primeiro trabalho publicado sobre a descoberta de talentos indígenas no estado do Amazonas foi apresentado por Becker, Nino e Weigel (2009), que desenvolveram uma pesquisa-ação e oficinas de intervenção do projeto “*Integrado de Educação, Sustentabilidade e Hábitos Nutricionais*” por uma equipe interdisciplinar de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas com professores indígenas da etnia Sateré-Mawé, do município de Maués. Um dos objetivos da referida pesquisa foi a sensibilização sobre o tema altas habilidades com os professores daquela etnia. Segundo os pesquisadores, “os professores indígenas com os quais trabalhamos demonstraram muito interesse pelo tema e compreenderam perfeitamente o objetivo da sensibilização e no final disseram querer mais informações sobre esse assunto que era novo para eles” (BECKER *et al.* 2009, p. 58).

Neste estudo, os professores pesquisados responderam perguntas sobre a temática, das quais indagava sobre os talentos ou habilidades que os próprios indígenas julgavam possuir. As respostas estavam ligadas à relação que os professores indígenas tinham com a natureza. Após a etapa de perguntas, foi desenvolvida uma oficina de arte, na qual cada entrevistado deveria produzir desenhos a partir de uma linha curva riscada no papel e, assim, criar imagens sem um tema pré-estabelecido, usando somente a imaginação. Os pesquisadores concluíram que “nos possíveis talentos” descobertos por eles, quando da

observação dos detalhes e da riqueza de expressão dos desenhos, “se constata uma capacidade de observação dos seres própria de uma relação de intimidade com o mundo natural” (BECKER *et al.* *Ibid.*, p. 61).

Diante do exposto, pode-se afirmar que, no tocante ao meio educacional, o estudo com indígenas talentosos sofre certa invisibilidade na literatura. Essa constatação impulsionou o presente estudo, que tem como propósito, a partir dos desafios do contexto amazônico, colaborar para tornar conhecidos os potenciais dos estudantes indígenas, discutir a temática sobre talentos na escola de uma aldeia e contribuir para a realização de outros estudos que tenham como foco de investigação crianças, jovens e adultos talentosos nos espaços escolares, principalmente com indígenas, ribeirinhos e caboclos nas escolas de comunidades amazônicas.

Inserção no campo e percurso metodológico

O percurso metodológico adotado para o entendimento dos dados da pesquisa foi a abordagem qualitativa do tipo etnográfica. De acordo com André (1995, p. 41), a pesquisa do tipo etnográfica “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a expressão escolar diária”. A etnografia em educação pode prescindir de um tempo muito longo de contato direto no campo da investigação, pois a maior preocupação central do pesquisador é o processo educativo (WOLCOTT, 1988, apud, ANDRE, *idem*, p. 28).

O campo de estudo deu-se na Escola Municipal Indígena Trincheira, no Município de Autazes, na margem esquerda do Lago Trincheira, no rio Preto do Pantaleão, afluente do rio Madeira, no estado do Amazonas. Os momentos de permanência no campo foram definidos com base no alcance dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa classificou-se, quanto à metodologia, como um estudo exploratório e descritivo. Exploratório, por possibilitar ao pesquisador familiarizar-se mais com o problema a ser investigado; e descritivo, por permitir descrever as características de uma determinada população ou fenômeno (GIL, 2007).

Na pesquisa do tipo etnográfica, o pesquisador usa uma “grande quantidade de dados descritivos, como: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrição literal” (ANDRÉ, 1995, p. 29). Assim, para que fosse possível a construção dos dados desse estudo, foram utilizados instrumentos como a observação participante, o diálogo intercultural mediado por algumas indagações de onde emergiram as expressões dos participantes sobre os talentos existentes na escola e o questionário com questões fechadas e abertas. Esses instrumentos permitiram o alcance dos objetivos específicos e a busca por respostas das questões norteadoras da pesquisa.

A observação é chamada de participante porque “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de intenção com a situação estudada, afetando-se e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Os momentos de permanência na escola, a partir do contato direto com os participantes do estudo, pretendem obter essa interrelação. O estudo do tipo etnográfico permite, a partir da permanência do pesquisador no campo de investigação, estudar e conhecer com mais profundidade o contexto cultural e educacional onde a pesquisa é realizada e, ainda, pelo convívio diário com os participantes, conhecer o seu cotidiano escolar e as relações sociais por eles estabelecidas.

O diálogo intercultural com os participantes pautou-se de indagações que nortearam as questões da pesquisa, servindo mais como um tópico-guia do que um conjunto de perguntas padronizadas que levassem a respostas reduzidas ou que pouco contribuíssem para o diálogo. As perguntas foram um convite para que os participantes expressassem suas ideias espontaneamente, dispensado a eles o tempo que consideravam necessário à sua explanação.

A interculturalidade, a partir de uma perspectiva social, fundamenta-se no “reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2000, p. 56)².

² Em um trabalho mais recente, Candau (2010) situa-se na perspectiva da interculturalidade crítica, que parte da “afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (p. 762).

O diálogo intercultural foi concebido, assim, como um processo interativo, dinâmico, de troca de ideias, significados, argumentos, experiências, representações sob os pontos de vista tanto dos professores quanto dos estudantes Mura em relação ao objeto da pesquisa. Uma das características da etnografia “é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

A análise dos dados desse estudo teve como pressuposto a hermenêutica diatópica³ de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2003, 2008), que expressa, em sua essência, um movimento intercultural que permite às diferentes culturas aprenderem e transmitirem valores, estilos de vida e mudanças tecnológicas, mutuamente. Para Santos (2003, p. 443), a hermenêutica diatópica acontece no diálogo intercultural, onde “a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”. Esses diversos universos são constituídos de “topoi”, ou seja, de concepções, de argumentos, de representações simbólicas que fundamentam as diversas culturas.

A hermenêutica, segundo Habermas (1987, apud BAUER; GASKELL, 2008, p. 31-32), busca compreender ou interpretar “canais rompidos de comunicação”. E isto acontece através de duas dimensões: “a primeira, no elo entre a própria experiência de vida de alguém e a tradição à qual ele pertence; e a segunda se dá na esfera da comunicação entre diferentes indivíduos, grupos e tradições”. E, ao tentar fazer essa interpretação, o pesquisador tem que partir de um ponto histórico específico para que encontre um consenso entre os indivíduos envolvidos nesse processo. “Este consenso é necessariamente fluido e dinâmico, pois ele é conseguido através de uma interpretação que evoluiu, e continua a evoluir, historicamente”.

Como a hermenêutica diatópica se baseia na colaboração intercultural de um trabalho coletivo pelas diversas culturas, este estudo, então, buscou conhecer e aprender com os “topoi”⁴ indígenas Mura, como pensavam, construíam ou davam sentido ao conceito sobre pessoas talentosas; e como desenvolviam as relações

³ Os princípios que fundamentam a hermenêutica diatópica aplicada a este estudo será o foco de discussão no Capítulo II.

⁴ São os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura (SANTOS, 2003, p. 443).

interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade, que levasse ao desenvolvimento de potenciais.

Partindo dessa premissa, o diálogo foi realizado em momentos distintos. Um primeiro momento, coletivamente, com os professores Mura, e o outro, individualmente, com os estudantes indígenas indicados pelos os professores, com características de pessoas com potencial elevado ou talento.

Como resultado das análises dos diálogos interculturais com os professores, surgiram as seguintes categorias: concepção dos professores indígenas sobre pessoas com potencial elevado ou talento; percepção dos professores quanto às características apresentadas por estudantes indígenas talentosos; procedimentos adotados pelos professores ao desenvolvimento dos potenciais estudantis; história e modos de vida da etnia Mura e dos habitantes da aldeia Trincheira; interesse dos professores em conhecer mais sobre o tema do estudo e contribuições da pesquisa aos participantes⁵. Do diálogo com os estudantes foram obtidas as seguintes categorias de análise: autoindicação de seus talentos e interesses; posicionamento dos estudantes quanto ao ambiente escolar; e indicação das características sobre o seu jeito de ser⁶.

Uma das indagações estabelecidas nesse estudo pautou-se, primeiramente, na incompletude de um entendimento de como os professores Mura constroem ou dão sentido ao conceito sobre pessoas potencialmente talentosas e como desenvolvem as relações interpessoais na escola e entre a comunidade, que os levassem ao desenvolvimento de potenciais. O objetivo principal da *hermenêutica diatópica* “não é conseguir a completude, e sim ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, *com um pé em uma cultura e outro em outra*. Nisto reside o caráter diatópico” (SANTOS 2003, p. 444) [grifos nossos].

Para a coleta dos dados foram necessárias quatro etapas de idas ao campo, que duraram quatro meses alternados, com permanência mínima de oito e no máximo quinze dias na aldeia. A primeira ida teve como objetivo estabelecer os primeiros contatos com os participantes da pesquisa para concessão das autorizações necessárias ao início da coleta dos dados. Foi obtida, assim, a concordância formal da Fundação Nacional do Índio, sediada no município de

⁵ Essas categorias foram desenvolvidas e explicadas nos capítulos I, II e III deste trabalho.

⁶ Estas categorias foram desenvolvidas e explicadas no capítulo IV deste trabalho.

Autazes (FUNAI) (Anexo A), da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) (Anexo B) entidade representativa dos professores, que autoriza a realização de pesquisas nas escolas das aldeias e do tuxaua da aldeia Trincheira (Anexo C).

De posse dessas autorizações, procedeu-se a homologação para realização da pesquisa de campo com seres humanos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (Anexo D) e, posteriormente, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas (Conep), tendo em vista a participação de indígenas nesse estudo (Anexo E).

A primeira etapa de permanência na aldeia Trincheira, além do objetivo descrito, teve também como finalidade estabelecer contatos preliminares com os participantes da pesquisa, professores e estudantes Mura, para a explicação do trabalho que seria desenvolvido na escola e obtenção dos seus consentimentos para participação na pesquisa. Buscou-se nesse primeiro momento o estabelecimento de uma relação de confiabilidade entre os participantes e a pesquisadora, que permitisse, posteriormente, a construção dos dados da pesquisa.

Para chegar à aldeia Trincheira, foi necessário o uso de dois meios de transporte: fluvial e terrestre (Figura 1). A viagem começou por via fluvial, primeiramente, atravessando o rio Solimões e o Rio Negro - que exibem a beleza do encontro de suas águas que não se misturam - em pequenas embarcações que fazem o transporte da população até o município do Careiro ou nas balsas que fazem a travessia dos veículos pequenos e grandes, como os caminhões. Depois a viagem seguiu de ônibus por, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos até chegar às margens do rio Autazes. Desse ponto em diante, voltou-se a utilizar pequenas embarcações para o município de Autazes e de lá para a aldeia Trincheira.

O acesso à aldeia Trincheira foi possível somente por meio de barcos particulares, uma vez que não havia embarcações comerciais que faziam viagens até a comunidade (Figura 2). Na chegada à aldeia foi estabelecido o primeiro contato com o tuxaua⁷, os professores e alguns moradores e funcionários da escola. Na oportunidade pôde-se visitar a escola e conhecer os estudantes indígenas. A

⁷ É a maior autoridade constituída na aldeia.

princípio alguns ficaram tímidos, o que é natural em um primeiro contato, mas depois começaram a se aproximar espontaneamente.

Figura 1

Porto do Ceasa em Manaus, de onde saem os barcos para o município do Careiro



Foto do arquivo da pesquisadora.

Figura 2

Tipo de embarcação usada na travessia dos rios



Foto do arquivo da pesquisadora.

As outras três etapas de permanência no campo de investigação tiveram como finalidade a coleta dos dados ao alcance dos objetivos propostos no estudo.

O diálogo coletivo com os professores Mura aconteceu na segunda ida à escola da aldeia Trincheira (Figura 3). O encontro teve como meta alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa: compreender o que os professores

indígenas entendem ou interpretam sobre potencial elevado ou talento, assim como conhecer um pouco da cultura Mura. Em relação a esse conhecimento, Junqueira (1991, p. 65) sinaliza que é “preciso dominar o código através do qual ela se expressa – no caso, seus costumes, regras, valores, sentimentos e propósitos – para dessa maneira ter acesso a essa modalidade original e diferente de construir a existência e compreendê-la”.

Figura 3

Momentos antes do diálogo com os professores Mura na escola da aldeia Trincheira



Foto do arquivo da pesquisadora.

Foram necessários dois encontros consecutivos para discussão dos tópicos que deveriam ser abordados naquele momento (Apêndice A). No primeiro encontro tratou-se das questões de um a três do roteiro previamente planejado e de outras questões que foram surgindo durante o diálogo, relacionadas ao assunto em discussão. Procurou-se, nestas questões, entender o conceito de talento na visão dos professores, levando-os a refletir sobre seus próprios talentos. O segundo encontro possibilitou a exploração das questões restantes do roteiro. Os depoimentos dos professores foram gravados e, posteriormente, transcritos.

Os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), concordando em participar da pesquisa. Apesar de lhes ser garantido no documento o sigilo quanto à sua identidade, todos os docentes autorizaram a publicação dos seus verdadeiros nomes e de suas imagens no trabalho. Participaram deste estudo 8 professores, sendo 5 do sexo masculino e três do sexo feminino (Quadro 1).

Quadro 1
Professores participantes da pesquisa

| Nome | Idade | Série que leciona | Tempo na escola | Disciplinas que ensinam |
|------------------|---------|----------------------------|-----------------|---|
| Alderico Vieira | 64 anos | 6º ao 9º ano | 4 anos | Artes, Português e Ensino Religioso |
| Andreza Souza | 22 anos | 4º ano | 1 ano | Todas para a série |
| Emerson Barbosa | 32 anos | 6º ao 9º ano | 11 anos | Português, Ciências, Espanhol |
| Liene Pereira | 41 anos | Gestora/ Educação Infantil | 6 anos | Todas para a série |
| Maria José Silva | 38 anos | 2º ano | 1 ano | Todas para a série |
| Mariomar Souza | 40 anos | 3º ano/ 6º ao 9º ano | 18 anos | História, Geografia, Ensino Religioso |
| Vanderlei Santos | 23 anos | 6º ao 9º ano | 1 ano | Matemática, Geografia e Educação Física |
| Walcelane Santos | 29 anos | 5º ano | 1 ano | Todas para a série |

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Na terceira etapa de permanência na escola, os professores receberam o questionário (Apêndice C) contendo uma lista de características apresentadas por estudantes talentosos, nas áreas intelectual/acadêmica, liderança, psicomotora e artes⁸. O questionário serviu como um instrumento complementar às considerações sobre as características observadas nos estudantes por eles indicados.

Nessa etapa, também se iniciou o contato direto com os estudantes Mura. Com a permissão dos professores, foi possível a entrada em quatro salas de aula, nos turnos matutino e vespertino, para a observação participante, assim como para a aplicação do questionário (Apêndice D) com cento e vinte estudantes, do 2º ao 9º ano escolar, na faixa etária de sete a dezenove anos, que ainda frequentavam o ensino fundamental. A frequência dos estudantes no dia da aplicação do questionário variou entre 10, no mínimo, e 25, no máximo, daqueles presentes em cada sala de aula. Foram indicados pelos professores e pela autoindicação 26 estudantes dos cento e vinte que responderam ao questionário, tendo como critério de seleção aqueles que apresentaram características de pessoas talentosas, sendo 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Para a participação dos estudantes na pesquisa, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F). Os pais autorizaram a divulgação dos trabalhos produzidos pelos estudantes nesse estudo. A identificação

⁸ A lista de características para observação em sala de aula baseou-se na ficha de identificação utilizada pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Amazonas, em 2007 e 2008, com algumas adaptações feitas pela pesquisadora especialmente para esta pesquisa.

de cada um foi preservada. Para nomeá-los utilizou-se a palavra *yumbuesara*, que na Língua Nheengatu⁹ significa aluno ou estudante, acompanhada do ano escolar em que estes se encontravam no momento da realização da pesquisa e uma letra do alfabeto para distingui-lo dos outros estudantes (Quadro 2).

O questionário, um inventário de interesses, de preferências e do jeito de ser dos estudantes, inspirado nas obras das seguintes autoras: Virgolim; Fleith; Pereira (1999). Guenther (2006) e Fleith (2007). Este questionário foi utilizado como um meio de aproximação do pesquisador com os estudantes, que possibilitasse a eles ficar mais à vontade ao escrever sobre si mesmo.

No questionário dos estudantes havia uma lista com vinte e seis itens que deveriam ser observados quanto ao seu jeito de ser. A lista continha sentenças na qual eles deveriam marcar conforme a sua preferência ou como eles se viam diante da situação descrita. Os itens de um a onze da lista relacionavam-se a preferências na área intelectual/acadêmica; os de doze a dezesseis na área da liderança; de dezessete a dezenove relacionam-se à área psicomotora; de vinte e dois a vinte e cinco na área artística; e o item vinte e seis tratava do interesse pelo meio ambiente. Além dessas questões foi solicitado aos estudantes para expressar, por meio de desenhos, os seus interesses.

Quadro 2
Estudantes participantes da pesquisa

| Estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental | Idade | Sexo | Áreas de interesse dos estudantes indicadas pelos professores | Áreas de interesse indicadas pela autoindicação |
|--|---------|-------|---|---|
| <i>yumbuesara</i> 2A | 8 anos | Fem. | Acadêmica – Português | |
| <i>yumbuesara</i> 3A | 10 anos | Fem. | Acadêmica – Português | |
| <i>yumbuesara</i> 3B | 11 anos | Fem. | Acadêmica – Português | |
| <i>yumbuesara</i> 4A | 8 anos | Masc. | Psicomotora – Futebol | |
| <i>yumbuesara</i> 4B | 9 anos | Masc. | Psicomotora – Futebol | |
| <i>yumbuesara</i> 4C | 10 anos | Masc. | Acadêmica – Todas as disciplinas | |
| <i>yumbuesara</i> 4D | 11 anos | Masc. | Acadêmica – Português e Matemática | |
| <i>yumbuesara</i> 4E | 8 anos | Masc. | Acadêmica – Português | |
| <i>yumbuesara</i> 5A | 13 anos | Masc. | Psicomotora – Futebol | |
| <i>yumbuesara</i> 5B | 10 anos | Fem. | Acadêmica – Português | |
| <i>yumbuesara</i> 5C | 14 anos | Masc. | Artística – Desenho | |
| <i>yumbuesara</i> 6A | 15 anos | Masc. | Acadêmica - Todas as disciplinas Artística – Desenho | |
| <i>yumbuesara</i> 6B | 14 anos | Fem. | Artística – Desenho | |
| <i>yumbuesara</i> 6C | 11 anos | Fem. | Acadêmica – Português | |

⁹ Língua geral indígena, arquitetada pelos jesuítas a partir das línguas Tupi-Guarani (AMOROSO, 2009).

| | | | | |
|---------------|---------|-------|--|-----------------------------------|
| | | | Liderança | |
| yumbuesara 6D | 12 anos | Fem. | Liderança | |
| yumbuesara 6E | 14 anos | Masc. | Psicomotora | |
| yumbuesara 7A | 15 anos | Masc. | Acadêmica – Matemática | |
| yumbuesara 7B | 13 anos | Masc. | Acadêmica – Matemática | Meio ambiente |
| yumbuesara 7C | 14 anos | Fem. | Artística – Desenho | Canto |
| yumbuesara 8A | 16 anos | Fem. | Acadêmica – Todas as disciplinas | |
| yumbuesara 8B | 16 anos | Fem. | Artística – Desenho | Canto e criar histórias e poesias |
| yumbuesara 8C | 16 anos | Masc. | Artística – Desenho | Criar histórias e poesias |
| yumbuesara 9A | 15 anos | Fem. | Acadêmica - Português Artística – canto | |
| yumbuesara 9B | 19 anos | Masc. | Artística – Desenho | |
| yumbuesara 9C | 18 anos | Masc. | Artística – Desenho | |
| yumbuesara 9D | 18 anos | Masc. | | Artística - escultura |

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a aplicação do questionário, em outro momento da terceira etapa de permanência na escola, passou-se ao diálogo com os estudantes indígenas indicados pelos professores e também aqueles que emergiram do instrumento de autoindicação. Os depoimentos dos estudantes foram gravados e, posteriormente, transcritos. Na conversa individual com os estudantes esperava-se observar, como explicam Bauer e Gaskell, (2008, p. 78), “detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e sequência das ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações, em contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa”.

No roteiro das questões que nortearam o diálogo com os estudantes (Apêndice E), os itens um a três tiveram como finalidade verificar se a escola, na opinião dos estudantes, era um local estimulador de seus talentos e o que eles avaliavam como aspectos positivos ou que precisariam mudar no ambiente escolar com vista ao desenvolvimento de sua aprendizagem e talentos. As questões seguintes foram direcionadas aos seus interesses e possíveis potenciais.

A quarta ida ao campo teve como finalidade a retomada de algumas questões tratadas no diálogo com os professores no momento da segunda e terceira etapas da pesquisa na escola, para um aprofundamento de alguns itens que precisavam ser mais discutidos. Houve também a necessidade do contato com dois estudantes que haviam sido indicados, mas que não estavam presentes quando da realização da conversa individual e da aplicação do questionário. Como lembra Bogdan; Biklen (1994, p. 144) “frequentemente, os investigadores param de recolher os dados e

verificam, mais tarde, que é necessário continuar o trabalho de campo, precisando, por isso, voltar”.

A leitura e a análise das teorias no campo da educação relacionadas a estudantes talentosos e da educação indígena, assim como a análise dos dados obtidos foram o caminho para a validação científica deste estudo.

Nessa direção, construiu-se este trabalho, que buscou apresentar em todos os capítulos os estudos propostos na literatura sobre pessoas talentosas, paralelos aos resultados da pesquisa. Em uma pesquisa etnográfica, geralmente o referencial teórico é constantemente discutido em “uma maior ou menor explicação do mesmo ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo “descoberto” durante o estudo” (ANDRÉ, 1995, p. 42) [grifos do autor].

O capítulo 1 do trabalho, intitulado **O POVO MURA E A ALDEIA TRINCHEIRA: HISTÓRIA E MODOS DE VIDA** apresenta um breve histórico da etnia Mura, os modos de vida na aldeia Trincheira e a discussão sobre identidade cultural. É descrito também o campo de pesquisa - a escola da aldeia - e sobre a educação escolar indígena. Os autores que fundamentam as questões históricas do povo Mura, da aldeia Trincheira e sobre educação escolar indígena são Amoroso (1992, 2009); Barbosa *et al.* (2008); Cavalcante *et al.* (2006); Freire (2009); Junqueira (1991); Luciano (2006); Oliveira (2007); Pequeno (2006); Póhi; Durigan (2002); Santos (1999); Silva, (2010). Weigel (2004, 2006). Sobre o conceito de cultura e de identidade cultural, o capítulo faz menção a: Geertz (1982); Junqueira (1991); Resende (2004); Weigel (2005) e Silva (2006).

O capítulo 2, sob o título **TALENTO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES MURA: INTERLOCUTORES DOS SABERES E PRÁTICAS DA ESCOLA E DE SEU POVO**, busca responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa - compreender o que os professores indígenas entendem ou interpretam sobre potencial elevado ou talento – sob os princípios da *hermenêutica diatópica* (SANTOS, 2003, 2008), que busca no diálogo intercultural entender distintos universos culturais. O pressuposto é que nenhuma cultura é capaz de expressar completamente a respeito de determinada realidade. Este capítulo, assim, tenta interpretar a ideia no âmbito do sistema de significação da etnia Mura do que eles pensam sobre talento e no âmbito de significações dos autores que estudam este mesmo tema que, na literatura, recebe diversas terminologias: bem dotado,

talentoso, mais capaz, altas habilidades/superdotação, superdotado, precoce, prodígio, gênio, e são utilizadas de acordo com o referencial teórico que fundamentam os estudos nessa área específica. O diálogo, por meio dos sistemas de significações de culturas distintas, chamado de *tradução* na hermenêutica diatópica, foi estabelecido nas *zonas de contato interculturais*. Os autores que fundamentam o capítulo, no que se refere à área de estudos sobre alto potencial ou talento, são Alencar; Fleith (2001); Becker *et al.* (2009); Delou (2008); Gama (2006);

Gardner (1995); Guenther (2006, 2010); Novaes (1988); Pérez (2006); Renzulli (2004); Sabatella (2005); Virgolim, (2007).

O capítulo 3 tem por título **O OLHAR QUE IDENTIFICA TALENTOS: TOPOI/IDEIAS DOS PROFESSORES MURA SOBRE OS ESTUDANTES KIRIMBAWA OU UKWASARA** e discorre sobre as características identificadas pelos professores Mura nos estudantes por eles considerados talentosos (*kirimbawa* ou *ukwasara*) nas áreas intelectual/acadêmica, liderança, psicomotora e artística. Descreve os meios pedagógicos realizados pela escola para o desenvolvimento dos potenciais dos estudantes. Para explicar sobre as características apresentadas por pessoas com talentos descritas na literatura, foram mencionados no capítulo Alencar *et al.* (2010); Alencar; Fleith (2001); Guenther (2006); Novaes (1988); Pereira; Guimarães (2007); Pérez (2009); Sabatella (2005); Virgolim (2007). Esse capítulo tem como alvo o segundo e o terceiro objetivos específicos da pesquisa - identificar as características apresentadas por estudantes indígenas talentosos indicados pelos professores e verificar de que maneira a escola tem colaborado para o desenvolvimento dos estudantes indígenas identificados como potencialmente talentosos.

O capítulo 4, intitulado **ESTUDANTES MURA: TRADUTORES DE SEUS TALENTOS**, apresenta, sob a perspectiva dos estudantes indígenas, o conceito que eles têm sobre seus talentos. São descritos por eles suas áreas de interesses e o seu jeito de ser. Os autores que tratam sobre a questão do autoconceito e da autoindicação referendados foram Alencar; Fleith (2001); Fleith (2007); Gama (2006); Sabatella (2005); Virgolim (2007); Virgolim, *et al.* (1999). O capítulo traz novamente a discussão sobre cultura, a partir de uma fala de um dos professores sobre como trabalha na escola e fora dela o autoconceito nos estudantes indígenas e sobre essa questão os autores trabalhados foram Candau (2010); Laraia (2004), Wagley (1988), Weigel (2006). O quarto objetivo específico da pesquisa - verificar

quais os potenciais que mais se evidenciam nos estudantes Mura da escola da aldeia Trincheira - é o foco deste capítulo.

Este trabalho busca responder as seguintes questões norteadoras:

- a) O que os professores Mura neste estudo entendem por pessoas com potencial elevado ou talento?
- b) Como os professores Mura neste estudo identificam e apontam as características de talento apresentadas por estudantes indígenas?
- c) Quais atividades os professores Mura desenvolvem para desenvolver o talento de seus estudantes identificados?
- d) Como os estudantes indicados pelos professores e por si mesmos (autoindicação) descrevem as características de estudantes talentosos e em que áreas estes potenciais se evidenciam?

CAPÍTULO 1

1 – O POVO MURA E A ALDEIA TRINCHEIRA: HISTÓRIA E MODOS DE VIDA

1.1 – Identidade cultural

A cultura, como afirma Geertz (1982, p. 50), é “um sistema ordenado de significados e símbolos [...] nos termos dos quais os indivíduos definem seu mundo, expressam seus sentimentos e fazem seus julgamentos”. A cultura é um processo inerente à nossa existência. Ela não é um produto, mas uma produção. Como o processo de produção da cultura é dinâmico, hoje, muito mais do que outrora, a construção de nossa identidade também o é.

Para Junqueira (1991), a habilidade humana de atribuir significado a tudo que está ao redor das pessoas em sociedade pode ser “denominada de ‘capacidade de simbolizar’, cujo produto é o *símbolo*. Nesse sentido, tudo que é criado socialmente pode ser entendido como símbolo” (p. 14) [grifos do autor]. A autora acrescenta que o símbolo é também arbitrário.

Quando dizemos então que o símbolo é arbitrário, referimo-nos também à sua característica de ser mutável, transitório. Ele é transitório porque é *histórico*: altera-se por força dos arranjos sociais de cada época. O conjunto de símbolo de uma sociedade chama-se *cultura* (Ibid., p. 17) [grifos do autor].

Logo, a identidade cultural não é algo pronto, acabado. Não se nasce com ela definida, mas é construída na relação com outros indivíduos em meio aos processos sociais e culturais. Neste sentido, Silva (2006, p. 120) afirma que “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo social e cultural”. A maneira de nos constituirmos sujeitos humanos é relacional, dependente da troca cultural com outros sujeitos.

As identidades amazônicas¹⁰ se dinamizam quando estão abertas a novos conhecimentos e também têm a possibilidade de ensinar seus modos de vida a outras culturas. A necessidade desse diálogo intercultural é expressa por Resende (2004, p. 8), da etnia Tuyuka, quando afirma que

A cultura, embora sendo projeto de vida de um povo, ela falha no momento de defender e promover a vida humana, pois dentro dela existem luzes e sombras. As culturas não esgotam o sentido do humano. Todas as culturas precisam ser enriquecidas pelas culturas dos outros. Assim, as culturas indígenas do alto Rio Negro precisam ensinar os seus valores para outros povos indígenas e não-indígenas e receber as riquezas de outros povos. Nós, indígenas, não devemos pensar que sabemos tudo e não precisamos dos outros. Deste modo estaríamos nos empobrecendo. Por outro lado, não podemos ficar só recebendo a contribuição dos outros, temos que também oferecer as nossas riquezas para os outros. Assim nos tornaremos povos conscientes de nossas riquezas e que necessita de valores de outros povos. Entre nós, sempre foi assim, um povo sempre contribuiu com os outros povos.

Tal posicionamento representa o conceito de cultura como dinâmica, que se transforma nas relações sociais sem, contudo, ameaçar a do outro, numa posição de reconhecimento das riquezas nela contida, mas que estão abertas às trocas e aprendizagens constantes. Pode-se presumir dessa premissa que “cultura e identidade étnica estão em movimento constante, sendo construídas/reconstruídas no devir histórico, a partir das condições, possibilidades e interesses em jogo” (WEIGEL, 2004, p. 14).

Assim, os professores e estudantes Mura da aldeia Trincheira colocaram-se como interlocutores no diálogo intercultural, no sentido em que ambas as culturas, indígena e não-indígena, (re)significassem seus próprios saberes, a partir do objeto de estudo desse trabalho.

¹⁰ Podemos apontar como algumas identidades amazônicas: os ribeirinhos, os diferentes povos indígenas, os migrantes nordestinos, os migrantes de outros países, entre outros (WEIGEL, 2006, p. 55).

1.2 – O Povo Mura

O registro da presença da etnia Mura na Amazônia data do início do século XVIII, com a implantação das missões jesuítas. As primeiras notícias coloniais em relação aos Mura foram registradas em 1714, por meio de carta, pelo padre Bartolomeu Rodrigues, que os localizou na margem direita do rio Madeira. Ficaram conhecidos “pela violenta belicosidade com que reagem à colonização durante todo o século XVIII, continuando, inclusive, até as proximidades de meados do século XIX” (SANTOS, 1999, p. 71-72).

