



revista brasileira de altas habilidades/ superdotação

Publicação semestral do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação



R\$ 20,00

VOLUME 1
NÚMERO 2
AGO/DEZ 2015

Sobre a Revista

A Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação é uma publicação eletrônica semestral do Conselho Brasileiro para Superdotação. Fundada em 2013, a revista tem o objetivo de divulgar pesquisas, estudos, resenhas, ensaios, relatos de experiências com o intuito de colaborar com a atuação e formação dos profissionais que trabalham com Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. A Revista recebe os originais para publicação na edição do primeiro semestre até o dia 30 de abril e, para o segundo semestre, até o dia 30 de setembro de cada ano. Uma vez recebidos, os artigos serão encaminhados ao processo de revisão (*peer review*) entre os membros do Conselho Editorial ou da comunidade científica especializada, em sistema duplo de revisão anônima (*blind review*), ou seja, tanto os nomes dos pareceristas quanto dos autores permanecerão em sigilo. As opiniões emitidas pelos autores dos trabalhos são de sua exclusiva responsabilidade. Os originais recebidos após essas datas serão encaminhados para avaliação e eventual publicação no semestre seguinte.

www.conbrasd.org/revista

E-mail: editorial@conbrasd.br

1

ConBraSD - gestão 2015-2016

DIRETORIA

Presidente: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (RS)
Vice-presidente: Eiane Regina Titon Hotz (PR)
Primeira secretária: Karina Inês Paludo (PR)
Segunda secretária: Vera Lúcia Palmeira Pereira (DF)
Primeiro tesoureiro: Walquíria Rodiani Praça Teixeira (PR)
Segunda tesoureira: Leila Márcia da Silva

CONSELHO FISCAL

Hélio Caloi Cruz Leão (PR)
 Marli Teresinha Deuner (RS)
 Suplentes:
 Erondina Miguel Vieira
 Angélica Shigihara de Lima (RS)
 Maria da Penha Benevides (ES)

COMITÊ HONORÁRIO

Maria Helena Novaes Mira (in memoriam) (RJ)
 Eunice Maria Soriano de Alencar (DF)
 Zenita Cunha Guenther (MG)
 Sara Couto César (RJ)

CONSELHO TÉCNICO

Ângela Magda Rodrigues Virgolim (presidente)
 Sorcia Napoleão Freitas (RS) (Vice-presidente)
 Laura Ceretta Moreira (PR)
 Denise Maria de Matos Pereira Lima (PR)
 Nara Joyce Wellausen Vieira (RS)
 Andrezza Belota Lopes Machado (AM)
 Maria da Penha Benevides (ES)
 Elizabeth Carvalho Veiga (PR)
 Maria Alice d'Ávila Becker (AM)
 Mara Regina Nieckel da Costa (RS)
 Débora Diva Alarcón Pires (GO)
 Sheila Torma da Silveira (RS)
 Graziela Cristina Jara (MS)
 Fabiane Chueire Cianca (PR)
 Carly Cruz (ES)
 Christina Menna Barreto Cupertino (SP)
 Paula M. Yamasaki Sakaguti (PR)
 Ana Sílvia de Souza Oliveira (PA)
 Cleonice Kuhn (PR)
 Gilvandro dos Santos Pantaleão (AP)
 Maria Lúcia Prado Sabatella (PR)
 Hélio Caloi Cruz Leão (PR)
 Clemir Queiroga de Carvalho Rocha (PE)

COMISSÃO EDITORIAL

Editora-chefe: Angela Mágda Rodrigues Virgolim (DF)
Angélica Shigihara de Lima (RS)
Larice Bonato Germani (RS)
Nara Joyce Wellausen Vieira (RS)
Soraia Napoleão Freitas (RS)
Sheila Torma da Silveira (RS)

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Angela Mágda Rodrigues Virgolim (UnB, DF)
Dra. Christina Menna Barreto Cupertino (UNIP, SP)
Dra. Cristina Maria Carvalho Delou (UFF, RJ)
Dra. Denise de Souza Fleith (UnB, DF)
Dr. Juan A. Alonso (Centro Huerta del Rey/Ficomundyt, Espanha)
Dr. Luis Ernesto Gutiérrez López (PUC-Perú)
Dra. Maria Alice D'Ávila Becker (UFAM, AM)
Dra. María Alicia Zavala Berbena (Universidad de Guanajuato, México)
Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira (UFSM, RS)
Dra. Soraia Napoleão Freitas (UFSM, RS)
Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (ConBraSD/AGAAHSD, RS)
Dra Yolanda Benito Mate (Centro Huerta del Rey/Ficomundyt, Espanha)

CAPA

Rubens Rodrigues Fontes (DF)

Normas para publicação

Orientações Gerais

A REVISTA BRASILEIRA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, do Conselho Brasileiro para Superdotação, tem como objetivo veicular artigos e resenhas inéditos na área das Altas Habilidades/Superdotação e em outros temas que tenham relevância para a mesma área. A revista tem periodicidade semestral. A Comissão Editorial reserva-se o direito de não publicar artigos referentes a estudos que foram também submetidos a outros periódicos nacionais ou internacionais, bem como aqueles encaminhados para livros ou capítulos de livros. O processo de submissão e avaliação de artigos encaminhados é recebido através do site do CONBRASD. Ao serem submetidos, os trabalhos são previamente avaliados pelo Conselho Editorial: aqueles que estiverem fora das normas editoriais serão devolvidos aos autores; os demais, encaminhados a pareceristas para avaliação. A identificação dos autores e instituições não consta no texto enviado para avaliação. A aprovação ou recusa de cada artigo depende da disponibilidade e agilidade do Conselho Editorial. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

3

Instruções aos Autores

Ao redigir o seu artigo, solicitamos considerar os itens a serem avaliados, que são:

- 1) Relevância e abrangência do tema Altas Habilidades/Superdotação;
- 2) Desenvolvimento e aprofundamento do tema;
- 3) Estrutura do trabalho;
- 4) Diálogo com a literatura atualizada em relação ao tema pesquisado;
- 5) Conclusão e contribuição para área das Altas Habilidades/Superdotação.

Os autores deverão observar as seguintes instruções:

1. O texto poderá ser redigido em língua portuguesa, espanhola, ou inglesa.
2. Deverá estar digitado no editor Word em fonte Arial, tamanho 11, com espaçamento simples, parágrafo de 1cm e separação de 6 pt entre parágrafos. Os subtítulos ou títulos das seções deverão estar em negrito, com um espaço de 6 pt antes e outro depois. Se possuir figura, a mesma deverá vir no formato JPG; se houver tabela ou quadro, estes deverão vir redigidos no Adobe Table ou Excel, com o seguinte tamanho: largura máxima de 12 cm e altura máxima de 16 cm, inseridos nos locais adequados do texto.
3. O texto, em geral, deverá ter uma extensão de até 8000 palavras, desconsiderando na contagem o resumo, abstract e as referências.
4. O(s) nome(s) do(s) autor(es), por extenso deverá(ão) constar logo abaixo do título em português e inglês e, em nota de rodapé, a titulação, filiação institucional, e endereço de e-mail.
5. Cada artigo deverá ser encabeçado por um título em português (em negrito) e em inglês (ou espanhol e inglês), e resumo e abstract de, no máximo, 300 e, no mínimo, 200 palavras, em português e inglês (ou espanhol e inglês). O resumo e o abstract não deverão ser redigidos na primeira pessoa e deverão conter o foco temático, o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do trabalho. Deverão ser indicadas três palavras-chave, em português e inglês (ou espanhol e inglês). Os textos devem ser inéditos e podem ser escritos em português, espanhol ou inglês.
6. As notas de rodapé devem ser utilizadas para algumas informações de caráter explicativo, não excedendo a utilização de 200 palavras.
7. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade do(s) autor(es), mas os textos com erros ortográficos e/ou gramaticais, caso aprovados, serão devolvidos para correção antes de sua publicação.
8. A redação do texto, citações e referências deverão ser redigidas segundo as normas da ABNT NBR-6022 e 6023. Sugere-se o uso do More (link: <http://www.rexlab.ufsc.br:8080/more/index.jsp>),

sistema gratuito on-line de formatação bibliográfica. Ressalta-se que o seu uso não dispensa a revisão do artigo.

Prazos de envio:

Para publicação na edição do **primeiro semestre**, os artigos ou resenhas deverão ser enviados, impreterivelmente, até dia **31 de abril de cada ano**; para publicação na edição do **segundo semestre**, até dia **30 de setembro de cada ano**.

Instruções para submissão de resenha:

1. A resenha deverá ter cerca de 2000 palavras.
2. Essa produção deverá situar o campo ao qual a obra pertence, apresentar as principais ideias do autor e realizar uma apreciação crítica, referindo sua contribuição para o contexto teórico e prático na área das Altas Habilidades/Superdotação.
3. Observar as demais instruções para publicação.

Os artigos ou resenhas deverão ser enviados ao Coordenador da Comissão Editorial, pelo e-mail editorial@conbrasd.org.

Sumário/Índex

Sobre a Revista.....	1
Normas para publicação.....	3
Editorial.....	6
ANÁLISE DAS HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES COM E SEM INDICADORES DE DOTAÇÃO E INFLUÊNCIAS SOCIODEMOGRÁFICAS	8
Cláudia Solange Rossi Martins8	
UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS/RJ	29
Elissandra Paraiso; Diogo Pinheiro Santos; Carla Carvalho Cardoso; Luciane Pires	
CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA SUPERDOTAÇÃO NA VIDA DE UM INDIVÍDUO COM TALENTO EM ARTES	42
Fernanda do Carmo Gonçalves dos Santos	
A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO DE DÉFICIT DA ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE.....	49
Mayra Berto Massuda; Eliane Morais de Jesus Mani	
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ACADÊMICOS DO PET NA UFSM: UMA PROPOSTA QUALITATIVA NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO.....	60
Nara Joyce Wellausen Vieira; Andressa da Silva Bobsin; Rose Carla Mendes Oleques; Taís Marimon Barbieri	
DESENVOLVENDO TALENTOS, TRANSFORMANDO VIDAS: O ATENDIMENTO AOS SUPERDOTADOS REALIZADO PELO INSTITUTO ROGERIO STEINBERG.....	70
Sonia Noemi Klavin Simão; Virgínia Louro de Andrade Pinheiro; Rosângela Jesus Pereira Cabral	
PARCERIA EMPRESA – ESCOLA BÁSICA - UNIVERSIDADE: CAPACITANDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO E APOIO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.	78
Vânia Elisa Peres Guerra; Ellen Serri da Motta; Miriam Antonieta Fragoso de Oliveira Campos; Fernanda Serpa Cardoso	
A UNIDADE DE APOIO À FAMÍLIA DOS NAAH/S E SEUS OBJETIVOS	86
Viviane Tramontina Leonessa; Maria Cristina Marquezine	

Editorial

O segundo número da Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação traz oito artigos interessantes e elucidativos na área, que foram agraciados com o prêmio Maria Helena Novaes no VI Encontro do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD que ocorreu em Foz do Iguaçu, RS, em novembro de 2014.

O primeiro artigo, **Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas**, Cláudia Solange Rossi Martins discute o desempenho social destes dois grupos de adolescentes, comparando as frequências e dificuldades dos seus repertórios sociais e os relacionando às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. O estudo conclui que os níveis de habilidades sociais em adolescentes dotados são muitas vezes semelhantes aos daqueles encontrados em adolescentes sem indicadores de dotação e que ambos os grupos podem apresentar dificuldades na emissão de habilidades sociais. Os resultados mostram também que variáveis sociodemográficas podem estar associadas ao desenvolvimento das habilidades sociais.

O artigo de Elissandra Paraiso, Diogo Pinheiro Santos, Carla Carvalho Cardoso e Luciane Pires, **Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de educação de Angra dos Reis/RJ**, aborda o tema da inclusão escolar e analisa o papel do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento da suplementação pedagógica, bem como as políticas e práticas utilizadas no processo de ensino/aprendizagem desses sujeitos. Os professores do Ensino Fundamental que participaram do estudo indicaram que o AEE favorece a organização estrutural do serviço e evidenciaram o papel do professor no processo de mediação entre o conhecimento e os alunos com altas habilidades/ superdotação, favorecendo o enriquecimento curricular e o aprofundamento dos conhecimentos relacionados aos interesses desses alunos.

No terceiro artigo, **Contribuições de um programa de desenvolvimento da superdotação na vida de um indivíduo com talento em artes**, Fernanda do Carmo Gonçalves dos Santos ressalta a importância do processo de identificação, tanto para a promoção do bem estar do indivíduo, quanto para a sociedade; e investiga as contribuições desses dois processos no desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo superdotado identificado na área de artes. O estudo de caso realizado confirma tais benefícios e defende a urgência de países, como o Brasil, elaborarem políticas públicas que efetivamente oportunizem, de forma sistemática e ampla, atendimento especializado em todo o seu território para os indivíduos com altas habilidades.

No artigo **A identificação de alunos com altas habilidades/ superdotação e transtorno de déficit da atenção com hiperatividade**, Mayra Berto Massuda e Eliane Moraes de Jesus Mani relatam os resultados de um estudo comparando três populações: a) alunos com altas habilidades/ superdotação; b) alunos com TDAH; e c) alunos com dupla excepcionalidade (altas habilidades/ superdotação e TDAH). Os resultados apontam que os alunos com dupla excepcionalidade têm comportamentos que se assemelham mais àqueles diagnosticados com TDAH do que àqueles que têm apenas Altas Habilidades/Superdotação. As autoras apontam a necessidade da divulgação de informações sobre ambas as condições, além da necessidade de capacitação de profissionais que atuam na identificação desses alunos.

O quinto artigo, de autoria de Nara Joyce Wellausen Vieira, Andressa da Silva Bobsin, Rose Carla Mendes Oleques e Taís Marimon Barbieri, **Altas Habilidades/Superdotação em acadêmicos do PET na UFSM: uma proposta qualitativa no processo de identificação**, aborda as atividades do processo de identificação dos indicadores de altas habilidades/ superdotação (AH/SD) nos alunos que frequentam o programa PET da Universidade Federal de Santa Maria e apresenta os resultados parciais obtidos com o programa. O aporte teórico, o processo de identificação e as atividades vivenciadas pelos alunos foram relatados, mostrando que atividades desafiantes e estimuladoras favorecem o engajamento de todos os participantes da investigação. O estudo também aponta para a adequação do PET como uma boa proposta de atendimento aos alunos com AH/SD na universidade.

Desenvolvendo talentos, transformando vidas: o atendimento aos superdotados realizado pelo instituto Rogerio Steinberg, é o sexto artigo, apresentado por Sonia Noemi Klavin Simão, Virgínia Louro de Andrade Pinheiro e Rosangela Jesus Pereira Cabral. As autoras apresentam o IRS em termos de sua missão, objetivos e fundamentação teórica; e descrevem o Programa Desenvolvendo Talentos, onde o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade socioeconômica são trabalhados por meio de Oficinas. O IRS acredita que a educação é um mecanismo de transformação social e considera que, ao trabalhar o talento de seus beneficiários, está colaborando para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

No sétimo artigo, **Parceria empresa – escola básica - universidade: capacitando profissionais da educação para a identificação e apoio aos alunos com altas habilidades/superdotação**, as autoras, Vânia Elisa Peres Guerra, Ellen Serri da Motta, Miriam Antonieta Fragoso de Oliveira Campos e Fernanda Serpa Cardoso mostram a relevância de uma parceria entre uma Empresa Pública, uma Escola Básica Estadual e uma Universidade Federal na capacitação de professores para a identificação e encaminhamento de alunos com altas habilidades/superdotação para os programas especializados. Os dados confirmam que a capacitação de professores para esta tarefa tem impacto positivo na vida desses indivíduos, enfatizando que estas ações deveriam ser mais frequentes nos dias atuais.

E por fim, o último artigo da revista, **A unidade de apoio à família dos NAAH/S e seus objetivos**, apresentado por Viviane Tramontina Leonessa e Maria Cristina Marquezine, relata uma Survey realizada com 11 NAAH/S, objetivando identificar os profissionais que atuavam nas Unidades de Apoio à Família (UAF) destes Núcleos e suas principais dificuldades. As autoras destacam dificuldades na promoção da aproximação entre família, escola e aluno, na sensibilização dos pais sobre a importância de participar e cooperar para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S e no desenvolvimento de ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.

Temos certeza de que a leitura destes artigos trará ao leitor uma maior compreensão do universo que cerca as crianças, jovens e adultos com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro, propiciando reflexões que, esperamos, levem a pesquisas futuras ou a ações que possam se reverter para o benefício desta população.

Tenham todos uma boa leitura!

Angela M. Rodrigues Virgolim

Presidente da Comissão Editorial

ANÁLISE DAS HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES COM E SEM INDICADORES DE DOTAÇÃO E INFLUÊNCIAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Social skills' analysis of adolescents with and without indicators of giftedness and social-demographical influences

Cláudia Solange Rossi Martins¹

RESUMO

A questão do desempenho social dos indivíduos dotados é permeada de controvérsias na literatura, por trazer posições antagônicas sobre suas predisposições em apresentarem desajuste social, especialmente na fase da adolescência. A primeira posição defende que, em geral, são mais ajustados socialmente em relação aos pares sem indicadores de dotação, pois sua elevada capacidade cognitiva lhes atribui maior nível de sensibilidade para enfrentarem os problemas interpessoais. A segunda posição considera que os dotados apresentam maior dificuldade de ajustamento social, porque sua sensibilidade extremada os leva à adoção de condutas pouco compreendidas pelos pares, gerando desajuste social. Estudos sugerem que o desempenho social destes indivíduos é grandemente influenciado por fatores não somente internos, mas também externos. Frente a esta discussão, viu-se a necessidade de obter mais esclarecimentos sobre o desempenho social desta população, considerando as influências sociodemográficas no seu repertório social, por entender que tal conhecimento pode trazer uma melhor compreensão de suas reais necessidades sociais, indicar variáveis que contribuem para a promoção de um repertório social mais elaborado e auxiliar na consolidação do conhecimento científico. Para tanto, este estudo buscou caracterizar as habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação a partir de dados sociodemográficos; comparar as frequências e dificuldades dos seus repertórios sociais; além de comparar e relacionar as frequências e dificuldades dos repertórios sociais dos mesmos às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. Compuseram a amostra 132 adolescentes (12 a 18 anos) do município de Lavras - MG, sendo 72 destes com indicadores de dotação. Os dados foram obtidos por meio de três instrumentos de auto-relato e a apuração por análises descritivas, inferenciais e multivariadas. Os resultados assemelham-se, em sua maioria, aos obtidos em outros estudos sobre o repertório social de adolescentes dotados e mostram suas relevâncias ao apresentarem dados sobre suas reais necessidades sociais.

Palavras-chave: Adolescentes. Dotação. Habilidades Sociais.

ABSTRACT

The issue of gifted individuals' social performance is permeated by controversies in literature, due to antagonistic views about their predisposal in showing social maladjustment, especially on adolescent's phase. The first view argues that, in general, they are more socially adjusted in comparison to their pairs without indications of giftedness, since their elevated cognitive capacity gives them highest levels of sensitivity to face interpersonal issues. The second view considers that the gifted individual show more difficulty to social adjustment because their extreme sensitivity leads them to adopt conducts poorly comprehended by their pairs, thus generating social maladjustment. Studies suggest that these individuals' social performance is greatly influenced not only by internal factors, but also external. In face of this discussion, there was seen the need for more clarification regarding social performance of this population, taking in consideration social-demographic influences in their social skills' repertory, since it is understood that such knowledge might elucidate a better comprehension of their real social needs, indicating variables that contribute for promotion

¹ Doutora em Educação Especial (UFSCAR). Mestre em Educação (UFAM). Docente Titular da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) – Belém, Pará - Brasil. E-mail: claudia_martins492@hotmail.com / claudia.martins@ufra.edu.br

of more elaborated social skills' repertory and contributing to consolidation of scientific knowledge. To do so, this study sought to characterize social skills of adolescents with and without giftedness indicators by means of social-demographical data's analysis; comparison of their social skills' repertory's frequencies and difficulties; and also comparison and relating of their social skills' repertory's frequencies and difficulties to social-demographical' variables and participation in other environments. The sample consisted of 132 adolescents (between 12 and 18 years-old) from Lavras, Minas Gerais, 72 of them having indicators of giftedness. The data was obtained by means of three self-report's instruments and canvassing by descriptive, inferential and multivariate analysis. The results are similar to those attained in other studies about social skills' repertory of gifted adolescents and show its relevance by revealing data about their real social necessities.

Key-words: Adolescents. Giftedness. Social Skills.

Adolescência e Dotação

O período da adolescência para o indivíduo com indicadores de dotação é semelhante ao de qualquer outro adolescente sem indicadores de dotação (GALDÓ MUÑOZ, 2008). Segundo Vitalle e Medeiros (2008), nesta fase os adolescentes passam por alguns "lutos", como a perda do corpo infantil para um corpo por vezes desengonçado, e, por conseguinte, a perda do papel social infantil. Para os autores, alguns comportamentos são característicos dessa fase, tais como: (a) transferência dos sentimentos de dependência dos pais para o grupo; (b) dificuldade em lidar com as frustrações quando não alcança os objetivos; (c) atitude social reivindicatória de um modelo de sociedade que considera mais justa; (d) sucessivas contradições nas manifestações de conduta frente ao imprevisível; (e) separação progressiva dos pais para apropriar-se de um mundo próprio e "impenetrável"; e (f) constantes flutuações de humor (VITALLE; MEDEIROS, 2008). No entanto, para os adolescentes dotados, os comportamentos característicos desta fase, combinados ao seu elevado potencial intelectual os diferencia como um grupo particular (GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998).

À semelhança do que ocorre em todos os grupos sociais, crianças e adolescentes dotados distinguem-se em sua heterogeneidade por serem provenientes dos vários grupos étnicos e socioeconômicos, pelas habilidades diversificadas, pelos interesses específicos, por suas aptidões, pelas características sociais e psicológicas e também por suas necessidades educacionais (I TORRES, 2009; ROBINSON, 2008; REIS e RENZULLI, 2009; NAGC, 2009).

Segundo Guimarães e Ourofino (2007), é possível eleger avançados comportamentos entre os dotados em vários domínios, como: o psicológico, de aprendizagem, motivação, personalidade, criatividade, sociais e liderança, embora não se possa generalizar. Autores são unânimes em afirmar que, nem todos os dotados demonstram todas as características, ou no mesmo nível. Alguns podem não demonstrá-las a partir de uma idade muito precoce, mas em estágios mais avançados. Em outros casos, as características de dotação podem ser evidentes somente quando estão engajadas na área de interesse e aptidão

(FRIEND, 2008; NAGC, 2009; VERSTEYNEN, 2011).

Em relação às *características psicológicas*, os dotados, em geral, demonstram memória extraordinária, altos níveis de compreensão de conceitos abstratos e de generalização, grande facilidade de análise e síntese, alta capacidade de concentração, ampla variedade de interesses, espírito investigativo e questionador, imaginação e fantasia especulativa e alto nível de raciocínio (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2007; FRIEND, 2008; TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007).

Quanto ao *estilo de aprendizagem*, os dotados, em geral, manifestam conhecimentos mais amplos, fácil domínio da informação, salto de etapas na aprendizagem, tendência para a investigação (construção de conhecimento), busca deliberada do "como" e do "por que" e capacidade para aprender em um maior nível de profundidade (GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998; OLIVEIRA, 2007; VANTASSEL BASKA, 2005).

Sobre o *nível de motivação*, os dotados, em geral, possuem uma motivação não incentivada por reforços externos, preocupações pouco convencionais, necessidade "obsessiva" de ocupação mental, envolvimento e entusiasmo nas tarefas, diversidade de interesses e projetos, aspirações profissionais elevadas, escolha vocacional precoce e atenção às novidades (OLIVEIRA, 2007).

A *personalidade* dos indivíduos dotados revela níveis mais elevados de intensidade intelectual, desejo de reconhecimento pelo desempenho acadêmico, não conformidade, questionamento de regras ou de autoridade, forte senso de justiça e ética, trabalho independente e autônomo, senso de autocrítica e de humor, responsabilidade, alta sensibilidade, perseverança e perfeccionismo (VERSTEYNEN, 2011; YOO; MOON, 2006; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2007; TURNBULL et al., 2007). Nesta categoria, segundo Versteynen (2011), insere-se também a "overexcitability" emocional, que, segundo Dabrowski (1972), refere-se a uma abundância de energia física, aumento da acuidade dos sentidos, imaginação fértil e curiosidade intelectual.

Os traços de criatividade evidenciam grande habilidade para pensar de forma holística, impulso natural para explorar ideias com entusiasmo, desafio do convencional com perguntas e propostas pouco comuns, processos de pensamento flexível, elevado nível de energia e atração pela atividade de risco (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000, 2004; FRIEND, 2008; TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007).

Em relação às características sociais, os dotados são similares aos demais indivíduos da mesma idade cronológica em possuir mecanismos para regular suas interações sociais, embora possam variar em sua facilidade interpessoal. Em termos de grupo, os dotados demonstram sensibilidade interpessoal, cooperatividade, poder de persuasão e de influência no grupo, capacidade de desenvolver interação produtiva com os outros, sociabilidade e popularidade expressiva entre seus pares¹⁴, liderança natural, respeito pelos pares e preferência por estar com adultos ou com crianças maiores para discutir ideias (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004; FRIEND, 2008; FORTES, 2008).

As características específicas para liderança evidenciam as habilidades de comunicação, as habilidades sociais, a empatia, a habilidade de tomar decisões, a habilidade para motivar outros, a habilidade para manter um grupo unido em uma tarefa, e a habilidade para planejar e executar projetos com pouca necessidade de supervisão (WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007).

Sobre estes comportamentos característicos da dotação, autores chamam a atenção para o fato de que estes podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (GARGIULO, 2006; POCINHO, 2009). Segundo Gargiulo (2006), na forma negativa é chamado de "efeito paradoxal negativo", porque atua para o detrimento do elevado potencial. Por exemplo: a elevada capacidade do estudante dotado em refer informações de forma rápida, comparada aos colegas de classe, pode levá-lo a apresentar uma impaciência excessiva, que vai aumentando gradativamente causando-lhe um sentimento de tédio e desgosto por estar ali. Para melhor compreensão, Webb (1994) apresenta uma lista de traços comumente encontrados em estudantes dotados, que podem manifestar-se de forma

positiva ou negativa (em determinados contextos), sendo esta, ainda muito utilizada por pesquisadores na área da dotação, por ser uma referência neste campo.

Vários autores (BERMEJO, 2002; POCINHO, 2009; ALENCAR, 2007; LORENZO GARCIA; MARTINEZ LLANTADA, 2002) confirmam o fato de que não poucos adolescentes dotados compartilham dessas características na forma negativa, a ponto de serem identificados com distúrbios psicológicos e emocionais, como: déficit de atenção e hiperatividade, transtorno desafiador opositivo, transtornos do humor e transtorno obsessivo compulsivo, dentre outros. Em resposta ao diagnóstico equivocado, recebem atendimento inadequado às suas reais necessidades (WEBB, 2000). Segundo Webb (2000), nenhum desses comportamentos constitui necessariamente um problema, mas deve-se considerar os fatores situacionais como altamente relevantes na identificação do efeito negativo de certas características inerentes à dotação (WEBB, 2000).

Na verdade, muitos adolescentes dotados podem enfrentar os mesmos problemas vivenciados por qualquer outra população, ao possuírem barreiras que impedem o pleno desenvolvimento de suas capacidades, tais como: limitação física com prejuízos sociais, dificuldade de aprendizagem ou transtornos associados, desvios de conduta, distúrbios emocionais e psicológicos, transtornos de personalidade, lar hostil, situação socioeconômica familiar desfavorecida ou condições desfavoráveis à aprendizagem no ambiente educacional (FERNÁNDEZ, 2006; NEIHART et al., 2002; PÉREZ, 2011; WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007; CHAGAS e FLEITH, 2009; ALENCAR, 2008). E, em meio a esse contexto, muitos tendem a engajar-se em uma série de problemas sociais (violência, abuso de drogas, gravidez indesejada, baixo desempenho acadêmico, evasão escolar, isolamento dos pares, etc.) que, embora não sejam exclusivos dos adolescentes dotados, podem constituir fontes de risco para o seu desenvolvimento

¹ Fontes de risco referem-se a condições ou variáveis associadas à maior probabilidade de resultar em comportamentos negativos ou indesejáveis nos indivíduos, que podem comprometer sua saúde, bem-estar ou desempenho social para si e/ou para os outros

intelectual, social e emocional (CAMPOS, 2010; PORTO CASTRO, 2001; OLIVEIRA, 2007; POCINHO, 2009; RENZULLI e REIS, 2004).

Dos fatores que contribuem para que os adolescentes dotados sejam mais vulneráveis socialmente² a enfrentarem situações de risco psicológico estão os internos e os externos (ou situacionais). Os fatores internos ocorrem no interior do próprio indivíduo e, segundo seu idealizador (TERRASSIER, 1979), a combinação de algumas das suas características de dotação pode levar a padrões de comportamento dissincrono, devido ao “desequilíbrio” (diferentes ritmos do desenvolvimento humano) que ocorre entre suas capacidades e suas realizações no contexto acadêmico.

Em relação aos fatores externos, estes podem estar relacionados a várias situações, como o contexto educacional, as interações sociais, o rendimento acadêmico e o sexo, dentre outros. Tais fatores contribuem para o surgimento da *assincronia social*, que consiste na defasagem entre a norma interna do indivíduo e a norma social (RUBIO JURADO, 2009; GALDÓ MUÑOZ, 2008; DÍAZ FERNÁNDEZ; POMAR TOJO, 1995; SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012).

No contexto educacional, essa assincronia ocorre quando o ambiente não projeta suas atividades acadêmicas para atender ao ritmo de aprendizagem e ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos com elevado potencial e talentos específicos, ou quando não favorece a expressão destes (ALENCAR, 2007; 2008; BUESCHER; HIGHAM, 1990; SCHULER, 2003; RENZULLI; REIS, 2004; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; FLEITH, 2007; STABILE DE UICICH, 2006; WEBB, 2000; ALONSO, 2006b; MARTÍNEZ; SÁNCHEZ; FERNÁNDEZ GAYTÁN ÁNGULO, 2006).

(KAZDIN, 1993; COWAN; COWAN; SCHULZ, 1996).

² **Vulnerabilidade social** é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY et al., 2002).

Del Prette e Del Prette (2007) esclarecem que no ambiente social ocorrem exigências da subcultura grupal que podem prejudicar o desenvolvimento social do aluno e contribuir para que este venha a adotar estilos disruptivos em suas relações interpessoais, quer seja atuando diretamente sobre o ambiente por meio de comportamentos externalizados (por exemplo: gritar, agredir) ou atuando no âmbito privado do indivíduo, por meio de comportamentos internalizados (por exemplo: isolar-se de todos).

A partir desta revisão teórica, ficou evidente que as características de dotação, em especial na fase da adolescência, podem manifestar-se também de maneira negativa, a ponto de levar muitos adolescentes a enfrentarem situações de risco para seu desenvolvimento socioemocional, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que considerem seu ritmo de aprendizagem e seu nível de desenvolvimento intelectual.

Habilidades Sociais

No campo das relações sociais, insere-se a temática das Habilidades Sociais (HS), proveniente de estudos científicos realizados a partir da década de 1930 por pesquisadores nos EUA e na Inglaterra. Ponto de interesse da Psicologia, também é reconhecida por profissionais das ciências humanas (*Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia* etc.) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996). Seu referencial teórico possui conceitos e procedimentos de avaliação-intervenção, estruturados a partir de modelos cognitivos que explicam as variáveis associadas ao processo de socialização, os fatores causais dos *deficit*³, as dificuldades de desempenho social, o estabelecimento de critérios de proficiência e técnicas para programas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996). A compreensão desse campo teórico-prático apoia-se em três conceitos-chaves articulados, que são: o *desempenho social*,

³ **Deficit** implica deduzir a ausência de determinado comportamento esperado em uma situação/tarefa ou identificar comportamentos que não atingem certos critérios, tanto de frequência como de proficiência, diante destas (McFALL, 1982).

as *habilidades sociais* e a *competência social* (FEITOSA; DEL PRETTE, 2006).

O *desempenho social* refere-se a qualquer comportamento⁴ ou sequência de comportamentos emitidos em uma situação social qualquer nas relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2005, 2006, 2007; FEITOSA et al., 2005, 2009).

Habilidades sociais é um termo descritivo utilizado para referir-se às diferentes classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo, que são requeridas para lidar de maneira adequada com as demandas⁵ das situações interpessoais, em determinada cultura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996, 2001, 2005, 2006, 2007; FEITOSA et al., 2005, 2009; BOLSONI-SILVA et al., 2006; CIA; BARHAM, 2009).