Os Mura foram descritos como hábeis navegantes, que dominavam os caminhos entre rios, lagos e igarapés. Na bibliografia etnográfica também são apresentados como “*corsários do caminho fluvial*”, uma vez que moravam em canoas como se fossem suas casas. Tiveram a sua imagem marcada por traços como “guerreiros, destemidos, conhecedores de táticas *sui generis* de ataque e emboscada, o que atemorizava e lhes concedia uma enorme fama de “perigosos” (PEQUENO, 2006, p. 134) [grifos do autor]. A Autora descreve que, principalmente entre os séculos XVII a XIX, os Mura conseguiram impedir,

por sua presença e força física, o avanço das missões, do comércio português e das ações de cunho militar na Amazônia, especialmente na região compreendida pelos municípios de Autazes, Itacoatiara, Careiro da Várzea, Careiro do Castanho, Borba e Manicoré, no estado do Amazonas (Ibid., p, 134).

A denominação de “gentio de corso” foi atribuída ao povo Mura pela figura náutica, termo esse utilizado no período colonial para designar os “povos que permaneciam afastados dos povoamentos, constituindo uma ameaça aos empreendimentos coloniais, saqueando e roubando as aldeias dos índios domésticos e as embarcações coloniais” (AMOROSO, 1992, p. 297). O povo Mura ficou conhecido como nômade, que não plantava, não possuía aldeias e não tecia.

As informações em relação aos indígenas Mura eram narradas sob a ótica dos colonizadores. Dois padres da Companhia de Jesus, João Daniel e João Felipe Betendorf, contam a história de contato com a população que morava às margens

do rio Madeira. O padre João Daniel, entre 1757 e 1776, percorreu acerca dos Mura, descrevendo-os como “gente sem assento, nem persistência, e sempre anda a corso, ora aqui, ora ali; e tem muita parte do rio Madeira até o rio Purus por habitação” (DANIEL [1757-76] 1860, apud PEQUENO, 2006, p. 141). A forma de vida nômade dos Mura contrastava com a ideia de ocupação da terra pensada pelos colonizadores e dificultava, assim, a aproximação e possível concentração desse povo em um único território.

O missionário jesuíta João de Sampaio, por volta de 1724, fundou o aldeamento indígena de Santo Antônio de Araretama, localizada na região das cachoeiras. Depois de passar por mudanças de localização, em 1942 teve seu nome substituído por Trocano¹¹. As mudanças ocorreram devido aos constantes ataques dos Mura. Houve também perseguição à aldeia dos Abacaxis¹², que precisou se deslocar da boca do Jamari para a margem esquerda do Amazonas (Santos, 1999, p. 77-78). Por essas situações passaram a vigorar a imagem dos Mura como um povo que dificultava o desenvolvimento agrícola nos aldeamentos. Dessa forma, justificaria a destruição desse povo por meio das expedições militares por parte das autoridades do governo.

Das ordens religiosas que estavam no rio Madeira partem o primeiro “processo-crime” contra os índios Mura, intitulado “Autos da Devassa do Gentio Mura”, datado de 1738-1739. Esse documento era uma ação judicial movida pelos religiosos daquela época, para obtenção junto à Coroa a legalização da guerra contra os Mura. D. João VI não considerou o documento uma justificativa plausível para a investida de guerra contra esse povo. Assim, “não havendo interesse em franquear o caminho para as minas de ouro de Mato Grosso e Goiás, os índios bravos do Madeira e do Tocantins tinham a função estratégica de assustar os aventureiros” (AMOROSO, 1992, P. 300) [grifos do autor].

Os ataques dos Mura ganharam outras localidades na segunda metade do século XVIII, passando do rio Madeira para os rios Solimões e Negro. Administradores das cidades localizadas ao longo desses rios denunciavam que os Mura estavam saqueando os moradores. Amoroso (ibid., p. 303) relata que “as autoridades locais passaram a justificar a improdutividade das aldeias e lugares pelos frequentes assaltos dos Mura, ou ainda pelo temor de tal perigo”. A autora

¹¹ Hoje conhecida como cidade de Borba, no Amazonas.

¹² Passou a ser chamada de Vila Serpa, depois, de Itacoatiara.

acrescenta que as autoridades provincianas “utilizam o perigo Mura para explicar a timidez na implantação dos projetos pombalinos de agricultura”.

A primeira característica que colaborou para a construção do “inimigo Mura” foi a extrema mobilidade dos Mura na ocupação de um território original – a bacia hidrográfica do rio Madeira. A ação das frentes de colonização que empurraram os Mura até sua última fronteira com a sociedade nacional – o rio Japurá – seria o segundo elemento da caracterização do território expandido. O terceiro elemento seria a “murificação”, instituição pela qual os Mura agregavam outras etnias, entre elas negros dos quilombos, ciganos, índios destribalizados ou ex-catecúmenos, egressos das missões católicas (PEQUENO, 2006, p. 137) [grifos do autor].

Diante da perseguição militar intensa e do menor poder defensor que possuíam os indígenas Mura, como também a mortalidade causada por epidemias de sarampo e varíola, que dizimaram alguns grupos indígenas, e aos ataques dos Mundurucus, que guerreavam contra os Mura, foram alguns dos motivos que levou o povo Mura a buscar, em 1784, a pacificação junto ao diretor Matias Fernandes, na localidade de Santo Antônio de Maripi, no rio Japurá. Esse processo durou até 1786, nos rios Japurá, Madeira, Amazonas e Solimões, e terminou em 1787, no rio Negro (NIMUENDAJÚ, 1948, apud SANTOS, 1999, p. 90-91).

Nos anos de 1836 a 1840, aconteceu na Amazônia o movimento popular conhecido por Cabanagem e contou com a participação dos Mura ao lado dos negros, brancos e mestiços revoltosos com os longos anos de exploração colonial e com a situação econômica, social e política imposta àquela região. Segundo Hemming (1987 apud PEQUENO, 2006, p. 148) a Cabanagem “aterrorizou os setores dominantes da Amazônia [...] e resultou em verdadeiro massacre aos revoltosos, causando cerca de 30.000 mortos, o equivalente a 1/5 da população total da Província do Amazonas”. A participação dos Mura na Revolta da Cabanagem ocasionou um declínio demográfico a essa etnia, “restando poucos milhares em 1840” (Ibid., 148).

Em relação ao número populacional da etnia Mura, Amoroso (2009) informa que, de acordo com a reunião dos levantamentos publicados pela FUNAI, no que se refere aos processos de regulamentação fundiária, conduzidos entre 1991 e 2008, indicam uma população aproximada de 9.300 indígenas que habitavam em terras indígenas no Amazonas.

Diferentemente de outros povos, os Mura têm suas terras demarcadas em áreas contínuas, o que traz inúmeras dificuldades, tais como o controle e a proteção ambiental, a organização e a comunicação entre os seus habitantes. As terras Mura espalharam-se pelas regiões norte, sul, leste e oeste do município de Autazes e abrangem ainda áreas localizadas nos municípios de Borba, Careiro, Careiro da Várzea e Nova Olinda do Norte (CAVALCANTE et al. 2006, p. 96).

A maior concentração populacional dos remanescentes Mura encontra-se no município de Autazes. As terras indígenas Mura localizadas nesse município são Capivara, Cuia, Cunhã/Sapucaia, Gapenu, Itaitinga, Jauari, Jutai, Lago do Limão, Miguel/Josefa, Muratuba, Murutinga, Natal/Felicidade, Padre Cícero, Pantaleão, Paracúba, Patauá, Ponciano, Recreio/São Felix, São Pedro, Tracajá e Trincheira (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Os Mura, até o início do século XX, falavam a língua Mura de um tronco linguístico isolado. Depois da pacificação, esse povo passou a falar a língua geral ou Nheengatu¹³, que aos poucos foi sendo substituída pelo português. Os Mura, como outras etnias amazônicas que perderam suas línguas maternas, atualmente falam o português e adotaram o Nheengatu como uma língua indígena (AMOROSO, 2009).

Sobre a história da etnia Mura, o quanto resistiram às ameaças militares dos colonizadores e sobre a perda da língua, um dos professores da aldeia Trincheira, participante da pesquisa, no diálogo intercultural realizado para a construção dos dados da pesquisa, relatou que na aula de história ensinava aos estudantes indígenas que

O povo Mura foi quase extinto por causa de vários tipos de doenças que o não-índio trouxe a ele, então isso ele vai, vai aprender que o povo indígena tinha hábitos, costumes, tradições, que com pouco tempo ele foi sendo deixado por causa da sociedade envolvente, que trouxe outros costumes. Então, por que o Mura perdeu a língua materna há quase trezentos anos? Ele (estudante) tem de saber que não foi perder a língua na verdade, foi uma estratégia dos Mura para sobreviver (Prof. MARIOMAR).

¹³ A língua geral, arquitetada pelos jesuítas a partir das línguas Tupi-Guarani, foi até a expulsão dos jesuítas e a criação do governo laico do Diretório Pombalino (1755), a língua oficial da colônia no Grão-Pará, impostas a todos os nativos nas missões, nas relações comerciais e nos esforços de disciplinarização para o trabalho [...] No século XX, o Nheengatu perdeu para o Português o papel de língua franca intercultural (AMOROSO, 2009).

Apesar de não possuírem mais uma de suas identidades culturais, a língua, os Mura foram capazes de transformar o que seria perda em ganho. Como uma bandeira de luta na reivindicação a direitos básicos para o seu povo com a finalidade de reafirmarem-se como etnia em meio à sociedade envolvente.

Em 2004, os professores Mura participaram da pesquisa “Formação de professores(as) no contexto Amazônico”, realizada pela Universidade Federal do Amazonas, na ocasião do I Fórum de Formação Continuada Mura, no município de Autazes. No evento, lamentaram terem perdido a língua materna ao serem obrigados a assimilarem o português, mas reconheciam que por meio dessa língua aprenderam a ler e a escrever, o que facilitou a organização coletiva na conquista do projeto na formação para o magistério.

Foi este projeto que, segundo eles(as), contribuiu para que se identificassem como índios Mura. Essa redescoberta, o conhecimento adquirido, a convivência com os outros “parentes” e o envolvimento com a luta pela causa indígena conseguiram devolver-lhes a certeza de serem índios e o orgulho de serem Mura (CAVALCANTE et al. 2006, p. 98).

Ao longo de sua história, os Muras estabeleceram sucessivas trocas entre culturas diferentes. Dessa aproximação começaram a estabelecer casamentos com o não-indígena, como também com indígenas de outras etnias. Aqueles que entram em contato, atualmente, com os Mura, como um observador comum, pode pensar que não apresentam traços culturais que os diferencie da sociedade envolvente. No entanto, esses traços estão presentes, pois foram construídos coletivamente e pelo contato com outras culturas foram dinamizados ou (re)significados, mas não anulados a ponto de os descaracterizarem como indígenas. Segundo um dos professores Mura, “a cultura está aí adormecida, mas ela está aí, no momento que ela pode ser reativada, ela aparece” (Prof. ALDERICO).

1.2.1 – Aprendendo com os antepassados

A comunicação oral tem sido um dos traços que caracterizam os povos indígenas. Essa capacidade linguística de falar de suas crenças, costumes, tradições, adquiridos ao longo do tempo com seus antepassados, são significativos nessas sociedades. Outro traço comum entre os indígenas é a capacidade de

observação do que acontece ao seu redor (JUNQUEIRA, 1991). Um dos professores Mura relatou que em várias etnias é comum o ato de observar

como a pessoa anda, como é que a pessoa se veste, o que a pessoa faz, como é que a pessoa vive... isso pode ser um talento, pode ser uma habilidade, que a pessoa desenvolve no seu dia a dia, mas a gente vê que isso existe nas comunidades indígenas (Prof. EMESON).

Sobre a capacidade de observação, Junqueira (Ibid., 67) afirma que a tradição oral imprime características significativas nessas sociedades. A autora explica que uma dessas características “é o desenvolvimento da *atenção*, do hábito de *observar*, não apenas o trabalho dos outros, mas os detalhes da natureza, seus ciclos e o comportamento das espécies animais e vegetais” [grifos nossos]. Dentre essas observações estão os sinais indicados pela natureza, como a mudança no clima, determinando se irá chover, se fará sol ou se cairá uma tempestade, entre outras.

Outra característica que imprime a oralidade “é a força que tem de aproximar as gerações” (JUNQUEIRA, Ibid., p. 68). Os povos indígenas têm sua diversidade cultural tradicionalmente aprendida em coletividade. Os saberes, as explicações sobre acontecimentos naturais, suas origens, estão registradas na memória dos mais velhos, que repassam oralmente às gerações mais jovens esses conhecimentos.

No diálogo estabelecido com os professores Mura, foi indagado se eles conheciam alguma história contada pelo seu povo, que tivesse relação com o desenvolvimento de talentos. Um professor falou de uma das crenças aprendidas com o seu pai de como uma criança indígena poderia ficar inteligente.

Embora não seja usado hoje, mas é real essa história. O meu pai desde o meu avô, dizia que, quando a criança já estava começando a comer comida, carne ou peixe, ele tinha o cuidado de matar um japiim¹⁴ e tirar o cérebro e dar para a pessoa comer para ficar habilidoso, inteligente (Prof. ALDERICO).

A ênfase dada pelo professor ao afirmar não se tratar de uma história apenas, mas uma crença verdadeira, parece mostrar a necessidade de comprovação. Tendo em vista o longo processo histórico que ainda é observado em relação à concepção

¹⁴ Japiim é uma ave que apresenta plumagem preta com amarelo ou às vezes preta com vermelho, encontrada principalmente na Amazônia do Brasil. Todas as lendas que envolvem essa ave procuram explicar porque o japiim arremeda todos os pássaros e não possui canto próprio.

de que são culturas inferiores, portanto, sem confiabilidade científica, típico do discurso de culturas hegemônicas. Santos (2008, p. 135) afirma que o “conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida em sociedades contemporâneas não oferece contestação”.

Nas culturas indígenas tal comprovação não faz sentido, uma vez que são saberes repassados por seus antepassados, por eles vividos e constatados em seu dia a dia, bastando, assim, somente a palavra daquele que recupera em sua memória tal fato. Uma das maneiras de transmissão das suas histórias em algumas culturas indígenas são as reuniões familiares nos fins de tardes nas aldeias. Nessas reuniões são contadas as histórias do passado, permeadas de alusões sobrenaturais que atraem a atenção dos ouvintes, mesmo que já as tenham escutado repetidas vezes. Esse poder de atrair a atenção de todos é uma forma quase teatral de narrar os acontecimentos.

[...] o contador geralmente dramatiza a exposição, reproduzindo sons da natureza – o trovão, a chuva, o vento – e anima o diálogo dos bichos com voz peculiar, conferindo a cada evento ou personagem uma marca distintiva. Gestos, assobios, pausas, ajudam ainda a recriar uma atmosfera alegre ou amedrontadora, crônica ou triste, enfim, a que mais convenha a cada passagem. É um teatro em que um só artista desempenha todos os papéis, além de cuidar dos efeitos especiais (JUNQUEIRA, 1991, p. 69).

A maioria das pessoas da aldeia Trincheira acredita em fatos que acontecem na natureza e que podem influenciar e repercutir em suas vidas e práticas cotidianas, envolvendo a caça, a pesca, o plantio e a colheita, ou mesmo nas relações familiares. Barbosa, o primeiro professor Mura a lecionar na escola da aldeia, explica que “as credices são fatos que a ciência não acredita que possam existir, ela dá outra explicação, mas para nós, povo Mura, é pura verdade e estão sempre presentes na nossa vida e também na natureza”¹⁵ (BARBOSA et al. 2008, p. 375).

1.3 – A Aldeia Trincheira e seu modo de vida

¹⁵ No anexo F estão descritas algumas das crenças do povo Mura.

O nome da aldeia Trincheira foi atribuído a uma estratégia de defesa dos Mura em detrimento das forças legalistas do governo na época da Cabanagem. Para se defenderem dos grupos armados, construam trincheiras, que são valas no chão, para se esconderem dos soldados e poder, de lá, usar suas flechas para combater o inimigo. Nas trincheiras, continham as estacas feitas de madeira afiada, que também foram postas em trechos do rio. Assim, quando os barcos das forças legalistas passavam pelas armadilhas, ficavam presos e os Muras podiam atacá-los. As armas que os Mura usavam, como arcos, flechas e cacetes, tinham um poder bélico inferior, comparado às armas de fogo dos invasores com condições de matar um número maior de indígenas (POHI; DURIGAN, 2002).

Atualmente, vivem na aldeia Trincheira cerca de 100 famílias¹⁶. A maior parte dessas famílias mora na sede da aldeia e, ao redor do Lago Trincheira, ficam as outras moradias. Cada família tem sua casa, feitas de madeira ou palha (Figura 4).

Na sede da aldeia estão estabelecidos atendimentos que movem a vida social dos moradores, como uma escola, um posto de saúde, uma casa que serve de detenção àqueles que perturbam a ordem estabelecida na comunidade, três igrejas de denominações evangélicas, uma casinha onde fica o motor de luz, movido a diesel, que fornece energia para a comunidade durante parte da noite e duas casas de farinha (Figura 5).

Figura 4

Vista parcial da aldeia Trincheira e dos tipos de moradias

¹⁶ Conforme informações concedidas por uma agente de saúde da aldeia.



Foto do arquivo da pesquisadora.

Em relação à saúde, no ano de 1999 surgiu um programa da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), que contratou uma pessoa da aldeia para trabalhar com prevenção da saúde e também encaminhar pacientes para o hospital, principalmente do município de Autazes. Para o combate a doenças, usam medicamentos farmacêuticos, mas ainda é comum a preparação de remédios caseiros, feitos com plantas da região (BARBOSA et al., 2008).

Figura 5

O campo de futebol e, ao fundo do lado direito, o posto de saúde



Foto do arquivo da pesquisadora.

Alguns moradores cultivam nas roças a mandioca para a fabricação da farinha, biju, tucupi, goma tapioca, bem como outros cultivos, como banana, cará, batata, macaxeira e outras. As principais atividades produtivas desenvolvidas pela comunidade são a produção de farinha, a extração vegetal, a pesca e a caça (Figura 6).

Figura 6

Moradora da aldeia Trincheira na casa de farinha



Foto do arquivo da pesquisadora.

Durante o período de enchente torna-se difícil a pesca, mas na seca há abundância de pescado. Um dos peixes mais consumidos pelos Mura da aldeia Trincheira é o Tucunaré¹⁷ (Figura 7). No período da seca é possível encontrar uma grande quantidade de diferentes espécies e tamanhos desse peixe.

Figura 7

¹⁷ Peixe nobre muito apreciado na culinária amazonense.

Tucunaré, de aproximadamente 6 quilos, pescado na aldeia Trincheira no período da vazante do rio, em 2010



O meio de transporte utilizado é o fluvial. O acesso pelos rios, lagos e igarapés é feito por meio de embarcações como o casco, a canoa, a rabeta, a voadeira e o batelão com motor-de-centro (Figura 8).

Figura 8

Batelão, uma das embarcações usadas como meio de transporte pelos moradores da aldeia



Foto do arquivo da pesquisadora.

A maior liderança constituída na aldeia é o tuxaua, escolhido por meio de eleição em assembleia para mandato por tempo indeterminado. O mandato é interrompido caso não cumpra satisfatoriamente a função para a qual foi eleito. As responsabilidades inerentes ao cargo de tuxaua abrangem a defesa da terra indígena junto ao Poder Judiciário e outros órgãos, cuidar dos interesses coletivos, das necessidades e do bem do povo da aldeia (BARBOSA et al., 2008).

A aldeia Trincheira constituiu, desde 1988, a primeira associação de moradores, com o nome de Associação de Desenvolvimento Comunitário do

Trincheira. A entidade tinha como finalidade a organização interna da aldeia, entre as quais incluía a coordenação de construções de casas, planejamento e luta pela melhoria da educação e saúde na aldeia e a realização de mutirão de limpeza na comunidade. Em 2002 outras aldeias vieram integrar a associação, que passou a ser denominada de Associação Comunitária Indígena Nova Vida, São Pedro, Trincheira e Padre (Ibid., 2008). A partir de 2010, o nome da entidade sofreu uma nova alteração, passando a chamar-se de Associação do Desenvolvimento Indígena Cultural e Social Akanga¹⁸

1.4 – Educação escolar indígena

A visão que os colonizadores europeus tinham dos indígenas de diversas etnias na época do Brasil Colônia, no século XVI, se reduzia à visão preconceituosa e autoritária de seres inferiores, atrasados e que viviam em organizações sociais tribais primitivas (WEIGEL, 2006). Cabia, assim, aos colonizadores a tarefa de promover a *educação* desses povos, de torná-los *civilizáveis* ao convívio social. No alcance aos seus objetivos, as autoridades daquela época usaram de todas as formas possíveis de dominação política dos povos indígenas, promovendo a invasão de suas terras e a extração de suas riquezas.

Aos jesuítas coube a responsabilidade pela educação escolar indígena. A escola serviu como instrumento de imposição de valores e de discriminação cultural, com a visão integracionista à sociedade dominante da época. A educação que fora promovida vinha atender aos interesses dos colonizadores, de maneira a reprimir as suas manifestações culturais, como a comunicação em língua materna, por meio de um ensino catequético.

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e viver como ele (LUCIANO, 2006, p. 148).

¹⁸ De acordo com o atual presidente da associação de moradores, a palavra indígena akanga designa a calha do rio Preto do Pantaleão.

O povo Mura, desde o século XVIII, foi submetido, apesar dos esforços empreendidos em resistir à colonização, ao processo escolar oferecido pelos missionários jesuítas. Aos poucos foram se apropriando da ideologia dessa escola e se distanciando dos seus aspectos culturais e valores indígenas.

A mobilização para a construção de uma escola diferenciada começou por meio dos movimentos dos povos indígenas no Brasil. De acordo com Oliveira (2007), os professores e líderes Mura do município de Autazes, desde 1991, vinham discutindo nas assembleias organizadas pela Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (Copiar)¹⁹ direitos assegurados aos povos indígenas na Constituição Federal de 1988. A partir dessas discussões, passaram a reivindicar uma escola diferenciada e específica, não somente aos seus interesses, mas que fosse o canal para a reconstrução da memória histórica e social da etnia.

Sobre a escola diferenciada a que tanto lutaram, um dos professores Mura expressou

É esse aluno que nós queremos formar... que ele seja criativo, seja reflexivo, seja participativo, que ele conheça seus direitos, seus deveres. Então, essa é a nossa ideologia, é essa a ideologia da escola [...] com esses conhecimentos adquiridos que ele (estudante) venha fazer projetos de autosustentação para o seu povo, dependendo da área que ele vai atingir possa sempre estar atuando em benefício do seu povo (prof. MARIOMAR).

A preocupação com a formação dos estudantes indígenas como participantes e atuantes em sociedade pressupõe a perspectiva, a partir de um trabalho coletivo em prol do bem comum e como povo, que possibilitará, assim, continuarem usufruindo direitos a que tanto lutaram, num processo contínuo. Como sinaliza Freire (2009, p. 88).

Os índios esperam que a escola cumpra a função de trazer informações sobre o funcionamento da sociedade envolvente, bem como sobre os códigos de acesso aos instrumentos ocidentais que, agora, fazem parte das dinâmicas de suas comunidades para negociar suas necessidades de sobrevivência.

Em 1999 aconteceu no município de Autazes o I Seminário de Educação Escolar Indígena, promovido, com a anuência dos Mura, pelo Instituto de Educação

¹⁹ Recebeu posteriormente outra denominação, passando a chamar-se de Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam).

Rural do Amazonas²⁰. Dentre outros objetivos, discutiu-se a necessidade de efetivação de uma política escolar indígena que possibilitasse o respeito à cultura, às tradições, à terra e à recuperação de suas memórias históricas. A concretização dessa discussão aconteceu com a criação, em 28 de julho de 1999, do Programa de Formação dos Professores Indígenas Mura daquele município, intitulado de Pirayawara, mas denominado pelos indígenas de Mura-Peara²¹ (OLIVEIRA, 2007, p. 137-39).

A Opim, como entidade representativa dos professores, teve sua contribuição no processo de construção de uma política de atendimento educacional para a etnia. Criada em 1992, teve como finalidade “lutar pelos direitos dos professores indígenas e da comunidade Mura [...] e atuar na construção de uma educação escolar indígena específica, que viesse subsidiar o desenvolvimento de sua própria cultura, primando pela qualidade social” (SANTOS, 2008, p. 57).

Em 2008, os professores Mura conquistaram o ingresso no ensino superior diferenciado, no Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como sinaliza Silva (2010, p. 614),

[...] Não é qualquer ensino superior que o povo Mura quer, mas um que possibilite o registro, a discussão das histórias do povo, dos seus costumes, dos seus saberes. Assim, a licenciatura deve incluir questões tais como sustentabilidade e autonomia dos povos indígenas. [...] É preciso que seja um ensino superior que dê espaço para a revitalização do conhecimento tradicional e que, ao mesmo tempo, possibilite o aperfeiçoamento e a ampliação destes saberes. Neste sentido, o curso pretende colocar ênfase na reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas Mura, aprimorada e ampliada com a prática de estudo, sistematização e pesquisa.

Diante do convívio com a sociedade envolvente, surgiu a necessidade da etnia Mura se apropriar da escola, mas não aquela escola das quais muitos indígenas frequentaram com as missões religiosas, com intenções integracionistas, e sim aquela com o “direito de definir qual escola, quais currículos, quais práticas, quais línguas, quais conhecimentos e quais processos de formação respondem aos seus interesses e necessidades” (Ibid., 2010, p. 602).

²⁰ Extinto em dezembro de 1998, passando a Secretaria Estadual de Educação e Desporto a assumir os seus programas e projetos.

²¹ De acordo com Oliveira (2007, p. 139), baseado na explicação dos professores Mura, a expressão *peará*, em nheengatu, significa aquele que guia ou se faz seguir; logo, o projeto seria aquele que nortearia todo o processo educativo.

1.4.1 – A escola da aldeia Trincheira

A primeira escola da aldeia Trincheira, criada em 1977, não possuía prédio próprio e funcionava na casa de um dos moradores, com uma turma multisseriada (Figura 9). Os três primeiros professores que ali estiveram não eram indígenas. Em 1989, a escola passou a funcionar no centro comunitário da aldeia, onde ali lecionou o primeiro professor indígena Mura. O prédio próprio da Escola Municipal Rural Trincheira foi construído, em madeira, pelo tuxaua que administrava a aldeia na época, e pelos pais dos estudantes. Decorridos dois anos, esse prédio foi reconstruído para aumentar o espaço físico, mas continuou com apenas uma sala. Alguns anos depois a escola sofreu duas reconstruções. A primeira, para ampliação de duas salas de aula e a segunda, em 2000, para mais seis salas (BARBOSA et al., 2008, p. 345-349).

O transporte escolar fluvial ainda conta com três barcos de moradores da aldeia, que fazem o transporte dos estudantes que moram próximo à Trincheira até a escola e de volta às suas casas. Os barcos são fretados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) de Autazes [Figura 10].

Atualmente, a Escola Municipal Indígena Trincheira atende a crianças e jovens do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e uma turma da educação infantil, com crianças de cinco anos. No turno noturno, funciona com o ensino médio tecnológico, com aulas presenciais e à distância para uma turma.

Figura 9
Antiga escola da aldeia Trincheira



Foto cedida pelo professor Mariomar.

Figura 10

Um dos barcos que fazem o transporte escolar fluvial para a escola da aldeia Trincheira



Foto do arquivo da pesquisadora.

A construção da escola de alvenaria, em 2002, contou com os recursos do Fundo Escola, do Governo Federal. A sua estrutura é comparada a um hexágono, com quatro salas de aulas, uma sala para a direção, uma para os professores, banheiros para professores e estudantes, cozinha e um almoxarifado. Possui também uma ampla área externa, onde os estudantes fazem as atividades esportivas (x).

Na escola trabalham sete professores, a gestora, que também exerce a função de professora; quatro funcionários são os responsáveis pelos serviços gerais, como o preparo da merenda escolar, limpeza do ambiente e vigilância da escola. Todos os professores e os demais funcionários são indígenas (Figura 12).

Figura 11

Atual prédio da escola da aldeia Trincheira



Foto do arquivo da pesquisadora.

O planejamento das atividades escolares é mensal e os conteúdos são trabalhados por meio de temas gerados a partir de algum problema ou acontecimento no contexto da aldeia. Os temas são discutidos coletivamente no planejamento com os professores, para posterior elaboração do plano de ensino individual. Os conteúdos ministrados são selecionados dos livros didáticos, elegidos aqueles relevantes para a convivência com a sociedade envolvente, a realidade indígena e da aldeia, e na perspectiva da identidade étnica do seu povo.

Figura 12
Professores Mura da aldeia Trincheira



Foto do arquivo da pesquisadora.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) geral para as escolas da etnia Mura foi elaborado com a participação dos professores e líderes das aldeias, ficando sob a responsabilidade de cada escola a construção do seu PPP. A concretização desse processo, segundo os professores, conduzirá à conquista da autonomia administrativa e pedagógica das escolas indígenas daquela região frente aos órgãos públicos a que atualmente estão vinculados.

De acordo com Oliveira (2007, p. 106), os professores e líderes indígenas Mura pensaram a construção do seu Projeto Político Pedagógico durante a realização dos fóruns de discussão sobre temas direcionados aos aspectos reivindicatórios de suas necessidades. Este projeto seria um documento que pudesse expressar uma “política indígena de educação escolar enquanto instrumento de preservação da cultura, dos valores e dos seus métodos próprios de

aprendizagem, que fornecesse respostas satisfatórias ao processo histórico do grupo”.

No âmbito dessas discussões, os professores Mura tentam alcançar os seus objetivos pedagógicos articulados às questões políticas e culturais que permeiam todo esse processo. Apesar da expressão usada pelo autor acerca da “preservação da cultura”, não há a intenção de uma concepção simplista de cultura, mas de re(significação) da mesma frente à sociedade envolvente.

Nesse contexto, a pesquisa foi realizada na escola da aldeia Trincheira, onde os participantes puderam expressar suas ideias e argumentos quanto ao seu entendimento sobre talento e em relação às características apresentadas pelos estudantes que o identificasse como uma pessoa com habilidades superiores em relação aos seus pares, como será apresentado no próximo capítulo, que busca responder à seguinte questão norteadora: o que os professores Mura, neste estudo, entendem por pessoas com potencial elevado ou talento?

CAPÍTULO 2

2 – TALENTO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES MURA: INTERLOCUTORES DOS SABERES E PRÁTICAS DA ESCOLA E DE SEU POVO

O verdadeiro ponto de partida do diálogo é o momento de frustração ou de descontentamento com a cultura que pertencemos, um sentimento por vezes difuso de que a nossa cultura não fornece respostas satisfatórias para todas as nossas questões, perplexidades ou aspirações. Este sentimento suscita a curiosidade por outras culturas e suas respostas, uma curiosidade quase sempre baseada em conhecimentos muito vagos dessas culturas (SANTOS, 2003, p. 455).

2.1 – Hermenêutica diatópica e o diálogo intercultural com os professores Mura

Para conhecer os saberes e práticas dos professores Mura sobre o tema da pesquisa, primeiramente reuniu-se com o corpo docente da Escola Municipal Indígena de Trincheira, formado por oito professores, sendo que um deles também exerce a função de gestora da escola, e para a realização de um diálogo intercultural. Esse diálogo baseou-se na *hermenêutica diatópica* proposta por Santos (2008, p. 126), que “parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas”. Quando a incompletude de uma cultura dialoga com outra, encontram respostas às suas indagações.