Del Prette e Del Prette (2007, 2006, 2009) propuseram um conjunto de classes e subclasses de habilidades sociais de maior ou menor abrangência que serve de base para a avaliação do repertório social de adolescentes. Essas classes são: *empatia*, *autocontrole* e *expressividade emocional*, *civilidade*, *assertividade*, *abordagem afetiva* e *acadêmica* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

A habilidade de *Empatia* refere-se à capacidade de compreender e sentir o que alguém sente, tanto em uma situação de demanda afetiva negativa (perdas, decepções, constrangimento, vergonha, raiva) como positiva (boas-novas, sucesso, felicidade), comunicando de forma adequada esse sentimento. Exemplos de comportamentos empáticos: observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, perceber/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou

⁴ **Comportamento social** é um conjunto de ações, sentimentos e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio (FEITOSA et al., 2009).

⁵ **Demanda** refere-se à “ocasião ou oportunidade em que, conforme as normas da cultura e a avaliação das consequências, a emissão de certos desempenhos sociais é esperada ou desejada e a de outros não” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009, p. 4).

experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar e guardar segredo.

A habilidade de *Autocontrole* e *Expressividade emocional* caracteriza-se por comportamentos pelos quais o indivíduo reconhece e nomeia as próprias reações emocionais e a dos outros, e tem controle sobre estas. Alguns exemplos: expressar emoções positivas e negativas, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar possíveis alternativas de solução e avaliar antes de tomar decisões.

A habilidade de *Civilidade* inclui comportamentos que exteriorizam sentimentos positivos, por exemplo: apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, agradecer, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer e responder perguntas, chamar o outro pelo nome e utilizar formas delicadas de conversação (por favor, obrigado, desculpe, com licença).

A *Assertividade* é uma habilidade de expressar pensamentos (falar sobre as próprias qualidades ou defeitos), sentimentos negativos (raiva, desagrado, críticas e gozações), crenças (concordar ou discordar de opiniões) e os próprios direitos (fazer, aceitar e recusar pedidos, negociar interesses conflitantes, resistir à pressão de colegas) de maneira direta, honesta e apropriada, sem violar o direito das outras pessoas.

A habilidade de *Abordagem afetiva* consiste no estabelecimento de contato e conversação em relações de amizade, de inclusão nos grupos da escola ou do trabalho, em relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas de carinho. Envolve atitudes de fazer e responder perguntas pessoais, oferecer informação livre e saber aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividades, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (enturmar-se), identificar e usar jargões apropriados.

As habilidades *Acadêmicas* aludem à desenvoltura social requerida em situações de exposição social e conversação, como: apresentar trabalhos, solicitar informações, explicar tarefas aos colegas, conversar com pessoas de autoridade, seguir regras ou instruções orais, observar, ignorar

interrupções dos colegas, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, solicitar, oferecer e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Segundo os autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011), essas seis classes de comportamentos sociais só podem ser classificadas como *habilidades sociais* se contribuírem para a *competência social*.

A *competência social* refere-se a um conceito avaliativo que remete à capacidade de o indivíduo articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, que podem trazer consequências favoráveis a ele mesmo e em sua relação com os outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2005, 2006, 2007, 2010).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), para que o desempenho possa ser considerado socialmente competente, deve atender a três condições que atuam de forma concomitante e interativa, a saber: (1) às *especificidades do contexto* (padrões e valores distintos estabelecidos pela cultura e subcultura, por ex: nível socioeconômico, sexo, idade e papéis sociais); (2) às *expectativas da situação*; (3) aos *fatores cognitivos e emocionais* dos indivíduos envolvidos (por exemplo: baixa autoestima, baixo autoconceito, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividade e temperamento difícil, entre outros).

Estudos

Por muito tempo, estudos sobre as características cognitivas de adolescentes dotados tiveram proeminência na literatura sobre dotação, em detrimento do aspecto social. No entanto, hoje é possível encontrar estudos que caracterizam o repertório social de adolescentes dotados, inclusive no contexto nacional, apresentando seu status social, suas habilidades sociais ou sua competência social, quando comparados aos seus pares não identificados como dotados (MARTINS, 2013).

Por meio de uma revisão bibliográfica realizada por Martins (2013) sobre o aspecto da competência social, do autoconceito social, do ajustamento social e das relações sociais entre adolescentes dotados e aqueles não identificados como dotados, foi possível constatar algumas conclusões importantes, conforme descritas a seguir.

Foi visto que há padrões semelhantes na competência social (SCHNEIDER, et al., 1989), no autoconceito social (BAIN; BELL, 2004), no ajustamento social (BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011) e nas habilidades sociais (LEHMAN; ERDWINS, 2004) entre dotados e seus pares normativos. Entretanto, foi possível observar a existência de padrões mais elevados no autoconceito social (PYRYT; MENDAGLIO, 1994; FIELD, et al., 1998), no ajustamento social (LEHMAN; ERDWINS, 2004) e na competência social (GULLESSERIAN, 2009; FREITAS, 2011; FRANÇA-FREITAS, 2012) para os adolescentes dotados, em relação aos seus pares normativos. Contudo, a presença de padrões diferenciados (positivos ou negativos) nas relações sociais (DAUBER & BENBOW, 1990), no ajustamento social (ABLARD, 1997; SOWA; MAY, 1997; RAMZI et al., 2011) e no autoconceito (SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012) entre dotados e seus pares (dotados ou normativos), teve certo predomínio nessa revisão. Tal fato desmistifica a ideia de que os dotados (independentemente do grau de QI) são bem-ajustados ou mais bem-adaptados do que seus companheiros não identificados como dotados (BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011). A esse respeito, Ablard (1997) explica que diferenças específicas no aspecto social podem ser vistas entre dotados e não dotados, inclusive com menor ajuste para os dotados.

Buscando nesta revisão bibliográfica (MARTINS, 2013), estudos que caracterizavam as dimensões específicas do repertório social de adolescentes dotados, foi possível encontrar que os adolescentes dotados apresentaram habilidades sociais de empatia (BUESCHER; HIGHAM, 1989; CHAN, 2003; SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012), de autocontrole e expressividade emocional (humor) (SWIATEK, 2002; CHAN, 2003), de assertividade (BUESCHER; HIGHAM, 1989), de abordagem afetiva (interação social/aceitação por pares) (BUESCHER; HIGHAM, 1989; SWIATEK, 1995; SWIATEK;

REBEKAH, 1998; GROSS, 2001; SWIATEK, 2002; CHAN, 2003; LEHMAN; ERDWINS, 2004) e acadêmicas (cooperação/envolvimento extracurricular) (BUESCHER; HIGHAM, 1989; SWIATEK, 1995; SWIATEK; REBEKAH, 1998; CHAN, 2003; LEHMAN; ERDWINS, 2004; FREITAS, 2011). No entanto, também foi possível identificar *déficit* de habilidades sociais para esse grupo em duas classes: na *abordagem afetiva* (comportamentos de esquiva) (CHAN, 2003; DÍAZ FERNÁNDEZ; BRAVO POMBO, 2002) e no *autocontrole e expressividade emocional* (conformidade e negação da dotação) (SWIATEK, 1995; SWIATEK; REBEKAH, 1998; CHAN, 2003).

Problema de Pesquisa

Por esses achados, entende-se que dificuldades de interação social podem ocorrer entre os adolescentes dotados, em muitos casos provenientes de um repertório social deficitário, levando-os a apresentar problemas de adaptação social (DÍAZ FERNÁNDEZ; BRAVO POMBO, 2002; MANOR-BULLOCK; LOOK; DIXON, 1995).

Justificativa

Em um contexto onde o desempenho social dos indivíduos é grandemente influenciado por fatores internos e externos durante suas experiências de vida, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que considerem seu ritmo de aprendizagem e seu nível de desenvolvimento intelectual, viu-se a necessidade de obter mais esclarecimentos sobre o desempenho social desta população considerando as influências sociodemográficas no seu repertório social, por entender que tal conhecimento pode trazer uma melhor compreensão de suas reais necessidades sociais, indicar variáveis que contribuem para a promoção de um repertório social mais elaborado e auxiliar na consolidação do conhecimento científico em defesa de um atendimento que inclua também o aspecto social.

Defende-se que o conhecimento sobre as características de jovens dotados pode ajudar os educadores a reconhecer comportamentos que são indicativos de dotação, orientar o trabalho dirigido ao atendimento educacional, e servir de referência no estudo de grupos especiais (GARGIULO, 2006; GUIMARÃES; OUROFINO,

2007; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004; I TORRES, 2009).

OBJETIVOS

Para tanto, de forma geral este estudo objetivou analisar as habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas. E de forma específica, o estudo buscou: (1) caracterizar a amostra a partir de dados sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica, e grau de instrução do responsável financeiro pela família); (2) comparar as frequências e dificuldades dos seus repertórios sociais; e (3) comparar e relacionar as frequências e dificuldades dos repertórios sociais dos mesmos, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.

MÉTODO

O estudo foi elaborado de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, conforme a Resolução 196/96 (CNS), sendo avaliado e aprovado sob o parecer de nº 0028/2011.

A população-alvo consistiu em 147 adolescentes com idades entre 12 e 18 anos. Contudo, a amostra total foi composta de 132 adolescentes, uma vez que 15 participantes deixaram de responder o questionário em sua totalidade. Dessa amostra, 72 adolescentes eram identificados como dotados.

Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: (a) ambos os sexos (feminino e masculino); (b) variação da faixa etária entre 12 e 18 anos; e (c) frequência na escola regular. No caso dos sujeitos dotados, foram adicionados mais dois critérios: dotação em pelo menos um dos domínios da capacidade humana (exceto a capacidade socioafetiva ou social): Inteligência Geral (verbal e matemática), Criatividade, Capacidade sensorio-motora; e estar frequentando o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). Foram excluídos os adolescentes que não passaram pelo processo-padrão de identificação da dotação e talento realizado pelo Centro nas escolas regulares. Esse critério fornece garantia de que os adolescentes classificados "sem indicadores de dotação"

também passaram pelo processo de identificação.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas regulares (E1, E2, E3 e E4), de ensino fundamental e médio (período diurno), situadas no município de Lavras (Minas Gerais), onde se encontravam os adolescentes dotados que frequentavam o CEDET (neste município), e seus pares sem indicadores de dotação. Na E1 foram encontrados 20D⁶29 e 13SID⁷30; na E2 22D e 20SID; na E3 18D e 15SID; e finalmente na E4 12D e 12SID.

Três instrumentos de autorrelato foram utilizados para a coleta dos dados: o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), o Formulário de Dados Acadêmicos (FDA) e o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette).

O *Critério de Classificação Econômica Brasil* (CCEB) consiste em uma lista de itens com o objetivo de obter os dados de identificação do participante, como idade e sexo (item I), e das condições socioeconômicas da família dos adolescentes, com base na posse de bens de consumo duráveis (item II), e grau de instrução do chefe da família (item III). Tal classificação é estratificada em cinco classes (A, B, C, D, E), sendo que as duas de maior poder aquisitivo são subdivididas (A1 e A2, B1 e B2).

O *Formulário de Dados Acadêmicos* (FDA) contém quatro questões que objetivam identificar a instituição onde o participante estuda (questão 1), a série ou ano que estuda (questão 2), dados sobre adiantamento de série ou ano (questão 3) e a participação e tempo de permanência em outros ambientes (questão 4).

O *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA-Del Prette* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) constitui-se de 38 itens elaborados para contemplar as principais demandas de desempenho interpessoal de adolescentes entre 12 e 17 anos em relação à família, amigos, colegas, pessoas de autoridade, parceiros afetivo-sexuais, desconhecidos e aos diferentes

contextos (relações familiares e escolares, afetivo-sexuais, lazer, trabalho e amizade). Para cada um dos itens, o adolescente deve julgar: (a) quão difícil é para ele apresentar a reação indicada no item; (b) qual a frequência com que apresenta a reação indicada em cada item. Nesses dois indicadores (frequência e dificuldade), as respostas são mensuradas em uma escala tipo Likert, de 5 pontos. Para a frequência, as categorias de respostas são: 0 a 2 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma no máximo 2 vezes; 2 a 4 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 3 a 4 vezes; 5 a 6 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 5 a 6 vezes; 7 a 8 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 7 a 8 vezes; 9 a 10 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 9 a 10 vezes. As categorias de respostas para o indicador de dificuldade são: nenhuma, pouca, média, muita e total. Com relação às qualidades psicométricas do instrumento, o estudo de validação original mostrou que a escala tem elevada consistência interna (Coeficiente Alpha de 0,896 para frequência e 0,904 para dificuldade) e uma estrutura de seis fatores, sendo: Fator 1 – Empatia (10 itens, alpha = 0,820), Fator 2 – Autocontrole (8 itens, alpha = 0,686), Fator 3 – Civilidade (6 itens, alpha = 0,751), Fator 4 – Assertividade (7 itens, alpha = 0,679), Fator 5 – Abordagem Afetiva (6 itens, alpha = 0,615) e Fator 6 – Desenvoltura Social (5 itens, alpha = 0,698). O instrumento permite a identificação de reservas e deficit em classes e subclasses de habilidades sociais. O IHSA apresenta a seguinte estrutura fatorial: Fator 1 – Empatia; Fator 2 – Autocontrole; Fator 3 – Civilidade; Fator 4 – Assertividade; Fator 5 – Abordagem Afetiva; Fator 6 – Desenvoltura Social.

O estudo caracterizou-se como exploratório-descritivo. Exploratório pois, conforme Sellitz et al. (1975), esse método de estudo é recomendado quando o conhecimento na área for muito reduzido, e, descritivo, por ser indicado para estudos de vários casos ou institucionais (BENZE, 2001). A apuração dos dados foi realizada por meio de análises descritivas, inferenciais e multivariadas, utilizando-se o software estatístico SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*).

Dos procedimentos para a coleta dos dados, inicialmente, foi estabelecido contato

⁶ D = Dotados

⁷ SID = Sem indicadores de Dotação.

com a coordenação do CEDET a fim de saber em quais escolas havia adolescentes dotados identificados pelo Centro. A partir dessa informação, os diretores de quatro escolas selecionadas foram visitados pela pesquisadora, que lhes apresentou os objetivos do estudo, a relevância científica e social, os procedimentos para a coleta dos dados, as questões éticas envolvidas e o caráter da participação voluntária da instituição, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Obtida a permissão dos diretores, foi estabelecido um primeiro contato com a coordenação pedagógica de cada escola a fim de que pudesse auxiliar na seleção dos alunos. Com base em uma lista contendo os nomes dos alunos que frequentavam o Centro, os coordenadores reuniram os adolescentes dotados em grupos de dez a 20 alunos por vez, nos períodos de aula vaga ou intervalo entre as aulas, para que não houvesse interferência no bom andamento destas. Os adolescentes sem indicadores de dotação foram selecionados simultaneamente pelos coordenadores de forma aleatória, nas mesmas salas de aula que seus pares dotados. Nessa ocasião, foram-lhes apresentados os objetivos do estudo, sua relevância científica e social, os procedimentos para a coleta dos dados, as questões éticas envolvidas, o caráter da participação voluntária de cada adolescente selecionado e a garantia de total sigilo em relação à sua identificação.

Mediante a manifestação de concordância em participar do estudo, os alunos dotados e alunos sem indicadores de dotação recebiam o TCLE destinado ao pai ou responsável, a fim de que estes pudessem tomar conhecimento do estudo e manifestassem sua concordância na participação do seu filho. Após a devolução das autorizações do pai ou responsável, foi agendado com a coordenação de cada escola o melhor dia e horário para a coleta dos dados, de modo que não viesse a interromper as atividades de sala de aula. Do total de adolescentes dotados convidados a participar do estudo, apenas três não participaram: dois não receberam consentimento dos pais e um não participou por decisão própria. Nesse caso, seus nomes foram substituídos por outros, que prontamente aceitaram participar do estudo.

A aplicação dos instrumentos foi realizada pela pesquisadora em um ambiente reservado (sala de aula vaga, espaço inutilizado da biblioteca ou refeitório desocupado), em grupos de 10 a 20 alunos por vez. Antes do preenchimento dos instrumentos, procedeu-se à leitura das instruções e dos exemplos, explicando-os de forma detalhada. Os casos de dúvidas eram sanados por meio de exemplos, a fim de tornar mais clara a compreensão para o aluno.

O tempo médio utilizado para o preenchimento dos três instrumentos não ultrapassou 40 minutos para os adolescentes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 30 minutos para os adolescentes do Ensino Médio.

Os dados foram coletados ao final do mês de maio e início do mês de junho, por ser um período onde os alunos já teriam estabelecido seus relacionamentos interpessoais com os colegas de classe, e também, porque não estariam realizando as avaliações de final de semestre letivo. Para tanto, foram necessárias três semanas, em período integral.

Os procedimentos para a análise dos dados obtidos por meio do CCEB foram classificados quantitativamente de acordo com a pontuação do próprio instrumento e analisados a partir de métodos descritivos. As características sociodemográficas da amostra foram analisadas utilizando-se do mesmo método, pois, segundo Morettin e Bussab (2002), média, mediana, máximo e mínimo constituem medidas indicadas para comparar os grupos descritivamente. Na apuração e análise dos dados obtidos por meio do FDA, foi adotada a metodologia de agrupamento das respostas em categorias. Já o cômputo dos resultados do *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes-IHSA* consistiu em calcular os escores somando-se os itens das questões para então situar a posição percentil do respondente em relação a uma amostra normativa. A apuração foi realizada por meio de análises descritivas, inferenciais e multivariadas, utilizando-se o *software* estatístico SPSS.

RESULTADOS

Caracterização da Amostra a partir de dados sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe

econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família).

Os dados sobre a caracterização da amostra de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação revelaram um maior número de participantes do sexo feminino, tanto para os dotados (52,8%), quanto para os sem indicadores de dotação (51,7%). A maioria dos adolescentes dotados apresentou idades entre 12 (23,6%) e 16 anos (19,4%), enquanto a maior parte dos adolescentes sem indicadores de dotação era mais nova, com idades entre 12 (18,3%) e 13 anos (20%).

Quanto ao nível de escolaridade dos participantes, observou-se proximidade entre eles, visto que a maioria dos adolescentes dotados frequentava a classe do 8º ano (25%), enquanto os adolescentes sem indicadores de dotação frequentavam as classes dos 7º (21,7%) e 8º anos (20%).

Analisando a questão do adiantamento de série escolar, observou-se que, do total de adolescentes dotados, 25% foram adiantados um ano no decorrer de sua escolaridade e apenas um aluno foi adiantado de série por dois anos (1,4%). Já entre os adolescentes sem indicadores de dotação, apenas 11,7% foram adiantados um ano e nenhum aluno foi adiantado dois anos no decorrer de sua escolaridade.

A classe econômica das famílias dos adolescentes dotados e dos adolescentes sem indicadores de dotação concentrou-se, em sua maioria, entre as classes C e B1; em ambas as famílias a maior porcentagem observada foi de indivíduos da classe B2, sendo 36,1% para dotados e 36,7% para os sem indicadores de dotação.

Também houve similaridade com relação ao grau de instrução do chefe da família dos adolescentes dotados e sem indicadores de dotação, visto que ambos se concentraram entre o ensino médio completo e o ensino superior incompleto, sendo 43,1% para os chefes dos filhos dotados e 41,7% para os chefes dos filhos sem indicadores de dotação, seguido de ensino superior completo, 30,6% para os chefes dos filhos dotados e 25% para os chefes dos filhos sem indicadores de dotação.

Comparação das Frequências dos repertórios de habilidades sociais da amostra

Os resultados obtidos da análise descritiva sobre a comparação do repertório social de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação não revelaram diferença significativa entre os grupos com relação à *Frequência* das habilidades sociais. Os dados obtidos nesse estudo assemelham-se aos encontrados na literatura específica na área da dotação.

De acordo com o relatório produzido por uma força-tarefa da Associação Nacional de Crianças Dotadas sobre tópicos relacionados ao desenvolvimento socioemocional de jovens dotados, foi encontrado que alunos com alta capacidade geralmente são tão bem ajustados como qualquer outro grupo de estudantes (NEIHART; REIS; ROBINSON; MOON, 2002; REIS; RENZULLI, 2004).

Em uma revisão de estudos sobre o desenvolvimento social de adolescentes dotados em relação aos seus pares sem indicadores de dotação, os achados revelaram: padrões semelhantes (SCHNEIDER et al., 1989), semelhança quanto às habilidades sociais (FIELD et al., 1998), semelhança quanto ao sucesso (frequência) e fracasso (déficit) social (BELL; SCHINDLER, 2002), semelhança entre os graus de ajuste social (SCHNEIDER et al., 2002), semelhança na competência social (BAIN; BELL, 2004), e semelhança na adaptação social (LOPEZ; SOTILLO, 2009; BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ NAVEIRAS, 2011).

Os dados obtidos por Borges del Rosal e Hernández Jorge (2010) sobre as percepções dos estudantes dotados e seus pares sem indicadores de dotação mostraram que as relações sociais estabelecidas entre os adolescentes dotados e seus companheiros sem indicadores de dotação eram boas ou muito boas, não havendo diferenças entre os grupos.

Observando ainda os resultados alcançados no estudo desenvolvido por Trancoso (2011) com 45 alunos (8 a 12 anos) identificados como dotados, foi achado um número estatisticamente insignificante com dificuldade na emissão de habilidades sociais.

Com base nos estudos apresentados, a conclusão a que se chega, neste objetivo, reforça a realidade de que os adolescentes dotados são adolescentes e, provavelmente, compartilham mais semelhanças do que diferenças com os pares sem indicadores de dotação, contrariando a ideia comumente aceita e divulgada pelo senso comum de maior desajuste social em adolescentes dotados (NAIL; EVANS, 1997; NEIHART, 1999; VIALLE et al., 2007; BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011).

Segundo Parker (1996), a ideia de maior desajuste entre os adolescentes dotados, enquanto norma, reflete a concepção estereotipada propagada pela imprensa popular de que os indivíduos com elevada capacidade intelectual têm predisposição para desajustamento social.

Entretanto, Freitas e Fleith (2007, p. 88) explicam que isso não significa afirmar que os alunos com elevado potencial estejam "imunes" a qualquer desajuste social, mas que, quando isso acontece, não é a dotação que provoca tais desajustes, e sim a maneira como ocorre a interação entre esse indivíduo e o ambiente.

Neste sentido, destaca-se a relevância dos estudos desenvolvidos sobre questões relacionadas aos aspectos sociais de indivíduos dotados, na perspectiva de derrubar o falso conceito de que indivíduos dotados são susceptíveis a desajustamentos sociais (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Comparação das Dificuldades dos repertórios de habilidades sociais da amostra

Os resultados obtidos da análise descritiva sobre a caracterização do repertório social de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação com relação às **Dificuldades** para o desempenho das habilidades sociais revelaram uma média significativamente mais elevada na subescala Abordagem Afetiva para os adolescentes dotados, indicando maior dificuldade nesta habilidade para o grupo.

Apesar de muitos estudos indicarem padrões mais elevados na competência social para os adolescentes dotados em relação aos seus pares normativos (ROBINSON, 2008; GULLESSERIAN, 2009;

FREITAS, 2011; FRANÇA-FREITAS, 2012), diferenças específicas podem ser encontradas entre os dois grupos na emissão das habilidades sociais (DAUBER; BENBOW, 1990; SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012), sendo uns bem ajustados e outros com problemas de ajustamento (SOWA; MAY, 1997), inclusive com maior dificuldade para os dotados (CHAN, 2003).

Na verdade, inúmeros estudos podem ser encontrados na literatura demonstrando que os alunos dotados estão acima da média em algumas habilidades sociais, ou conforme McCallister (et al., 1996), *na maioria destes*. Tal afirmação deixa implícita a possibilidade de haver *déficits* em algumas classes de habilidades sociais, e não em outras, conforme demonstram alguns autores.

Gross (1993), por exemplo, confirma que os dotados podem apresentar *déficit* em sua adaptação social quando comparados aos seus pares normativos. Bickley (2001) coloca que muitos estudantes dotados podem apresentar deficiências sociais. Hernández Hernández (2005) assegura que os dotados podem ter *déficits* importantes em suas competências sociais. Silvia (2008) coloca que os *déficits* sociais podem resultar negativamente sobre o desenvolvimento social do indivíduo, trazendo dificuldades em seus relacionamentos sociais.

Os dados apresentados evidenciam que, embora muitos estudos indiquem padrões mais elevados na competência social para os adolescentes dotados em relação aos seus pares sem indicadores de dotação, é possível encontrar um grupo expressivo com dificuldades na emissão de determinadas classes de habilidades sociais, assim como foi evidenciado no presente estudo em relação à classe de Abordagem Afetiva.

Segundo Del Prette e Del Prette (2007, 2009), habilidade de Abordagem Afetiva consiste no estabelecimento de contato e conversação em relações de amizade, de inclusão nos grupos da escola ou do trabalho, em relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas de carinho. Envolve atitudes de fazer e responder perguntas pessoais, oferecer informação livre e saber aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividades, cumprimentar,

apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (enturmar-se), identificar e usar jargões apropriados.

O estudo de Buescher e Higham (1989), por exemplo, encontraram que a habilidade de abordagem afetiva era utilizada por um grupo de adolescentes dotados como um dos recursos de enfrentamento na busca por amigos, dentre aqueles que apresentavam habilidades excepcionais. Tal fato deixa implícita a ideia de que este grupo tenha dificuldade na habilidade de abordagem afetiva em relação aos seus pares normativos, visto que a utilizavam apenas com pares que se assemelhavam a eles em termos de capacidade intelectual. Pode-se arriscar a tal afirmação com base em outras estratégias de enfrentamento citadas por estes, tais como: busca por programas e classes projetadas para alunos dotados e busca por pessoas adultas para relacionar-se.

Buscando entender esse comportamento, autores sugerem que, devido às características cognitivas diferenciarem-se extremamente dos pares normativos e o número de prováveis amigos que compartilham dos mesmos interesses serem limitados, em geral, buscam a companhia de pares mais velhos (McCALLISTER et al., 1996; SAK, 2004; GAMA, 2006). Frente a situações como estas, os adolescentes dotados podem não ter oportunidades suficientes para a prática de habilidades sociais, tais como: resolução de conflitos, tolerância e abordagem afetiva, tidos como elementos importantes no estabelecimento da amizade (ADAMS-BYERS; WHITSELL; MOON, 2004).

Além destes aspectos, a literatura tem indicado a existência de alguns fatores que podem trazer dificuldades na emissão das habilidades sociais para os adolescentes dotados, como resultado do seu avanço intelectual. Por exemplo: assincronia social obtida pela defasagem entre a norma interna do indivíduo e a norma social do ambiente escolar; comportamento dissincrônico obtido pelas características de dotação e realizações no contexto acadêmico; negação da dotação como meio de alcançar a aceitação dos pares; dificuldade para fazer novos amigos por "sentir-se diferente"; incompatibilidade entre

as habilidades físicas e motoras à idade mental; origens sociais ou étnicas; comportamentos de devaneio como estratégias de enfrentamento para lidar com a impaciência e irritabilidade na sala de aula; fator constitucional e/ou psicológico; altos padrões de exigência própria; foco no desempenho acadêmico em detrimento do desenvolvimento das habilidades interpessoais; desenvolvimento precoce da capacidade cognitiva; mudanças fisiológicas na puberdade; interesses; motivação; envolvimento com as tarefas; e a forma de relacionar-se com o mundo, dentre outros (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; HAIR et al., 2008).

Com base nos vários fatores apresentados, conclui-se que a presença de dificuldades na emissão da habilidade de abordagem afetiva, no caso dos adolescentes dotados, pode ocorrer devido ao avanço intelectual que os difere de seus pares normativos, ou ainda, pela falta de oportunidades suficientes para a prática de habilidades sociais, tais como: resolução de conflitos, tolerância e abordagem afetiva, tidos como elementos importantes no estabelecimento da amizade (ADAMS-BYERS et al., 2004).

Tal compreensão das necessidades sociais na vida do adolescente dotado, ainda que requeira novos estudos, no sentido de identificar agentes causadores de dificuldades sociais, justifica a atenção de pesquisadores e educadores em reconhecer suas vulnerabilidades e a estarem sensíveis às suas necessidades sociais.

Comparação das frequências e dificuldades de emissão dos repertórios sociais da amostra, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.

Os resultados obtidos não revelaram diferenças significativas entre os grupos nas variáveis: idade, classe econômica e instrução do chefe de família. Mas, diferenças significativas foram evidenciadas entre os grupos de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação nas variáveis "sexo", "escolaridade", "adiantamento" e "participação em outros ambientes" quanto à *Frequência* da emissão

das habilidades sociais e *Dificuldade* na emissão destas.

Grande parte da literatura sobre questões sociais de estudantes dotados apresenta estudos de comparação entre suas características, em relação a um ou mais grupos de comparação. Os primeiros estudos estiveram voltados para as características sociais e emocionais de alunos intelectualmente dotados em relação àqueles situados em níveis médios de inteligência (MOON, 2004). Tais estudos justificam-se pela necessidade não somente de conhecer e documentar as dificuldades interpessoais que acometem os adolescentes dotados, como também em distinguir a dinâmica relacional que levam a tais dificuldades (VERSTEYNEN, 2011).

Segundo Caballo (2003), variáveis como sexo, idade, estado civil, configuração familiar, profissão, escolaridade, ganhos pessoais e familiares, pertinência rural ou urbana, além de outras, são identificadas como relevantes para o desenvolvimento das habilidades sociais nos indivíduos.

Sexo. Nas subescalas de *Frequência* do repertório social, os adolescentes dotados não se diferenciaram entre masculino e feminino. Já os adolescentes dotados sem indicadores de dotação apresentaram diferença significativa entre o sexo masculino, por apresentarem maior frequência na habilidade *autocontrole* em relação ao sexo feminino. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social, os adolescentes dotados não apresentaram diferenças significativas entre masculino e feminino, e da mesma forma, não foi encontrada diferença significativa no grupo de adolescentes sem indicadores de dotação nesta variável.

Escolaridade. Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável escolaridade, foi encontrada diferença significativa nas habilidades: *total*, *empatia*, *autocontrole* e *abordagem afetiva*, onde a maior frequência destas habilidades foi demonstrada naqueles com menor grau de escolaridade. A semelhança desses resultados, foi identificada diferença significativa no grupo de adolescentes sem indicadores de dotação, apenas na habilidade de *abordagem afetiva*, mostrando-se mais frequente no repertório social daqueles que frequentavam as classes

do 2º ano do ensino médio. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável escolaridade, não foi encontrada diferença significativa, indicando que estes podem ter dificuldades sociais em diferentes graus de escolaridade. Ao contrário, os adolescentes sem indicadores de dotação apresentaram diferença significativa na habilidade de *Civildade*, evidenciando maior dificuldade entre os alunos do 2º ano do ensino médio.

Adiantamento. Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável adiantamento, não foi encontrada diferença significativa, indicando que a frequência do repertório social nesta população mostra-se de forma semelhante para os que foram acelerados e para aqueles que não foram acelerados. À semelhança dos adolescentes dotados, não foi encontrada diferença significativa para os adolescentes sem indicadores de dotação nesta variável. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável adiantamento, os adolescentes dotados "adiantados um ano" diferiram dos adolescentes dotados "não adiantados" na habilidade de *empatia*, com média inferior para os "adiantados", indicando maior dificuldade no repertório social dos adolescentes dotados "não adiantados". Já os adolescentes sem indicadores de dotação não apresentaram diferença significativa nas dificuldades de emissão das habilidades sociais, indicando que, para os adolescentes sem indicadores de dotação acelerados a dificuldade do seu repertório social assemelha-se à dificuldade dos seus pares sem indicadores de dotação que não foram acelerados.

Participação em outros ambientes. As subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável "ambiente que participam quando não estão na escola" apresentaram-se de forma semelhante. Entretanto, a *frequência* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação nesta mesma variável, apresentou diferença significativa na habilidade de *empatia*, onde, "atividades com a família", "atividades educacionais" e "atividades remuneradas" evidenciaram maior frequência, e "atividades religiosas" e "atividades de lazer" apresentaram menor frequência nesta habilidade. Com relação à variável "tempo

de participação em outros ambientes" (*atividade remunerada, atividade com a família, atividades educacionais, atividades religiosas, e atividades de lazer*), foi encontrada diferença significativa na habilidade de *abordagem afetiva* entre: "menos de 1 ano", com menor frequência e "1 ano", com maior frequência, entre os adolescentes sem indicadores de dotação. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável "tempo de participação no ambiente (CEDET)", foi encontrada diferença significativa em seis subescalas de habilidades sociais entre "1 ano" a "6 anos, onde a "menor dificuldade" esteve para "1 ano" de participação nas seguintes habilidades: *total, empatia, autocontrole, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social*, em relação a "2 anos de participação". Da mesma forma, "5 anos" e "6 anos" de participação apresentaram "menor dificuldade" nas habilidades: *total, empatia, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social*, em relação a "2 anos" de participação. Finalmente, a "maior dificuldade" nas habilidades sociais foi encontrada entre os adolescentes dotados que participaram "2 anos" no CEDET. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação em relação à variável "ambiente que participam quando não estão na escola", não foi encontrada diferença significativa, indicando que a dificuldade no repertório social desta população se apresenta de forma semelhante em todos os ambientes mencionados (*atividade remunerada, atividade com a família, atividades educacionais, atividades religiosas, e atividades de lazer*).