Como a *hermenêutica diatópica* baseia-se na colaboração intercultural entre diferentes culturas, então, neste estudo buscou-se conhecer e aprender com os *topoi*²² dos professores Mura sobre pessoas com potencial elevado. *Topoi* significa ideias, argumentos, representações simbólicas de uma dada cultura, quando dialoga com outra e tenta ultrapassar as suas próprias ideias.

Produzir conhecimentos coletivos, a partir dos *topoi/ideias* de culturas diferentes, não é um trabalho fácil, pois exige constantes reflexões, perpassa por valores, conceitos, ponto de vistas que se confrontam, não para validar quem detém a verdade, mas para suscitar diálogos, que tentam se complementar para dar conta de gerar uma nova explicação de uma dada realidade social e cultural.

A hermenêutica diatópica requer não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento. A hermenêutica diatópica exige uma produção de conhecimento coletiva, participativa, interativa, intersubjetiva e reticular, uma produção *baseada em*

²² São os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura (SANTOS, 2003, p. 443).

trocas cognitivas e afetivas que avançam por intermédio do aprofundamento da reciprocidade entre elas (Ibid., p. 451) [grifo nosso].

O diálogo intercultural com os professores Mura da aldeia Trincheira aconteceu sob o consentimento de todo o grupo, num ambiente de reciprocidade. À medida que o diálogo acontecia, era possível perceber o envolvimento de todos ao expor os seus *topoi*/ideias, os seus significados sobre o tema potencial elevado ou talento que, segundo eles, ainda não haviam estudado ou quase nenhum conhecimento tinham,

Eu não tenho nenhum conhecimento sobre esse tipo de educação [...], eu quero somar mais conhecimentos a respeito desses alunos, que eu não tenho nem informação [...] eu não sei nem como trabalhar com esse tipo de aluno (Prof. WALCELANE).

Eu quero me interessar pra aprender mais, mesmo por causa, às vezes a gente tem na família e a gente quer ajudar em casa e não sabe, eu quero ser mais informada (Profa. MARIA JOSÉ).

Nunca é demais a gente aprender mais um pouco, ademais aquilo que a gente nunca ouviu falar ou comentários sobre isso, assim como lidar, o que fazer, então é assim, sempre o que vem pra melhorar é aceito (Prof. VANDERLEI).

É interessante perceber a transparência dos professores Mura na exposição pela busca de novos conhecimentos advindos de outra cultura. Como afirma Santos (2008, p. 106), a “utopia do interconhecimento consiste em apreender novos e estranhos saberes, sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e próprios”. O diálogo, portanto, foi estabelecido num posicionamento de interlocutores de culturas distintas, mas dispostos a compreender e compartilhar seus saberes e práticas educacionais na construção de outros conhecimentos para além das nossas próprias concepções.

Foi possível compreender, então, que a realidade sob parâmetros que não sejam somente os da ciência moderna, que traz como essência aquilo que pode ser previsto ou determinado, mas também através da interação com outras formas de conhecimentos plurais e não científicos, que Santos (2008) denomina de *ecologia*²³

²³ Boaventura de Sousa Santos entende por ecologia a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas (SANTOS, 2008, p. 105).

de saberes. Para o autor, é preciso respeitar e considerar os diferentes saberes, sem, contudo, negar o conhecimento científico.

O diálogo entre ambos os conhecimentos aconteceu nas *zonas de contato interculturais*, que “são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se *encontram, chocam e interagem* (Ibid., p. 130) [grifos nossos].

Os *topoi/ideias* que surgiram *nas zonas de contato interculturais* passaram por um *trabalho de tradução* que “visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites de articulação ou agregação entre eles” (Ibid., p. 127). A *hermenêutica diatópica* possibilitou, assim, uma interpretação na construção dos dados da pesquisa, entre universos culturais diferentes, descrita ao longo de todo esse trabalho.

Ao término da primeira etapa do diálogo intercultural para a coleta dos dados da pesquisa, os professores expressaram suas opiniões quanto ao significado para eles daquele momento do diálogo intercultural,

Professora, a gente passa a tirar as coisas que estavam adormecidas na gente (Prof. ALDERICO).

Está havendo troca de conhecimento entre nós professores (Prof. WALCELANE).

Está sendo bom pra senhora e pra nós também! Porque geralmente a gente conversa isso, mas não assim, brincando (descontraidamente). Porque a gente não anda falando “o fulano é assim, fulano é assim...” Porque geralmente o indígena conversa muito com indígena e conta isso pra outro indígena. Para o não-indígena, é diferente; a gente não conta assim naturalmente, como se a gente estivesse conversando entre nós (Prof. MARIOMAR).

Santos (2008, p. 131) explica que em algumas culturas há uma seletividade passiva do que falar sobre suas práticas e saberes para pessoas de outras culturas. A seletividade passiva, para este autor, “consiste naquilo que numa dada cultura se tornou impronunciável devido à opressão extrema de que foi vítima durante longos períodos. Trata-se de ausências profundas, de vazios”. Os professores Mura, tendo em vista os seus relatos, conseguiram romper com algumas barreiras inerentes às suas práticas frente a um não-indígena.

2.2 – **Zonas de contatos interculturais: argumentos quanto às terminologias e os conceitos**

Iniciou-se o diálogo intercultural com os professores Mura com vista a também a alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa - compreender o que os professores entendiam ou interpretavam sobre pessoas com potencial elevado ou talento. Para que os professores pudessem ficar à vontade para expressar seus *topoi*/ideias, foi solicitado que falassem daquilo que eles próprios consideravam que sabiam fazer muito bem.

A intenção da descrição desses depoimentos não esteve em desviar o foco principal da pesquisa, que é o conhecimento dos talentos dos estudantes indígenas. A intenção consistiu em possibilitar aos professores maior proximidade com o tema em questão, permitindo que eles, como interlocutores nesse processo, falassem o que consideram neles um potencial como um ponto de partida para a ampliação do diálogo.

À medida que iam relatando, surgiu outra indagação, se os professores consideravam isso um potencial ou talento. Responderam afirmativamente e os argumentos por eles expressos estavam vinculados às suas experiências docentes, como também com as suas vivências na aldeia, como expresso em alguns dos depoimentos.

Eu trabalho com agricultura, eu me criei sendo agricultor, caçando, pescando, usando os recursos naturais, daí eu sei fazer muito bem, com certeza eu domino muito bem essa prática. Além da profissão que eu exerço, que não me considero o melhor, mas também eu me considero bom na área, eu me considero um bom professor (Prof. EMESON).

[...] sei fazer alguns artesanatos de cestaria [...] faço cerâmica, também canoa, flecha, arco, remo [...] eu não sei nada de música, mas eu crio letras e coloco a melodia nela, agora eu considero isso um talento, quer dizer um dom, porque eu não entendo nada de música [...] eu criei uma música para cantar com as crianças, que falava sobre higiene, sobre alimentos, sobre o que tinham que fazer e foi assim que eu falei com eles, falei com os pais, com as mães, que me ajudou, e tomaram uma atitude que mudou o comportamento deles diariamente (Prof. ALDERICO).

Tem duas coisas que eu acho que eu faço bem e tenho prazer em fazer, dar aula de História e desenhar. Uma coisa que eu gosto muito é de desenhar [...] desde que me entendo por gente gosto de desenhar, embora eu não tenha praticado muito, mas é uma coisa que eu gosto de fazer [...] muitas vezes eu dou a minha aula através de desenho, se eu vou falar de uma coisa eu vou desenhar no quadro. Eu vou desenhando, desenhando, daqui a pouco o quadro está cheio de desenhos para eu contar uma história [...] A

outra coisa são minhas aulas de História, eu me esforço bastante para que eu possa fazer um passeio com os alunos, uma aula melhor que eu puder (Prof. MARIOMAR).

[...] eu sei fazer cinto com cordões, não é tecendo, é só amarrando, fazendo nó, eu sei fazer pulseira com o nome da pessoa [...] eu mesmo faço meus materiais, meus brincos [...] Eu tento na aula de artes fazer o que eu sei. Por exemplo, meses atrás eu fiz com eles (estudantes) sandálias feitas de papelão. Eu vi em uma revista, eu tentei fazer, aí eu fiz e deu certo (Profa. ANDREZA).

Na discussão proposta foi possível perceber que alguns professores procuravam usar os seus potenciais como um meio didático no desenvolvimento de suas aulas. Um dos aspectos evidenciados no diálogo com os professores deu-se em relação às terminologias empregadas para explicarem o conceito sobre o tema em debate.

A literatura indica uma variedade de termos empregados para se referir ao indivíduo que se destaca por seu potencial superior (ALENCAR; FHEITH, 2001, ALENCAR, 2007, DELOU, 2008, GUENTHER, 2006, PÉREZ, 2006, NOVAES, 1988, SABATELLA, 2005 VIRGOLIM, 2007a). Os termos bem dotado, talentoso, mais capaz, altas habilidades/superdotação, superdotado, precoce, prodígio, gênio são utilizados de acordo com o referencial teórico que embasam os estudos nessa área específica.

As terminologias superdotado e talentoso muitas vezes são interpretadas de formas distintas entre os estudiosos da área. A primeira representaria as pessoas com potencial superior na área intelectual ou acadêmica e a segunda se relacionaria aos desempenhos na área artística e na psicomotricidade (ALENCAR e FHEITH, 2001; SABATELLA, 2005; PÉREZ 2006). No entanto, outros autores se contrapõem a esta distinção de significados, pois representaria uma hierarquia das inteligências. Segundo Pérez (2006, p. 42), se os dois termos representassem conceitos diferentes, então seria necessário admitir que as culturas indígenas, sob a ótica ocidental,

como as pré-colombianas Maia ou Asteca, que transmitiram todos os seus avançados conhecimentos de Astronomia, Física, Medicina, Agronomia etc. por meio da pintura e a escultura, não contaram com pessoas “inteligentes”, mas apenas “talentosas”, o que seria um verdadeiro disparate histórico [grifos do autor].

De acordo com a autora, não seria possível conceber como superdotados apenas as pessoas que se destacassem, por exemplo, nas ciências exatas, pelo potencial elevado na área intelectual ou “limitá-la apenas à instrução escolar tradicional, que ocorre, quase que exclusivamente, por via do raciocínio verbal e numérico”, como uma categoria superior, “por grau de importância”. Em uma categorização menos importante estariam as pessoas com talento, como aquelas que se destacam na música, na escultura, pintura, dança e nos esportes (PÉREZ, 2006, p. 42). Essa distinção inferiorizaria uma inteligência em detrimento da outra. A conceituação diferente entre superdotado e talentoso não seria, assim, aceitável em nenhuma sociedade ou cultura. O termo talento, neste trabalho, foi empregado com base nessa premissa.

Em relação ao conceito de superdotação, Pérez (Ibid., p. 52) acredita que se deve avançar para um conceito que pense num ser humano completo que pode ser de “qualquer raça, cor, religião, classe social, país; um cientista ou um artista; cujo potencial elevado [...] será desenvolvido de acordo com as oportunidades que lhe sejam oferecidas”.

Para Feldhusen (1995 apud GUENTHER, 2006, p. 21-2), pode-se dizer que

todos têm talento, no sentido de que todas as pessoas fazem alguma coisa melhor do que fazem outras, e aquilo que ela realiza melhor, em comparação com tudo o que faz, é o seu talento pessoal. Porém, quando se fala em coletividade, o conceito de **talento** amplia-se para além do nível individual em comparação: o talento implica na capacidade de desempenhar em elevado grau de qualidade, não apenas como indivíduo, mas também em comparação com o grupo maior, detentor de características semelhantes [grifos do autor].

No Brasil e em outros países, como a Inglaterra, a expressão superdotado não foi bem aceita. O prefixo “super” colabora para o entendimento de que é preciso ter uma capacidade elevadíssima, como se fosse um “dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais” (ALENCAR, 2007, p. 19). O que geraria a ideia errônea de que o superdotado poderia, sozinho, desenvolver seu potencial devido aos seus recursos intelectuais.

A expressão “gênio” também tem sido muitas vezes utilizada de maneira errônea. É comum o uso dessa expressão como sinônimo para superdotado. Esta ideia errônea aceita no senso comum dificulta imensamente a identificação de estudantes que possuem um potencial elevado (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Nos anos 1970, no Brasil, foram empregadas as palavras “crianças superdotadas e talentosas” na definição divulgada nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Em 1994, foi introduzida na definição as palavras “altas habilidades” e retirada a palavra talento (ALENCAR, 2007, p. 21).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação adotou a mesma definição de superdotação apresentada no relatório de Marland, em 1972, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, onde são consideradas

Crianças portadoras de altas habilidades as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isoladamente ou combinados: capacidade intelectual; aptidão acadêmica ou específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora (BRASIL, 1995; ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 56).

Os termos usados pelos professores indígenas, a partir de suas representações sobre o tema em questão, traduziram os seus conceitos atrelados às suas vivências, experiências e cultura são tratadas aqui não como “certas” ou “erradas”, mas como formas de manifestações advindas da etnia Mura, concebidas por professores da aldeia Trincheira, a partir do contexto amazônico.

Os professores Mura, como usuários da língua portuguesa, utilizaram expressões que também são citadas na literatura. As palavras que eles mais usaram foram *talento*, *dom* e *habilidade*. Na língua nheengatu, a expressão potencial ou talento é representado pelas palavras *kirimbawa*, que significa homem forte, talentoso, corajoso, criativo, valente, ou *ukwasara*, que representa o que é sábio, detentor de saber, pessoa que detém conhecimento²⁴.

Eu acho que tudo o que você faz bem e você tem prazer naquilo que você faz, ele é um talento, [...] quer dizer, aquilo vem de você, é próprio de você [...] tudo o que você faz com prazer e não forçado, eu acho que isso é um dom, uma característica sua, então eu acho que, em minha opinião, isso é uma habilidade que o ser humano tem. (Prof. MARIOMAR).

Talento é o dom do coração (Prof. WALCELANE).

²⁴ De acordo com o professor indígena Ruy Alberto Melgueiro, da etnia Baré e falante da língua *nheengatu*, essa língua não possui uma única palavra que represente fielmente o termo potencial ou talento, mas traduções que mais se aproximam dessas expressões, como *kirimbawa* ou *ukwasara*.

[...] eu penso que tudo aquilo que a gente faz com prazer, com gosto, que a gente sabe fazer, que sai perfeito, é um talento, é uma habilidade (Profa. LIENE).

[...] talento pra mim, no meu entender, é a pessoa não precisar ter um esforço grande para mostrar o que ela sabe já com a prática (Prof. VANDERLEI).

[...] talento, assim, é a pessoa saber fazer uma coisa e fazer não por obrigação, mas porque tem prazer de fazer e botar em prática (Profa. ANDREZA).

Fica evidenciado em seus *topoi*/ideias que a questão *motivacional* é um fator preponderante em indivíduos com talento, sendo enfatizada pelos professores, ao declararem que deve ser algo que a pessoa faça espontaneamente e que tenha interesse em praticar.

A definição americana, adotada pelo Brasil na década de 1990, sobre os portadores de altas habilidades, apresenta diferentes áreas do potencial humano. No entanto, segundo Renzulli,²⁵ 1984 (apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57), ainda não havia sido incluídos “fatores não-intelectuais, como os fatores *motivacionais*, os quais têm se mostrado importantes em todos os estudos com amostras de pessoas proeminentes” [grifo nosso].

Em relação à motivação ser um aspecto que deve estar presente nesses indivíduos, Renzulli 1986 (apud VIRGOLIM, 2007b, p. 33) desenvolveu o conceito de superdotação em sua Teoria dos Três Anéis, que engloba como resultado do comportamento três fatores ou anéis: *habilidade acima da média*, *envolvimento com a tarefa* e *a criatividade* (Figura 13). No primeiro anel, a *habilidade acima da média* abrange a habilidade geral e específica.

A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato (e. g., pensamento espacial, memória e fluência de palavras). As habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada (e.g., química, matemática, fotografia, escultura) (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 58-59).

²⁵ Joseph Renzulli é pesquisador do Centro Nacional de Pesquisas sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. As suas obras ainda não foram traduzidas para a língua portuguesa, com exceção da publicação do artigo intitulado “O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos”, publicado no Brasil em 2004.

O segundo anel é o *envolvimento com a tarefa*, designa o comprometimento, disposição, motivação, autoconfiança, perseverança na habilidade de desenvolver uma atividade. O terceiro anel, a *criatividade*, indica “fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 59).

Figura 13
Diagrama da Teoria dos Três Anéis



Fonte: (VIRGOLIM 2007a). Reproduzido com permissão da autora.

Nas *zonas de contatos interculturais* entre os saberes dos professores e indígenas e o conceito criado por Renzulli 1986 (ibid., 2007b), fica evidente que os professores dão muita importância ao segundo anel, o *envolvimento com a tarefa*, como fator preponderante ao conceberem pessoas talentosas. Virgolim (2007b, p. 33) explica que, em seu modelo dos Três Anéis, Renzulli “pontua que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente o seu potencial”.

Uma autora que também dialoga sobre essa questão motivacional é Guenther (2006, p. 15), ao afirmar que “uma das pistas para se desenvolver talento é

identificar o interesse, o que dá prazer, o que de tal forma absorve a pessoa que não é necessário esforço, e o esforço despendido traz satisfação”.

A diversidade de nomenclaturas utilizadas tem sido alvo de discussões no meio educacional há muito tempo e, possivelmente, isso acabaria por dificultar um entendimento do que realmente representaria ser um indivíduo com notável desempenho. Delou (2008, p. 11) explica que essas discussões continuarão existindo, sempre que surgirem pesquisadores voltados a investigar esse campo de conhecimento com a finalidade de “refletir, analisar, pesquisar e encontrar pessoas que se destacam nas áreas dos afazeres humanos”.

2.2.1 – Argumentos quanto à diversidade de talentos

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, estabelece como

alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Esta definição, assim como as citadas anteriormente, apresenta uma pluralidade de áreas do conhecimento humano em que uma pessoa possa se destacar, ao ressaltar que estudantes com altas habilidades/superdotação podem apresentar um ou mais desses aspectos. Outro fator que é evidenciado nesta definição diz respeito à inclusão de fatores motivacionais no processo de identificação desses indivíduos.

Em sua interlocução, os professores Mura apresentaram os *topoi*/ideias quanto às pessoas talentosas ao trazerem à tona também o entendimento sobre a pluralidade dos potenciais humanos, quando disseram que

[...] a gente vai vendo que **existem diferentes habilidades**, as habilidades não são iguais (Prof. MARIOMAR) [grifos nossos].

O talento ou potencial, eu penso assim, não é só aquilo que a pessoa sabe fazer, tipo **uma coisa só** [...] mas tem pessoas que têm talento pra brincar, inventar coisas, liderar, falar bastante (Prof. LIENE) [grifos nossos].

Esses argumentos definem seus posicionamentos quando não reconhecem apenas um único aspecto intelectual/cognitivo, mas que há outros aspectos que também devem ser considerados ao se conceituar essa temática, como: a criatividade, a liderança, o potencial na área artística e na área psicomotora.

Apesar de considerar no documento oficial do Ministério da Educação (MEC) distintas categorias, ainda é comum a identificação de pessoas talentosas ponderando-se apenas a área intelectual. Provavelmente, isto se dá pela ideia que muitas pessoas têm de um superdotado como um gênio no campo científico ou tecnológico. Desta forma, aqueles estudantes que apresentam outras características na área de liderança, artística ou psicomotora, por exemplo, provavelmente não seriam identificados por educadores e familiares.

Quanto à visão multidimensional do potencial humano, Gardner²⁶ (1995), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, propôs inicialmente sete inteligências: a lógico-matemática, a linguística, a espacial, a cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a inteligência musical. De acordo com Sabatella (2005), Gardner acrescentou, em 2000, mais uma inteligência em sua classificação inicial. Assim, a inteligência naturalista passou a integrar o elenco das inteligências. Segundo Gardner

A competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de “inteligências”. Todos os indivíduos possuem cada uma dessas capacidades em certa medida, os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação (Ibid., p. 20) [grifos do autor].

As oito inteligências, como elucida Sabatella (Ibid., p. 46-8), foram assim denominadas:

a) *Inteligência linguística* é a habilidade de se expressar por meio da linguagem verbal, em suas formas oral ou escrita, e todo o complexo de

²⁶ Howard Gardner, neuropsicólogo da Universidade de Harvard, baseou-se em pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo e neuropsicologia, que sugerem que as habilidades cognitivas são bem mais diferenciadas e específicas do que se acreditava, para questionar a visão unitária e psicometricista de inteligência que teve lugar de destaque na primeira metade do século XX (GAMA, 2006, p. 32).

possibilidades que ela proporciona, incluindo a poesia, humor, metáforas, pensamento simbólico, analogias, conceitos, habilidade para aprender idiomas.

- b) *Inteligência lógico-matemática* é o domínio dos raciocínios lógico e dedutivo e compreensão de modelos matemáticos.
- c) *Inteligência espacial* é a capacidade de percepção viso-espacial que traz contribuição para a arte, assim como a ciência, em campos que requerem acuidade visual, memória e projeções; bem como em áreas mais restritas, importantes em certos jogos, profissões e algumas formas de expressão artísticas.
- d) *Inteligência cinestésica* é o domínio dos movimentos do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, assim como expressar emoções.
- e) *Inteligência musical* é a capacidade que responde aos sons, apreciação de elementos musicais, reconhecimento de ritmos, padrões tonais, composição, entonação e memorização de melodias.
- f) *Inteligência interpessoal* denota a capacidade de perceber e entender intenções, mudanças, interesses e desejo do próximo.
- g) *Inteligência intrapessoal* revela percepção acurada de si mesmo e dos outros. É a habilidade de estar bem consigo mesmo. Está ligado à capacidade de administrar os próprios sentidos e de usá-los para alcançar objetivos pessoais.
- h) *Inteligência naturalista* é a habilidade que está direcionada para discernir padrões no mundo natural.

A Teoria das Inteligências Múltiplas contrapõe-se à visão tradicional de inteligência, unidimensional, que por meio de testes medem o Quociente de Inteligência (QI). Ao propor uma visão multifacetada de inteligência, Gardner (1995, p. 21) a conceitua como a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”.

Mesmo que as pessoas possuam em certo grau todas as inteligências, Gardner (1995, p. 31) esclarece que “certos indivíduos são considerados “promissores”. O que ele designa como promissor são indivíduos “bem-dotados com capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência”.

Em relação à terminologia que poderia ser usada para inteligência, Gardner 2000 (apud PÉREZ, 2006, p. 43) afirma que “tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades”.

Outro autor que concorda que a inteligência é multifacetada é Renzulli (2004), que define a superdotação dentro de duas categorias: a *superdotação acadêmica*, que está ligada às habilidades escolares e a *superdotação produtivo-criativa*, que está ligada ao desenvolvimento de materiais e produtos originais e enfatiza o pensamento, a imaginação e a criatividade em situações reais. Essas duas categorias foram criadas somente para fins didáticos, sendo que uma não se sobrepõe à outra.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995) e a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (2004) foram concebidas, pelos autores, com focos diferentes, mas existem pontos convergentes entre si. Esses pontos foram sinalizados por Vieira (2006, p. 96-97), que podem ser melhor visualizados no Quadro 3.

Quadro 3

Pontos convergentes da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e da Teoria dos Três Anéis de Renzulli, segundo Vieira (2006)

| PONTOS COMUNS | GARDNER | RENZULLI |
|--|---|---|
| Conceito de inteligência | Pluralidade das inteligências | Não é um conceito unitário, mas que se constitui de vários fatores que caracterizam diferentes tipos de inteligência. |
| Fatores constituintes da inteligência e das Altas Habilidades/ Superdotação | Componente biológico e ênfase do desenvolvimento das capacidades influenciado pelo ambiente e pela cultura em que o sujeito vive. Interação entre fatores genéticos e ambientais. | Os três traços que constituem os comportamentos de superdotação são potenciais trazidos hereditariamente pelo sujeito e sustentados pelos fatores de personalidade, afetivos e sociais, representados pelo apoio da família, dos colegas, da escola e da sociedade |
| Conceituação das Altas Habilidades/ Superdotação | As inteligências não são visíveis nem mensuráveis; pois ao serem entendidas como potenciais neurais, localizadas em determinadas regiões do cérebro e que podem ser ativadas ou não pelas influências da cultura em que o sujeito vive, justifica o entendimento de que as Altas Habilidades/Superdotação acontecem em um ou alguns domínios, não em todos. | Os componentes da superdotação podem ser evidenciados num determinado momento e sob determinadas circunstâncias. Combate a ideia de <i>ser/ter ou não ser/não ter superdotação</i> , descomprometendo o sujeito de apresentar um desempenho superior em todas as áreas do desenvolvimento humano. |
| Três pontos | | |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| comuns em relação ao conceito | Destaca três processos fundamentais na constituição desses sujeitos: a criatividade, o investimento no aperfeiçoamento da prática do domínio e a escolha consciente da área de manifestação de seu domínio. | O três traços compõem as Altas Habilidades/Superdotação: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade, todos amparados pela rede constituída pelos fatores de personalidade e sociais. |
| Procedimentos de identificação | Avaliação do potencial dessas pessoas na própria atividade, e não somente em situações tradicionais de testagem. | Necessidade de buscar formas que possam mostrar o potencial dessas pessoas na própria atividade, e não somente em situações tradicionais de testagem. |

Fonte: (VIEIRA 2006, p. 96-97).

Os autores defendem uma visão de inteligência multifacetada ao considerarem amplas formas de manifestação do potencial elevado nos seres humanos, posição esta também expressa pelos topoi/ideias dos professores Mura, que por meio dos seus saberes e experiências docentes puderam expor os seus argumentos nas *zonas de contatos interculturais*.

2.2.2 – Argumentos quanto à valorização de talentos associada à cultura

As inteligências, segundo Gardner (1995, p. 47), são valorizadas e desenvolvidas de acordo com a cultura de determinado lugar, portanto, a “cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado”.

Em relação à valorização da inteligência, de acordo com a cultura de uma determinada sociedade é possível fazer a interface com um relato de um dos professores Mura, quando exemplificou uma situação vivenciada com um de seus irmãos que não havia sido criado na aldeia, mas na cidade:

[...] uma vez ele veio para o interior. Quando ele chegou, nós fomos levar ele pra pescar com a gente e pra caçar. Ele ficou todo perdido, não sabia fazer nada, se atrapalhou todo. Furou o pé no toco, se cortou no meio do tirirical, a tiririca é um capim que corta a gente, chegou em casa quase chorando, porque sendo da mesma família, do mesmo sangue, pertencendo ao mesmo grau de parentesco, não tinha aquela habilidade. Porque ele não construiu aquela habilidade nele, não tinha aquele talento, enquanto os outros, os nossos irmãos, tínhamos (Prof. EMESON).

A prática da caça e da pesca são atividades muito comuns na aldeia Trincheira. As crianças saem com seus familiares para essas atividades e, por ser

realizada constantemente, passam a desenvolvê-la com certa facilidade. Essa atividade, portanto, é valorizada na cultura Mura. Do contrário, pelo relato do professor em relação ao seu irmão, essa habilidade talvez não fosse importante ou comum à sua prática na cultura em que ele foi criado.

Ao discutir essa questão da inteligência associada à cultura, Virgolim (2007b) exemplifica que em algumas culturas ocidentais são mais valorizadas a inteligência lógico-matemática e a inteligência linguística. Em outras culturas, como os Anang da Nigéria, dão mais valor à inteligência musical e à inteligência corpo-cinestésica (Ibid., p. 32). Nessa perspectiva, a autora elucida ainda que, enquanto algumas culturas valorizam mais o pensamento lógico, outras valorizam a liderança e a persuasão, e outras, ainda, a sabedoria e a habilidade de saber escutar. Por isso, testes desenvolvidos para uma cultura podem não ter o mesmo efeito em outra, podendo inclusive mascarar o potencial do aluno em determinadas áreas (Ibid., p. 36).

Em uma pesquisa realizada com os professores da etnia Sateré-Mawé, no município de Maués, no estado do Amazonas, Becker *et al.* (2009, p. 59) constataram que nessa etnia dava-se importância às habilidades que os indígenas possuíam relacionadas aos seus conhecimentos tradicionais. O caçador, por exemplo, seria uma “pessoa que teria muita habilidade para descobrir o animal na floresta. Outras pessoas seriam as que sabem inventar contos e ainda seriam os que sabem fazer desenhos complexos nas cestarias e artesanatos de sua cultura”. Ainda foi citada a figura do pajé como uma pessoa detentora de conhecimentos e habilidades para curar doenças usando somente remédios naturais ou caseiros.

Segundo Kirk e Gallagher, 1991 (apud PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 165), “cada cultura define o talento ou a superdotação de acordo com sua imagem e ajusta a natureza da pessoa superdotada ou talentosa àquela cultura”. As autoras acrescentam, ainda, que “as expressões de talento, em determinados locais, podem ser distintas daquelas observadas em outros com cultura muito diferente”.

Gama (2006) sinaliza que na construção de um currículo deve ser levada em consideração a cultura de determinada comunidade, como “a identificação dos sistemas simbólicos empregados pela comunidade: sua literatura, suas músicas, seus desenhos, seus papéis sociais mais valorizados etc.” A autora explica que na constituição desse currículo, dois princípios são fundamentais: a) “não existem habilidades independentes de um contexto cultural; b) talentos individuais se

desenvolvem em domínios que são encorajados por contextos socioculturais” (p. 96 e 98).

A importância dada à cultura no desenvolvimento das inteligências é uma questão aceita pelos professores Mura, que, embora não façam diretamente essa associação, mas entendem que certas habilidades são desenvolvidas mediante os valores culturais de uma sociedade. Ao se referir à Teoria das Inteligências Múltiplas e a noção de cultura, Gama (2006, p. 35) lembra, ainda, que “cada cultura valoriza certos talentos e estes devem ser dominados por um número de indivíduos e, depois, passados para a geração seguinte”.

2.2.3 – Argumentos quanto ao desenvolvimento de talentos

Em seus argumentos, os professores Mura apresentaram entre si aspectos divergentes em relação ao desenvolvimento de talentos.

[...] eu vejo assim, que o talento é algo que a pessoa vai construindo ao longo de sua vida, ele vai aprendendo e, quando ele aprende a fazer algo, então ele passa a fazer aquilo com mais perfeição. Essa perfeição, que eu chamo de perfeição, ele se torna mais hábil em fazer aquilo, porque ele aprendeu. A habilidade é algo aperfeiçoado [...] Então, eu vejo assim, que ninguém nasce sabendo. A gente também não aprende a fazer alguma coisa simplesmente por acaso, ninguém aprende fazer nada por acaso, existe as criatividades, quando a pessoa tem uma criatividade, que faz pela primeira vez, sempre precisa ser aperfeiçoado. Então, significa que a pessoa cria, ele vai trabalhar em cima daquilo, ele vai aperfeiçoar, ele está ali em uma construção. Depois que ele tem, como se fosse assim uma maquete daquilo que ele deseja, bem aperfeiçoado, ele vai fazer aquilo com mais rapidez, mais habilidade. Então, eu vejo que o talento é construído na vida da gente, a gente constrói os nossos talentos, a gente vai construindo a cada dia, passo a passo (Prof. EMESON).