Relação entre as frequências e dificuldades dos repertórios de habilidades sociais da amostra às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica, grau de instrução do responsável financeiro pela família) e participação em outros ambientes.

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados, houve relação entre *FTotal* e *Escolaridade*; *F3Civildade* e *Adiantamento*; e *F4Assertividade* e *Outros Ambientes* (razões para gostar do outro ambiente e dias por semana que frequenta outro ambiente). Desta forma, entende-se que, para os adolescentes dotados, a maior frequência

do seu repertório social está associada à sua escolaridade; a maior frequência da habilidade de *Civildade* está associada ao seu adiantamento escolar; e a maior frequência da habilidade de *Assertividade* está associada à sua participação em outros ambientes (por gostar e pelo número de vezes que frequenta este ambiente).

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação, foi encontrada relação entre *F5Abordagem Afetiva* e *Sexo*, indicando que, para os adolescentes sem indicadores de dotação, a maior frequência na habilidade de *Abordagem Afetiva* está associada ao sexo dos participantes.

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados, constatou-se relação significativa entre *DTotal*, *D1Empatia*, *D5Abordagem Afetiva* e o tempo de participação em outro ambiente no CEDET. Desta forma, entende-se que, para os adolescentes dotados, a maior dificuldade na habilidade total, na habilidade de empatia e na habilidade de abordagem afetiva está associada ao tempo de participação no CEDET.

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social dos adolescentes sem indicadores de dotação, constatou-se relação significativa entre *D6Desenvoltura Social* e as variáveis: *Escolaridade*, *Idade* e *Classe Econômica*. Por esses dados, entende-se que, para os adolescentes sem indicadores de dotação, a maior dificuldade na habilidade de *Desenvoltura Social* está associada às variáveis escolaridade, idade e classe econômica.

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

A conclusão que se chega com o presente estudo é que os níveis de habilidades sociais em adolescentes dotados são muitas vezes semelhantes aos daqueles encontrados em adolescentes sem indicadores de dotação. Revela ainda, que dificuldades podem ser apresentadas pelos adolescentes dotados na emissão de habilidades sociais, da mesma forma que seus pares sem indicadores de dotação. E que, variáveis sociodemográficas podem estar associadas ao desenvolvimento das habilidades sociais.

No entanto, as discussões apresentadas não esgotam as possibilidades de respostas ao problema investigado, mas levantam algumas questões que impulsionam a novas pesquisas sobre a manifestação de dificuldades sociais em adolescentes dotados.

REFERÊNCIAS

- ABLARD, K. E. Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. **Roeper Review**, v. 20, 1997, p. 110-116.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L.C.; LIMA, F. S; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADAMS-BYERS, J.; WHITSELL, S. S.; MOON, S. M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. **Gifted Child Quarterly**, v. 48, 2004, p. 7-20.
- ALENCAR, E. M. L. S. Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. **Revista de Psicología**, v. XXVI, n. 1, 2008.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, 2007, p. 371-378.
- ALONSO, J. A. Adaptación Escolar y Social. In: **CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD**, 6, 2006, p. 184-198.
- BAIN, S. K.; BELL, S. M. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. **Gifted Child Quarterly**, v. 48, n. 31, 2004.
- BELL, S. M.; SCHINDLER, W. J. Collaboration at a professional development school: Investigation of variables affecting student achievement and adjustment. **Tennessee Education**, 31/32(1/2), 2002, p. 5-10.
- BENZE, B. G. Metodologia Científica e Estatística. In: SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, p. 146, 2001.
- BERMEJO GARCIA, M. R. Excepcionalidad: Los Superdotados. In: **CONGRESO REGIONAL LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO**, 1, 2002, p. 111-125.
- BESNOY, K. D.; CUKIERKORN, J. Gifted/ at-risk youth. **Friends for Gifted Education Newsletter**, v. 6, Issue 1, 2006, p. 1-4.
- BICKLEY, N. Z. **The social and emotional adjustment of gifted children who experience a synchronous development and unique educational needs**. Published Ph. D. Dissertation, The University of Connecticut. 2001.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, G.; MONTAGNER, A. R.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 1-45.
- BORGES DEL ROSAL, A.; HERNÁNDEZ-JORGE, C. Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. **Faisca: Revista de Altas Capacidades**, v. 15, n. 17, 2010.
- BORGES DEL ROSAL, A.; HERNÁNDEZ-JORGE, C.; RODRÍGUEZ NAVEIRAS, E. Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. **Psicothema**, v. 23, n. 3, 2011, p. 362-367.
- BRASIL. _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BUESCHER, T. M.; HIGHAM, S.J. A developmental study of adjustment among gifted adolescents. In: VANTASSEL-BASKA, J.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (Ed.). **Patterns of influence on gifted learners**. New York: Teachers College Press, 1989, p. 102-124.

- BUESCHER, T. M.; HIGHAM, S. J. **Helping Adolescents adjust to giftedness**. ERIC Digest, 1990.
- CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.
- CAMPOS, J. R. **Habilidades Sociais de Adolescentes com indicadores de depressão: considerando fatores de gênero e socioeconômicos**. 101 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.
- CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 155-170 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/11.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- CHAN, D. W. Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 6, 2003, p. 409-418.
- CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 1, 2009, p. 45-55.
- DABROWSKI, K. **Psychoneurosis is not an illness**. London: Gryf, 1972.
- DAUBER, S. L.; BENBOW, C. P. Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. **Gifted Child Quarterly**, v. 34, 1990, p. 10-14.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: _____. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 189-231.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 19-56.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, 1996, p. 233-255.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático**. 2006. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br>>. Acesso em: 12 set. 2011.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, v. 1, n. 2, 2010, p. 38-49.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DÍAZ FERNÁNDEZ, O.; BRAVO POMBO, A. **Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades)**, 2002, p. 111-125.
- DÍAZ FERNÁNDEZ, O.; POMAR TOJO, C. **La orientación del alumno superdotado**. 1995, p. 43-55.
- FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Social Skills related to academic achievement: reflections on special education interventions. In: GARCIA, A. (Org.). **Relacionamento Interpessoal: estudos e pesquisas**. Vitória, ES: UFES, 2006.
- FEITOSA, F. B.; MATOS, M. G.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, 2005, p. 129-138.
- FEITOSA, F. B.; MATOS, M.G.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Desempenho Acadêmico e Interpessoal em Adolescentes Portugueses. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, 2009, p. 259-266.

- FERNÁNDEZ, M. P. **Características socioemocionales de los adolescentes superdotados:** ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de si mismo. Tesis (Doctoral en Ciências Humanas e Sociais) – Departamento de Educação, Métodos de Investigación y Evaluación, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2006.
- FIELD, T.; HARDING, J.; YANDO, R.; GONZALEZ, K.; LASKO, D.; BENDELL, D.; MARKS, C. Feelings and attitudes of gifted students. **Adolescence**, San Diego, CA, v. 33, n. 130, 1998, p. 331-342.
- FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/ SEESP, v. 1-4. 2007.
- FORTES, C. C. **Contribuições do pit-programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.
- FRANÇA-FREITAS, M. L. P. **Habilidades Sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- FREITAS, L. C. **Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais:** comparações múltiplas. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- FREITAS, S.N.; FLEITH, D. S. Educação de alunos com características de altas habilidades/ superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. **Ensaio Pedagógico.** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007, p. 85-94.
- FRIEND, M. P. Students who are Gifted and Talented. In: _____. **Special education:** contemporary perspectives for school professionals. 2. ed. Pearson Education, 2008. p. 478-510.
- GALDÓ MUÑOZ, G. Niños superdotados (II). **Bol. SPAO**, v. 2, n. 2, 2008, p. 157-167.
- GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados:** teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, C.; GONZÁLEZ GÓMEZ, J. P. La integración del alumno superdotado en el ámbito escolar. **Ámbito escolar: área de intervención educativa.** **Educator**, n. 22-23, 1998, p. 325-330.
- GROSS, M.U.M. **Self-esteem and motivational orientation of gifted students in selective high schools:** A research update. Paper presented at the Annual Conference of Principals of Selective High Schools. Sydney, September 16. 1993.
- GROSS, M. U. M. "Play Partner" or "Sure Shelter"? Why gifted children prefer older friends. In: AUSTRALASIAN INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS. Gifted Education Research, Resource and Information Centre. 4., Melbourne. **Paper.** Aug. 2001.
- GUIMARÃES, T. G; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** v. 1, Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.
- GULLESSERIAN, J. **The associations between child characteristics and family functioning and academic achievement and social competence in inner-city gifted children.** ProQuest, Ann Arbor MI, 2009.
- HAIR, E. C.; JAGER, J.; GARRETT, S. B. Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence. In: Center for Mental Health in Schools at UCLA. **Social and Interpersonal Problems Related to School Aged Youth.** Los Angeles, CA: Author. 2008.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento?. Potencial predictor de los Moldes Mentales. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Vol. 19, n. 3, diciembre-sin mes, 2005, pp. 45-62 Universidad de Zaragoza España. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/Art>

[PdfRed.jsp?iCve=27411927004](#) Acesso em: 02/03/2013.

- I TORRES, M. M. **La valoración (avaliação) de las habilidades emocionales y sociales en la identificación del alumnado de altas capacidades. Una perspectiva desde la formación de profesionales.** 2009.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La Loce. Indivisa. **Boletín de Estudios e Investigación**, Madrid, n. 5, 2004, p. 9-31.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. **Diagnóstico y educación de los más capaces.** Madrid: UNED, (Colección Varia). MEC, 2000.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La Loce. Indivisa. **Boletín de Estudios e Investigación**, Madrid, n. 5, 2004, p. 9-31.
- KAZDIN, A. E. Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. **American Psychologist**, Washington, v. 48, 1993, p. 127-141.
- LEHMAN, E. B.; ERDWINS, C. J. The Social and Emotional Adjustment of Young, Intellectually Gifted Children. In: MOON, S. M. (Ed.). **Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students.** Thousand Oaks: Corwin, 2004. p. 1-8.
- LOPEZ, V.; SOTILLO, M. Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in spanish – speaking children and adolescents. **High Ability Students**, 20, 2009, p. 39-53.
- LORENZO GARCIA, R.; MARTINEZ LLANTADA, M. Polémicas en torno al desarrollo del talento. **Revista Cubana de Psicología**, v. 19, n. 1, 2002, p. 78-83. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=0257-4322&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- MANOR-BULLOCK, R.; LOOK, C.; DIXON, D. N. Is Giftedness Socially Stigmatizing? The impact of High Achievement on Social Interactions. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 18, n. 3, 1995, p. 319-338.
- MARTÍNEZ, R. M.; SÁNCHEZ, C. A.; FERNÁNDEZ-GAYTÁN ANGULO, L. Atención Educativa al alumnado con sobredotación intelectual. **Revista Digital “Práctica Docente”**, n. 3, 2006, p. 2-8.
- MARTINS, C. S. R. **Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- McCALLISTER, C.; NASH, W.R.; MECKSTROTH, E. The social competence of gifted children: Experiments and experience. **Roeper Review**, 18(4), 1996, p. 273-276.
- McFALL, R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, v. 4, p. 1-33, 1982.
- MORALES SILVA, S. La comprensión de lectura en adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura, con un enfoque metacognitivo y crítico. In: A. ALONSO, J. A. (Org.). **Inteligencia, creatividad y talento: una inversión para la niñez en riesgo. Ideación**, Lima, n. 28, p. 236-253, 2008. Disponível em: <<http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2011.
- MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. **Estatística Básica.** 5. ed. Editora Saraiva, 2002.
- NAGC (National Association for Gifted Children). **Nurturing Social and Emotional development of gifted children.** 2009. p. 1-4.
- NAIL, J. M.; EVANS, M. G. The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. **Roeper Review**, 20, 18–21. 1997.
- NEIHART, M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? **Roeper Review**, v. 22, n. 1, Sept. 1999, p. 10-17.
- NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, Texas: Prufrock Press, 2002. p. 31-40.
- OLIVEIRA, E. P. L. **Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa.** 329 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e

- Psicologia, Universidade do Minho, Braga, jun. 2007.
- OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1, p. 41-52.
- PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicol. Argum.**, v. 29, n. 67, out./dez. 2011, p. 513-531.
- POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009. <Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.
- PORTO CASTRO, A. M. Superdotados: a sua educação em perspectiva actual. **Revista Galega do Ensino**, n. 32, out. 2001, p. 183-197.
- PYRYT, M. C.; MENDAGLIO, S. The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 17, 1994. p. 299-305.
- RAMZI, S.; PAKDAMAN, S.; FATHABADI, J. The developmental study of adjustment in gifted and non gifted adolescents and youths regarding personality characteristics. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 30, 2011, p. 43-47.
- REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. **Psychology in the Schools**, v. 41, n. 1, jan. 2004, p. 119-130.
- REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, n. 4, 2009.
- ROBINSON, N. M. **The social world of gifted children and youth**. 2008, p. 33-51.
- ROCHA, S. R. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do programa agente jovem em Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Serviço Social) (não publicada). Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.
- RUBIO JURADO, F. "Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales". **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, n. 19, jun. 2009, p. 4-5.
- SAK, U. A Synthesis of Research on Psychological Types of Gifted Adolescents. **The Journal of Secondary Gifted Education**. 15(2), 2004, p. 70-79.
- SCHNEIDER, B. H.; CLEGG, M. R.; BYRNE, B. M.; LEDINGHAM, J. E.; CROMBIE, G. Social Relations of Gifted Children as a Function of Age and School Program. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 1, 1989, p. 48-56.
- SCHNEIDER, B. H.; CLEGG, M. R.; BYRNE, B. M.; LEDINGHAM, J. E.; CROMBIE, G. The art of writing a scientific article. **Journal of Scientific Communications**, 163, 2002, 51-59.
- SCHULER, P. A. Gifted kids at risk: Who's listening? **Supporting Emotional Needs of the Gifted**, 2003. Disponível em: <<http://www.sengifted.org/archives/articles/gifted-kids-atrisk-whos-listening>>. Acesso em: 20 abr. 2012.
- SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 5. ed. São Paulo: EDU/EDUSP, 1975.
- SHECHTMAN, Z.; SILEKTOR, A. Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. **Roeper Review**, v. 34, Issue 1, 2012, p. 63-72.
- SOWA, C. J.; MAY, K. M. Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children. **Gifted Child Quarterly**, v. 41, n. 2, 1997, p. 36-43.
- STABILE DE UICICH, R. M. Educacion del alumno con superdotacion, en situacion de riesgo. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD, 6, 2006, p. 42-51.
- SWIATEK, M. A. An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. **Gifted Child Quarterly**, v. 39, n. 3, 1995, p. 154-161.

- SWIATEK, M. A. Social coping among gifted elementary school students. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 26, n. 1, 2002, p. 65-86.
- SWIATEK, M. A.; DORR, R. M. Revision of the social coping questionnaire: replication and extension of previous findings. **Journal of secondary gifted education**, v. 10, issue 1, 8, 1998, p. 5.
- TRANCOSO, B. S. **Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico**. (Dissertação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. Rud; WEHMEYER, M. L. Understanding Students who are gifted and Talented. In: _____. *Exceptional lives: Special education in today's schools*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2007, p. 400-421.
- VANTASSEL-BASKA, J. Domain-Specific giftedness: applications in school and life. A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005.
- VERSTEYNEN, L. Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? **The New Zealand Journal of Gifted Education**, v. 13, n. 1, 2011, p. 1-8.
- VIALLE, W.; HEAVEN, P. C. L.; CIARROCHI, J. V. On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional and academic outcomes of gifted students in the Wolongong Youth Study. **Educational Research and Evaluation: an international journal on theory and practice**, v. 13, n. 6, 2007, p. 569-586.
- VITALE, M. S. S.; MEDEIROS, E. H. G. R. O Adolescente. In: PUCCINI, R. F.; HILÁRIO, M. O. E. (Ed.). **Semiologia da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008, p. 97-108.
- WEBB, J.T. Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children. **Supporting Emotional Needs of the Gifted**. Disponível em: <<http://earlylifepsych.com/app/download/6468266404/Gifted+Kids++Misdiagnosis.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2012, 2000.
- WEBB, J. T. **Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children**. The Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Gifted Education Digests, p. 1-6, 1994.
- WERTS, M. G., CULATTA, R. A.; TOMPKINS, J. R. Students who are Gifted and Talented. In: _____. **Fundamentals of special education: what every teacher needs to know**. Pearson Education, p. 370-396, 2007.
- YOO, J. E.; MOON, S. M. Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center. **Gifted Child Quarterly**, v. 50, n. 1, 2006, p. 52-61.

UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS/RJ

A study on specialized educational services for gifted students in Angra dos Reis/RJ' public educational system

Elissandra Paraiso¹Diogo Pinheiro Santos²Carla Carvalho Cardoso³Luciane Pires⁴

RESUMO

O tema da inclusão escolar tem sido amplamente abordado nos debates contemporâneos na área de Educação Especial. No tocante à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, o número de pesquisas realizadas tem se mostrado insuficiente, principalmente no que tange a abordagem das práticas pedagógicas voltadas para essa parcela da Educação. É em meio a este cenário que este trabalho buscou analisar o papel do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento da suplementação pedagógica, bem como as políticas e práticas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. O *lócus* da investigação foi a Unidade de Trabalho Diferenciado, unidade especializada da rede pública de ensino vinculada à Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia, localizada no município de Angra Reis, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2013. Os participantes do estudo foram cinco professores do segundo seguimento do Ensino Fundamental que atuam no atendimento educacional especializado, nas áreas de Matemática, Ciências, Texto e Artes Plásticas. Para a realização da investigação optou-se pela pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise de documentos locais e entrevistas abertas e semiestruturadas. Os resultados indicam, entre outros aspectos, que o AEE vinculado à Secretaria Municipal de Educação favorece a organização estrutural do serviço. Além disso, evidencia que a figura do professor torna-se parte fundamental no processo de mediação entre o conhecimento e os alunos com altas habilidades/ superdotação, no sentido de favorecer o enriquecimento curricular e o aprofundamento dos conhecimentos relacionados aos interesses desses alunos.

Palavras chave: Altas habilidades/superdotação. Atendimento Educacional Especializado. Professores.

SUMMARY

The theme of the school inclusion has been widely discussed in contemporary debates in Special Education. Regarding the education of gifted and talented students, the number of research has been insufficient, especially concerning the educational practices for this segment of education. With this background in mind, this paper aims to analyze the role of specialized educational services for the development of educational supplementation, and the policies and practic-

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Mestre em Educação e Psicóloga da UTD, Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. elisparaiso@hotmail.com

² Universidade Federal Fluminense – UFF, Mestre em Educação e Professor da UTD, Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. didacopinheiro@gmail.com

³ Universidade Federal Fluminense – UFF, Pedagoga e Coordenadora da UTD, Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. carla09.cardoso@gmail.com

⁴ Universidade Federal Fluminense – UFF, Pedagoga na UTD, Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. lucianepires@oi.com.br

es used in the process of teaching/ learning for those groups. The locus of research is the Differential Work Unit, a specialized unit from public education linked to the Municipal Science and Technology Education, located in the municipality of Angra dos Reis, in the state of Rio de Janeiro. The field research was conducted in 2013. The participants were five primary school teachers who work in specialized education in the areas of mathematics, science, text and Fine Arts. A qualitative research with ethnographic approach was used, and data collection instruments were participant observation, analysis of local documents, and both open and semi-structured interviews. The main results indicate that AEE linked to the Municipal Education favors the structural organization of the service. Moreover, the teacher's role becomes a key part in the process of mediation between knowledge and gifted and talented students, in order to promote curricular enrichment and increasing the knowledge related to the interests of these students.

Keywords: Gifted and talented students. Specialized educational support. Teachers.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo discutir a implementação da política de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino Municipal de Angra dos Reis no Estado do Rio de Janeiro.

Angra dos Reis é uma cidade que possui uma população estimada de 181.486 habitantes e abarca realidades bastante diversificadas: de um lado, um litoral esplendoroso repleto de ilhas e de riqueza e, de outro, morros, sertões e favelas representando a desigualdade social. Isso se reflete também no contexto educacional, onde a rede municipal de ensino possui escolas nas ilhas, sertões e continente, com um total de 74 escolas e aproximadamente 22.700 alunos matriculados.

Na área educacional, a rede municipal de Angra dos Reis vem trabalhando para acompanhar o cenário nacional da Educação frente às políticas de inclusão que se reflete no slogan "Educação para Todos". Fazendo uma retrospectiva da história da Educação Especial nesta região, podemos observar vários acontecimentos importantes que marcaram a trajetória da educação inclusiva, tendo seu início em 1985, quando uma professora foi convidada para trabalhar com a primeira turma de alunos com dificuldade de aprendizagem; em 1990 foi criada a primeira classe de alunos surdos e em 1998 realizou-se o primeiro seminário de educação para alunos com Deficiência Visual. Em 2001 realizou-se o primeiro Seminário de Educação Especial (que acontece anualmente) e a implementação do Centro de Apoio Pedagógico do Deficiente Visual (CAP). Em 2002 deu-se o início das assessorias nas áreas da Educação de Surdos, Deficiência Visual e Surdo-cegueira, além da formação de um grupo de discussão permanente em Educação Especial, intitulado CIAD (Comitê Intersetorial de Apoio às Deficiências). Em 2003 foi instituída a Escola Municipal para Deficientes Visuais e a Escola Municipal de Educação dos Surdos. No ano de 2004 foi criada a Gerência de Educação Especial e vários serviços para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Nos anos 2005/2006 deu-se início ao levantamento de identificação dos alunos com AH/SD das séries iniciais do Município de

Angra dos Reis, com a colaboração e assessoria da Profa. Dra Cristina Maria Carvalho Delou, da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro. Após a identificação dos alunos, a próxima etapa foi oportunizar o desenvolvimento do potencial intelectual e dos talentos desse alunado, sendo necessário ultrapassar a esfera das unidades escolares e oferecer novas perspectivas de atividades, pesquisas e produção (ANGRA DOS REIS, 2006 - 2008).

Todos esses marcos foram fundamentais para a criação da *Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD)*, escola especializada, foco da presente pesquisa, criada pelo Decreto Municipal 5.300, de 21 de maio de 2007, e autorizada a funcionar pela Portaria 006/CME/2007 (PIRES, 2012). Faz parte do Centro de Educação Municipal para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e foi instituída com o objetivo de reunir o atendimento a duas categorias, a saber: o primeiro grupo, de alunos que apresentam transtorno global do desenvolvimento, e que se caracteriza por apresentar alterações na interação social recíproca, na comunicação e no comportamento, de acordo com os dados do *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM IV, 1994)*; e o segundo grupo, composto por alunos com altas habilidades/superdotação que representam o público alvo desse estudo. Tal oferta já acontecia também em duas outras escolas da rede.

Atualmente, a UTD atende 133 alunos; desses, 75 apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação e recebem suporte no atendimento educacional especializado.

A UTD constitui-se como a terceira unidade escolar especializada no Município de Angra dos Reis. Vale esclarecer que a reunião de dois grupos distintos, AH/SD e TGD, deu-se por questões relacionadas à falta de estrutura física, e não por questões pedagógicas. Essa situação implicou num desafio pedagógico e revisão de posturas e práticas como educadores, estimulando uma releitura do processo de ensino e aprendizagem, o que implica na revisão das concepções sobre dimensão cognitiva e tantas outras envolvidas no processo de aprendizagem, como a social e afetiva.

Neste sentido, a proposta do Atendimento Educacional Especializado

(AEE), (de acordo com a Resolução nº 4, decreto 6.571/2008) que busca a suplementação pedagógica para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação vem reforçar a visão de um currículo mais aberto, flexível e adequado às reais necessidades desses educandos. Para propiciar uma educação de qualidade, a UTD reformulou, em 2008, a proposta do atendimento na área das AH/SD, trazendo professores com licenciatura em Letras, Educação Artística, Biologia e Matemática para ministrar os grupos de interesse em Texto, Artes, Ciências e Matemática, visando o atendimento dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Com a ampliação e a reformulação do atendimento aos alunos com AH/SD em Angra dos Reis, os principais objetivos do AEE passaram a ser:

- I- Oferecer condições de suplementação pedagógica aos alunos identificados e encaminhados para a frequência nas oficinas das áreas de artes, ciências, matemática e texto.
- II- Estimular que os alunos utilizem processos cognitivos complexos, tais como o pensamento criativo, análise crítica, análise de prós e contras nas situações escolhidas como de interesse pelos alunos.
- III- Estabelecer as habilidades de comunicação interpessoal necessárias para que os alunos trabalhem tranquilamente com pares de diferentes faixas etárias e de todos os níveis de desenvolvimento cognitivo.
- IV- Estimular o desenvolvimento do respeito por todos os seres humanos, independente de suas características, talentos e competências.
- V- Estimular os alunos a discutirem amplamente sobre questões, fatos, ideias, aprofundando gradativamente o nível de complexidade da análise.
- VI- Estimular os alunos para a organização de seus projetos de pesquisa, como forma de aprofundar seu nível de interesse por determinada área de conhecimento.

- VII- Acompanhar o trabalho pedagógico realizado com os alunos da rede municipal de ensino oferecendo orientações quanto às adaptações de enriquecimento curricular.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico que norteia as ações educacionais do AEE para alunos com AH/SD da rede municipal de Angra dos Reis é direcionado para uma atuação pedagógica que pretende, fundamentalmente, a articulação da atividade específica de cada área de interesse dos alunos com uma experiência mais ampliada. Isso inclui uma visão mais completa da contribuição de cada um no desenvolvimento do seu projeto educacional para a vida, para o autoconhecimento, auto-aceitação e contribuição para o bem comum, permeada por atitudes de autonomia cognitiva e autonomia moral. O PPP deve favorecer o desenvolvimento harmônico entre os aspectos acadêmico, social e moral; ressaltar, por meio de um programa individualizado, a criatividade e independência de ideias; objetivar que o aluno com altas habilidades/ superdotação se torne um membro atuante na sociedade de forma cognitiva e moralmente autônoma; e estimular não apenas a auto realização, mas sua preocupação com o bem social.

OBJETIVOS

Em relação à área das AH/SD, podemos entender que o atendimento educacional especializado é "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" que deve ser prestado visando "suplementar a formação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação" (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que o Atendimento Educacional Especializado:

tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse

atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Tomando como referência os aspectos legais na rede municipal de Angra dos Reis, o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD é realizado na Unidade de Trabalho Diferenciado, prioritariamente, no turno inverso da escola regular. A proposta do AEE para esse público é oferecer atividades de enriquecimento curricular nas áreas de artes, matemática, texto e ciências. Essas atividades enriquecidas são propostas de atendimento pedagógico, geralmente realizadas com um grupo de alunos que têm interesses comuns.

O objetivo deste texto é apresentar, de forma sucinta, dados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) concluída em 2014, que teve como foco analisar o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de Angra dos Reis. Para tal, apresentaremos aqui parte dos resultados das entrevistas abertas e semiestruturadas que foram realizadas com os professores que atuam na UTD, com o intuito de retratar as percepções dos mesmos em relação aos alunos com AH/SD atendidos no AEE e ao fazer pedagógico nos grupos de interesse.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como aquela que se preocupa com dimensões da vida social. Como assinala Minayo (1994, p. 21) "ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Partindo do exposto, pretendemos fazer algumas considerações a respeito da aplicabilidade da abordagem etnográfica na pesquisa educacional. A opção por esta abordagem passa pela tentativa de entender as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da referida investigação e os significados de suas ações.

Para Angrosino (2009), a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.

No contexto da educação, a abordagem etnográfica se diferencia das outras linhas de pesquisa qualitativa porque busca a natureza processual, as formas como as relações são construídas, por exemplo, numa sala de aula ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social. A etnografia tem sido muito utilizada por ser um instrumento valioso de investigação e análise do processo de ensino e aprendizagem, podendo contribuir qualitativamente na relação entre professor e aluno. Mattos & Castro (2011) nos esclarece ainda que essa abordagem também favorece o trabalho colaborativo entre professor e pesquisador, constituindo um elemento rico que representa um avanço na pesquisa educacional do Brasil.

Nos últimos anos, tem crescido o uso da abordagem etnográfica em estudos realizados na área de Educação Especial (PLETSCH, FONTES & GLAT, 2009). Podemos perceber que a abordagem etnográfica tem muito a contribuir com os estudos relacionados à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva. E na tentativa de também colaborar com as práticas educativas inclusivas apresentaremos a seguir, sobre a ótica da etnografia, o cenário, os sujeitos participantes e os procedimentos utilizados para a realização da investigação.

Por meio da pesquisa qualitativa com base na abordagem etnográfica, utilizamos na coleta de dados, os seguintes procedimentos: 1) Observação participante com registro em diário de campo; 2) Análise de documentos locais (decretos, documentos e registros fornecidos pela instituição escolar); 3) Entrevistas abertas e semiestruturadas com os professores.

O público alvo dessa pesquisa foram os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com indicadores de AH/SD, da rede municipal de Angra dos Reis/RJ, nas áreas de Ciências Naturais, Matemática, Produção Textual e Artes.

Nesse estudo, a observação ocorreu desde o início do ano de 2013 com nossa participação na sala de aula, semanalmente, de forma alternada, nos quatro grupos de interesse. As anotações aconteceram no decorrer dos encontros com registro em diário de campo. Alguns desses registros foram realizados durante as aulas, como falas espontâneas dos professores e dos alunos, mas a maior parte dos registros ocorreu logo após as observações na sala de aula. Posteriormente, essas anotações foram sistematizadas e transformadas em relatórios de campo, no qual foram descritos as ações, atitudes, comportamentos e expressões verbais e não verbais dos sujeitos investigados.

Foram realizadas, no total, cinco entrevistas semiestruturadas com cada um dos professores que atuam no atendimento educacional especializado. As perguntas foram formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões bem definidas, ainda que relativamente flexível. Vale esclarecer que os roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas nesta pesquisa foram construídos a partir das informações recolhidas no decorrer dos dois primeiros meses de observações de campo. Segue então o roteiro das entrevistas:

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

- 1) Qual a sua formação profissional?
- 2) Há quanto tempo você é professor da rede municipal de ensino de Angra dos Reis? E do AEE?
- 3) Por que você escolheu trabalhar com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação?
- 4) Como foi o início do trabalho? Você recebeu alguma formação específica para realizar esse trabalho? Quem ofereceu e como foi?
- 5) Gostaria que você me falasse sobre as características das altas habilidades/superdotação? Quem é esse aluno em sua opinião? O que os diferenciam dos demais alunos?
- 6) Fale um pouco sobre como é o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com esse alunado? Tem alguma especificidade? Qual?
- 7) E como você articula a prática educativa do AEE com o ensino regular?
- 8) Quais são as diferenças mais significativas entre ministrar aulas na classe comum do ensino regular e no AEE?
- 9) Na sua opinião o AEE atende as especificidades dos alunos com AH/SD?
- 10) Você tem alguma sugestão/proposta de mudança para o AEE?

Todas as entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram na própria Unidade Escolar (UTD) para facilitar a participação dos professores. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas (em áudio) e posteriormente transcritas na íntegra, tendo no máximo 50 minutos de duração cada uma.

Vale aqui mencionar que o conteúdo das entrevistas foi concedido para esse estudo por meio de "Termo de Concessão", assinado pelos professores.

Após o trabalho de campo, iniciou-se o processo de organização dos dados para análise. Para tanto, levou-se em consideração os relatórios de campo, os quais foram produzidos a partir da observação participante e das falas dos sujeitos nas entrevistas abertas e semiestruturadas. Procedeu-se também ao exame de toda documentação reunida.

O método para interpretar os dados coletados seguiu a proposição de Bardin (1977) conhecida como "análise de conteúdo". De acordo com Pletsch (2005), a análise de conteúdo abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados.

A interpretação foi realizada a partir da triangulação dos dados coletados na observação participante, nas entrevistas e na leitura dos documentos. Para tal foram necessárias inúmeras leituras e releituras de todos os dados coletados. A partir do trabalho realizado nessas três fases, elaborou-se um quadro com as categorias e subcategorias temáticas significativas derivadas dessa análise (vide Quadro 1).