[...] Porque, ao contrário do professor Emeson, talento é o dom do coração. Então, se eu tenho dom, já existe este talento, só que tem gente que nasce com a habilidade para uma coisa, e quem nasce com a habilidade para uma coisa, vai se aperfeiçoar naquilo. É a construção que o Emeson fala, mas o dom já vem de dentro, e isso é o talento, está presente no ser humano, só que quando ele vai crescendo, passando a conhecer os objetos, manusear, ele deslancha. Se depara num mundo totalmente novo, diferente, e aí ele vai começar a conhecer o que ele quer realmente, mas o dom dele está dentro. Quando ele abre o horizonte dele, ele vê que ele tem um dom (Prof. WALCELANE).

Essa discussão também não é nova na sociedade envolvente. Alguns estudiosos, que participaram de um simpósio em 1921, sobre inteligência e suas medidas, já tratavam dessa questão (GAMA, 2006). Segundo a autora, em 1986 Detterman e Sternberg decidiram atualizar o conceito de inteligência, solicitando a outros estudiosos que respondessem à mesma pergunta sobre inteligência que havia sido apresentada naquele simpósio, ou seja: “o que é inteligência e de que forma a mesma pode ser avaliada através de testagens em grupo?” (STERNBERG, 1990, apud GAMA, 2006, p. 28).

As concepções de inteligência concebidas pelos diferentes “especialistas se dividiram entre os que veem a inteligência como: localizada no indivíduo, localizada no mundo exterior (meio ambiente) ou ainda localizada na interação entre o indivíduo e o meio ambiente” (STERNBERG, 1990, apud GAMA, 2006, p. 29).

Sobre essa discussão²⁷, Guenther (2006, p. 25) relata que grande parte dos estudos, na designação de características humanas incluindo capacidade e talento, indicam

o **plano genético** como o fator mais potente na determinação de características humanas [...] porém, apesar da força genética, o desenvolvimento superior depende intimamente de estimulação, condições e direcionamento geral do **ambiente** onde a pessoas crescem e vivem” [grifos do autor].

Dois dos professores Mura, em seus argumentos, enveredaram por ilustrações bíblicas sobre o talento. Um deles falou sobre um texto bíblico que trata de uma parábola envolvendo a palavra talento para exemplificar que há pessoas que tem talentos e os escondem devido a certas situações na vida, e o outro professor chamou a atenção sobre essa mesma palavra também citada na Bíblia.

[...] a Bíblia diz da parte dos talentos, que alguém pegou um talento e escondeu, enterrou, quando seu senhor voltou, o que foi que ele encontrou? [...] ele fez um buraco na terra e enterrou para ninguém encontrar. Então é isso que às vezes acontece com a pessoa, com o seu talento. Ele tem, mas enterra, porque as circunstâncias da vida fazem isso (Prof. ALDERICO).

²⁷ Alencar; Fleith (2001, p. 54), citando Feldhusen (1992); Gagné (1993); Renzulli (1978, 1986.); Sternberg (1991); Tannenbaum (1991) ressaltam a contribuição de fatores de natureza afetiva, como a motivação e a influência do ambiente, no desenvolvimento do potencial superior. Tais definições ressaltam a noção de que superdotação não seria um atributo do indivíduo, mas resultado da interação do indivíduo com o seu meio ambiente. Neste sentido, tanto os fatores internos quanto os externos deveriam ser considerados no processo de desenvolvimento de talentos.

[...] bom, a palavra talento é uma palavra religiosa, inclusive antes de Jesus nunca ouvi falar que alguém usou essa palavra, talento²⁸ [...] eu acredito que foi Jesus quem criou essa palavra se referindo a algo que precisa ser aperfeiçoado (Prof. EMESON).

Em sua obra *Desenvolver capacidades e talentos*, Guenther (2006, p. 9) cita na “Parte I Alicerces e bases” a mesma referência bíblica sobre a parábola dos dez talentos, ao descrevê-la assim,

...será como um homem que reuniu seus servos e lhes confiou seus bens:
a um deu cinco talentos; a outro dois; e a outro um...
...o que recebeu cinco talentos negociou com eles, fê-los reproduzir e ganhou outros cinco;
...do mesmo modo, o que recebeu dois ganhou outros dois;
...o que recebeu um foi cavar a terra e escondeu o dinheiro.
Então o senhor voltou e pediu-lhes conta:
o que recebeu cinco talentos apresentou outros cinco...;
o que recebeu dois apresentou mais dois...
mas o que enterrou o seu talento nada tinha a apresentar... (Mateus 25)

Os professores Mura da aldeia Trincheira, no diálogo intercultural, ficaram bem à vontade para expor todos os topoi/ideias que tinham sobre o assunto, independentemente do tipo de abordagem que pudessem trazer para a discussão naquele momento. Por conseguinte, eles espontaneamente ampliaram o diálogo ao relacioná-lo a um tema bíblico, relação essa quase que invisível na literatura referente a essa temática.

Na ampliação do diálogo intercultural, uma das professoras relatou que sabia fazer trabalhos manuais como pinturas, desenhos e artesanatos, mas que não praticava tais atividades, que não se dedicava a elas, porque não tinha tempo para realizá-las. A partir desse depoimento, foi perguntado ao grupo de professores se eles concordavam que, para desenvolver o talento, uma pessoa precisaria despende tempo ou dedicação. Os professores interagiram no diálogo com os seus

²⁸ Do latim *talentum*, originalmente pesagem, soma, quantia de dinheiro, do grego *tálanon*, com o mesmo significado. O sentido de “aptidão”, “dom especial” se desenvolveu mais tarde, ligado à parábola do talento, em Mateus. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/talento/>

argumentos, como no depoimento de um dos participantes, ao diferenciar dom de talento.

Dom é aquilo que Deus [...] colocou dentro de nós e, muitas vezes, está escondido e não sabemos, de repente aparece alguém, descobre e lá foi um grande despertar, pode ter, digamos assim, um sucesso e desempenho [...] **Talento** precisa de tempo para se dedicar, para desenvolver (prof. ALDERICO) [grifos nossos].

Em sua explicação sobre o assunto em discussão, o professor diferenciou o dom como aquilo que está dentro da pessoa, ou seja, como algo inato, basta ser descoberto para que a pessoa o desenvolva com sucesso. O talento, como algo que é aprendido e que, portanto, precisa de “tempo para se dedicar, para desenvolver”. O referido professor, no entanto, também em sua fala, disse que, de qualquer maneira “seja talento ou dom, precisa de tempo” para ser aperfeiçoado.

No âmbito dessa discussão, Gagné (2008, apud GUENTHER, 2010, p. 316) apresenta as terminologias dotação e talento também como formas distintas,

Dotação – designa posse e uso de notável **capacidade natural**, em pelo menos um *domínio de capacidade*²⁹ humana, em uma analogia ao dote – presente dado aos noivos para o casamento, a *dotação* representa um presente dado ao indivíduo para a vida. **Talento** – designa desempenho superior, mestria, conhecimento aprendido, habilidades sistematicamente desenvolvidas, implicando alto nível de realização, em alguma área de *atividade* humana [grifos do autor].

No diálogo intercultural entre os *topoi*/ideias do professor indígena e os conceitos apresentados pelo autor, é possível perceber que surgiram *nas zonas de contato interculturais* aspectos que possibilitaram uma articulação entre eles. Na continuidade do diálogo, os professores foram expondo seus argumentos em relação ao tempo ou dedicação dispensados ao desenvolvimento do potencial elevado ou notável desempenho humano, ao explicarem que

²⁹ Capacidade natural não se manifesta como um bloco único de atributos gerais, ao contrário, é definida dentro de *domínios* claros e diferenciados [...] Os principais domínios de capacidade são: *inteligência* – enraizada na *função cognitiva* do cérebro; *criatividade* - enraizada na *função intuitiva* do cérebro; *domínio sócio-afetivo* – a *capacidade sócio-emocional* enraíza-se na *função afetiva* do cérebro e o domínio físico – a *função física* do cérebro, expressa em comportamentos e ações, enraíza duas vias de capacidade específica: uma no âmbito da *percepção sensorial* e a outra no âmbito do *aparelho motor* (GAGNÉ, 2008, apud GUENTHER, 2010, p. 317-19).

[...] esse tempo é necessário para você se aprimorar. Não adianta eu trazer uma habilidade, que essa habilidade se eu não tiver aprimorando vou deixar de fazer [...] eu penso assim, que o dom também é um pouco diferente, você tem facilidade de aprender aquilo com o dom que você trouxe, isso é natural de você, [...] você faz porque gosta e você aprende a fazer com mais facilidade. Eu acho que o tempo é necessário (Prof. MARIOMAR).

[...] quando a pessoa se dedica, ela vai aprimorando durante o tempo, mas quando tem um dom, que vem de dentro, daí não precisa de tempo não, ela domina facilmente. (Prof. WALCELANE).

Para exemplificar o seu pronunciamento, o último professor referendado relatou que conhecia uma família em que o pai trabalhava com a carpintaria naval com os seus dois filhos. Um deles aprendeu facilmente o ofício do pai, no entanto, o outro precisou de mais tempo para aprender essa mesma atividade. A leitura que o professor fez da situação foi que o primeiro, como já tinha o dom, não precisou de tanto tempo, “porque parecia que aquilo já vinha dele mesmo”.

Ao adentrar no campo do estudo sobre a dotação, Gagné, (2009, apud GUENTHER, 2010, p. 321) explica que

capacidades naturais como qualquer predisposição genética, desenvolvem-se espontaneamente desde os primeiros anos, sem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada. Tal desenvolvimento é provavelmente mais acelerado durante os primeiros anos, por existirem poucas conexões aprendidas, mas as diversas capacidades são visíveis em qualquer fase da vida, pela notável *facilidade e rapidez* com que novos conhecimentos e habilidades naquele domínio são adquiridos [grifos do autor].

Os argumentos dos professores Mura enfatizam novamente a questão da motivação e da facilidade em desenvolver certa atividade, uma vez que a pessoa já traz isso dentro de si e que, portanto, não precisaria desprender muito tempo ao realizá-la. No entanto, também foi enfatizada a importância na dedicação do desempenho na atividade, para que não seja esquecida ou para obtenção de agilidade ao executá-la.

- e) Para fazer a interconexão com o campo da educação, Renzulli; Reis (1997, apud VIRGOLIM, 2007a), ao definirem a superdotação dentro de duas categorias: a *superdotação acadêmica*, e a *superdotação produtivo-criativa*, listaram características que são encontradas nos estudantes com comportamento de superdotação nessas duas categorias. As características descritas pelos autores, bem como aquelas apontadas pelos professores Mura, serão o foco da discussão apresentada no próximo

capítulo, que busca responder às seguintes questões norteadoras: a) como os professores Mura identificam e apontam as características de talento apresentadas por estudantes indígenas? b) Quais atividades os professores Mura desenvolvem para desenvolver o talento de seus estudantes identificados?

CAPÍTULO 3

3 – O OLHAR QUE IDENTIFICA TALENTOS: TOPOI/IDEIAS DOS PROFESSORES MURA SOB OS ESTUDANTES *KIRIMBAWA* OU *UKWASARA*

As diferentes versões de uma dada cultura deve ser escolhida para o diálogo intercultural a que representa o círculo de reciprocidade mais amplo, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro (SANTOS, 2003, p. 455).

3.1 – Características dos estudantes indígenas com talentos indicados pelos professores Mura da aldeia Trincheira

Pessoas talentosas não apresentam um perfil homogêneo, mas características e habilidades diversificadas, que os diferenciam uns dos outros. Sendo assim, o seu processo de identificação está intrinsecamente relacionado ao conjunto de características que esta possa apresentar.

A definição para altas habilidades (BRASIL, 1995) mencionada no capítulo II leva em consideração o potencial elevado do estudante em diferentes áreas. As características descritas em cada área apresentam os seguintes aspectos:

- a) *capacidade intelectual geral* – envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;
- b) *aptidão acadêmica específica* – envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;
- c) *pensamento criativo ou produtivo* – refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;
- d) *capacidade de liderança* – refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais

complexas, poder de persuasão e de influência do grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;

- e) *talento especial para artes* – envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas;
- f) *capacidade psicomotora* – refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

As características indicadas para cada área refletem os traços comumente constatados, mas nem todos os indivíduos apresentam, necessariamente, todas essas características reunidas. Uma observação importante em relação ao estudante talentoso é a intensidade com que as características são manifestadas em relação aos seus pares e que são constantemente percebidas pelas pessoas de seu convívio.

Além das características já mencionadas, Novaes (1988, p. 6-7) acrescenta que os superdotados são

expansivos, sociáveis, outros tímidos, introvertidos. Entretanto, há uma série de traços como: curiosidade, abertura para novas experiências, flexibilidade e pensamento, resistência à rotina, versatilidade de interesses, habilidade para perceber a relação entre os fatos, inconformismo, necessidade de variar, que são comuns a muitos superdotados.

Tuttle e Becker (1983, apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 65) prepararam uma lista básica de características apresentadas por estudantes superdotados:

- a) persistentes no empenho de satisfazer os seus interesses e questões;
- b) é crítico de si e dos outros;
- c) tem senso de humor altamente desenvolvido, não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais;
- d) entende com facilidade princípios gerais;
- e) tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico;
- f) é sensível à injustiça, tanto ao nível pessoal como social;
- g) é um líder em várias áreas
- h) vê relações entre ideias aparentemente diversas.

Um dos objetivos desse estudo foi identificar as características apresentadas, a partir das perspectivas dos professores Mura, pelos estudantes indígenas

kirimbawa ou *ukwasara*³⁰. Para alcançar esse objetivo, no diálogo com os professores foi indagado se eles tinham em suas salas de aulas estudantes com potencial elevado ou talento, e o que eles percebiam nessas crianças e jovens que os diferenciava dos seus pares e, assim, os indicarem.

Optou-se em, primeiramente, ouvir os professores, uma vez que são eles no cotidiano escolar que conhecem os limites e potencialidades dos estudantes. A intenção foi, inicialmente, sem nenhuma apresentação antecipada das características apresentadas na literatura, saber sob a ótica dos professores quais seriam esses estudantes indígenas e quais características os mesmos demonstravam para serem por eles nomeados.

De acordo com Virgolim (2007a, p. 58), “os professores encontram-se em uma posição mais confortável para recomendar aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas tradicionalmente acessadas por testes de inteligência”, principalmente nas áreas da criatividade, da liderança, nas artes e na psicomotricidade.

Dessa maneira, os professores Mura falaram daquilo que eles percebiam nos estudantes *kirimbawa* ou *ukwasara* que se destacavam dos seus colegas. Um dos professores discorreu a respeito de um estudante que foi acelerado da 1ª para a 2ª série (*yumbuesara*³¹ 4C), ao dizer que

[...] ele desenvolveu assim de tal forma, que já estava atrapalhando. Tudo que a gente fazia ele terminava rápido, [...] Então, ele já estava além, foi preciso promover pra outra série, porque senão eu ia acabar reprimindo o conhecimento dele. [...] É porque ali na 1ª série ele terminava primeiro e fazia (exercícios) dos outros, ele não ensinava, ele fazia. Quando eu peguei ele para ser meu ajudante, disse: “você só indica, ensina, mas não faz, deixa que o outro faz”. Ele aprendeu a fazer isso, daí, se ele não estiver ajudando, não está fazendo nada. Eu acho que ajudar o outro é o que ele gosta de fazer. Ele tem facilidade, mas facilidade mesmo! Quando ele

³⁰ Serão usadas, a partir desse momento, as palavras em nheengatu *kirimbawa* ou *ukwasara* quando se referir aos estudantes talentosos indicados pelos professores Mura.

³¹ Na língua nheengatu, a palavra *yumbuesara* significa aluno ou estudante.

chegou à minha sala, sabia ler um pouquinho, um mês depois já lia direto e fazia tudo direitinho (prof. MARIOMAR).

A aceleração de estudo significa que o estudante cumprirá o programa escolar em menos tempo. “Muitas são as formas em que este método pode ser levado a efeito: uma delas é a admissão precoce na escola. Outra é permitir ao aluno “saltar” uma determinada série escolar, ou ainda outra, é fazer em menos tempo, por exemplo, durante as férias, uma determinada série” (ALENCAR E FLEITH 2001, p. 127-8).

A aceleração de estudo tem sido uma prática pedagógica adotada nas escolas para atender aos estudantes com alto potencial ou talento em seu processo de aprendizagem e características específicas. Em relação ao estudante indígena que foi acelerado para a 2ª série, o professor que o recebeu disse que ele “dava conta daquilo que a gente manda ele fazer, agora, na vista dos outros, ele está na frente, tem uma facilidade, ele termina primeiro” (Prof. ALDERICO, 2010).

Características semelhantes foram referidas a mais dois estudantes: uma menina do 2º ano (*yumbuesara 2A*), de oito anos, outra menina do 5º ano (*yumbuesara 5B*), de dez anos, respectivamente.

[...] tenho uma aluna que já é bem adiantada [...] ela também termina de fazer o trabalho dela bem rápido. Quando ela termina, já está ajudando os colegas ao lado dela, dá alguma dica e, quando ela termina assim, ela vem logo pra eu corrigir. Ela tem que ter a correção no caderno dela, quando não tem ela não fica satisfeita. Eu peço pra ela pegar o livro dela e ler. Ela já está bem adiantada da série dela (Profa. MARIA JOSÉ).

Porque eu vejo que ela está avançando nos estudos e dentro da minha sala de aula tem alguns que têm muita dificuldade, então, quando eu estou dando atenção para os outros, que têm mais dificuldades, ela já fez o dela e fica dizendo: “professor o que eu faço?” Eu passo outro exercício, mas ela acaba também e aí tira a minha atenção, que eu estou com outro aluno. Então, isso é uma preocupação que eu vejo que eu não estou suprindo a necessidade dela. Ela já está avançando demais, e eu me preocupo com isso, porque para mim eu vou assim dar uma parada no andamento do conhecimento dela, então eu me preocupo nesse ponto (Prof. WALCELANE).

É recorrente no relato dos professores a preocupação que eles têm com os estudantes. Segundo eles, esses alunos estão em um ritmo de aprendizado mais avançado que os demais. Isso demonstra certa visibilidade àqueles que apresentam características de habilidades superiores academicamente, ao mesmo tempo em

que tentam atender às suas necessidades por mais conteúdos, propondo atividades que parecem não suprir os seus anseios de aprendizagem.

Em relação a um estudante do 6º ano (*yumbuesara* 6A), de quinze anos, dois professores ressaltaram algumas de suas características, ao expressarem que ele era curioso, perguntava bastante, muito questionador, tinha visão crítica, dedicado, não gostava de ser perturbado ao fazer os exercícios, preferia trabalhar de forma individual e a sua opinião tinha que predominar na sala de aula.

[...] é um menino muito inteligente e na verdade é mesmo, porque ele tem curiosidade. Sempre quem questionava, perguntava e discutia era ele. Eu o admirava nesse ponto e sempre eu dava conselho pra ele, porque eu vejo que é dedicado, é aplicado naquilo que quer (Prof. WALCELANE).

Quando ele tem dúvida, pergunta mesmo! O aluno quando pergunta é porque ele quer saber. É muito interessado realmente, se esforça! Ele mesmo já falou que quando está fazendo um trabalho não gosta que ninguém o aperreie, que ninguém fique perturbando ele. Então, é uma pessoa assim muito interessada realmente. Ele dá, como modo de dizer, peia em alunos que estão em outras séries mais avançadas (Prof. EMESON).

É possível fazer a interconexão das características nomeadas pelos professores Mura com aquelas relacionadas por Renzulli; Reis, 1997 (apud VIRGOLIM, 2007a) como sendo pertencentes à *superdotação acadêmica*. Os traços comuns dessa superdotação são comumente manifestados naquele estudante que

Tira boas notas na escola, gosta de fazer perguntas, aprende com rapidez, tem boa memória, apresenta grande vocabulário, necessita pouca repetição do conteúdo escolar, apresenta longos períodos de concentração, é perseverante, apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico, lê por prazer, gosta de livros técnicos/profissionais, é um consumidor de conhecimento, tende a agradar aos professores, tendência a gostar do ambiente escolar (p. 43).

No diálogo intercultural, os professores mencionaram também um estudante do 4º ano (*yumbuesara* 4D) com potencial na área acadêmica, persistente na realização de suas tarefas e interessado nas aulas, mas tinha dificuldades de se relacionar com os seus colegas de turma. Sabatella (2005, p. 74) enfatiza que indivíduos com a mesma capacidade intelectual demonstram variações quanto aos interesses, habilidades e temperamentos e constituem um universo heterogêneo e complexo. A autora explica que “indivíduos superdotados não são melhores nem

piores que outras pessoas: são simplesmente diferentes, pois agem, aprendem, relacionam e reagem de maneira diferente”.

A maioria das características apresentadas na literatura relacionadas a esses estudantes está direcionada a área intelectual e acadêmica, uma vez que grande parte dos estudos realizados com superdotados está voltada para essas duas capacidades.

A Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores (SCRBSS), criada por Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman e Westberg (2000, apud ALENCAR *et al.*, 2010, p. 22-23) é um instrumento pelo qual devem ser avaliadas as características comportamentais dos estudantes, por seus professores, nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes cênicas e plásticas, música, comunicação e planejamento. Em cada área são listados itens que indicam se raramente ou nunca, ocasionalmente, com certa frequência ou se na maior parte do tempo, o estudante apresenta determinadas características comportamentais. No que se referem à escala da criatividade, os autores listaram os seguintes itens:

1. tem habilidade para gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões;
2. demonstra grande curiosidade sobre muitas coisas; está constantemente fazendo perguntas;
3. apresenta habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias;
4. gosta de correr riscos; é aventureiro e especulativo;
5. demonstra senso de humor e vê humor em situações que podem não parecer humorísticas a outros;
6. gera um grande número de ideias ou soluções para problemas e perguntas; frequentemente oferece respostas incomuns, diferentes, únicas e inteligentes.

É possível perceber, assim, uma coerência nos argumentos dos professores Mura quando declararam acreditar na multiplicidade dos talentos humanos ao indicar estudantes indígenas *kirimbawa* ou *ukwasara* com características em diversas áreas de seus interesses (Quadro 4). Essas características identificadas nos estudantes estão descritas nas próximas seções.

Três estudantes indígenas foram nomeados em uma ou mais áreas, como os estudantes do 6º ano (*yumbuesara* 6A e 6C) indicados na área acadêmica, mas

aparecem registrados também, um na artística e a outra estudante na liderança; e no 9º ano (*yumbuesara* 9A) indicada na área acadêmica, como também na artística.

Quadro 4

Estudantes indígenas *kirimbawa* ou *ukwasara* nas diversas áreas de interesse dos talentos, identificados pelos professores Mura nos seus respectivos anos escolares

| Áreas de Interesse | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|--------------------|---------------------|---------|------------|--------|---------|---------|---------|---------------|
| Acadêmica | 1Y ³² 2A | 2Y3A, B | 3Y4C, D, E | 1Y5B | 2Y6A, C | 2Y7A, B | 1Y8A | 1Y9A |
| Artística | | | | 1Y5C | 2Y6A, B | 1Y7C | 2Y8B, C | 3Y9A, B, C, D |
| Psicomotora | | | 2Y4A, B | 1Y5A | 1Y6E | | | |
| Liderança | | | | | 2Y6C, D | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

3.1.1 – Estudantes indígenas *kirimbawa* ou *ukwasara* com características na área intelectual/acadêmica

Nessa área específica foram indicados treze estudantes. Na seção anterior foram citados cinco estudantes, uma do 2º ano (*yumbuesara* 2A), dois do 4º ano (*yumbuesara* 4C e *yumbuesara* 4D), uma do 5º ano (*yumbuesara* 5B) e um do 6º ano (*yumbuesara* 6A). Além desses, os professores Mura nomearam mais oito estudantes, que se destacaram dos seus colegas de sala nas disciplinas de português e matemática, isoladamente ou em ambas, assim como em todas as disciplinas (Quadro 5).

Quadro 5

Estudantes identificados na área acadêmica

| Ano Escolar | Disciplinas |
|-------------|-------------|
| | |

³² Para melhor compreensão dos estudantes descritos no quadro 4, a palavra *yumbuesara* foi abreviada com a inicial “Y”.

| | Português | Matemática | Português e Matemática | Todas as disciplinas |
|--------------|-----------|------------|------------------------|----------------------|
| 2º ano | 1Y2A | | | |
| 3º ano | 2Y3A, B | | | |
| 4º ano | 1Y4E | | 1Y4D | 1Y4C |
| 5º ano | 1Y5B | | | |
| 6º ano | 1Y6C | | | 1Y6A |
| 7º ano | | 2Y7A, B | | |
| 8º ano | | | | 1Y8A |
| 9º ano | 1Y9A | | | |
| Total | 7 | 2 | 1 | 3 |

Fonte: Dados da pesquisa.

As duas estudantes indígenas do 3º ano, uma com dez (*yumbuesara 3A*) e a outra com onze anos de idade (*yumbuesara 3B*), foram indicadas pelo professor por apresentarem uma boa desenvoltura na leitura. No preenchimento do questionário (Apêndice C), que contém características dos estudantes com potencial elevado nas áreas de seu interesse, o professor destacou seis das doze características na área acadêmica, como: elevada curiosidade intelectual ou interesse intenso que geralmente dura até que se esgote a sede por aquele conhecimento específico; alto senso de humor; não aceitação de afirmações ou respostas superficiais; alta capacidade de memória e compreensão; rapidez de aprendizagem; excepcional desempenho na escola; persistência na busca e conclusões de tarefas; capacidade de aprender com pouca ou nenhuma ajuda de um adulto.

No questionário também havia um espaço para que fossem acrescentadas outras características ou informações sobre os estudantes. O professor do 3º ano escolar escreveu sobre a *yumbuesara 3A*, com dez anos, que ela era muito cuidadosa e organizada em tudo o que fazia, não gostava de esperar muito tempo para ser atendida, era muito alegre com os colegas e que gostava muito de estudar. Sobre a *yumbuesara 3B*, com onze anos, além das características já citadas, o professor ressaltou também características da área de liderança, relatando que ela, talvez por saber ler, sempre tinha a iniciativa de dirigir os trabalhos em grupo e que seus colegas esperavam pelo seu comando para iniciar as atividades.

Um estudante do 4º ano (*yumbuesara 4E*), com oito anos, que ainda não havia sido mencionado, segundo o registro feito no questionário pelo professor, era

um menino que gostava muito da disciplina português. Ele aprendeu a ler rapidamente, mas não gostava muito de escrever. O professor disse ainda que ele era cuidadoso no que fazia e também não gostava que tirassem a sua atenção quando estava atento a algo que lhe era ensinado ou em situações do cotidiano que despertassem o seu interesse. Durante a entrevista, o professor ressaltou que o estudante era muito observador, principalmente durante as aulas; se ele não escrevesse nada no caderno e lhe fosse perguntado sobre o conteúdo, era capaz de responder satisfatoriamente, segundo o professor, devido à sua alta capacidade de observação.

Em relação à estudante do 6º ano escolar (*yumbuesara* 6C), de onze anos, indicada por se interessar pela disciplina português, com destaque na área acadêmica, um dos professores que lecionava nessa série assinalou no questionário todas as características descritas para essa área. Acrescentou ainda que ela possuía uma excelente memória, se preocupava com a sua aprendizagem e exercia autoridade sobre os seus irmãos.

Os dois estudantes do 7º ano (*yumbuesara* 7A e 7B), respectivamente, com quinze e treze anos de idade, foram os únicos referendados por mostrarem maior interesse em matemática. No diálogo intercultural, os argumentos utilizados pelo professor ao fazer referência a esses estudantes, no que se refere à matemática, foram que “eles têm a facilidade de entender o que eu quero transmitir para eles, assim, entendem com mais facilidade do que os outros e ficam querendo mais exercícios” (Prof. VANDERLEI).

As estudantes do 8º (*yumbuesara* 8A) e do 9º ano (*yumbuesara* 9A), com dezesseis anos e quinze anos de idade, respectivamente, foram indicadas na área acadêmica. A primeira, por se destacar em todas as disciplinas, e a segunda, mais especificamente, em português. Em relação à *yumbuesara* 8A, o professor acreditava que o “interesse dela dentro de sala de aula era um destaque [...] pela facilidade de compreensão” (Prof. EMESON).

Quanto à *yumbuesara* 9A, o mesmo professor deu grande destaque às características listadas no questionário na área acadêmica e acrescentou que ela gostava de ler, voltada para os estudos, sempre disposta em sala de aula como voluntária, tinha muita habilidade para fazer os trabalhos, geralmente terminava primeiro as suas atividades e que se destacava no canto.

Foi possível perceber que os professores Mura, no momento do diálogo intercultural, antes do conhecimento do questionário contendo as características dos estudantes com talento em diferentes áreas de interesses, nomearam aqueles que, segundo seus topoi/ideias, tinham potencialidades nessas áreas específicas. No entanto, de posse do referido questionário, puderam ampliar a sua visão sobre alguns dos estudantes indicados, referendando-os também em outras áreas de interesses, como aconteceu com os dois estudantes do 6º ano e uma estudante do 9º ano já citados na seção anterior.

3.1.2 – Estudantes indígenas *kirimbawa* ou *ukwasara* com características na área artística

Os professores Mura indicaram nove estudantes *kirimbawa* ou *ukwasara* com características na área artística, principalmente relacionados ao desenho (Quadro 6).

Quadro 6
Estudantes identificados com características na área artística

| Área Artística | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|----------------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|---------|
| Desenho | | | | 1Y5C | 2Y6A, B | 1Y7C | 2Y8B, C | 2Y9B, C |
| Canto | | | | | | | | 1Y9A |
| Total | | | | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dois dos estudantes, um do 8º ano (*yumbuesara* 8C) (Figura 14), de dezesseis anos de idade, e o outro do 9º ano (*yumbuesara* 9B) (Figura 15), de dezenove, segundo o relato de uma das professoras, usavam o seu potencial artístico no desenho, em eventos dentro e fora da escola.

[...] eles nos ajudam bastante com essa habilidade que eles têm de desenhar, de fazerem letras, de fazerem painéis e eles ajudam bastante. Então, a gente tenta usar essa habilidade deles, incentivar nesses eventos que nós fazemos em sala de aula também. Qualquer trabalho que a gente vai fazer, por exemplo, se for fazer um painel e tenho dificuldade em desenhar e eu peço ajuda pra eles e com as habilidades que eles têm

conseguem fazer um trabalho bem feito [...] então, eles são habilidosos sim, eles têm capacidade no que eles demonstraram, a gente afirma com certeza, com segurança, que eles são capazes (Profa. LIENE).

Pelo relato, a professora deixou transparecer o quanto reconhecia e valorizava as habilidades artísticas dos estudantes, ao permiti-los usar esses talentos de maneira prática e útil no ambiente escolar. No currículo da escola são oferecidas aulas de artes, nas quais os estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades, principalmente em relação ao desenho (Figura 16). Não há entre os professores da aldeia um profissional especializado em artes; assim, são os próprios professores, com seus conhecimentos e experiências, que mediam a aprendizagem dos estudantes nessa área específica.

Eu gosto de desenhar, escrever, ler, pintar uns desenhos, compartilhar com os professores (*yumbuesara* 8C).

O que me deixa muito feliz é ter essa possibilidade de poder desenhar e os outros verem assim... me deixa muito feliz demonstrar essa habilidade. [...] eu queria mesmo estudar para eu ser um desenhista, eu queria estudar para ser um desenhista, assim, profissional (*yumbuesara* 9B).

Figura 14

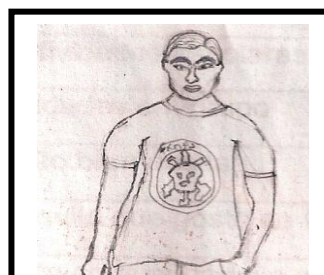
Desenhos do estudante *yumbuesara* 8C



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15

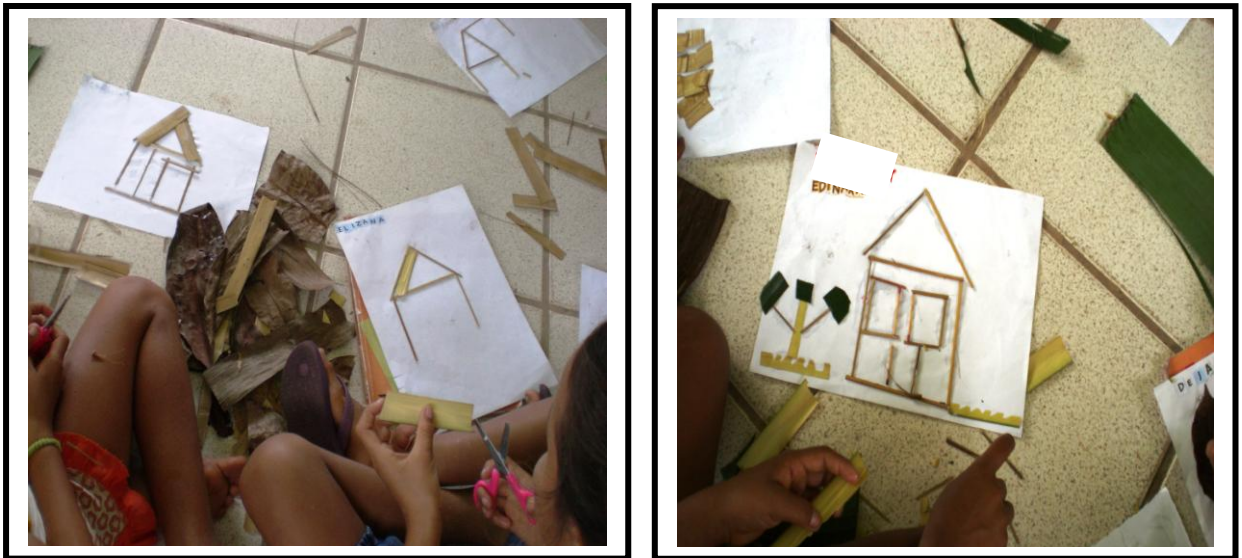
Desenhos do estudante *yumbuesara* 9B



Fonte: Dados da pesquisa.

Os desenhos mais frequentes dos estudantes expressam muito do seu cotidiano, como a floresta, os animais, os barcos que usam como meio de transporte e tipos de moradia³³.

Figura 16
Estudantes realizando atividades na aula de Artes



Fonte: Fotos do arquivo da pesquisadora.

Na identificação de estudantes talentosos na área de artes visuais, Winner e Martino (2000, apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 78) lembram que “a criança superdotada na área de artes visuais codifica informações visuais de forma acurada, percebe o mundo mais em termos de formas do que em conceitos e apresenta memória visual superior”. As autoras lembram ainda que

³³ Os desenhos de outros estudantes foram incluídos na seção “Área de interesse”, do capítulo 4.

para a identificação de alunos com um potencial superior, provenientes do meio rural [...] cuidados especiais devem ser tomados [...] Nestes grupos, *grau de interesse e motivação, originalidade de pensamento*, além de traços de personalidade, como *iniciativa e persistência*, devem ser especialmente considerados, apesar de sabermos que tanto o desenvolvimento cognitivo como os traços de personalidade são profundamente afetados pelas experiências culturais do indivíduo (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 79) [grifos nossos].

Mais do que o uso de instrumentos que teriam pouca ou nenhuma aplicação para estudantes que vivem em áreas rurais, as autoras consideram ser mais relevante a observação do desenvolvimento cognitivo e traços de personalidade, associada às vivências desses estudantes na cultura onde estão inseridos. Vieira explica que (2006, p. 90)

[...] os testes psicométricos de inteligência verificam áreas valorizadas pelo sistema acadêmico, mas, por outro, não investigam áreas como o destaque no uso do corpo, na criatividade, nas expressões artísticas, na música, dentre outras. Tampouco o reconhecimento feito através do preenchimento de lista de indicadores, pelos pais, professores e colegas, contempla a totalidade das áreas.

Em relação aos testes psicométricos, Pérez (2009, p. 301) acrescenta que, com as recentes mudanças no conceito de inteligência, os testes que medem o QI têm sido bastante “criticados por avaliarem um pequeno acervo de habilidades, vinculadas principalmente à inteligência linguística, lógico-matemática e espacial, cujos resultados, isoladamente, não permitem aferir a presença do comportamento de altas habilidades/superdotação”.

Mais especificamente sobre a superdotação produtivo-criativa e sobre a concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis, Renzulli (2004, p. 83) esclarece que ambas surgiram de “[...] numerosos estudos de caso sobre pessoas com realizações incomuns, que não teriam sido identificadas ou atendidas em programas especiais se confiássemos somente nos escores de testes de capacidade cognitiva”.

No procedimento de identificação, portanto, é fundamental a valorização, de igual modo, de todas as áreas em que o estudante se destaca, pois uma não é mais importante que a outra, bem como o conhecimento das características específicas de cada área de interesse e a observação da manifestação do potencial do estudante em atividades que despertem o seu interesse.

Em relação ao canto, a única estudante indicada foi uma jovem de quinze anos de idade, que cursava o 9º ano (*yumbuesara 9A*), sendo reconhecida também com potencial na área acadêmica. Durante a entrevista individual com a estudante, ela confirmou gostar muito de cantar. Dizia ela: “a maioria do meu tempo eu fico cantando, quando eu tenho um tempo vago, eu pego o meu caderno, vou revisar, vou estudar. Eu gosto muito do que eu faço, principalmente, eu gosto de cantar” (*yumbuesara 9A*). Ao ser indagada se já havia cantado em público, ela respondeu que cantava em uma das igrejas existente na aldeia. Ao fim da entrevista, foi estendido a ela um convite para que cantasse uma música, o que fez prontamente.

3.1.3 – Estudantes indígenas *kirimbawa* ou *ukwasara* com características na área da liderança

No 6º ano foram indicadas duas estudantes com características para liderança. Uma das estudantes (*yumbuesara 6C*), de onze anos de idade, já foi mencionada com potencial na área acadêmica. Na área da liderança, lhes foram atribuídas, por seu professor, características como: facilidade de se relacionar com pessoas de qualquer idade, dinamismo nas brincadeiras, gostar de participar de tudo, interage muito bem com todos. Também foram assinaladas características, no questionário, como tendência a ser respeitada pelos colegas; autoconfiança em seus posicionamentos; comportamento cooperativo quando trabalha com outros; habilidade de articular ideias e de se comunicar com os outros; tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outros; sempre emerge como líder de seu grupo e tem boa facilidade para se comunicar.

No diálogo individual com a estudante em uma das salas da escola que servia para guardar livros e outros objetos, ao lhe ser perguntado o que ela faria bem se tentasse, e se ela considerava-se uma líder em sala, rapidamente respondeu,

O que eu faria bem se tentasse era arrumar mais essa sala, a biblioteca [...] eu gosto de ser sincera com os outros, se eu tenho uma pergunta, eu falo mesmo! [...] sempre os meus colegas me botam pra ser a líder. Eles me respeitam sempre (*yumbuesara 6C*).

Mutirão de limpeza e pintura das salas de aula na escola



Fonte: Fotos do arquivo da pesquisadora.

Foi possível observar o seu potencial para liderança em um mutirão de limpeza e pintura das salas de aulas da escola, na terceira etapa de pesquisa no campo. O mutirão contou com a participação dos professores, estudantes e pais de alunos. Durante a realização dessa atividade foi possível perceber que a estudante coordenava, por iniciativa própria, os trabalhos que deveriam ser feitos, e todos os seus colegas cumpriam as suas orientações, sem questionar.

A segunda estudante indicada (*yumbuesara 6D*), de doze anos de idade, com potencial na área da liderança, apresentava as seguintes características, assinaladas no questionário por seu professor: autoconfiança em seus posicionamentos, comportamento cooperativo quando trabalha com os outros, tendência a dirigir as atividades quando está envolvida com outros e sempre emerge como líder de seu grupo. O professor ainda acrescentou que a estudante era muito organizada em seu grupo, gostava que todos participassem e reclamava quando alguém não estava envolvido na atividade.

No momento da entrevista com essa estudante, foi perguntado se ela já havia pensado no que queria ser quando crescesse, ao que respondeu “ser uma deputada”. Indagou-se o porquê dessa escolha, e ela falou: “porque uma vez uma (deputada) veio aqui e fiquei muito interessada nisso” (*yumbuesara 6D*).

Pelo relato da estudante, associado às características e traços de comportamentos manifestados na escola, o estar diante de uma pessoa pública que deveria ter, pelo cargo que ocupava, um perfil para a liderança, possivelmente fez com que emergisse o desejo de exercer uma atividade semelhante no futuro. No

questionário por ela respondido, dos vinte e seis itens sobre “jeito de ser”, marcou apenas três: prefiro fazer minhas atividades em grupo, geralmente sou exigente comigo naquilo que faço e sou engraçado. Itens esses são indicadores para a área da liderança. Segundo Guenther (2006), pessoas com talento psicossocial apresentam as seguintes características:

capacidade e gosto por cooperação, senso de grupo, sintonia com o grupo e capacidade de irradiação própria para o grupo; são ainda visíveis a preocupação e sensibilidade às necessidades dos outros, combinado com profundo senso de justiça e respeito ao outro, a quem considera, ouve e trata com bondade e amizade (p. 40).

3.1.4 – Estudantes indígenas *kirimbawa* ou *ukwasara* com características na área psicomotora

Na área psicomotora, mais especificamente no futebol, foram indicados três estudantes, dois meninos do 4º ano, com oito (*yumbuesara* 4A) e nove anos de idade (*yumbuesara* 4B), respectivamente, e um menino do 5º ano (*yumbuesara* 5A), com treze anos. Um dos professores relatou que os estudantes “são muito bons no futebol, inclusive eles tinham um time de futebol aqui que era só pequenininho, mas são bons, são bons mesmo”! (Prof. MARIOMAR).

Figura 18

O campo da escola onde são realizadas as atividades esportivas



Fonte: Foto do arquivo da pesquisadora.

Do 6º ano foi indicado pelos professores o estudante (*yumbuesara* 6E), de quatorze anos de idade, segundo eles, por ser criativo e ter facilidade em montar e desmontar objetos. Os professores o descreveram como uma pessoa com muita energia, inquieto, falador e por gostar de liderar. Ao se referir a esse estudante, o professor relatou que academicamente não tinha tanto destaque, mas fora de sala de aula ele

[...] é uma pessoa que se poderia dizer um autodidata, muito criativo e tem facilidade para montar e desmontar objetos. Ele faz ventilador funcionar [...] ele nunca fez um curso de eletrônica, mas consegue limpar, como desfiar e enrolar todo aquele fio de novo, fica todo sujo, mas consegue botar o bicho pra rodar. [...] Consegue fazer brinquedos, ele produz os próprios brinquedos [...] é uma pessoa que tem muita energia, ele não sabe estar quieto, calado, quer falar mais alto de que todo mundo, ele dá pra ser líder também. Quando ele está num trabalho em grup,o diz como é para ser feito, é assim aquela pessoa que gosta de mandar (Prof. EMESON).

O professor, ao falar ainda sobre esse estudante, manifestou uma preocupação com o desenvolvimento do seu potencial criativo

[...] se ele tiver um direcionamento na vida e no futuro tiver recursos, pode fazer algo criativo, através dos recursos comprar os materiais e inventar alguma coisa [...] tem muitos Santos Dummont por aí espalhados, o problema é que desses que estão espalhados e não apareceram ainda por falta de recursos. Tem muitas pessoas que tem criatividade, mas faltam recursos. Imagine, por exemplo, com essa criatividade se ele (estudante) tivesse recursos, poderia fazer alguma coisa na vida dele, poderia fazer um barco diferente, uma máquina diferente, poderia fazer, sei lá, um barco de alta velocidade, porque ele tem criatividade pra isso (Prof. EMESON).

A preocupação demonstrada pelo professor traduz a necessidade de investimentos públicos voltados ao desenvolvimento de potenciais, tanto dos estudantes indígenas, como não-indígenas. Novaes (1988) chama a atenção sobre a importância de investimentos públicos em estudantes talentosos, ao dizer que

[...] Quando se fala em “superdotados”, “bem-dotados” ou “talentosos”, aparecem, de imediato, críticas, argumentando-se: Mas logo num país que tem uma enorme população carente e marginalizada? Quando não se dispõe de recursos para atender crianças com deficiências graves? Por que assistir tais alunos, se já são privilegiados? Daí surgem estereótipos, preconceitos, muitas dúvidas e resistências em torno do investimento educacional a ser despendido com tal população (p. 5) [grifo do autor].

A responsabilidade pelo desenvolvimento de talentos cabe, além do estado, à família, à escola e à sociedade. Como sinaliza Virgolim (2007a, p. 15), “a inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável”.

Ao falar sobre criatividade, Alencar *et al.* (2010, p. 47) diz que, além dos atributos criativos que o indivíduo possui, é necessário “identificar elementos do ambiente que são relevantes para propiciar melhores ou piores condições para a expressão criativa, ressaltando-se a complexa rede de interações entre características individuais e variáveis ambientais”.

A superdotação *produtivo-criativa*, segundo Renzulli e Reis (1997, apud VIRGOLIM, 2007a) é demonstrada pelo estudante que realiza atividades de seu interesse e que tenha certo grau de desafio. Um exemplo de atividades que podem ser desenvolvidas é a fotografia, a dança, a composição de músicas, cuidar de plantas, cozinhar entre outras. A pessoa com esse tipo de superdotação

Não necessariamente apresenta QI superior, é criativo e original, demonstra diversidade de interesses, gosta de brincar com as ideias, é inventivo, constrói novas estruturas, procura novas formas de fazer as coisas, não gosta de rotina, pensa por analogias, usa o humor, gosta de fantasiar, não liga para as convenções, é sensível a detalhes, é produtor de conhecimento, encontra ordem no caos (p. 43).

Os professores Mura, como interlocutores dos saberes e práticas da escola e do seu povo, puderam assim expressar sob suas perspectivas o que viam ou

percebiam nos estudantes indígenas, como suas características, para indicar aqueles que consideravam ter um potencial elevado ou talento em diferentes áreas de seus interesses.

3.2 – Professores Mura: alternativas pedagógicas quanto ao desenvolvimento de talentos

Depois de conhecer os topoi/ideias dos professores Mura em relação às características apresentada por estudantes *kirimbawa* ou *ukwasara*, na continuação do diálogo intercultural procurou-se saber quais eram as alternativas pedagógicas por eles adotadas que colaborassem para o desenvolvimento dos estudantes indígenas identificados como potencialmente talentosos. Ao descreverem os seus procedimentos, manifestaram, a princípio, a seguinte preocupação:

Eu encorajo os meus alunos, dou muita esperança para eles, que não se percam, não fracassem. A gente estimula, não só o estímulo falado, mas às vezes eu dou exemplo do que a gente precisa. [...] Então, isso é a nossa preocupação, a gente fala, e se tiver a oportunidade de você (o estudante) se formar, de ser um médico, um advogado, piloto de avião, que não é difícil, tem índios que são hoje em dia isso, mas que volte à sua aldeia para ajudar seu povo, se não puder, mas de onde você estiver, se lembre do seu povo sempre (Prof. ALDERICO).

Assim, acompanhando o raciocínio do seu Alderico, a gente incentiva sim, por exemplo, até mesmo uma carreira na vida, ser um médico sim, mas ajudando a comunidade de onde ele saiu, para elevar mais os estudos, para ajudar a comunidade de onde ele saiu (Prof. VANDERLEI).

Pela manhã, logo quando eu entro em minha sala de aula, eu já inicio minhas aulas incentivando os alunos. Incentivo para eles estudarem, não desistirem. Eu fico incentivando a mesma coisa que os professores falaram, eu acho que todo mundo fala na sala de aula sobre sair da aldeia para cidade e voltar com o mesmo interesse (Profa. MARIA JOSÉ).

O objetivo da escola indígena, segundo os professores, é a preparação dos jovens com o intuito de que eles, depois de formados, ajudem o seu povo. A escola se traduz como sinônimo de conquista, de fortalecimento, de preparação das crianças e jovens pensando na e para a coletividade. Sobre o estilo de vida comunitário entre os povos indígenas, Junqueira (1991, p. 55) explica que “não significa inexistência de conflitos [...] mas o que distingue essas sociedades é que, apesar de eventuais desavenças e além de questões pessoais, todos se acham

envolvidos na defesa de sua identidade como povo e na preservação do patrimônio cultural”.

Os povos indígenas procuram ensinar os valores culturais aos membros de sua etnia, como relata Resende (2004, p. 14)

A aldeia é um espaço de ensino e aprendizagem. Ela é a mãe que deve educar seus filhos através de diversas pessoas que formam a comunidade: *pais, líderes, anciãos, sábios, músicos, dirigentes de danças, benzedores, curandeiros, pajés, mulheres donas do saber, os jovens com seu dinamismo*; práticas de danças, narração de mitos, realização de rituais (diversos) [grifos do autor].

Vale ressaltar que, atualmente, os indígenas estão ocupando cada vez mais e se fazendo presentes em diversos setores da sociedade, tais como: a política, nas universidades, nos esportes, na área artística... e desenvolvendo sua cidadania e contribuindo com seus potenciais na vida nacional. Sobre essas conquistas, Luciano (2006, p. 21), da etnia Baniwa, declara que

[...] as perspectivas indígenas de agora são outras em relação às de vinte anos atrás, quando iniciei a luta junto ao meu povo. Hoje, os índios conseguiram recuperar algo que naquela época se imaginava impossível ou indesejável: a auto-estima. Junto com a auto-estima foi sendo recobrada a identidade étnica, como uma realização individual e coletiva, mas também como cidadania reconhecida pela sociedade e pelo estado. Hoje, quando vejo os povos indígenas cada vez mais presentes em todos os aspectos da vida nacional – cultura, agenda de governo, mídia nos seus diversos segmentos, pesquisa, vida universitária, esportes, política parlamentar e partidária – começo a acreditar que a questão indígena pode ter não somente maior visibilidade e relevância na vida nacional, mas, sobretudo, um espaço próprio de autonomia e de liberdade para que se decida como viver nesse mundo atual com todas as suas vantagens e desvantagens.

Logo, a presença indígena em espaços públicos institucionais também é uma realidade atual, a qual foi possível a partir do domínio da escrita e da leitura das línguas portuguesa e indígena e de outros conhecimentos da cultura da sociedade envolvente, assim como da formação de organizações e movimentos indígenas³⁴.

³⁴ Organização dos Professores Indígenas Mura (Opim), União das Organizações Indígenas (UNI) e suas regionais, Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Conselho Indígena de Roraima, Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, Organização do Conselho Indígena Munduruku, Articulação Nacional de Educação (ANE), Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), Organização dos Professores Ticuna do Brasil, Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam), entre outras.

Essa presença se faz necessária para obtenção da garantia de direitos inerentes à cidadania desses povos. Logo, os indígenas caminham em direção à apropriação dos conhecimentos da sociedade envolvente para, a partir deles, (re)construir suas formas próprias de continuar como etnias em pleno desenvolvimento científico e tecnológico global.

Em relação a alguns procedimentos pedagógicos realizados pelos professores Mura em sala de aula para desenvolvimento dos talentos dos estudantes, estes relatam que

Eu dou elementos suficientes pra que ele desenvolva o seu talento [...] quer dizer, nós, professores, somos facilitadores do aprendizado, então, se eu acho que o aluno precisa de tal elemento para desenvolver, eu procuro fazer da melhor forma, dando condições pra ele entender melhor aquilo que ele está buscando. [...], por exemplo, se você pega o aluno que tem talento, na 1ª série, que tem talento para a escrita, nós vamos trabalhar a escrita, nós vamos trabalhar formas de escrita, nós vamos trabalhar as letras. Se ele gosta de leitura, nós vamos pegar textos que façam sentido pra ele, a gente não vai pegar um texto “a vaca no telhado”, não tem sentido você estudar uma vaca no telhado, “uma onça que perdeu a pinta”, não tem sentido. Então, você vai dando elementos para ele, que fazem sentido na vida dele. Porque estudando isso ele vai fazendo reflexão e levando esse conhecimento para o dia a dia dele, isso é que eu chamo de elementos (Prof. MARIOMAR).

Eu trabalho o conteúdo de acordo com a necessidade que vem surgindo as perguntas, os acontecimentos na comunidade [...] aparece sempre no livro os conteúdos, eu vejo o que pode ser usado aqui na nossa prática, no contexto social da aldeia. Estava no livro a questão do comércio, eu trabalhei o comércio universal e o comércio daqui da aldeia, apareceu no texto falando sobre a erosão, o assoreamento e a gente fez a leitura dos textos trazendo para nossa realidade. Nós fomos fazer uma excursão pela comunidade, vendo como é que está o solo e chegamos a uma conclusão que a nossa aldeia está sofrendo com muita erosão e com isso tivemos assim uma visão mais ampla do município (Prof. EMESON).

É possível perceber no relato dos professores, ao procurar oferecer alternativas pedagógicas para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, que há certo cuidado em ensinar conteúdos que tenham significado no contexto sociocultural onde estão inseridos. Esse procedimento se faz necessário à aprendizagem e fortalecimento de um ambiente educativo, criativo e estimulador de potencialidades. Outra estratégia procedida é a adaptação dos conteúdos nos livros didáticos que a escola recebe da Secretaria Municipal de Educação para a realidade de vida na aldeia.

No Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI (1998) traz em seu texto que

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades (p.34).

A proposta da escola indígena diferenciada é uma garantia legal, prescrita no art. 210, do capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O mesmo princípio foi preconizado no art. 32 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96.

Repensar a prática pedagógica de modo a atender a todos os estudantes tem sido um desafio dos educadores nas escolas regulares. Em relação ao atendimento educacional dos estudantes talentosos, esses podem acontecer em classe comum, em sala de recursos e no ensino com professor itinerante, e existem também programas ou serviços de atendimento diferenciado³⁵ que, de acordo com Sabatella (2005, p. 122-127), podem ser assim caracterizados:

- a) *aceleração* – significa o cumprimento do programa escolar em menor tempo. Com isso pode ocorrer um aumento no ritmo de ensino-aprendizagem, com a compactação dos conteúdos da matriz curricular, com atividades durante as férias, períodos de contra turno, cursos a distância ou obtendo créditos em exames especiais, que possibilitem dispensas de algumas disciplinas;
- b) *enriquecimento* – consiste na promoção de experiências variadas de estimulação, com o objetivo de atingir um desempenho mais expressivo, por meio de desafios compatíveis com as habilidades já desenvolvidas pelo estudante. Pode ser realizado pelo professor da turma, em sala de aula, pelo professor especialista, em núcleo de recursos especiais e pela construção de um currículo enriquecido direcionado ao aprofundamento do conteúdo de forma individual ou coletivamente na sala de aula regular.

³⁵ No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, art. 59, reconhece a necessidade de atendimento especializado ao estudante com altas habilidades no âmbito da educação escolar.

- c) *segregação* – é o método mais controvertido, se for usado de forma exclusiva. Consiste em escolher e separar os estudantes mais capazes dos de nível médio, sendo normalmente adotado o nível intelectual como critério. Os estudantes selecionados são encaminhados a classes especiais ou autorizados a retirarem-se de sua sala para realizar outras atividades, por determinados períodos de tempo.

No que se refere à Escola Municipal Indígena de Trincheira ao atendimento diferenciado aos estudantes talentosos, foram citados pelos professores a aceleração de estudos e atividades de enriquecimento. Uma delas foi descrita como a realização de pesquisas com os estudantes pela comunidade. Em seus argumentos, os professores Mura enfatizaram o posicionamento em incentivar os estudantes a continuarem os estudos e orientando-os a aprimorarem o que gostam de fazer. Falaram também sobre a forma como planejam os conteúdos a serem ministrados, com a finalidade de transformar uma realidade ou situação que vivenciam na aldeia.

A gente trabalha junto com os professores todos aqui da escola. O que a gente faz primeiramente para trabalhar esses conteúdos dentro da sala de aula é planejar em cima dos problemas da comunidade. Por exemplo, se a comunidade está tendo muitas pessoas que estão se envolvendo com bebidas alcoólicas, então trazemos esse assunto pra dentro da sala de aula. Nós planejamos, primeiramente, essa temática e depois cada professor planeja a sua aula do seu modo, com o seu método ele vai tentar passar esse problema de uma forma que leve o aluno a ter uma visão crítica que aquilo não é bom. Então, essa articulação de conhecimentos a gente interage de forma interdisciplinar (Prof. WALCELANE).

Eu uso bastante o livro para eles tentarem e se desenvolver na leitura. Peço para eles lerem para perderem mais a timidez, e a outra coisa que eu tento é ver algo que realmente eles estão mais com dificuldades, porque alguns a gente vê que estão mais desenvolvidos em algo, num determinado assunto, outros já estão bem atrasados. Outra coisa também que estou tentando desenvolver com eles é apresentar na frente, mesmo sendo matemática, mas assim eu dou o assunto e eles apresentam na frente da sala, em dupla, o que entenderam.

Eu ajudo na leitura para eles se desenvolverem, porque a leitura está sempre acompanhando em todas as disciplinas, eu vejo assim, que para entender, tem que compreender, por exemplo, na geografia, eu tento trabalhar com textos, fazer resenha, por exemplo, eu cito a situação de racismo, será que hoje aqui na comunidade, na região, a gente observa isso também? Então, resenha é isso, você lê, fala sobre as ideias do texto, comenta, dá a sua opinião, o que você acha ou não. Eu incentivo os alunos a aprimorar o que eles mais gostam de fazer e buscar por aquilo (Prof. VANDERLEI).

As atividades usadas pelos professores, na maioria das vezes, estavam ainda associadas aos conteúdos ensinados, fazendo a correlação à vida na aldeia. Além disso, usavam o incentivo à superação de desafios, uso de alternativas didáticas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, planejamento a partir de um tema gerador sobre algum acontecimento na aldeia e a conscientização dos estudantes de que devem usar o seu potencial em benefício dele e de seu povo Mura. Dessa maneira, os docentes expressaram os seus posicionamentos, que iam desde a aplicação de algumas práticas pedagógicas a uma palavra de incentivo.

Os professores Mura reconheciam a importância do estudante conhecer e desenvolver o seu talento, mas manifestaram as seguintes preocupações:

Em minha opinião, o talento é muito importante na vida de cada um que usar ele para o bem, porque tem vários tipos de talento, você pode transformar esse talento para o bem ou para o mal, eu vejo assim (Prof. MARIOMAR).

Ele (estudante) pode se destacar entre os outros na comunidade, mesmo onde ele está. [...] Bom, se souber usar para o bem, ele pode ser uma pessoa de destaque, de criatividade, que pode fazer invenções para o bem, mas se não houver assim um controle, um direcionamento, ele também pode se tornar uma pessoa violenta (Prof. EMESON).

[...] ele é um menino (estudante) que é dedicado, mas ele está agora passando de uma fase para outra, então tem problemas de adolescente [...] só que ele é um menino aplicado, ele gosta, entende, só que quando ele não quer, aí fica difícil, então, eu acho que se ele for partir para o outro lado (forçá-lo a estudar), nós podemos tirar o foco dele da educação (Prof. WALCELANE).

Guenther (2006, p. 12) explica que, se o talento for desenvolvido e orientado em “sintonia com o bem comum, comprometido com valores morais e espirituais coletivamente defensáveis, o benefício, em termos de progresso e melhoria para a humanidade, pode ser previsto e esperado”. Esse parece ser o sentido que os professores deixaram transparecer em seus relatos sobre a importância de orientar os estudantes para que saibam viver em sociedade, de maneira que as suas atitudes e o uso dos seus potenciais sejam traduzidos em um modo de vida melhor, longe de caminhos que venham afastá-los da educação.

A ampliação desse estudo levou ao diálogo intercultural também com os estudantes Mura com o objetivo de conhecer as interpretações e traduções dos topoi/ideias em relação aos seus interesses, preferências e jeito de ser. Santos (2008, p. 130) lembra que, “se o trabalho de tradução avançar, é de esperar que

mais e mais aspectos sejam trazidos à zona de contato, o que, por sua vez, contribuirá para novos avanços na tradução”. Desta forma, os estudantes, como participantes centrais da pesquisa, contribuíram no avanço desse processo como tradutores dos seus interesses, sonhos, do que representava para eles a escola e a relação que eles estabeleciam na escola, como será descrito no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

4 – ESTUDANTES MURA: TRADUTORES DE SEUS TALENTOS

A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática (SANTOS, 2008, p. 129).

4.1 – *A tradução dos topoi/ideias dos estudantes indígenas quanto aos seus talentos*

O trabalho de tradução proposto pela hermenêutica diatópica permeia questões em busca de respostas que possam elucidá-las. Questões como *o que traduzir? Quem traduz?* São formuladas no diálogo intercultural. Nesse aspecto do trabalho, o que e quem traduzirá está intrinsecamente relacionado aos topoi/ideias dos estudantes Mura, a partir daquilo que consideram neles um talento.

Nessa direção, os estudantes puderam traduzir as áreas de seu interesse, que se deu por meio da aplicação do questionário (Apêndice D) com os que cursavam do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, possibilitando assim a sua indicação, como através do diálogo realizado somente com os estudantes que foram indicados pelos professores. O diálogo com os estudantes pautou-se em assuntos como a escola, interesses, tempo dedicado àquilo que gostavam de fazer, o que os deixavam felizes ou tristes, jeito de ser e sonhos para o futuro.

A observação participante também foi um procedimento essencial na busca pela identificação, no ambiente escolar, dos estudantes e de seus talentos, por meio das atividades realizadas tanto dentro, como fora de sala de aula.

A literatura apresenta métodos diferenciados no processo de identificação do estudante talentoso. Um dos instrumentos de identificação que oferece um conjunto de informações diversificadas sobre o estudante talentoso são as escalas de características e as listas de observações.

Guenther (2006) propõe uma lista de observação com vinte e cinco itens a serem coletados pelo professor, em quatro domínios de capacidades: inteligência

(subdivide-se em duas vias de expressões: vivacidade mental e pensamento linear; e profundidade e pensamento não linear abstrato), criatividade, capacidade sócio afetiva e habilidades sensório-motoras. Esta lista de observação é indicada para crianças de creche até a 5ª série (antiga 4ª série) do ensino fundamental. Segundo a autora, nas séries subsequentes a identificação fica mais complexa, pois o grupo de professores, cada um com “seus óculos profissionais”, opina sobre quem será indicado para ser atendido pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet) (Ibid., p. 119).