Quadro 1. Análise das categorias e subcategorias temáticas mais frequentes nas entrevistas e relatórios de campo

Categorias	Subcategorias	Significado
Formação/ Capacitação	- Formação inicial; - Formação continuada.	Quando os professores falam da formação inicial para atuar no AEE e da formação (ou a falta de formação) para realizar a suplementação pedagógica nas áreas acadêmicas.
Atendimento Educacional Especializado	- A atuação profissional; - A especificidade pedagógica; - A articulação com a escola regular.	Quando os professores falam de como foi a escolha para atuar no AEE para alunos com AH/SD e como desenvolvem as práticas pedagógicas nos grupos de interesse; além da articulação entre as práticas pedagógicas na sala de aula regular e no AEE.
Os alunos com AH/SD	- As características; - As necessidades educacionais especiais.	Quando os professores falam das suas percepções em relação às características dos alunos com AH/SD de acordo com cada área acadêmica e das necessidades educacionais especiais destes alunos.
Propostas/sugestões	- Recursos; - Parcerias.	Quando se faz referência aos investimentos na educação, na formação de professores e sugerem parcerias com outras instituições de ensino superior.

É importante esclarecer que tais categorias temáticas foram tratadas de maneira articulada, uma vez que integram a questão da atuação do professor especializado frente à política de inclusão. Assim, pode-se dizer que as categorias de análise foram construídas ao longo do estudo, com base no diálogo entre a abordagem teórico metodológica empregada e a literatura especializada.

RESULTADOS

Segundo Vygotsky (1994), o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio, tendo prioridade o plano intersíquico, interpessoal e social. A ideia de que a formação da consciência e o desenvolvimento intelectual se dão de “fora para dentro”, num processo de internalização, não pode implicar um entendimento de passividade do sujeito em relação ao conhecimento. Os textos de Vygotsky e seus colaboradores mostram que na internalização há um processo de transformação, de modificação da compreensão individual, há “uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura” (CAVALCANTI, 2012, p. 10). Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se pode conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento.

Portanto, o professor se torna parte fundamental no processo de mediação entre o conhecimento e os alunos com AH/SD, a fim de favorecer o desenvolvimento dos talentos e habilidades. Para entender como esse processo ocorre, se fez necessário conhecer a atuação dos professores no AEE e as suas percepções sobre o fazer pedagógico. Em outras palavras, refletir sobre o cotidiano escolar do AEE para esse alunado exigiu uma melhor compreensão sobre as várias dimensões constitutivas do contexto escolar e da atuação docente, que Freitas e Pérez (2012) retratam bem:

O professor, no cotidiano escolar, precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus

alunos, bem como trabalhar diferentes potencialidades, segundo os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade (p.7).

O sistema de ensino vem passando por reformas educacionais para se adequar às mudanças na sociedade, e uma das palavras de ordem é a oferta de maior qualidade na educação para todos os alunos. Falar em qualidade exige que pensemos nas necessidades pedagógicas que surgem das peculiaridades específicas de cada aluno, as quais conjugam diferentes objetivos e interesses. Neste sentido, segundo Freitas e Pérez (2012), a escola é responsável pela (re) organização do sistema de ensino, com a finalidade de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos.

Partindo desse pressuposto, observa-se que os acontecimentos no espaço escolar são construídos a partir das interações cotidianas entre os seres humanos, os quais lhes atribuem diferentes significados. Para ilustrar, apresentaremos algumas falas dos professores a respeito da escolha em atuar no AEE com alunos com AH/SD:

Não foi escolha. Na verdade, na época coincidiu o convite com uma questão de interesse de organização de horário. Os professores da rede iam ter que passar a trabalhar três dias na semana, eu já estava preocupado com isso, com a questão do trabalho de três dias. Na época eu fazia especialização, aí veio o convite para participar da UTD no final de 2007, para fazer parte do quadro de professores e como aqui é um trabalho que a gente consegue condensar o horário em dois dias, eu aceitei mesmo sem conhecer a realidade em que eu ia trabalhar (professor Denis em 10/10/2013).

Por acaso. Na verdade eu não tinha nenhuma informação a respeito de alunos com altas habilidades, aqui agente tem possibilidade de fazer RTI em outras escolas e eu estava querendo fazer uma RTI. Fui até a Secretaria de Educação e me ofereceram uma RTI na UTD. A coordenadora disse: acho que você se encaixa direitinho, o teu perfil é bom para trabalhar com esses alunos. Eu vim até aqui conhecer o trabalho e na época ia ter uma assessoria com o pessoal da ACERTA me interessei pelo assunto e pedi para fazer a assessoria independente de ficar ou não como professor e no final das contas acabou

que agente conseguiu arrumar e eu passei a trabalhar aqui na UTD na parte de altas habilidades, mas foi por acaso mesmo (professor Aurélio em 07/10/2013).

Vale esclarecer que RTI é um regime de tempo integral e possibilita o professor fazer uma dobra da matrícula na rede municipal de Angra dos Reis.

As falas evidenciam que estes professores não percebem a decisão de atuar com alunos que apresentam AH/SD como uma escolha; alguns a associaram a questões pessoais outros ao acaso. Outros se sentiram receosos com a proposta de ensinar alunos com AH/SD, como podemos observar nos trechos abaixo:

Na verdade não foi uma escolha. Foi um convite. E eu não conhecia o trabalho, eu tive até um certo receio de vir para a escola, mas depois de conhecer a metodologia e como funcionava a escola eu resolvi assumir as turmas (professor Bruno em 22/10/2013).

Quando questionado sobre o motivo do receio, o professor respondeu:

O primeiro receio, na verdade foi mudar do ambiente escolar que eu já estava acostumado, o segundo por ser um trabalho que até então eu não tinha ouvido falar, essa foi a grande questão, até como é que seria, se eu ia dar conta ou não, pelo desafio que seria, pelo que foi dito como eram as crianças com altas habilidades e só, o único receio foi esse (professor Bruno em 22/10/2013).

Em concordância com a fala acima, percebemos que alguns professores também podem se sentir desafiados em relação à atuação na área, como fica evidente no trecho a seguir:

[...] quando eu soube que era com altas habilidades foi um desafio. Eu me senti desafiada mesmo e achei legal, por que é intrigante, aquilo instiga você a saber: Como que eu vou responder a esse desafio? A essa proposta de trabalho? É bom pra gente também se perceber numa realidade tão diferente da realidade da escola regular normal, então na verdade foi meio que de supetão mesmo que eu vim pra cá e comecei o trabalho (professora Eliane em 14/11/2013).

Outro ponto que chama atenção nas

falas dos professores é o total desconhecimento, por parte destes, com referência aos serviços da Educação Especial na rede regular de ensino do Município. Isto nos faz pensar que esses serviços, apesar de serem ofertados, não estão sendo divulgados dentro da própria rede, entre os principais protagonistas da ação educativa, os professores.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir as percepções dos professores sobre as características dos alunos e sobre o fazer pedagógico divididos por área de interesse. Vale ressaltar que os nomes utilizados nesse estudo para se referir aos professores são fictícios, para preservar suas identidades:

37

Grupo de interesse em talentos matemáticos

Durante as observações participantes foi possível perceber um clima bem descontraído em todos os grupos de interesse, mais especificamente no grupo de matemática, no qual as práticas utilizam materiais lúdicos como jogos, quebra-cabeças, jogos de computador, sudoku, entre outros, para realizar as atividades propostas.

O professor Aurélio, que atua há anos na rede de ensino de Angra dos Reis, fala da sua percepção em relação às características dos alunos que são atendidos no grupo de interesse na área de talentos matemáticos da UTD:

Na minha opinião, esse aluno responde muito rápido às atividades que são passadas em matemática, ele consegue dar respostas que nem sempre são esperadas pelo professor, ele toma caminhos que são caminhos próprios dele, do conhecimento que ele adquiriu, ele é um aluno que tem muita perseverança no que está fazendo, é muito comprometido com o fazer, aceita os desafios naquilo que ele conhece, ele, às vezes, tem dificuldade de fazer algo que ele ainda não conhece, que ele não domina, mas aí também a partir do momento que você trabalha esse conhecimento com ele, ele passa a ter envolvimento, ele passa a querer fazer (em 07/10/2013).

A fala nos indica algumas características desse aluno, como a rapidez na aprendizagem, a perseverança, o comprometimento com o fazer. Tais características fazem parte do que Renzulli

(2004) categorizou como superdotação escolar.

Para Gardner (2000) a *inteligência lógico matemática* possibilita usar e avaliar relações abstratas como: calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas para raciocinar bem. O autor coloca ainda que as crianças que são extremamente lógico-matemáticas pensam raciocinando e adoram experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular e que precisam de coisas para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos e visitas a planetários e museus.

Alguns desses procedimentos podemos observar no fazer pedagógico do professor Aurélio, quando relata, mesmo que sucintamente, os objetivos do grupo de interesse nessa área:

[...] eu tenho dois objetivos: um é fazer a suplementação pedagógica para esses meninos, então agente traz desafios, traz uma série de atividades, traz texto pra ele ler, traz vídeo pra ele ver, agente às vezes consegue levá-los para algum centro onde tem exposições ligadas a área de matemática, agente já visitou a UFF em Niterói que tem o Museu de Geometria, já fomos à Casa da Descoberta... E o outro objetivo é levar esse garoto a fazer uma iniciação científica na área de Matemática, essa iniciação científica é feita a partir da OBEMEP, que é a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas onde os alunos fazem a primeira fase, são classificados para a segunda fase, são preparados para fazer essa segunda fase, e aí obtendo uma das medalhas de prata, bronze ou ouro, ele passa a ter direito a uma bolsa de iniciação científica dada pelo CNPQ e organizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada que é o IMPA, que é o maior Instituto de Matemática do Brasil e um dos maiores do mundo, assim é uma a oportunidade para esses meninos desenvolverem esse talento matemático (em 07/10/2013).

Podemos perceber na fala do professor Aurélio a variedade de recursos pedagógicos que ele utiliza para promover o enriquecimento curricular para esses alunos. Estimular a participação em olimpíadas, além de ser uma excelente oportunidade de aprendizado, também favorece a realização de atividades desafiadoras e possibilita, dependendo do resultado do aluno, a participação na iniciação científica do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Grupo de interesse em artes plásticas

No grupo de interesse em Artes Plásticas, a sala se transformava em uma pequena galeria de arte, sempre ao som de alguma música popular brasileira. Para retratar a percepção do professor dessa área em relação a esses alunos que são atendidos, selecionamos a fala a seguir:

Bom, as características dessas crianças com altas habilidades/superdotação na área específica de Artes me lembra muito a própria faculdade, são pessoas totalmente diferentes, mas com um potencial muito grande, mas não necessariamente numa área específica, área de desenho ou de pintura, acho que eles tem um entendimento sobre a questão criativa e a questão Arte em si bem superior do que os demais alunos. Esse aluno é inquieto, é inteligente e sensível ao mesmo tempo, ele é engraçado e está sempre buscando alguma coisa diferente, buscando algo mais, ele é um perfeccionista na execução dos trabalhos (professor Bruno em 22/10/2011).

Algumas das características citadas pelo professor Bruno, como a criatividade e o senso de humor, são referenciadas por Sternberg e Grigorenko (2003) para designar a pessoa com inteligência criativa. Estes autores dizem que nem sempre a pessoa criativa tem as melhores notas e se destaca na escola por suas habilidades acadêmicas. Mas demonstra grande imaginação e habilidade em gerar ideias interessantes e criatividade na forma de escrever ou falar e de demonstrar suas aptidões e competências. Essa criança tende a ter independência de pensamento e de ideias, a ver humor em situações que nem sempre os outros percebem como tal.

A *inteligência espacial* (GARDNER, 2000) é a capacidade de perceber informações visuais ou espaciais, pensar de maneiras tridimensionais, levando em consideração a relação entre cor, forma, linha, configuração e espaço (como o faz os pintores, arquitetos e escultores); as crianças pensam por imagens e figuras, adoram planejar, desenhar, visualizar e rabiscar.

O professor Bruno fala que o fazer pedagógico com os alunos que apresentam

essas características, exige um aprofundamento, conforme trecho a seguir:

[...] o aprofundamento do trabalho aqui é necessário! Não tem outra escolha, não tem outra opção, você tem que aprofundar em cima de desafios, é de atividades que requerem um nível de concentração e soluções de problemas, por que Arte também é uma solução de problemas, o nível de execução é bem maior, como ele vai chegar naquele resultado final, o nível de exigência, você tem que estar sempre preparado para isso, por que você é cobrado pela habilidade que aquele aluno tem e você tem que estar sempre suprindo aquilo, você acha que ele está ali e ele já está um passo a frente, e você tem que estar lá o ajudando a desenvolver até chegar a níveis assim absurdos como a gente tem aqui (em 22/10/2013).

De acordo com Virgolim (2007) uma característica da paixão por aprender é a maneira intensa com que o aluno com altas habilidades/superdotação vai à busca de seus interesses. Há momentos em que a criança quer saber tudo sobre um determinado tópico e se torna totalmente voltada para ele, fazendo perguntas intermináveis, apreendendo uma grande quantidade de material, incapaz de pensar em nada mais, até que toda a sua energia seja gasta. O grupo de interesse é uma forma de nutrir e saciar a vontade destes alunos de aprender em maior profundidade.

Grupo de interesse em reflexões e práticas nas ciências

O grupo de interesse na área de Ciências passou por mudanças recentes. O professor que ministrava esse grupo, desde 2008, passou a coordenar a área das altas habilidades/superdotação da UTD e precisou se ausentar da sala de aula, sendo por isso substituído por outra professora na metade do ano letivo.

As habilidades na área de Ciências se enquadram no que Gardner (2000) chamou de *Inteligência Naturalística*, como sendo a capacidade de reconhecer e classificar os sistemas naturais, como a flora e fauna, assim como os sistemas criados pelo homem, reconhecendo padrões em um estímulo. Por exemplo, detectar um novo padrão em um experimento científico, a distinção de membros entre espécies etc. Nesse sentido, o professor Denis destaca as seguintes

características nos alunos que participam do grupo de interesse de ciências na UTD:

[...] os alunos com altas habilidades atendidos no grupo de ciências são alunos que se destacam muito na questão do raciocínio lógico, são alunos que querem fazer, que se envolvem muito com a tarefa e querem colocar a mão na massa, querem fazer experiência, perguntam, criticam e filosofavam de vez em quando, então são coisas que não são tão comuns de acontecer na escola regular, discutir sobre a filosofia da ciência, religião e ciência é uma oportunidade que agente está tendo aqui, são alunos que te instigam mais (em 10/10/2013).

As crianças que são extremamente Naturalistas pensam por meio da natureza e das formas naturais. E o professor Denis discorre um pouco sobre como é o fazer pedagógico diante dessas características:

[...] eu faço muitas atividades para que os alunos construam, na prática, o conhecimento, agente começa uma atividade e aí às vezes agente segue por caminhos que não estavam previstos, guiando-se pelos interesses dos alunos, então a profundidade do conhecimento é o que tem diferenciado mais nos trabalhos, agente não tem um currículo amarrado, então tem que pensar muito no que fazer juntar o interesse do aluno e ver as coisas que estão acontecendo a respeito de ciências, no decorrer da semana, como exemplo posso citar a semana de ciência e tecnologia, as notícias de jornal, então esse é o currículo, ele é construído assim de acordo com o que está acontecendo naquele momento de mais interessante (em 10/10/2013).

Grupo de interesse em leitura e produção textual

O grupo de interesse em Texto também passou por algumas mudanças de 2008 para cá. A professora que ministrava aulas para esse grupo se aposentou em 2010 e, desde então, outros professores passaram pelo grupo, mas somente no início deste ano um docente foi efetivado. No decorrer das observações e das conversas informais com os alunos, percebemos uma boa aceitação por parte dos mesmos em relação à chegada do novo professor e um clima bem descontraído durante as aulas.

Para retratar como o docente vê os alunos com AH/SD nessa área do conhecimento, selecionamos o trecho a seguir:

Especificamente na minha área acho que é o aluno que tem facilidade para a questão da leitura e para a produção de texto e que gosta de fazer isso, ele se identifica com aquilo, então a minha proposta sempre é tentar ampliar as potencialidades que eles já trazem e apresentar o máximo possível de possibilidades, por exemplo, eu tenho alunos que tem facilidade para a questão da composição escrita, no entanto tem alunos que tem essa facilidade para a oralidade, então você tem que desenvolver tanto a oralidade quanto a composição escrita. Você tem que ir buscando caminhos para desenvolver essa potencialidade de cada um em relação à questão do texto (professor Cláudio em 22/11/2013).

A facilidade para a leitura e para a produção textual são características descritas por Renzulli (2004) para designar a superdotação escolar. Além dessas, o autor inclui também características como a boa memória, excelente raciocínio verbal, grande vocabulário, são alunos que gostam de livros técnicos/profissionais e são consumidores de conhecimento.