Outro instrumento de identificação é a Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores (SCRBSS), criada por Renzulli, Smit, Calahan e Hartman (2000, apud ALENCAR *et al.*, 2010). Trata-se de um instrumento pelo qual os professores avaliam as características comportamentais dos estudantes nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes cênicas e plásticas, música, comunicação (expressão e precisão) e planejamento.

No procedimento de identificação é fundamental a valorização, de igual modo, de todas as áreas de interesse em que o estudante possa expressar seu talento, uma vez que todas elas são igualmente importantes.

O uso desses instrumentos está direcionado à identificação feita por professores. No entanto, além do professor podem participar do processo de identificação outras pessoas do convívio dos estudantes, como os pais, os colegas de sala e o próprio estudante, pela autoindicação (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Para esse trabalho foram selecionados, dentre os processos de identificação citados, a indicação pelo professor e autoindicação pelo próprio estudante. Dos vinte e seis estudantes indígenas entrevistados, cinco demonstraram interesse em áreas não nomeadas pelos professores, ratificando, assim, a importância do próprio estudante ser ouvido no procedimento de identificação.

Os estudantes Mura, como os interlocutores daquilo que consideram neles um talento, puderam assim falar de suas preferências, suas inquietudes, seus sonhos e seu jeito de ser. Assim, as áreas de interesses, tanto aquelas indicadas pelos professores, quanto pela auto indicação, estão especificadas (Quadro 6) no trabalho para dar visibilidade às diversas habilidades presentes nos estudantes da escola da aldeia Trincheira.

4.1.1 – Autoindicação

Durante o diálogo intercultural com os estudantes indígenas, percebeu-se que os professores indicaram alguns estudantes em certas áreas de interesse, mas havia outras que somente os próprios estudantes puderam nomear. Uma das razões para que isso tenha ocorrido foi relatado pelos estudantes, ao dizerem que não demonstravam tal potencial no ambiente escolar. Eles falaram que gostavam de escrever poesias, mas não mostravam suas produções para ninguém. Outros ainda falaram sobre o gosto pelo canto, mas que só cantavam em casa ou na igreja. Porém, no momento do diálogo, eles também ratificaram seus interesses naquelas áreas referendadas por seus professores. Virgolim (2007a, p. 60) lembra que no ambiente escolar

pode acontecer de um aluno apresentar fortes características em uma área – artística, criativa, científica – e não ser indicado para fazer parte do programa para altas habilidades. O professor pode não ter notado seus talentos ou sua grande motivação em um determinado aspecto. A auto-nomeação pode ser um instrumento útil para facilitar essa indicação [...] As áreas a serem indicadas podem ser disciplinas escolares específicas (português, matemática, ciências, história, geografia, artes plásticas, teatro, música, línguas etc), além de criatividade, liderança, esportes e habilidade intelectual geral.

Em relação à autoindicação, duas estudantes que eram irmãs, uma do 7º ano (*yumbuesara 7C*) e a outra do 8º ano (*yumbuesara 8B*), que haviam sido indicadas pelos professores na área artística, declararam que, além de desenhar, gostavam muito de cantar e que manifestavam esse talento, principalmente, na igreja que frequentavam. Este interesse foi apresentado por meio de desenho, no questionário (item 5, Apêndice D), como pode ser visto nas Figuras 18 e 19. “Eu gosto de cantar, mas eu gosto de cantar mais com a minha irmã” (*yumbuesara 7C*).

Figura 19

Desenho da *yumbuesara 7C* representando o seu interesse pelo canto



Fonte: Dados da pesquisa.

O que me deixa muito feliz é cantar, espero ser cantora e uma agrônoma para cuidar de plantas. Espero também tocar violão, piano e cantar com a minha irmã também [...] Se eu tivesse um violão e um piano, eu me interessaria muito em aprender, me sinto muito feliz quando vejo na televisão pessoas tocando violão e piano. Eu quero estar tocando no lugar deles (*yumbesara 8B*).

Figura 20

Desenho *yumbesara 8B* mostrando o seu interesse em aprender a tocar violão



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao talento musical, Kreitner e Engin (1981, apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 77) afirmam que

O talento musical é um fenômeno complexo e misterioso. É provavelmente difícil de ser definido operacionalmente e talvez impossível de ser avaliado de forma similar à inteligência no seu sentido tradicional... quais seriam os componentes do talento musical? A que estamos nos referindo quando dizemos que um certo estudante apresenta tal talento? Esta é uma das mais fascinantes questões para todos aqueles interessados em avaliar tal talento.

Os autores citados propuseram cinco aspectos que podem ser considerados na identificação do talento musical, a percepção, a memória, a reprodução, o gosto e a aptidão artística (Ibid., 2001).

Pelo relato das estudantes foi possível perceber que tinham interesses e habilidades artísticas semelhantes, tanto no desenho, quanto na música. Em seu depoimento, *yumbuesara* 8B disse: “eu quero estar tocando no lugar deles”, o que chama a atenção para uma questão levantada por Guenther (2006)

Até que ponto certas condições presentes no ambiente socioeconômico influem no aparecimento e desenvolvimento, ou inibição ou perda do potencial? Em tese, carência material não deveria afetar a dotação em potencial, prevista no plano genético. Mas não é difícil verificar como limitações de natureza material, social ou cultural dificultam o desenvolvimento nos mais diversos aspectos (p. 71) [grifos nossos].

Quantos talentos estão sendo desperdiçados por falta de oportunidades no Brasil, na Amazônia, nos centros urbanos, nas comunidades ribeirinhas, nas aldeias indígenas...? Segundo Guenther (Ibid., p. 18), “no mundo atual, desenvolver talentos é primordialmente uma responsabilidade do estado”. No entanto, a autora afirma que essa responsabilidade se estende também à escola, família e comunidade.

A *yumbuesara* 8B expressou ainda que gostava de escrever poesias e criar histórias, como a do rapaz e o tucunaré, também apresentados no item 5 do questionário (Figura 21).

Figura 21Desenho e história criados pela *yumbuesara* 8B

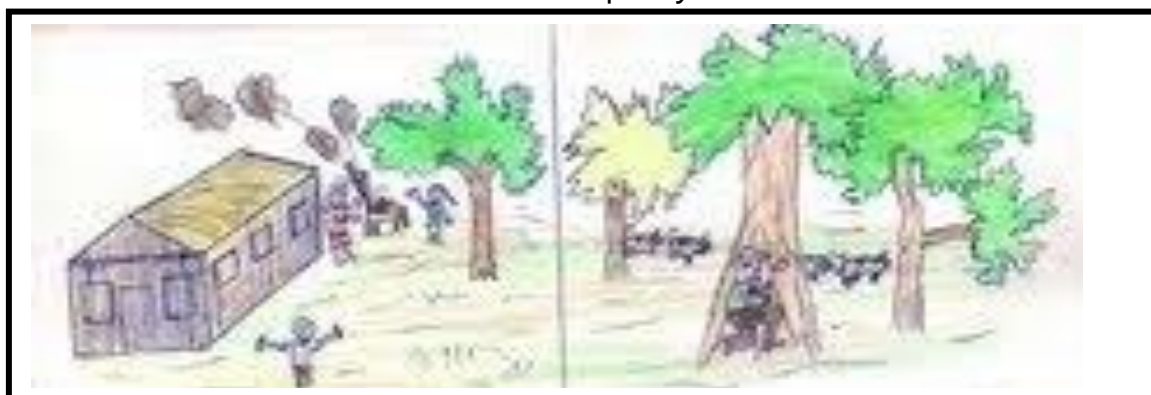
Fonte: Dados da pesquisa.

O rapaz e o tucunaré

Era uma vez um rapaz que saiu para pescar, porque não tinha nada para comer. Pegou seu casco³⁶, remo e seu caniço. No lugar em que ia pescar, tinha tucunaré boiando. Pegou sua isca e começou a pescar, depois estava beliscando e puxou o peixe, mas sacou. Botou a isca de novo, começou a beliscar e ele conseguiu pegar o tucunaré e foi muito alegre e contente para sua casa. Enfim, quando não tinha nada para comer, aquele rapaz saía para pescar (*yumbuesara* 8B).

Essa mesma capacidade para criar poesias e histórias foi compartilhada por outro estudante do 8º ano (Figura 22), que expressou

Eu gosto mais de escrever quando eu passo assim uns dias sem ir na aula. Pego o caderno e o livro, leio, escrevo e medito pra não ficar muito parado. Faço texto, assim... algumas poesia, verso, criar umas história [...] É da minha cabeça mesmo, pensamento, penso e escrevo (*yumbuesara* 8C).

Figura 22Desenho e história criados pelo *yumbuesara* 8C

Fonte: Dados da pesquisa.

³⁶ Canoa pequena feita em madeira.

José e Maria

Maria e José moravam em um interior bem distante da cidade. Maria e José não eram aposentados e nem empregados, trabalham em roça, plantio de banana, feijão, milho e trabalhavam na diária para se manter. José e Maria tinham dois filhos. Um certo dia, Maria, José e seus filhos não tinham nada o que comer, então José disse: “mulher, vai colher feijão e põe para cozinhar, que eu vou caçar”. E José saiu para o mato caçar. Tinha somente um terçado e tinha esquecido em casa. Maria saiu para colher o feijão e colocou para cozinhar. José, já muito longe de casa, avistou um bando de porcos do mato e viu que tinha esquecido o terçado. Conseguiu tirar um cipó, fez um laço para laçar o porco e se escondeu atrás de uma árvore. Esperou o porco passar. Quando os porcos passaram perto da árvore em que José estava escondido, escolheu um bem maior e bonito, laçou e o deixou pendurado em um galho de uma árvore.

No entanto, José voltou para casa imediatamente para pegar o terçado e matar o porco que tinha deixado pendurado e disse para Maria: “joga o feijão da panela que vamos comer o porco. Maria jogou o feijão da panela e José voltou para sangrar o porco. Chegando no lugar onde o porco estava pendurado, José olhando para o porco acabou aplicando o terçado no cipó e o porco saiu correndo desesperado. José voltou triste para casa e disse: “Maria, ajunta o feijão que o porco foi embora” (*yumbuesara* 8C).

Os estudantes recriaram em suas produções cenas de sua realidade cultural. Além dos conhecimentos adquiridos na escola, mantêm seus saberes tradicionais. Os saberes dos povos indígenas aprendidos com os “ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar” (LUCIANO, 2006, p. 130).

Em seu depoimento, *yumbuesara* 8C mencionou que procurava escrever seus textos em dias que não tinha aula. O calendário escolar indígena pode ser organizado de forma diferenciada, fundamentado nos princípios da LDB/96, art. 23, inciso 2º, que preconiza que o “calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”.

O art. 28, parágrafo II, estabelece que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”. Provavelmente, o período sem aula referida pelo estudante deu-se por conta do calendário escolar diferenciado contemplado às escolas indígenas.

No diálogo, um dos estudantes do 7º ano (*yumbuesara 7B*), indicado pelo professor por gostar e ter facilidade em aprender matemática, ao falar sobre seus interesses, ressaltou uma grande preocupação com o meio ambiente. Muito enfático, expressou a sua inquietude com o desrespeito ao meio ambiente e a curiosidade em saber mais profundamente sobre o assunto

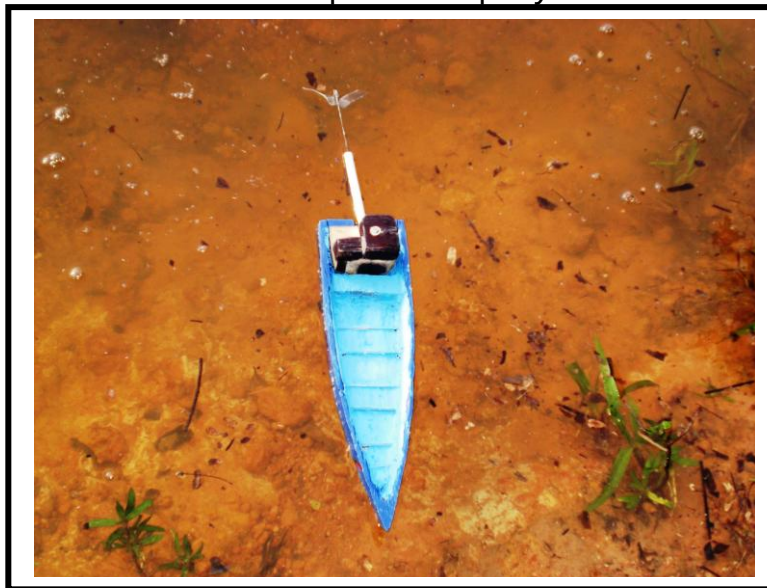
Sobre o mundo, o clima, o tempo, tudo o que se pode estudar em geografia eu queria aprender, principalmente sobre o meio ambiente. Eu gosto de estudar sobre isso [...] porque eu queria mudar tudo o que está acontecendo agora no mundo com a abertura da camada de ozônio. Aí, se eu pudesse ajudar fecharia [...] Na minha opinião, eu acho que faria muito bem se eu tentasse é ajudar o meio ambiente [...] Se for da minha vontade, eu quero ser, como é se que diz?... um cuidador do meio ambiente (*yumbuesara 7B*).

A preocupação com o meio ambiente demonstrada pelo estudante relaciona-se com a inteligência naturalista. Gardner (apud, GAMA, 2006, p. 34) descreve a inteligência naturalista como a “habilidade para reconhecer flora e fauna, para fazer distinções e para agir produtivamente no mundo natural”. Sobre a sensibilidade aos estímulos externos, Sabatella (2005, p. 86) esclarece que “é natural para um superdotado, criança ou adulto, experimentar sentimentos profundos e intensos que fazem com que emoções sejam vivenciadas com grande amplitude”.

Ao apresentar outras características inerentes a estudantes com potencial elevado, a autora explica que demonstram preocupação com problemas de cunho familiar ou social. Uma dessas preocupações diz respeito aos “grandes problemas do planeta, como o efeito estufa, com a preservação das espécies, com a ecologia, assim como, com a injustiça, tanto pessoais, como sociais” (Ibid., p. 76).

Outro estudante do 9º ano (*yumbuesara 9D*), de dezessete anos de idade, no momento da conversa individual, relatou que sabia fazer esculturas em madeira (Figura 22), e ainda acrescentou:

O que eu gosto na escola é estudar, aprender. Em casa eu faço meus trabalhos de arte, de madeira, de barro. Faço peixe, remo, faço arco, canoa, botes [...] já pensei em ser várias coisas é... Às vezes tem muitos que dizem assim: ah, vai ser uma coisa, mas eu acho melhor assim... eu gosto de ser um artista, ser um artista (*yumbuesara 9D*).

Figura 23Escultura em madeira produzida por *yumbuesara* 9D

Fotos do arquivo da pesquisadora.

Usando materiais simples como um pedaço de madeira para fazer o bote, e alumínio de lacres de alimentos enlatados e arames para a hélice, o estudante construiu um objeto muito comum à região onde vive, com a intenção de mostrar algo que despertava o seu interesse e a sua atenção. Pode-se perceber nessa atitude certa satisfação ao mostrar a sua produção e poder falar do que considerava nele um talento, como se fosse um reconhecimento sobre algo, que aos olhos de outras pessoas poderia ser mais um objeto, mas que, para ele, expressava algo que gerava significação em realizar.

4.1.2 – Áreas de interesse

Durante o diálogo com os estudantes foram por eles confirmadas as áreas de interesse indicadas pelos professores. Foi possível perceber, por meio dos seus depoimentos e da observação participante, a dimensão que eles próprios tinham dos seus potenciais ou talentos. Com relação à área acadêmica, onze dos treze estudantes indicados por seus professores relataram

Gosto de ler e escrever [...] Termino logo (as atividades), depois fico lendo com a professora lá no livro (*yumbuesara 2A*).

Gosto de estudar (*yumbuesara 3A*).

Eu gosto muito ler e escrever [...] Termino rápido minhas tarefas (*yumbuesara 3B*).

Eu acho bacana estudar, gosto de fazer tarefas [...] quero ser um professor, porque eu gosto de dar aula (*yumbuesara 4C*).

Gosto de aprender matemática e português, de aprender a ler [...] porque eu já sei mais alguma coisa que ela (professora) manda fazer [...] Eu gosto de ler, de ficar espiando lá o que a professora explica. Fico triste quando não venho pra aula, porque tem vez que eu vou pra roça trabalhar com meu pai, tem vez que eu vou caçar de noite (*yumbuesara 4D*).

Aprendi a ler rápido quando tinha seis anos [...] gosto de estudar português (*yumbuesara 4E*).

Eu leio umas três folhas de livro assim, eu gosto de ler texto grande, pra mim aprender mais a minha leitura (*yumbuesara 5B*).

Eu leio na escola, em casa, onde estou. Eu vejo um livro, eu leio ou então assim alguma coisa [...] eu comecei a ler aos seis anos e eu cheguei a 5ª série, eu fui evoluindo mais, aprender a ler rápido assim [...] O que me dá mais prazer de fazer na escola é ajudar meus colegas e ler, fazer a minha tarefa, quando eu não sei, o professor me ajuda (*yumbuesara 6C*).

Quando eu termino, fico sentado na minha mesa e quando não, o professor pede pra eu ajudar aqueles que ainda não terminaram (*yumbuesara 7A*).

Eu nunca gostei de parar minha aula e ficar por ai andando, ficar sem estudar. Eu nem sinto vontade de parar de estudar [...] Estudo sempre lá em casa, quando eu chego lá estudo meus livros, faço as minhas tarefas, aí, quando eu trago pro colégio eu trago tudo pronto. O que me deixa muito feliz é estudar, os meus estudos. Às vezes, eu faltava aula, que eu não gosto (*yumbuesara 8A*).

Eu gosto mais de escrever, a desenvolver minha leitura, gosto de compartilhar com meus colegas (*yumbuesara 9A*).

Os estudantes expressaram seu interesse pelo estudo, delimitando a área específica que mais gostavam de estudar, e ressaltaram que entre os colegas de sala eles eram os que terminavam primeiro suas atividades. Em geral, segundo Virgolim (2007b, p. 25), “os alunos gostam de aprender e de se sair bem na escola e, sobretudo no caso dos intelectualmente talentosos, de buscar excelência em alguma área do conhecimento valorizado pessoal e socialmente”. Alguns estudantes ainda relataram que ficavam tristes quando não podiam ir à escola, evidenciando, assim, que aquele ambiente tinha uma importância real em suas vidas.

Durante a permanência da pesquisadora na escola, foi possível perceber que os estudantes indicados na área acadêmica eram os que concluíam primeiro as

suas atividades. Apesar da timidez que demonstravam, provavelmente imposta pela presença da pesquisadora, participavam das aulas com interesse e atenção.

Indagou-se aos estudantes durante o diálogo se eles gostavam da escola e se havia alguma coisa que mudariam naquele ambiente, se pudessem. A finalidade da indagação era identificar se aquele ambiente, na opinião dos estudantes, favorecia o desenvolvimento de sua aprendizagem e talentos. Virgolim (Ibid., p. 25) lembra ainda: “sabe-se hoje que muito do fracasso escolar do aluno é devido ao fracasso da própria escola em fornecer ambientes de aprendizagem apropriados para crianças e jovens em seus diferentes estilos de aprendizagem”.

Em seus topoi/ideias os estudantes deixavam transparecer o significado que a escola e o relacionamento com os professores e os colegas tinham em suas vidas. Mas expressavam, também, as suas inquietações em relação àquilo que poderia ser melhorado, a partir dos seus interesses específicos, ao declarar que,

Eu acho uma escola especial, legal, é boa de estudar, gosto muito de estudar aqui [...] só que a gente faz pouco desenho, no caso, precisa praticar mais o desenho, no caso só um tempo da parte da aula a gente tem arte, mas só na sexta-feira (*yumbuesara 8C*).

Não mudaria nada na escola (*yumbuesara 4C*).

Eu acho muito legal, que eu aprendo muitas coisas de esporte, leitura, escrita. Queria que ensinasse mais assim a escrita, a leitura, aprender a ler mais (*yumbuesara 5B*).

É boa, é mais tranquilo aqui. Por aí por onde eu estudei, só é muita coisa, numa série muita coisa, que não dá pra gente ler nada não. Onde eu estudei quando a gente estava na primeira série já passava a gente pra terceira [...] Essa escola ajudou muito a desenvolver mais, pra gente entender mais o que é pra fazer (*yumbuesara 5C*).

Porque é bom, a gente brinca, a gente estuda, os professores não são ruins com a gente, por isso eu gosto dela (*yumbuesara 6D*).

Os estudantes demonstraram ter certo sentimento de confiabilidade em relação à escola. Era um ambiente que de alguma forma trazia satisfação para eles. Porém, como qualquer criança e jovem de sua idade, que estão em busca de mais e novos conhecimentos, aspiravam por uma escola ainda mais desafiadora e estimuladora de sua aprendizagem e de seus interesses e que pudesse proporcionar mudanças no currículo, na metodologia, no planejamento e na avaliação. No que se refere à educação escolar indígena, essa questão extrapola o ambiente escolar, como explica Luciano (2006, p. 156)

O provimento da educação intercultural às comunidades indígenas corresponde a um objetivo que não se implantará adequadamente a não ser que esteja associado a uma política de investimento, capaz de garantir a realização de pesquisas, levantamentos, diagnósticos, materiais didáticos, programas de formação etc.

Esse direito está assegurado na LDB/96, art. 79, e estabelece que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. As escolas para indígenas e não-indígenas deveriam ter todos os incentivos a melhores condições físicas, financeiras, pedagógicas, como também o compromisso e o envolvimento de todos os seus agentes, medidas necessárias ao desenvolvimento de todos os estudantes nela incluídos.

A escola deve ser um espaço atrativo e ao mesmo tempo incentivador de diferentes manifestações criativas e inovadoras. Renzulli (1986, apud VIRGOLIM, 2007b, p. 35) acredita que na escola os estudantes, para serem produtores de conhecimento, deveriam ter a chance de ser como “*aprendizes de primeira-mão*” e deveriam ter

a oportunidade de trabalhar em problemas que têm alguma relevância para eles e que são considerados desafiadores e interessantes, bem como de poderem pensar, sentir e agir como o profissional da área em que se manifestou seu interesse [grifos do autor].

Em relação à área artística, a segunda com maior número de indicações, os estudantes também manifestaram o seu interesse nessa área específica, demonstrando suas habilidades. O estudante do 9º ano (*yumbuesara 9B*), além do talento para o desenho, declarou também ter outra capacidade artística, a confecção de maquetes. Ele mostrou à pesquisadora um dos seus trabalhos, a maquete de uma igreja local e declarou,

Sei artes, sei desenhar, tenho facilidade pra desenhar, assim, fazer artesanato também, eu faço bem [...] Eu gosto bastante de desenhar, eu me dedico bastante sim. Inclusive eu fiz até uma maquete, eu tenho bastante paciência, eu gosto sim, eu tenho uma dedicação muito grande pra desenhar (*yumbuesara 9B*).

Além de ter confeccionado essa maquete, o estudante criou um sistema de iluminação para o interior da igreja. Outros estudantes indicados na área artística também puderam expressar o que sabiam e gostavam de fazer durante o diálogo e ao responder o questionário.

Figura 24

Maquete confeccionada por *yumbuesara 9B*



Fonte: Foto do arquivo da pesquisadora

Um dos itens do questionário solicitava aos estudantes que desenhassem o seu retrato ou aquilo que mais tinham interesse em fazer. Alguns fizeram o seu autorretrato, outros desenharam situações do seu contexto social, como a floresta, animais, casas e barcos. Foram incluídos no trabalho alguns dos desenhos dos estudantes e os seus depoimentos, falando do interesse que eles tinham por esta habilidade específica (Figuras 25 a 30).

Figura 25

Desenhos de *yumbuesara 6A*



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu gosto de fazer desenhos... eu gosto dessas coisas de artes [...] Eu via meus primos fazendo, aí eu olhava, ia fazendo. Fui fazendo, fui fazendo, até que hoje eu sei (*yumbuesara 6A*).

Figura 26
Desenho de *yumbuesara 7C*



Fonte: Dados da pesquisa.

Aprendi, com a minha irmã a desenhar, ela me ensinava, aí eu peguei experiência de como desenhar (*yumbuesara 7C*).

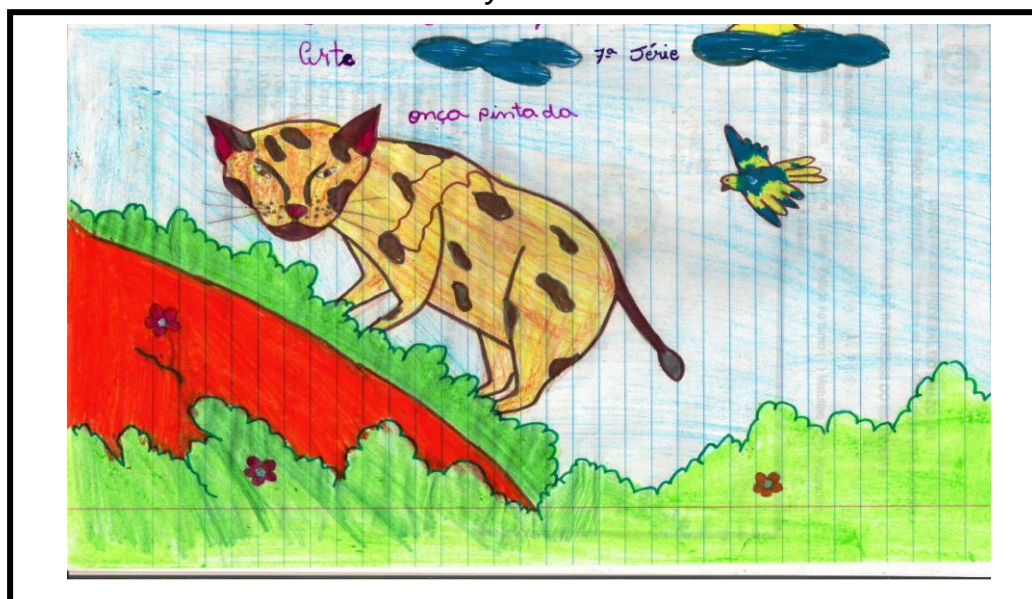
Figura 27
Desenho de *yumbuesara 5C*



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu gosto de desenhar casa, motor como o de pau, assim, desenhar no caderno (*yumbuesara 5C*).

Figura 28
Desenhos de *yumbuesara* 8B



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu gostaria que a gente tivesse mais aulas de artes, mas a gente está se esforçando bastante (*yumbuesara* 8B).

Figura 29
Desenho de *yumbuesara* 9C



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu gosto de desenhar, pintar. Eu faço desenho bonito, bacana. Tenho muito desenho lá na minha casa, tenho muito pela parede, eu gosto de desenhar mesmo. Eu gosto, pra botar na parede, fica bonito assim, em casa. Eu desenho mais é barco, árvore, bote, canoa, só (*yumbuesara* 9C).

Figura 30
Desenho de *yumbuesara* 6B



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu gosto de desenhar, mas eu gosto mais é de estudar (*yumbuesara* 6B).

Para fazerem seus desenhos, os estudantes indígenas usavam materiais simples, como lapiseiras ou lápis coloridos, e a imaginação para recriar cenas do seu cotidiano. É possível perceber pelos seus relatos uma característica comum às pessoas talentosas, trata-se da persistência em realizar algo do seu interesse. O prazer em realizar determinada atividade poderá levá-las a se dedicarem ao desenvolvimento do seu potencial. Renzulli (1986, apud VIRGOLIM, 2007a, p. 39) sinaliza que uma criança que esteja motivada a realizar determinada atividade poderá “vir a dominar, em algum momento, o conhecimento associado a esta área de interesse, mesmo que anteriormente não tenha demonstrado uma capacidade intelectual superior”.

Assim, quanto maior for a sua insistência ou dedicação na busca por algo de seu interesse, possivelmente, maior será a chance de conseguir sua realização e satisfação pessoal. No entanto, se for privada de vivenciar situações que possam desenvolver o seu talento ou ainda “a falta de reconhecimento das capacidades e potencialidades de uma criança, poderão, por sua vez, concorrer para o desuso destas habilidades e sua conseqüente estagnação (GALBRAITH; DELISLE, 1996, apud VIRGOLIM, 2007a, p. 39).

Outra situação observada durante o diálogo com os estudantes indígenas, como mencionado no início desse capítulo, pautou-se no fato de perceber como falavam de suas áreas de interesse, por vezes independente daquela área indicada pelos professores. Uma das estudantes, *yumbuesara* 6B, apesar de ter sido indicada por seu professor na área artística, demonstrou gostar muito mais de estudar do que desenhar, como registrado em seu depoimento. Porém, em sua maioria, os estudantes confirmavam as áreas de interesse pelas quais haviam sido nomeados.

4.1.3 – Jeito de ser dos estudantes

Os indivíduos, à medida que crescem, passam por situações, experiências na vida, que lhes possibilitam ter uma imagem subjetiva de si mesmas. Essa imagem é formada a partir da visão que a pessoa tem a seu respeito, baseada em suas crenças e atitudes, como também sobre a percepção que os outros têm da própria pessoa. (VIRGOLIM, *et al.*, 1999, p. 21). Segundo os autores, “quando falamos de autoconceito ou de autoestima, estamos nos referindo às várias visões do si mesmo, o que inclui os vários papéis que assumimos e os atributos que fazem parte de nossa vida”.

As crianças e jovens com potencial elevado ou talento, além das características diversificadas no que se refere ao estilo de aprendizagem, criatividade, interesses e traços e personalidade apresentam outras, no que se refere ao aspecto sócio emocional (ALENCAR e VIRGOLIM, 1999; LOVECKY, 1993; NEIHART *et al.*, 2002; SILVERMAN, 1993 apud ALENCAR; FLEITH, 2001). Neste aspecto, encontram-se:

1. idealismo e senso de justiça, que se reflete na preocupação da criança superdotada em abraçar causas que promovam igualdades sociais;
2. perfeccionismo, expresso pela autoimposição de padrões de desempenho altos, rígidos e, muitas vezes, irrealistas;
3. alto nível de energia envolvido na realização de atividades;
4. senso de humor, desenvolvido como forma de lidar com incongruências do dia a dia;
5. paixão por aprender, expresso pelo fascínio das crianças superdotadas por ideias, palavras e relações;

6. perseverança, envolvendo grande concentração em atividades de interesse e desejo de superar obstáculos;
7. inconformismo, que se reflete na tendência a questionar regras e autoridades;
8. sensibilidade às expectativas dos outros, que pode levar o superdotado a ficar vulnerável às críticas de outras pessoas;
9. sensibilidade emocional, que pode levar o superdotado a se identificar e desenvolver empatia pelo outro;
10. consciência aguçada de si mesmo, que pode levar o indivíduo superdotado a se perceber como diferente.

A observação das características sócio emocionais no ambiente escolar tem recebido pouca atenção. Conforme esclarece Silverman, 1993 (apud, FLEITH, 2007, p. 41), “um desenvolvimento emocional saudável é claramente tão importante quanto uma realização acadêmica, porém, ele não tem sido atualmente suficientemente valorizado de forma a gerar um tipo de ambiente no qual o desenvolvimento emocional possa ser cultivado”.

Durante a realização da pesquisa com os vinte e seis estudantes indígenas indicados pelos professores ou pela autoindicação, eles puderam falar sobre o seu jeito de ser, sobre o que gostam de aprender e aquilo que os deixava felizes ou tristes, por meio do questionário destinado a eles e através do diálogo. O questionário teve como objetivo possibilitar que os estudantes, espontaneamente, expressassem opiniões e impressões a respeito de si próprios, abrindo caminho para um diálogo onde pudessem falar com mais naturalidade das áreas que realmente tinham maior interesse.

Essa etapa do estudo foi importante para o conhecimento a respeito do relacionamento que os estudantes mantinham com seus colegas da escola, como reagem em determinadas circunstâncias em sala de aula e sobre seus sonhos. Virgolim (2007a, p. 41) sinaliza que “a criança em idade escolar começa a descobrir suas próprias qualidades e seus papéis sociais, sendo capaz de dar uma descrição mais completa de si mesma em várias dimensões”.

Os estudantes indicados principalmente na área acadêmica, em sua maioria, confirmaram que durante as aulas não gostavam que houvesse qualquer tipo de interferência que tirasse as suas atenções sobre o estudo. Falaram, ainda, do prazer

que eles tinham em estudar, como em colaborar com os colegas quando precisavam de alguma ajuda em suas atividades e de outros aspectos do seu modo ser.

O que me deixa feliz é vir pra aula, eu fico triste quando não tem aula. Eu gosto mais de estar ajudando os outros, quando estão aperreados, aí pedem a minha ajuda e eu ajudo (*yumbuesara 4C*).

Não gosto de bagunçar em sala de aula (*yumbuesara 4D*).

É que eu sou muito estudiosa, não quero desistir dos meus estudos, eu quero que os meus irmãos terminem assim como eu vou terminar os meus estudos, alegre, feliz com a minha família. Eu não gosto de pessoas que são bagunceiras na minha sala, não gosto que baguncem comigo, porque eu não gosto disso (*yumbuesara 5B*).

Gosto de conversar, eu sou alegre (*yumbuesara 3A*).

Eu não gosto de conversar muito não (*yumbuesara 3B*).

Eu sou um aluno que não gosto muito de estar brincando, eu não gosto de estar é... bagunçando assim com os outros alunos. O que me deixa triste e me aborrece é quando a gente estuda assim numa sala e está fazendo a nossa tarefa e o aluno vai lá cutucar, pede pra mim ensinar ele, só que eu falo: “deixa eu acabar primeiro que eu te ajudo”, aí ficam lá insistindo, insistindo, aí me bate, me cutuca e quando a gente vai reagir, num deixa e leva pra diretoria (*yumbuesara 6A*).

Eu bagunço, mas na hora do sério, é sério, e quando tiver que fazer alguma coisa na aula, tem que fazer. O que me deixa feliz é aprender mais e também ver que aqueles que não sabiam estão aprendendo. O que me deixa triste é saber que alguém ficou reprovado (*yumbuesara 7A*).

Meu jeito é alegre, eu gosto muito de repartir o que eu tenho, mas também sou exigente (*yumbuesara 9A*).

Os depoimentos dos estudantes revelam que, apesar de possuírem o mesmo interesse acadêmico, diferenciavam-se no modo de ser e no relacionamento com os colegas de sala de aula. Geralmente os indivíduos com potencial elevado ou talento apresentam problemas sócio emocionais como perfeccionismo³⁷, autocrítica excessiva, supersensibilidade e isolamento social (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007a; FLEITH, 2007). Os estudantes indicados nas outras áreas de interesses expressaram que eram pessoas que gostavam de conversar, de brincar e de alegrar as outras pessoas.

³⁷ Em geral descrito como neurótico, tende a enfatizar que o aluno não pode *jamaiz* falhar, seus atos tem *sempre* que obter aprovação, e que ele nunca pode chegar em segundo lugar (VIRGOLIM, 2007a, p.46) [grifos do autor].

Eu sou muito bagunceira com as pessoas. Eu gosto muito de estar brincando (*yumbuesara 6D*).

É quando fala assim, quando eu estou ressentida, qualquer coisinha eu choro. Tudo que falam pra mim, assim, fico triste (*yumbuesara 7C*).

Sou alegre, brincalhona e gosto de brincar com as pessoas quando elas tão triste, fazer sorrir (*yumbuesara 8B*).

O meu jeito é esse mesmo, normal, gosto de respeitar os educadores como o professor e ter respeito com os mais velhos. Eu não tenho facilidade de conversar muito, não tenho muito assunto pra puxar, mas a gente conversa se dá com as pessoas, gosto de brincar com algumas pessoas e puxar assunto que interessa (*yumbuesara 8C*).

O meu jeito de ser é calmo, converso com as pessoas. Gosto de perguntar às vezes pro professor, em qualquer reunião eu gosto de perguntar (*yumbuesara 9D*).

Eu acho que sou brincalhão, gosto de brincar com as pessoas, gosto de conversar, meu jeito é simples, eu sou muito simples, também sou muito tímido assim, às vezes, mas a gente leva (*yumbuesara 9B*).

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| PSICOMOTORA | 18. Realizo exercícios físicos com facilidade | | | X | X | X | | | X | | | X | | X | X | X | X | | X | | | X | | | | 12 |
| | 19. Gosto de praticar esportes | X | X | X | X | X | | X | X | | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| ARTÍSTICA | 20. Sou capaz de tocar instrumentos musicais | X | | X | X | | | X | | | | X | | X | X | | | | | | | | | | | 8 |
| | 21. Gosto de criar músicas | | | | X | X | | X | | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | 6 |
| | 22. Canto com afinação | | X | | | | | | | | | X | | X | | | | X | X | | X | | | | | 6 |
| | 23. Desenho com facilidade utilizando materiais simples | X | | X | X | X | X | | X | | X | X | | | X | | X | X | | X | | | X | | X | 14 |
| | 24. Gosto de pintar usando a minha imaginação | X | | X | X | X | X | X | | | | | X | | X | | | | X | | X | X | X | X | X | 15 |
| MEIO AMBIENTE | 25. Crio objetos usando argila, pedra, madeira, palha | | | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | 4 | |
| | 26. Tenho interesse de cuidar de plantas e animais | X | X | | X | | | | | X | X | | X | | | | X | | X | X | | X | X | X | | 12 |

Em relação ao questionário (Quadro 7), os estudantes do 3º ao 6º ano foram os que marcaram muitos dos vinte e seis itens sobre o seu jeito de ser, e os que cursavam do 7º ao 9º ano mostraram-se mais cautelosos em suas análises. Provavelmente isso tenha ocorrido devido a uma variedade maior de experiência vivida pelos estudantes com maior idade, permitindo-lhes serem mais precisos em suas escolhas.

Os itens de maior destaque sobre o jeito de ser dos estudantes Mura, apresentado no quadro 7, no que se refere às áreas de interesse, foram: a) acadêmica: gosto de começar e terminar o que faço e gosto de fazer as minhas atividades escolares sozinho; b) liderança: gosto de liderar, tenho iniciativa no grupo e sou engraçado; c) psicomotora: gosto de praticar esportes; d) artística: gosto de pintar usando a minha imaginação e desenho com facilidade utilizando materiais simples; e) meio ambiente com um único item: dos vinte e seis estudantes indicados, doze demonstraram interesse por esta área específica.

Na Escola Municipal Indígena de Trincheira, os professores Mura, segundo seus depoimentos, tentam conduzir os estudantes a um autoconceito positivo, ao lembrá-los de suas origens, quem são e aonde desejam chegar. Um dos professores relatou que, tanto na escola ou em situações comuns da aldeia, como sair para pescar, conversa e orienta os estudantes, lembrando-os sobre a sua cultura.

[...] nós podemos ser professor, ser médico, ser enfermeiro, ser agente de saúde, não importa a profissão, mas não podemos esquecer quem somos, de onde viemos e os nossos princípios, os nossos ancestrais, não podemos esquecer isso [...] incentivo eles a permanecer nesses aspectos culturais, porque é um risco muito grande da gente perder os traços que ainda restam da cultura Mura, cultura indígena (prof. EMESON, 2011).

O posicionamento quanto à perda dos traços culturais indígenas teve origem com a chegada dos colonizadores europeus na Amazônia, ao desconsiderarem a cultura local, de maneira preconceituosa, impuseram sua cultura em detrimento ao modo de vida dos povos que já habitavam esta região (WAGLEY, 1988).

Uma atitude etnocêntrica corrobora para o entendimento de que

certas visões de mundo e/ou silenciamentos da realidade sociocultural acaba por construir mentalidades etnocêntricas que explicam os comportamentos de forma hierarquizada, classificando-os entre *certo* e *errado*, ou entre *bom* e *mau*, ou entre *superior* e *inferior* (WEIGEL, 2006, p. 59) [grifos do autor].

A cultura de uma determinada sociedade está sujeita a transformações constantes, como resultado de um movimento de mudanças em suas diversas formas de manifestações. Essa transformação cultural, segundo Laraia (2004, p.97), ocorre de duas maneiras, “uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda, que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro”. A primeira mudança cultural ocorre lenta, pouco perceptível, e a segunda acontece de maneira mais rápida e brusca. Provavelmente, essa segunda mudança, pela forma como ocorre, causa posicionamentos distintos, de estranheza, desconfiança ou de aceitação sem traumas. Para o autor, cada sistema cultural está sempre em mudança

Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (Ibid., p. 101).

Para Candau (2010, p. 766-767), é fundamental o fortalecimento dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal quanto coletivo e, para que isso ocorra,

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico”, e do “genuíno”, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento [grifos do autor].

O autoconceito dos estudantes indígenas estava vinculado à sua identidade cultural, não no sentido de fechamento para o aprendizado e o convívio com outras culturas ou sociedades, mas a partir do que eles atribuem como significado, como simbólico à sua cultura e, assim, procuram formar esse ser/estar no mundo que orienta o seu modo de vida, seus interesses e preferências na aldeia e para além dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o tempo para iniciar o diálogo intercultural tem de resultar de uma convergência entre as comunidades culturais envolvidas, o tempo para o terminar ou suspender deve ser deixado à decisão unilateral de cada comunidade cultural. Não há nada irreversível no processo da hermenêutica diatópica (SANTOS, 2003, p. 456).

O objetivo geral desse estudo foi conhecer os talentos dos estudantes indígenas indicados pelos professores Mura e pela própria auto indicação dos estudantes, que possa levar à compreensão de como é considerado e desenvolvido na escola da aldeia tais potenciais. A construção desse percurso começou desde os primeiros dias no curso de mestrado, ao se tentar delinear toda trajetória metodológica, para que fosse possível buscar as respostas para as questões norteadoras desse trabalho, a partir da inserção no campo de pesquisa e do contato com os que dela participariam.

As respostas encontradas às questões que nortearam esse estudo revelaram que muito foi apreendido, mas tendo a consciência de que muito ainda precisa ser pesquisado pela ação, reflexão e prática inerente a um pesquisador.

Adentrar nesse campo de pesquisa com os professores e os estudantes indígenas exigiu muito estudo, enfrentamento de desafios no contexto amazônico, superação de limites, troca de experiências e a construção de novos conhecimentos referentes à realidade escolar indígena, principalmente no campo da educação e da antropologia. Com certeza este estudo com outras culturas, tendo como âncora a escola, é de relevância para todos os envolvidos.

Um dos desafios correspondeu às distâncias geográficas na região amazônica, entre um município, cidade ou comunidade para outra. Os rios são as estradas que conduzem as embarcações aos destinos almejados. Viajar pelos rios

dessa região é ao mesmo tempo um privilégio diante da exuberante natureza, como um desafio diante de algumas questões inevitáveis. Pode-se citar como exemplo, viajar sob fortes banzeiros³⁸ em dias de chuva. Em época de cheia os barcos tentam desviar do capim ou galhos de árvores que estão sob as águas, podendo dificultar a navegação; e, em época de seca, a atenção volta-se para os bancos de areia que muitas vezes encalham as embarcações. Esses são alguns dos perigos iminentes a quem navega pelos rios da Amazônia.

Em relação à superação de limites deu-se ao transpor o cotidiano de uma vida urbana, na qual a preocupação com o tempo, com a insegurança e a violência tão “comuns” nas cidades, foi totalmente interrompida pela tranquilidade demonstrada na vida na aldeia. Uma das experiências que deveria ser comum nos centros urbanos seria contemplar o céu em uma noite estrelada ou um lindo por do sol. Os momentos de estada na aldeia desaceleraram o ritmo intenso de vida urbana ao possibilitar a contemplação da natureza. Diante desse espetacular cenário pôde-se refletir a dependência que o ser humano tem desse ecossistema para ter uma vida saudável.

A troca de experiências deu-se por meio do primeiro contato da pesquisadora em uma realidade escolar indígena. A inserção no cotidiano da aldeia, o envolvimento com os seus modos de vida, a permanência na escola e o convívio com os professores, estudantes e funcionários foram importantes na construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento da pesquisa. Relatar esses momentos torna-se importante nas considerações finais desse trabalho, uma vez que foram questões de aprendizagens também.

O caminho metodológico traçado até a aldeia perpassou pela compreensão de que as culturas são incompletas; logo surgiu a necessidade do diálogo intercultural, envolvendo o contexto escolar indígena, a partir do ponto de vista sobre pessoas com alto potencial ou talento em uma realidade quase inexistente em estudos registrados na literatura brasileira.

O diálogo intercultural proposto, a partir do contexto educacional e cultural Mura, teve como premissa o conhecimento mútuo. A intenção não foi questionar visões que pudessem demonstrar atitudes hegemônicas em tentar silenciar ou fazer juízos de valor entre o que poderia estar “certo” ou “errado” em suas manifestações

³⁸ Designativo da água quando faz pequenas ondas e se agita vagarosamente. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>.

sobre pessoas talentosas. O exercício da escuta mediante suas significações simbólicas, suas mensagens e o que historicamente estavam por traz das mesmas, bem como as lógicas próprias e os argumentos sobre o tema foram fundamentais na construção dos dados da pesquisa.

Tentar traduzir os topoi/ideias dos professores e estudantes Mura não constituiu um exercício simples, uma vez que estão imbricados tantos e complexos significados de suas histórias de vida, experiências docentes e discentes e de seu povo. As considerações em relação às análises da pesquisa consistiram em uma tentativa de expressar o que foi possível compreender, a partir das observações do pesquisador, que por mais que tente, não dará conta de absolver toda a realidade multidimensional do universo escolar Mura.

A primeira consideração indica que os participantes demonstraram muito interesse pela temática dessa pesquisa. Essa significou uma das primeiras preocupações quando da chegada da pesquisadora à escola da aldeia. Seria esse tema interessante do ponto de vista daquela etnia? Os professores estariam dispostos a dialogar sobre um assunto por eles ainda tão pouco discutido e estudado? Essa e outras indagações foram surgindo no momento inicial da pesquisa. O primeiro encontro para o diálogo intercultural revelou a disposição e aceitação dos professores em debater o tema em questão.

O fato do tema sobre estudantes talentosos ainda ser pouco ou totalmente desconhecido pelos professores, para esta pesquisa foi de suma importância, pois os objetivos específicos deste estudo eram justamente conhecer o que eles pensavam sobre o tema, como reconheciam os estudantes talentosos e como era desenvolvido o potencial dos estudantes na escola a partir de suas próprias percepções.

Os topoi/ideias que os professores Mura expressaram sobre pessoas talentosas mostraram que, mesmo eles não tendo formação específica sobre a temática em estudo, revelaram haver uma interação com os estudos postos na literatura e que fundamentaram teoricamente este estudo.

As interações relacionavam-se ao fato de distinguirem a questão biológica e ambiental ao expressarem o conceito sobre talento. O fato dos professores entenderem que a pessoa nasce com um potencial e que o mesmo precisa de um ambiente estimulador ao seu desenvolvimento é uma questão também defendida

por alguns teóricos³⁹ que estudaram sobre inteligência e potencial. Outra interface aconteceu em relação ao entendimento da multiplicidade do potencial humano ao considerarem, além da área acadêmica, as da liderança, da psicomotricidade e das artes.

Dados históricos revelam que há uma supremacia dada à associação do alto potencial com a área intelectual. O uso de testes de Quociente de Inteligência - QI e a inclusão de estudantes considerados muito inteligentes em programas especiais são uma prática ainda desenvolvida em muitos países, inclusive no Brasil (ALENCAR; FLEITH, 2001). Provavelmente, tal fato tenha possibilitado que nas escolas regulares a identificação de estudantes talentosos ainda seja direcionada mais para a área intelectual e acadêmica, ficando quase imperceptíveis as outras áreas.

Em relação ao conceito de talento, os professores ressaltaram a importância do fator motivacional como o principal atributo a sua identificação e expresso pela satisfação que a pessoa demonstra ao realizar, espontaneamente, algo de seu interesse. Tal conclusão teve como indicador os próprios interesses específicos dos professores, ao falarem daquilo que consideravam que faziam muito bem.

Apesar da definição adotada pelo Brasil, a partir do conceito americano sobre superdotação, que leva em conta diferentes aspectos do desempenho ou potencial superior em estudantes com altas habilidades/superdotação, a inclusão do fator motivacional no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é recente (BRASIL, 2008). Este foi um dos fatores relevantes destacados pelos professores Mura da aldeia Trincheira.

A segunda consideração se refere à área acadêmica como o potencial de maior indicação pelos professores. Foram treze, entre vinte e seis, os estudantes indígenas indicados que apresentaram características citadas na literatura sobre as pessoas que se destacam nesta área específica.

Esta constatação contrapõe à ideia, historicamente pejorativas, em relação aos povos indígenas, que por muitos anos viram suas expressões culturais e modos de vida ser desprezados ou ridicularizados pelos invasores. No combate ao preconceito e a tantas outras questões surgiram, desde a década de 70, os

³⁹ Os teóricos citados por Gama (2006) que consideram em suas definições sobre superdotação tantos fatores biológicos quanto ambientais, são: Gagné, Gardner, Renzulli, Sternberg, Tannenbaum, entre outros.

movimentos indígenas no Brasil (SILVA, 1999). Por meios desses movimentos reivindicam o direito à demarcação de suas terras, à saúde e à educação. Tem sido anos de embates, encontros e discussões para fortalecimento político de suas lutas.

Uma das discussões presentes nesses movimentos tem sido o direito à educação diferenciada. Apesar do modelo escolar da sociedade envolvente ainda estar presente em muitas escolas indígenas, há a busca da sua autogestão para que esta venha atender aos interesses coletivos das diversas etnias.

No que se refere à escola da aldeia Trincheira, os professores têm buscado utilizar estratégias pedagógicas para desenvolver os potenciais dos estudantes como adaptação dos conteúdos à realidade da aldeia, ensino de assuntos que tenham significado e façam relação aos seus modos de vida, atividades extraclasse e planejamento a partir da realidade ou dos problemas encontrados na aldeia.

Uma atitude que os professores tiveram, mesmo que intuitivamente, para a promoção do potencial acadêmico dos estudantes foi a utilização da aceleração de estudos. Essa iniciativa demonstra a sensibilidade ou a preocupação da escola com aqueles que conseguiam, em menor espaço de tempo, aprender os conteúdos propostos para a sua série.

Os estudantes indígenas com potencial acadêmico, ao expressarem o seu interesse específico nessa área, relataram que sentem a necessidade da escola promover ainda mais estratégias pedagógicas ao crescimento e ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Uma das sugestões por eles apresentadas concentra-se na intensificação no aprendizado da leitura e o desenvolvimento da escrita, aulas mais dinâmicas e que atendam as suas necessidades e por mais conteúdos superando aqueles que já dominam.

Quanto às características apresentadas pelos estudantes indígenas com potencial acadêmico, se forem levadas em consideração àquelas indicadas por Renzulli (1997, apud VIRGOLIM, 2007a) pertencentes à *superdotação acadêmica*, pode-se dizer que atendem as características citadas pelo autor.

A terceira consideração refere-se às artes como a segunda maior área de interesse dos estudantes. Os professores indicaram nove estudantes com potencial artístico, principalmente, relacionadas ao desenho. Mesmo com todas as limitações presentes na escola ao ensino das artes, os estudantes demonstravam suas habilidades mediante a motivação intrínseca que os incentivavam em sua prática.

Na escola da aldeia Trincheira não há um profissional com formação específica para o ensino das artes. De acordo com a sugestão de um estudante indígena, há a necessidade do acréscimo na matriz curricular de outras aulas dessa disciplina; como também seria importante que houvesse na escola um ambiente apropriado com materiais específicos, onde os estudantes pudessem desenvolver seus talentos.

Algumas dessas questões estão presentes também em muitas escolas regulares estaduais, como municipais, onde, na maioria das vezes, as crianças e os jovens tem seus talentos cerceados, mediante um ensino pouco estimulador ao seu potencial criativo. Losada (2007, p. 125) afirma que “apenas quando a escola romper com a visão mecanicista e indutiva do conhecimento ela poderá vir a protagonizar o desenvolvimento de talentos e altas habilidades, não só no campo das artes, mas em todas as áreas”.

Os estudantes Mura, independente das condições favoráveis ao desenvolvimento do ensino das artes, demonstraram o seu potencial artístico por meio de desenhos, da escultura e do canto. Destaca-se o relato de uma estudante quando expressou, por meio de um desenho, a vontade de tocar um instrumento, a ponto de desejar estar no lugar de outra pessoa ao vê-la na televisão tocando tal instrumento. Este depoimento, ao mesmo tempo em que leva a uma reflexão, causa certa indignação diante de tantos talentos que não são desenvolvidos devido à falta de condições financeiras ou de um ambiente estimulador.

Apesar de tantas dificuldades, os estudantes indígenas sonham e tentam exteriorizar seus talentos da maneira como sabem e podem. A motivação presente em cada um mantém vivo o desejo de continuar praticando aquilo que gostam de fazer.

Os estudantes com características na área psicomotora e liderança foram os que tiveram o menor número de indicações, respectivamente, quatro e duas. As características apontadas na fundamentação teórica nestas áreas se aproximam também das citadas pelos professores Mura.

A quarta consideração diz respeito ao diálogo com os estudantes e no momento da aplicação do questionário. Pôde-se concluir que os estudantes, quando tiveram a oportunidade de falar e demonstrar, na prática, seus potenciais isso refletiu de maneira positiva para a valorização do seu potencial. Puderam evidenciar, independente da indicação dos professores, seus interesses,

preferências e como expressar sobre o seu jeito de ser. Os estudantes ao apresentarem seus desenhos e histórias, no questionário, mostraram como se sentiam orgulhosos de si mesmos.

Oportunizar aos estudantes esses momentos tornou-se significativo em suas vidas. Revelou que os estudantes, ao perceberem que existem pessoas interessadas em conhecer seus talentos sentiram-se úteis e valorizados. Talvez se esta simples atitude fosse mais praticada nas escolas poderia se constituir em um dos fatores motivadores para muitos estudantes não se evadirem ou ficarem menos entediados diante da invisibilidade como muitas vezes são tratados seus potenciais.

A quinta consideração está relacionada à realização da pesquisa na escola da aldeia. Segundo relato dos professores a realização da pesquisa com estudantes talentosos foi importante para as suas práticas pedagógicas. Por meio da participação nesse estudo, os professores disseram que puderam conhecer, discutir e aprender sobre o tema da pesquisa, valorizar mais os potenciais dos estudantes, repensar as suas práticas pedagógicas. Veio também acrescentar mais informações aos seus conhecimentos e à sua vida profissional. Por meio da participação no estudo tiveram também a oportunidade de poderem revelar que, mesmo em uma escola nos rincões da Amazônia, há pessoas que conseguem realizar um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento dos potenciais dos estudantes indígenas.

A pesquisa veio contribuir e somar mais com os nossos conhecimentos. Veio incentivar a gente ter um olhar diferente em relação aos alunos, os seus comportamento, suas atitudes, [...] quando a gente aprofunda o olhar dentro da sala de aula ver outra coisa naquele aluno, que ainda não tinha percebido. A gente tenta melhorar também os nossos métodos em relação a eles, porque a gente tem um aluno com uma habilidade, mas muitas vezes não olhava pra esse lado dele (Prof. WALCELANE).

Como professores, a pesquisa nos ajudou sim. Ajudou a gente olhar com mais sensibilidade os alunos, mais do que a gente já tinha. Foi tanto que os indicamos, porque a gente já tinha sim um olhar sensível sobre esses alunos, mas os maiores beneficiados foram os alunos (Prof. EMESON).

A sexta consideração leva em conta a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986, apud ALENCAR; FLEITH, 2001). Utilizando-se dessa teoria, pode-se dizer que os estudantes indígenas na escola da aldeia Trincheira possuem características presentes no primeiro anel, *habilidades acima da média*, em relação aos seus pares;

no segundo anel, *envolvimento com a tarefa*, demonstrada em seus relatos e atividades práticas; e no terceiro anel, a *criatividade*, em desenvolver atividades com originalidade, muitas vezes sem as condições necessárias à sua realização.

A proposta da hermenêutica diatópica (SANTOS, 2003, 2008) na condução e análise desse trabalho permitiu que culturas diferentes pudessem dialogar, levando-se em consideração a incompletude inerente a cada realidade, para se chegar a uma nova informação a partir das suas especificidades. Como hermenêutica diatópica pressupõe o diálogo entre culturas diferentes, outras questões surgirão na busca por compreender o que ainda precisa ser pesquisado, interpretado ou dialogado interculturalmente.

Logo, outras questões surgiram a partir da incompletude dessa pesquisa e que poderiam guiar novos estudos: como em escolas localizadas em lugares longínquos, considerando a educação, culturas e desafios amazônicos, é estimulado o desenvolvimento dos estudantes potencialmente talentosos? Quais as ações ou as políticas públicas desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Ensino nessas localidades direcionadas ao atendimento dos estudantes talentosos? Como os estudantes dessas escolas veem seu próprio potencial? Como a escola contribui para o desenvolvimento de sua criatividade? O processo inicial de formação docente tem possibilitado aos acadêmicos conhecimentos sobre a Educação Especial e, em particular sobre os estudantes talentosos que possibilite o atendimento aos seus interesses específicos?

Este é um campo, portanto, profícuo para novos estudos nessa área. O diálogo foi, momentaneamente, suspenso, mas espera-se que seja o recomeço de outros diálogos, a partir de outras pesquisas que queiram investigar o potencial de estudantes em diferentes culturas, principalmente, indígenas, ribeiras e caboclos que vivem na região Amazônica.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Indivíduos com Altas Habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 13-24, 2007. v 1.

_____; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FLEITH, Denise de Souza (org.). **Medidas de Criatividade**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____; FHEITH, Denise de Souza. **Superdotados**:determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

AMOROSO, Marta Rosa. Corsário no caminho fluvial: os Mura do rio Madeira. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Cia das Letras, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BARBOSA, Altino da Silva *et al.* Aldeia Trincheira. In: SILVA, Aglair Gomes [et al.] **Aldeias Indígenas Mura**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, p. 334-81, 2008.

BAUER, Martins W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BECKER, Maria Alice D'Avila; NINO, Carlos Guillermo Rojas, WEIGEL, Augusta Cerqueiro de Medeiros. Pesquisa na área Sateré-Mawé: a descoberta de talentos

indígenas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: ABRAPEE. v.13. n. 1. p. 55-63, janeiro/junho, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 5962**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1971.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 29 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>> Acesso em 09.09.09

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: SOARES, Leôncio (Org.) [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 756-770 (Didática e prática de ensino).

CARDOSO, Adriana Oliveira Guimarães. **Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, M (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Cia. das Letras, 1992.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa Cavalcante *et al.* Refletindo sobre a formação de professores no contexto do povo indígena Mura. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 10, n. 2, jul./dez, p. 91-110, 2005.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. A questão da terminologia. In: Congresso Brasileiro para Superdotação, 2008, Canelas, RS. **Anais**. Rio Grande do Sul: ConBraSD, 2008. p. 1-11.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 25-40, 2007. v 1.

_____. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FHEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientações a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, p. 41-50, 2007.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Capacidade, dotação e talento: é saber que orienta fazer. In: SOARES, Leôncio (Org.) [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 314-335 (Didática e prática de ensino).

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia indígena**: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: EDUA, 1991. (Série Trilhas).

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LOSADA, Terezinha. O talento criativo nas artes plásticas. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FHEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientações a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, p. 117-127, 2007.

LUCIANO. Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Realidade e perspectivas para a educação inclusiva de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus**. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MARTINS, Cláudia Solange Rossi. **A identificação do aluno com potencial para altas habilidades/superdotação no sistema educacional adventista**. 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

NOVAES, Maria Helena. Superdotados: desafio constante para a educação e a sociedade. In: SANTOS, Oswaldo de Barros (Org.) [et al.]. **Os Superdotados**: quem são? Onde estão? São Paulo: Pioneira, p. 5-14, 1988.

OLIVEIRA, Clóvis Fernando Palmeira. **Educação e Identidade Indígena**: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re)construção e reafirmação da identidade Mura. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

PEQUENO, Eliane da Silva Souza. Mura, guardiões do caminho fluvial. **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v 3, n. 1/2, p. 133-155, Jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/REP3-2-1/05_Mura_guardiaes_do_caminho_fluvial_Eliane%20Pequeno.pdf> Acesso em: 07.05.2011.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FHEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientações a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, p.163-176, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 37-60, 2006.

PERIN, Elenara Dias. **Investigando potencial para altas habilidades em jovens autores de ato infracional**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

POHI, Luciene; DURIGAN, Carlos César (org.). **Trincheira**: a luta do Povo Mura. Fundo Nacional do Meio Ambiente do Ministério do Meio Ambiente. Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Trincheira, 2002.

RENZULLI, Joseph. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte cinco anos. **Educação**, Porto Alegre-RS, ano XXVII, v.1, n. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RESENDE, Justino Sarmiento. **Repensando a educação indígena**. Disponível em: <www.isma.org.br/artigos/educacao_indigena.pdf> Acesso em: 05/11/2009.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos; vol. 3).

_____. **A gramática do tempo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da conquista**: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. Manaus: Governo do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado da Cultura e Turismo. Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

SANTOS, Luciana Gomes Vieira Santos. **A Organização dos Professores Indígenas Mura**: Um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no município de Autazes (1990-2008). 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro, 1999.

_____. Professores indígenas e sua formação: os cursos de licenciaturas específicas e os desafios do ensino superior. In: SOARES, Leôncio (Org.) [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 600-619 (Didática e prática de ensino).

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. 3 ed. Reimp. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em educação infantil. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 89-108, 2006.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues Virgolim; FLEITH, Denise de Souza; NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. **Toc, Toc ...plim, plim**: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

_____. **Altas habilidades e desenvolvimento intelectual**. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FHEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientações a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, p.25-40, 2007b.

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica**: estudo do homem nos trópicos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 3ª ed., 1988.

WEIGEL, Valéria Augusta. Indígenas Amazônicos e conhecimento escolar: construindo identidade e cidadania. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-

Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, n. 2, p. 9-20, jul./dez. 2004.

_____. Sociedade, cultura e educação: Uma abordagem antropológica. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho. **Sociedade Educação e Formação do Sujeito**. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, p. 40-67, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

Tópicos:

1. Fale sobre coisas que vocês sabem fazer muito bem.
2. Na opinião de vocês, o que é ser uma pessoa talentosa ou com alto potencial?
3. Vocês consideram aquilo que sabem fazer muito bem como um talento?
4. Vocês têm algum estudante que vocês consideram que se destaca dos seus colegas de sala em alguma área? Quem são eles?
5. O que vocês percebem nestes estudantes que os diferenciam dos outros?
6. Como são os comportamentos desses estudantes diante das atividades dentro ou fora da sala de aula?
7. O que vocês tem feito na escola para desenvolver esses potenciais?
8. Como é visto na comunidade indígena uma criança, jovem ou adulto que é muito talentoso?
9. Vocês já tinham estudado sobre pessoas com alto potencial ou talentos? Onde e quem falou sobre esse assunto?
10. Gostariam de saber mais sobre esse tema?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Prezado(a) professor(a), eu Helândia Feitosa Milon, sou aluna no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus e estou realizando uma pesquisa, que tem por título: Manifestação do potencial para altas habilidades/superdotação em estudantes indígenas Mura da Aldeia Trincheira, no Amazonas.

1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: A pesquisa tem como finalidade contribuir para compreensão e valorização do potencial de estudantes indígenas.
2. NATUREZA E OBJETIVO DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem por objetivo é conhecer qual o potencial para altas habilidades/superdotação são manifestados em estudantes indígenas Mura na escola da Aldeia Trincheira.
3. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa os estudantes indígenas que cursam o Ensino Fundamental e os professores indígenas que dão aula nesse segmento da escola.
4. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Para que seja possível conhecer os potenciais dos estudantes, será necessário que o(a) Sr(a) responda perguntas, por meio dos seguintes instrumentos: entrevista e questionário. A sua colaboração é importante por conhecer e conviver diariamente com os(as) estudantes. No momento da entrevista a pesquisadora, com sua permissão, poderá gravar as conversas e tirar fotografias nos encontros, sendo que sua identificação será mantida em rigoroso sigilo. Você tem a liberdade de se recusar a participar dessa pesquisa; e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decidir, sem qualquer prejuízo e nenhuma penalização, uma vez que a sua participação, nessa investigação, é voluntária. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Informamos, ainda, que você terá o direito de fazer qualquer pergunta referente a pesquisa sempre que quiser. Mais informações sobre este estudo poderá ser obtido junto à instituição responsável UFAM – PPGE, cujo endereço é Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000. Campus Universitário, Coroado I, Manaus/Amazonas e pelo telefone (92) 33054597.
5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais e o seu nome não aparecerá nesta pesquisa. Os resultados desta investigação só poderão ser utilizados nesta dissertação de mestrado e em eventos científicos.
6. RISCOS E DESCONFORTO: Os riscos que poderão passar os sujeitos da pesquisa estão relacionados ao desconforto ou nervosismo, num primeiro momento do estudo, em relação à exposição, para a pesquisadora, sobre os interesses e preferências dos(as) estudantes, principalmente, na ocasião da aplicação dos instrumentos. A participação nesta pesquisa obedece aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
7. BENEFÍCIOS: O(a) estudante conhecerá melhor seu talento, assim como os professores, para que o mesmo possa ser melhor desenvolvido na escola. Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças e jovens indígenas.
8. FORMAS DE RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A aplicação do questionário e a entrevista com o(a) professor (a) será realizada na escola, em dia e horário de frequência normal do(a) professor(a) neste ambiente de ensino, portanto, não haverá nenhum tipo de

despesa por participar deste estudo, porém fica garantida a assistência integral e indenização em caso de danos decorrentes de sua participação no estudo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre a sua participação nesta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

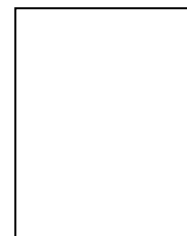
Fui informado(a) sobre o que a pesquisadora que fazer e porque precisa de minha colaboração e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar. Eu sei que tenho a garantia de que a minha identificação ficará em segredo e só será revelada se eu desejar e autorizar.

Quero que o meu nome seja publicado? Sim () Não ()

Concordo com a publicação de minhas imagens? Sim () Não ()

Assinatura do(a) participante

Local e data: _____



Impressão do polegar caso não
saiba assinar

Certa de vosso apoio e colaboração antecipadamente agradeço.

Helândia Feitosa Milon

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A)

Dados de identificação do(a) estudante

Nome do estudante: _____

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____ Série: _____ Turno: Matutino () Vespertino ()

Lista de Características para observação em sala de aula, utilizada pelo Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S do Amazonas com algumas adaptações feitas pela pesquisadora, especialmente para esta pesquisa.

Professor(a):

Marque um (X) ao lado das características ou comportamentos de maior evidência observados no estudante:

1-Área Intelectual e/ou Acadêmica:

- () Elevada curiosidade intelectual ou interesse intenso, que geralmente dura até que se esgote a sede por aquele conhecimento específico;
- () Senso crítico sobre si e os outros;
- () Alto senso de humor;
- () Não aceita afirmações ou respostas superficiais;
- () Facilidade de expressar várias ideias;
- () Não gosta de injustiça tanto a nível pessoal quanto social;
- () Alta capacidade de memória e compreensão;
- () Rapidez de aprendizagem;
- () Vocabulário avançado para sua idade;
- () Excepcional desempenho na escola;
- () É capaz de pensar e de tirar conclusões coerentes;
- () É persistente na busca e conclusões de tarefas;
- () Demonstra, desde muito cedo, sua capacidade de aprender com pouca ou nenhuma ajuda de um adulto;

1.2. Acrescente outras características ou informações que considera importante registrar:

1.3. Disciplinas de interesse do(a) estudante:

- () Matemática
- () Língua Portuguesa
- () Geografia
- () História

- () Ciências
- () Educação Física
- () Artes
- () Outra: _____

2-Área de Liderança:

- () Tendência a ser respeitado pelos colegas;
- () Autoconfiança em seus posicionamentos;
- () Comportamento cooperativo quando trabalha com outros;
- () Habilidade de articular ideias e de se comunicar com os outros;
- () Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outros;
- () Sempre emerge como líder de seu grupo;
- () É capaz de persuadir ou motivar os outros e passar energia própria para o grupo;
- () Tem boa facilidade para se comunicar;

2.1. Acrescente outras características ou informações que considera importante registrar:

3-Área psicomotora:

- () Desempenho superior em esportes, exercícios físicos, dança, e outras formas de expressão do corpo;
- () Elevada habilidade em montar, desmontar ou consertar objetos;
- () Desempenho superior em velocidade, agilidade de movimento;
- () Elevado desempenho em força, resistência, controle e coordenação motora;

3.1. Acrescente outras características ou informações que considera importante registrar:

4-Área Artes:

Apresenta elevado desempenho em:

- () Música (toca vários instrumentos musicais; aprecia, compõe ou reproduz peças musicais; gosta muito de assobiar cantar, batucar com as mãos e os pés, escutar músicas);
- () Canto (canta com afinação e excelente dicção)
- () Desenho (faz excelentes desenhos com materiais simples)

- () Pintura (usa os materiais de pintura com excelente habilidade)
() Escultura (dá diversas formas em blocos de argila, pedra, madeira, palha etc.)

4.1. Acrescente outras características ou informações que considera importante registrar:

Assinatura do Professor(a): _____
Data de recebimento do questionário: ____/____/____ Data de entrega:
____/____/____

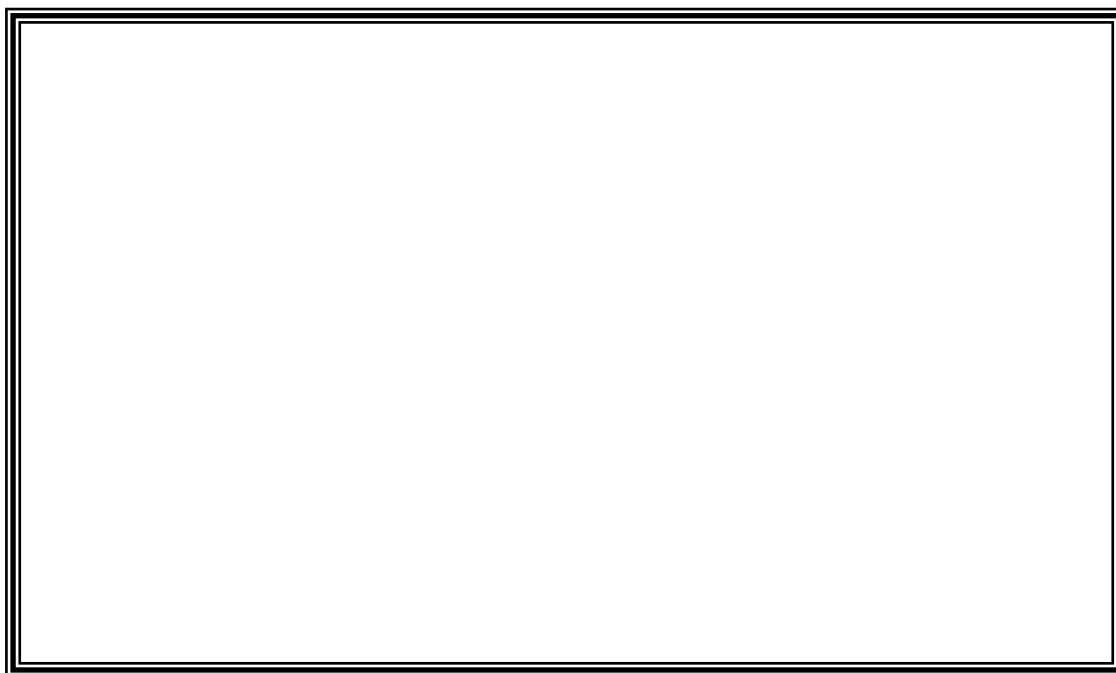
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE ÁREAS DE INTERESSE DO ESTUDANTE

Meu nome é

Tenho ___anos Estou na ___série Estudo no turno () Matutino ()

Vespertino

1. Meu retrato desenhado é assim:



2. Marque um (X) nas áreas que você mais gosta ou se interessa:

() Português

() Matemática

() Ciências

() Artes: () desenho () pintura () música () escultura

() outro:

() Poesia

() Leitura

() Criar histórias

() Esportes: Qual:

() História

() Geografia

() Outras áreas:

3. Diga por que você se interessa por estas áreas.

4. Na lista abaixo marque um (X) no seu jeito de ser:

| Jeito de Ser | Sou assim |
|--|------------------|
| 1. Gosto de criar e inventar | |
| 2. Pergunto bastante sobre algo que tenho curiosidade em saber | |
| 3. Quando não concordo com algo digo o que penso | |
| 4. Aprendo com rapidez | |
| 5. Lembro facilmente do que aprendi | |
| 6. Gosto de começar e terminar o que faço | |
| 7. Gosto de fazer minhas atividades escolares sozinho | |
| 8. Prefiro fazer minhas atividades em grupo | |
| 9. Consigo ter ideias que são bem aceitas | |
| 10. Dedico muito tempo naquilo que gosto de fazer | |
| 11. Geralmente sou exigente comigo naquilo que faço | |
| 12. Gosto de liderar e tenho iniciativa no grupo | |
| 13. Gosto de ajudar os outros | |
| 14. Sou engraçado | |
| 15. Sou respeitado pelos meus colegas | |
| 16. Consigo que meus colegas aceitem minhas ideias | |
| 17. Tenho facilidade de montar e desmontar objetos | |

| | |
|---|--|
| 18. Realizo exercícios físicos com facilidade | |
| 19. Gosto de praticar esportes | |
| 20. Sou capaz de tocar instrumentos musicais | |
| 21. Gosto de criar músicas | |
| 22. Canto com afinação | |
| 23. Desenho com facilidade utilizando materiais simples | |
| 24. Gosto de pintar usando a minha imaginação | |
| 25. Crio objetos usando argila, pedra, madeira, palha | |
| 26. Tenho interesse de cuidar de plantas e animais | |

5. O que mais você pode dizer sobre o que você tem interesse em fazer, escreva nas linhas abaixo ou faça um desenho sobre o que mais gosta de fazer:



.....

.....

Este questionário foi inspirado nas seguintes obras:

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza; PEREIRA, Mônica Souza Neves. **Toc, toc...plim, plim**: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papirus, 1999.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FLEITH, Denise de Souza (Org). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v 2.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES

Tópicos:

1. O que você acha da sua escola?
2. O que você mudaria na sua escola?
3. O que você mais gosta de aprender na escola?
4. O que você sabe fazer muito bem?
5. Você teve ajuda de alguém para aprender a fazer isso?
6. Dedicar tempo no que gosta de fazer? Quanto tempo?
7. Você já criou ou fez algo diferente que as pessoas te elogiaram?
8. O que te deixa muito feliz?
9. O que mais te aborrece?
10. O que você faria bem se tentasse?
11. Fale um pouco sobre como você é, sobre seu jeito de ser.

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado pais ou responsáveis, eu Helândia Feitosa Milon, sou aluna no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus e estou realizando uma pesquisa que tem por título: Manifestação do potencial para altas habilidades/superdotação em estudantes indígenas Mura da Aldeia Trincheira, no Amazonas.

1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: A pesquisa tem como finalidade contribuir para compreensão e valorização do potencial de estudantes indígenas.
2. NATUREZA E OBJETIVO DA PESQUISA: Você está sendo convidado a autorizar a participação de seu (sua) filho (a) – ou criança ou adolescente sob sua responsabilidade – neste estudo, que tem por objetivo é conhecer qual o potencial para altas habilidades/superdotação são manifestados em estudantes indígenas Mura na escola da Aldeia Trincheira.
3. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa os estudantes indígenas que cursam o Ensino Fundamental e os professores indígenas que dão aula nesse segmento da escola.
4. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Seu filho (a) – ou criança ou adolescente sob sua responsabilidade – participará da pesquisa, da seguinte maneira: respondendo a perguntas de um questionário sobre áreas de interesse do(a) estudante(a) e de uma entrevista. No momento da entrevista a pesquisadora, com sua permissão, poderá gravar as conversas e tirar fotografias nos encontros, sendo que sua identificação será mantida em rigoroso sigilo. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança ou o jovem a participar dessa pesquisa; e o(a) estudante tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decidir, sem qualquer prejuízo e nenhuma penalização, uma vez que a sua participação, nessa investigação, é voluntária. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Informamos, ainda, que o(a) estudante terá o direito de fazer qualquer pergunta referente a pesquisa. Sempre que o Sr. (Sra) e/ou o adolescente queiram mais informações sobre este estudo poderá ser obtido junto à instituição responsável UFAM – PPGE, cujo endereço é Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000. Campus Universitário, Coroado I, Manaus/Amazonas e pelo telefone (92) 33054597.
5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais e o nome do(a) estudante não aparecerá nesta pesquisa. Os resultados desta investigação só poderão ser utilizados nesta dissertação de mestrado e em eventos científicos.
6. RISCOS E DESCONFORTO: Os riscos que poderão passar os sujeitos da pesquisa estão relacionados ao desconforto ou nervosismo, num primeiro momento do estudo, em relação à exposição, para a pesquisadora, sobre seus interesses e preferências, principalmente, na ocasião da aplicação dos instrumentos. A participação nesta pesquisa obedece aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

7. BENEFÍCIOS: O(a) estudante conhecerá melhor seu talento, assim como os professores, para que o mesmo possa ser melhor desenvolvido na escola. Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças e jovens indígenas.

8. FORMAS DE RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A aplicação do questionário e a entrevista com o(a) estudante será realizada na escola, em dia e horário de frequência normal do(a) estudante neste ambiente de ensino, portanto, não haverá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, porém fica garantida a assistência integral e indenização em caso de danos decorrentes da participação do estudante no estudo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) – ou criança ou adolescente sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) – ou criança ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa e também autorizo a divulgação, em sua dissertação ou eventos científicos, dos trabalhos por ele(a) produzidos. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

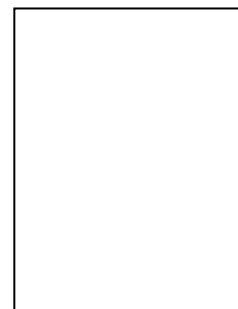
Assinatura por extenso do pai, da mãe ou responsável legal

Local e data: _____

Certa de vosso apoio e colaboração antecipadamente agradeço.

Helândia Feitosa Milon

Impressão do polegar caso
não saiba assinar



ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO



AUTORIZAÇÃO PARA ESTUDOS E PESQUISAS NA ALDEIA TRINCHEIRA – F U N A I

Chefe Substituto do Posto Indígena Rio Autazes, o Senhor **KALEB MATIAS E AGUIAR**, no uso de suas atribuições de acordo com a Lei **6001** de **19** de Dezembro **1973**, do Estatuto do Índio Art. **12** e **13**, **RESOLVE AUTORIZAR** a Sra. **HELANDIA FEITOSA MILON**, RG Nº. **0593719-1** (MESTRADA EM EDUCAÇÃO - UFAM), a entrar na Aldeia Trincheira para Fazer Estudos Relacionados “ **A Manifestação do Potencial para altas habilidades ou talentos em estudantes indígenas Mura do Município de Autazes-AM**”.

Outrossim, informamos que, pesquisa será desenvolvida na Escola da Aldeia, para isso pedimos a ajuda do Tuxaua o Sr. **JOÃO DO NASCIMENTO PAIVA**, para que a mesma possa desenvolver o seu trabalho referida Aldeia.

Autazes-AM, 21 de JANEIRO de 2010.

Atenciosamente,

Kaleb Matias de Aguiar
Kaleb Matias de Aguiar
Chefe Subst. do PIN Rio Autazes
Portaria 022 / 15.06.94

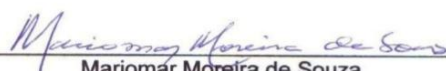


ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS MURA - OPIM

CARTA DE ANUÊNCIA

Pela presente, a Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM, CNPJ nº 05836285/0001, representado pelo Presidente Mariomar Moreira de Souza, concorda em permitir a participação da pesquisa intitulada: "Manifestação do potencial para altas habilidades ou talentos em estudantes indígenas Mura, do Município de Autazes, no Amazonas". A pesquisa será desenvolvida na Escola Indígena Mura de Trincheira, realizada pela mestrandia Helândia Feitosa Milon, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas - PPG-UFAM. Autorizamos, ainda, que a pesquisadora faça uso de máquina fotográfica e gravador de áudio durante a realização de seu estudo.

Autazes, 25 de janeiro de 2010.



Mariomar Moreira de Souza
Presidente da OPIM

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DO TUXAUA DA ALDEIA TRINCHEIRA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, São do Nascimento Paiva tuxaua da Aldeia Trincheira, concordo que a pesquisadora Helândia Feitosa Milon, mestranda no Programa da Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, desenvolva a sua pesquisa na Escola Indígena Mura de Trincheira, como também autorizo o uso de fotografias da aldeia e da referida escola em sua pesquisa.

Manaus, 26 de Janeiro de 2010

Assinatura do Tuxaua



Impressão do polegar caso
não saiba assinar

ANEXO D – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0416.0.115.000-09, intitulado: **“Manifestação do potencial para altas habilidades ou talentos em estudantes indígenas Mura, do Município de Autazes, no Amazonas”**, tendo como Pesquisadora Responsável Helândia Feitosa Milon. Por se tratar de área Temática Especial “Populações Indígenas”, este projeto será encaminhado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para avaliação e emissão de parecer, e só poderá ser iniciado após a aprovação pela CONEP, segundo a Res.196/96 CNS.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 18 de fevereiro 2010.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador do CEP/UFAM

ANEXO E – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISAS – CONEP



CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER 634/2010

Registro CONEP 15889 (Este nº. deve ser citado nas correspondências referentes a este projeto)
CAAE – 0002.0.115.000-10 **Processo nº. 25000.053245/2010-41**
Projeto de Pesquisa: *"Manifestação do potencial para altas habilidades ou talentos em estudantes indígenas Mura, do Município de Autazes, no Amazonas".*
Pesquisador Responsável: Helândia Feitosa Milon
Instituição: Universidade Federal do Amazonas (Centro único)
CEP de origem: Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas
Área Temática Especial: Populações Indígenas
Patrocinador: a pesquisadora.

Sumário geral do protocolo

De acordo com a pesquisadora responsável, atualmente, no Brasil, vem crescendo o interesse por pesquisas e programas voltados para a identificação e atendimento de estudantes com potencial para altas habilidades/superdotação. No entanto é difícil localizar na literatura brasileira referência em relação à manifestação do potencial para altas habilidades em crianças e jovens estudantes indígenas.

Os indivíduos com potencial para altas habilidades/superdotação ou talento, não apresentam um perfil homogêneo, mas características diferentes e habilidades diversificadas que os diferenciam uns dos outros, nos aspectos comportamentais, emocionais, psicológicos e intelectuais.

A presente pesquisa tem como finalidade contribuir para compreensão e valorização do potencial de estudantes indígenas. Pretende ainda discutir o conceito de altas habilidades ou talento com profissionais da escola pesquisada, como também colaborar com o desenvolvimento de outras pesquisas que tenham como foco a investigação de pessoas com altas habilidades, principalmente entre indígenas, ribeirinhos e caboclos de comunidades amazônicas.

O objetivo geral do presente estudo é "Conhecer qual o potencial para altas habilidades ou talento manifestado em estudantes indígenas da etnia Mura, do Município de Autazes, no Amazonas".

Os objetivos específicos são "1. Compreender o que os professores indígenas entendem ou interpretam sobre as altas habilidades ou talentos; 2. Identificar características de altas habilidades ou talento manifestados nos estudantes indígenas pesquisados; 3. Verificar de que maneira os potenciais identificados nos estudantes indígenas são valorizados e desenvolvidos; 4. Analisar os potenciais para altas habilidades ou talento que mais se evidenciam nos estudantes indígenas pesquisados".

O estudo é definido pela pesquisadora como descritivo e exploratório, numa abordagem qualitativa. A obtenção de informações terá como fonte direta a pesquisa de campo e como indireta a bibliográfica e a webgráfica.

Os sujeitos de pesquisa são estudantes indígenas com idade compreendida entre 7 e 17 anos, que cursam da 2ª e 8ª séries, e os professores que lecionam nas respectivas séries.

A coleta de dados será desenvolvida de acordo com a seguinte sequência e objetivos: 1. Compreender o que os professores indígenas entendem ou interpretam sobre

Cont. parecer nº. 634/10

as altas habilidades ou talentos, do qual participarão os professores indígenas; 2. Identificar características de altas habilidades/superdotação ou talento manifestados nos estudantes indígenas pesquisados, do qual participarão os professores e estudantes indígenas; 3. Verificar de que maneira os potenciais identificados nos estudantes indígenas são valorizados e desenvolvidos, do qual participarão os estudantes indígenas.

O procedimento inicial de indicação dos estudantes indígenas com potencial para altas habilidades ou talentos será pela nomeação dos professores. Os instrumentos utilizados no procedimento inicial com os professores serão a entrevista coletiva com os professores, constante da folha 19 do Processo (numeração do CEP), e o preenchimento de um questionário semi-aberto, contendo uma lista de características de pessoas com potencial para altas habilidades ou talentos, constante das folhas 21 a 23 do Processo (numeração do CEP).

Somente participarão da entrevista individual os estudantes indicados com características para altas habilidades/superdotação ou talentos.

Local de realização

Trata-se de um projeto nacional e unicêntrico. A coleta dos dados será realizada na Escola Municipal Indígena localizada na Aldeia Trincheira, no Município de Autazes, Estado do Amazonas.

Nas páginas 27 e 28 (numeração do CEP) constam, respectivamente, a "Autorização para Estudos e Pesquisas na Aldeia Trincheira – FUNAI", e a "Carta de Anuência" assinada pelo presidente da Organização dos Professores indígenas Mura – OPIM.

Apresentação do protocolo

A Folha de Rosto se encontra preenchida e assinada.

Na página 16 (numeração do CEP) é informado que os recursos materiais e financeiros para execução da pesquisa serão de responsabilidade da própria pesquisadora, sendo informado o valor total de R\$ 1.741,00.

Os instrumentos para coleta de dados foram apresentados nas páginas 17 a 24 (numeração do CEP).

Constam "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", para os professores, na página 15 (numeração do CEP) e "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", para os pais ou responsáveis na página 16 (numeração do CEP).

Na página 57, numeração do CEP, consta o Parecer, de 18 de fevereiro de 2010, no qual o Coordenador do CEP/UFAM emite parecer favorável à aprovação do projeto de pesquisa.

Comentários/Considerações

1. Com relação ao "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", para os professores, apresentado na página 15 (numeração do CEP):

a. É informado que a aplicação desta pesquisa não resultará em risco para nenhum dos sujeitos investigados. Solicita-se, portanto, a reformulação deste TCLE tendo como referência o capítulo IV da Resolução CNS 196/96: em linguagem clara e acessível, descrevendo claramente a justificativa, os objetivos, os procedimentos, os desconfortos e riscos possíveis, os benefícios esperados, os métodos alternativos existentes, a forma de acompanhamento e assistência bem como seus responsáveis, a garantia de sigilo, as formas de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa, formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resposta: Foi enviado novo TCLE para os pais ou professores com as correções.

Cont. parecer nº. 634/10

Análise: Pendência atendida.

2. Com relação ao "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", para os pais ou responsáveis, página 16 (numeração do CEP):

- a. É informado que "este estudo não trará nenhum risco ao participante". Solicita-se, portanto, a reformulação deste TCLE tendo como referência o capítulo IV da Resolução CNS 196/96: em linguagem clara e acessível, descrevendo claramente a justificativa, os objetivos, os procedimentos, os desconfortos e riscos possíveis, os benefícios esperados, os métodos alternativos existentes, a forma de acompanhamento e assistência bem como seus responsáveis, a garantia de sigilo, as formas de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa, formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
- b. Não consta a informação de que será emitido em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra com o sujeito de pesquisa (item IV.2."d" da Resolução CNS 196/96). Solicita-se adequação.
- c. Não é informado que caso o sujeito de pesquisa não queira responder alguma das perguntas, ele tem tal liberdade sem que o mesmo sofra penalização alguma. Solicita-se adequação.
- d. Não é informado que a participação é voluntária, e que o sujeito de pesquisa pode decidir não participar, ou deixar de fazê-lo a qualquer momento. Solicita-se adequação.
- e. Como prevêem os itens IV.1."h" e VI.3."h" da Resolução CNS 196/96, deve ser garantido ao sujeito de pesquisa o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte e alimentação nos dias em que for necessária sua presença. Assim sendo, solicita-se que a garantia de ressarcimento dos gastos decorrentes da participação no estudo seja apresentada de modo claro e afirmativo. Solicita-se adequação.
- f. Não consta garantia de assistência integral e indenização em caso de danos decorrentes da participação do sujeito no estudo, conforme exigido pelos itens IV.1."i", V.5 e V.6 da Resolução CNS 196/96. Solicita-se adequação.

Resposta: Foi enviado novo TCLE para os pais ou professores com as correções atendendo todas as reivindicações elencadas.

Análise: Pendência atendida.

3. Com relação ao item g "número de sujeitos da pesquisa", constante da página 13 (numeração do CEP), a amostra da pesquisa será composta por 7 professores e 120 estudantes. Na folha de rosto consta que o nº de sujeitos no centro será de 130. Solicita-se adequação.

Resposta: Com relação ao "número de sujeitos de pesquisa", o número correto de estudantes indígenas que participarão do estudo é de 120, e não 130 como informado na folha de rosto.

Análise: Pendência atendida.

4. Nas páginas 27 e 28 (numeração do CEP) constam, respectivamente, a "Autorização para Estudos e Pesquisas na Aldeia Trincheira – FUNAI", e a "Carta de Anuência" assinada pelo presidente da Organização dos Professores indígenas Mura – OPIM. De acordo com o inciso IV da Resolução CNS nº 304, de 09 de agosto de 2000, "O protocolo a ser submetido à avaliação ética deverá atender ao item VI da Resolução 196/96, acrescentando-se: 1 - Compromisso de obtenção da anuência das comunidades envolvidas tal como previsto no item III § 2 desta norma, descrevendo-se o processo de obtenção da anuência." Não consta a carta de anuência do Cacique da Aldeia Trincheira. Solicita-se esclarecimentos.

Resposta: Quanto à anuência do Termo de Anuência do Tuxaua da aldeia Trincheira, se esclarece que de posse da autorização da FUNAI, fomos à aldeia para conversarmos com o Tuxaua e dar-lhe uma cópia de referido documento,

Cont. parecer nº. 634/10

explicamos a intenção da pesquisa na escola da aldeia, o qual nos autorizou, verbalmente, na presença do presidente da OPIM, a realização da investigação. No entanto, no comprometemos em obter essa autorização por escrito para constar na pesquisa.

Análise: Pendência **atendida**.

5. Na página 13 do Projeto (numeração do CEP), a pesquisadora afirma que "A aplicação desta pesquisa não resultará em risco para nenhum dos sujeitos investigados. Somente possibilitará algum risco à pesquisadora em relação ao deslocamento em pequenas embarcações de Manaus à Aldeia". Toda pesquisa com seres humanos envolve risco aos sujeitos de pesquisa. Solicita-se adequação.

Resposta: Os riscos que poderão passar os sujeitos de pesquisa estão relacionados ao desconforto ou nervosismo, num primeiro momento do estudo, em relação a exposição, para a pesquisadora, sobre seus interesses e preferências, principalmente, na ocasião da aplicação dos instrumentos.

Análise: Pendência **atendida**.

6. O Cronograma de execução (páginas 14 e 15, numeração do CEP) informa que a coleta de dados será iniciada em junho de 2010. Solicita-se reformulação do Cronograma.

Resposta: A data para o início da coleta dos dados passará a ser dezembro de 2010.

Análise: Pendência **atendida**.

7. Foi encontrada menção à orientação desta Dissertação de Mestrado no *Curriculum Vitae* na Plataforma *Lattes* da Professora Maria Alice d'Ávila Becker, constante à página 51 (numeração do CEP). Solicitam-se esclarecimentos.

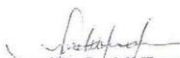
Resposta: Informou-se que a prof^a. Dr^a. Maria Alice D'Ávila Becker é a orientadora dessa pesquisa conforme Declaração em anexo.

Análise: Pendência **atendida**.

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Brasília, 29 de outubro de 2010.



Gyséle Saddi Tannous
Coordenadora da CONEP/CNS/MS

ANEXO F – SABERES REPASSADOS PELOS ANTEPASSADOS DO POVO MURA

- a) Os caçadores acreditam que quando levam uma mulher menstruada para caçar, ela atrai a anta, que logo vem parar onde ela estiver para mordê-la. O caçador aproveita e atira no animal;
- b) Quando o jacaré está com a cabeça para o lado de fora do rio, as pessoas acreditam que o rio vai encher. Quando ele está com a cabeça para o lado de baixo, o rio já vai secar;
- c) Os antigos e os jovens acreditam que só devem tirar madeira para a construção de suas casas quando a noite estiver bem escura. Se tirar em tempo de luar, em noite clara, a madeira dá broca.
- d) Quando um pau seco está boiando na água com o toco para cima, alguém está para morrer afogado;
- e) Quando os caçadores saem para caçar e encontram animais como preguiça, mucura ou tamanduá, é noite que não será boa para a caçada;
- f) Quando as mulheres da aldeia estão menstruadas, acreditam que não poderão ir à beira do rio no horário de 18 horas e nem 12 horas, por causa dos botos que poderão engravidá-las ou até mesmo encantá-las;
- g) A rasga mortalha é agourenta, quando passa cantando por cima da casa durante a noite, é sinal que alguém da aldeia está para morrer. A rasga mortalha é a ave coruja.