A *Inteligência Linguística*, segundo Gardner (2000), se refere à capacidade para pensar com palavras, usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos oralmente ou por escrito. Inclui a manipulação da sintaxe ou estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e os usos práticos da linguagem. Nesse sentido, o professor Claudio discorre sobre o fazer pedagógico na área:

Bem, eu parto do pressuposto que, todos nós enquanto falantes da língua nos expressamos socialmente, utilizamos a língua como instrumento social e aí é qualquer um. Inclusive, o aluno de texto tem que ter segurança para utilizar a língua dependendo da situação comunicativa que ele tenha, então eu parto da questão do gênero textual [...] é importante que os alunos conheçam os gêneros e que isso vai com certeza ajudar a ampliar a capacidade dele sócio comunicativa, por que a intenção é sempre social, o uso social da língua (professor Cláudio em 22/11/2013).

Para Gardner (2000), as crianças que são extremamente linguísticas pensam em palavras e adoram ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras, e precisam de livros, fitas, materiais para escrever, papéis, diários, diálogos, discussões, debates e histórias.

Neste estudo evidenciamos que a figura do professor torna-se parte fundamental no processo de mediação entre o conhecimento e os alunos com altas habilidades/superdotação, no sentido de favorecer o enriquecimento curricular e o aprofundamento dos conhecimentos relacionados aos interesses desses alunos.

REFERÊNCIAS:

- ANGRA DOS REIS. **Educação Especial** 2006. Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2006. (Série Cadernos Pedagógicos vol. I).
- ANGRA DOS REIS. **Educação Especial** 2008. Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2008. (Série Cadernos Pedagógicos vol. II).
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV**. Arlington/USA: American Psychiatric Publishing, 2000.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

- _____. **Decreto nº 7.611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo, 1977. In: GLAT, R. e PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2ª ed. – Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 25, nº 66, maio/ago, 2005.
- FREITAS S. N. e PÉREZ S. G. **Altas habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012. 2ª Edição Revista e Ampliada.
- GARDNER, H. **A teoria das inteligências múltiplas: um conceito reformulado.** São Paulo: Objetiva, 2000.
- MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e Educação, Conceitos e usos.** Eduepb. Campina Grande PB, 2011.
- MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.
- PIRES, L. & Col. **Projeto Político Pedagógico: Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação,** 2012.
- PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** (Dissertação de Mestrado em Educação) Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.
- PLETSCH, M. D.; FONTES, R. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção. In: GLAT, R. (orgs.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 2009.
- RENZULLI, J. S. Essential Reading in Gifted Education: Vol. 2. Identification of students for gifted and talented programs. (2004). In: VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- STERNBERG, R.; GRIGORENKO, E.L. **Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos.** Ed. ARTMED, Porto Alegre, 2003.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Icone/Edusp, 1988.

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA SUPERDOTAÇÃO NA VIDA DE UM INDIVÍDUO COM TALENTO EM ARTES

Fernanda do Carmo Gonçalves dos Santos¹

RESUMO

A literatura na área da superdotação/altas habilidades ressalta a importância do processo de identificação e desenvolvimento dos indivíduos superdotados. A oferta do atendimento especial a essa população é fundamental para a promoção de seu bem estar e traz benefícios à sociedade. Nesse sentido, esse estudo teve como objetivos investigar as contribuições desses dois processos no desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo superdotado identificado na área de artes no Distrito Federal/ Brasil quando tinha 15 anos de idade e cursava o ensino médio, bem como examinar se proporcionou impacto positivo no contexto em que esse indivíduo está inserido. Foi realizada uma entrevista narrativa – não estruturada - com o participante, doze anos após sua identificação. Os resultados demonstraram que a participação em um programa para superdotados contribuiu significativamente na ampliação de oportunidades e expectativas profissionais. Antes de ser nomeado e convidado para o programa, o entrevistado informou que tinha um histórico de fracasso escolar, era retraído, disperso e não tinha anseios quanto à continuidade dos estudos. Por meio do programa, o participante relatou que teve chance de conhecer pares com quem conseguia se identificar e relacionar-se, desenvolveu interesse pela leitura e desejo de cursar o ensino superior. Hoje, o entrevistado já ganhou diversas premiações com suas produções, possui um estúdio de artes e é professor da educação básica. Foi verificada, ainda, uma preocupação em oportunizar atendimento em seu estúdio para crianças de baixa renda com potencial na área artística e apoiar seus alunos no desenvolvimento de sua identidade. Esses dados confirmam os benefícios e a urgência de países, como o Brasil, elaborarem políticas públicas que efetivamente oportunizem, de forma sistemática e ampla, atendimento especializado em todo o seu território para os indivíduos com altas habilidades.

Palavras-chave: programa de altas habilidade/superdotação; atendimento especial; artes.

ABSTRACT

Literature on High Abilities/Giftedness highlights the importance of identification and development of gifted individuals. The offer of special services to this population is essential to promote their welfare and brings benefits to the society. In this sense, this study aimed at investigating the contributions of these processes in the personal and professional development of a gifted individual in Arts from the Federal District, Brazil, identified when he was 15 years old, who attended junior education, as well as examining if these processes have had a positive impact on the context this individual lives. A non-structured narrative interview was developed with the individual twelve years after his identification. Results have shown that participating in a gifted education program has significantly contributed to enlarge opportunities and professional expectations. Before being identified and referred to the program, the participant informed he had a history of school failure, was shy, dispersive, and did not intend to continue his studies. He reported that in the program, he had the opportunity to meet peers with whom he identified himself and had relationships, has developed the interest for reading and the wish to attend high education. Nowadays, the participant has been awarded several times for his productions, has an Art Studio and is a schoolteacher. He is concerned in providing services to low income children with Arts potential in his Studio and supports his students in the development of their identity. These data confirm the benefits and the urgency of countries like Brazil to develop public policies which effectively, systematically and widely offer specialized services to high ability/gifted individual all over the country.

Keywords: program on giftedness/high abilities; special services; arts.

¹ Psicóloga, mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Universidade de Brasília e professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
gs.fernandacarmo@gmail.com

INTRODUÇÃO

O interesse por indivíduos superdotados vem crescendo nas últimas décadas. Diversos países têm, inclusive, investido em programas para superdotados por reconhecerem as vantagens sociais, científicas e econômicas relacionadas ao desenvolvimento do potencial desses indivíduos (Alencar & Fleith, 2001; Davis & Rimm, 1998; Fleith, 2007; Pereira & Guimarães, 2007; Renzulli, 1986b, 2003; Virgolim, 1997, 2007).

No Brasil, entretanto, o tema é ainda pouco estudado. Os estudantes superdotados não têm sido identificados em sala de aula, por diversos motivos. Entre eles, podemos citar as distorções ou mitos acerca da superdotação, tais como acreditar que (Alencar & Fleith, 2001):

- o indivíduo superdotado é aquele aluno que tem bom desempenho em todas as disciplinas; quando, na verdade, ele pode se destacar em apenas uma área do conhecimento;
- esse indivíduo não necessita de apoio ou suporte do professor, pois é capaz de desenvolver suas habilidades sozinho; sendo que, na verdade, essas habilidades são apenas potenciais que precisam ser estimulados pelo ambiente para seu efetivo desenvolvimento;
- a criança superdotada apresenta necessariamente um bom rendimento na escola, quando existem diversos fatores que podem contribuir para um desempenho inferior como, por exemplo, uma atitude negativa em relação à escola, desmotivação, baixa expectativa do professor e pressões de colegas;
- os indivíduos superdotados só podem ser identificados por meio de testes; quando de fato, os professores, colegas de sala e família são importantes fontes de informação para falar sobre a criança, por exemplo.

Diversos estudiosos têm alertado para a necessidade de mudar a visão restrita no entendimento da superdotação. Renzulli, um dos grandes especialistas da área, trouxe, na década de 70 do século passado, uma nova concepção no entendimento da superdotação. A superdotação até então era entendida como um fenômeno estático

e um conceito absoluto. Com a proposta do autor, houve uma mudança no enfoque das definições de superdotação de “ser ou não superdotado” para “desenvolver comportamentos superdotados”, favorecendo uma visão mais dinâmica e flexível do fenômeno. Nesse sentido, Renzulli esclarece que existem “níveis de superdotação que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias” (Reis & Renzulli, 2009, p. 326).

Para Renzulli (1978, 1986, 1998), a superdotação é caracterizada pela interação entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (Modelo dos Três Anéis). De acordo com o autor do modelo, a “habilidade acima da média” divide-se em duas: habilidade geral e habilidades específicas. A primeira consiste na capacidade para processar informação, integrar experiências adquiridas por meio de situações novas e na capacidade para utilizar o pensamento abstrato. Já as habilidades específicas abrangem a capacidade para executar uma ou mais atividades em uma área especializada e restrita.

O anel “envolvimento com a tarefa” está relacionado à motivação que um indivíduo superdotado apresenta ao realizar determinada tarefa. Os traços que são com maior frequência relacionados ao envolvimento com a tarefa são perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança e uma convicção na própria habilidade para concluir um trabalho importante em que a pessoa se propôs a executar.

A “criatividade” é o terceiro agrupamento de características que compõem a concepção de superdotação dos Três Anéis. A criatividade envolve fluência, flexibilidade e coragem para correr riscos, talento para projetar e realizar projetos originais, inovação, riqueza de detalhes e abundância (Renzulli, 1998; Renzulli & Reis, 1997).

Reconhecer os indivíduos superdotados e, sobretudo, entender o fenômeno da superdotação, não tem sido fácil, no entanto, é fundamental para entendermos quem são esses indivíduos e quais são suas características para que possamos identificá-los e, especialmente, oportunizar estratégias de atendimento. As

razões para a ocorrência desses dois processos (identificação e desenvolvimento das altas habilidades) são diversas, mas podemos destacar que:

- o talento desses alunos precisa ser desenvolvido e estimulado, caso contrário, poderá ser desperdiçado;
- os alunos superdotados possuem uma maneira diferenciada de aprender novos conteúdos e trabalhar com eles, tanto em estilos e ritmos, e isso demanda uma proposta de ensino em sala de aula que atenda às suas necessidades;
- esses alunos, por terem estilos de aprendizagem diferentes de seus colegas, podem ser mal-compreendidos tanto por professores como por seus pares e, neste caso, a escola pode elaborar projetos que promovam o bem estar dos alunos superdotados em suas relações sociais dentro e fora da escola.
- programas e serviços para alunos superdotados podem favorecer o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais e sociais de maneira a maximizar o potencial desses jovens para uso ético e consciente.

Torna-se importante, ainda, avaliar o impacto desses programas e serviços na vida dos indivíduos com altas habilidades. Conforme exposto por Renzulli (1975), o propósito da avaliação não é apenas estabelecer escores ou classificações que expressem sucesso ou falha de um determinado programa, ao contrário, a avaliação deve se constituir em um meio de identificação de circunstâncias e condições que resultem em mudanças. O presente trabalho, neste sentido, teve por objetivo investigar se a participação em um programa para superdotados contribuiu positivamente na vida de um indivíduo com talento em artes.

MÉTODO

Participante

Participou do estudo um rapaz de 27 anos, formado em Artes Plásticas e que foi identificado com talento para artes durante o Ensino Médio, quando tinha 15 anos. Foi indicado para o programa de desenvolvimento para superdotados no Distrito Federal e participou dele durante os

três anos seguintes. A seguir, cursou, por três anos, o curso de Comunicação, quando decidiu trancar a matrícula para cursar Artes Plásticas em uma universidade federal. Hoje Alexandre, trabalha em um estúdio de artes, onde é o próprio dono, ministra aulas particulares para pessoas de todas as idades e é professor da educação básica em uma escola pública no Distrito Federal.

Contexto de Pesquisa

A entrevista aconteceu em um estúdio de artes que pertence ao próprio participante em Taguatinga - DF. É uma sala, em torno de 25m², onde tem exposto na parede diversas obras, a maioria do próprio Alexandre. Possui em torno de 10 mesas para seus alunos e também está repleto de materiais produzidos pelos seus alunos.

Instrumento

Foi realizada uma entrevista narrativa - não estruturada - devido ao objetivo do estudo: conhecer a história do participante antes e após o programa para compreender a contribuição deste programa no seu desenvolvimento. A entrevista narrativa "tem em vista uma situação que encoraja e estimula o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida" (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 92). A entrevista tem o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações vão aparecendo na complexa trama em que o sujeito as experimenta no seu mundo real. Nesse sentido, deve-se superar a idéia de que a utilização da entrevista na prática de pesquisa representa um "meio" para se acessarem os conteúdos intrapsíquicos do sujeito investigado, como se os mesmo já estivessem "prontos dentro da sua cabeça". O momento de entrevista consiste em um espaço dialógico, perpassado pelos significados co-construídos pelos participantes, ou seja, pelo entrevistado e pesquisador.

Procedimentos

A pesquisadora entrou em contato com quatro profissionais da secretaria de educação do Distrito Federal que atuam no Programa de Enriquecimento para Superdotados. Nesse caso, foi solicitado a indicação de um aluno egresso do programa há pelo menos cinco anos. Houve grande dificuldade para a indicação de um nome,

já que não há uma política de acompanhamento desses egressos por parte do programa. Após um mês, foi apontado o nome de um rapaz que atendesse aos critérios acima estabelecidos. A pesquisadora entrou em contato por telefone, se apresentando como aluna de doutorado da UnB que tinha por objetivo fazer entrevistas com indivíduos superdotados. O rapaz indicou a possibilidade e foi marcada uma reunião em seu estúdio de artes. A entrevista durou 34 minutos e foi gravada em áudio. Após seu término a pesquisadora teve acesso a algumas das obras e alguns dos diários do participante.

nada relacionada à vida escolar, vida acadêmica.

Conforme exposto pelo participante, ele não tinha um bom desempenho em todas as disciplinas, no entanto, apresentava potencial superior em uma área de conhecimento. Esse trecho destaca a importância de se desfazer o mito que o aluno com altas habilidades é aquele que apresenta alto desempenho em todas as disciplinas acadêmicas. Outra distorção diz respeito à ideia de que a criança superdotada apresenta um histórico de sucesso escolar. Alexandre relatou que foi reprovado três vezes durante a educação básica. A concepção errônea de que o aluno superdotado é aquele com alto QI, pode impedir professores e colegas de reconhecer esses indivíduos.

45

Análise de dados

A entrevista foi integralmente escrita e analisada o que permitiu compreender o processo de construção do entrevistado sobre a interpretação de sua história e da contribuição do programa para superdotados do qual participou. De acordo com Branco e Valsiner (1997), na situação da entrevista, o entrevistador e entrevistado aparecem como construtores ativos do discurso, que estão constantemente produzindo novas compreensões sobre os temas abordados e sobre o próprio evento da entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da entrevista foi um momento extremamente importante para examinar em que extensão um programa de atendimento a alunos superdotados pode contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional deles. Diversos temas de estudo dessa área também emergiram por meio do relato de Alexandre, ente eles, por exemplo, a importância de se desfazer mitos acerca do indivíduo superdotado. Alexandre iniciou sua fala explicitando sua experiência escolar na educação básica:

Eu fui um tipo de aluno que sempre desenhava. Eu era aquele gurizinho que desenhava em sala de aula sabe? Então, isso meio que acompanhou toda a minha trajetória escolar, fora algumas questões de comportamento. Eu era muito retraído, disperso, na verdade, perdi alguns anos na formação e não tinha noção de nada, perspectiva de

O participante também expôs que só foi reconhecido por meio de um concurso externo à escola para a escolha do logotipo dos jogos estudantis de uma região do Distrito Federal, quando ganhou o primeiro lugar. Renzulli destaca que a superdotação ocorre em certos momentos e em certas condições. Este é o caso de Alexandre: foi necessária a existência de um campeonato para que seu talento fosse reconhecido. Ainda sobre o processo de identificação verifica-se o uso de outros recursos e outras fontes de informação no processo de identificação que não o uso de testes. Alexandre indicou que sempre foi visto pela escola como o "gurizinho" que desenhava. Os professores eram excelentes fontes de informação e os seus produtos era um recurso precioso para demonstrar seu potencial. No entanto, isso não foi suficiente para ser reconhecido como superdotado e indicado para um programa de enriquecimento escolar.

Outro alerta diz respeito à área do talento (altas habilidades/superdotação) de Alexandre – artes – que é pouco valorizada e estimulada no contexto educacional. Outras áreas de talento, ainda são pouco reconhecidas no ambiente escolar como a motora, liderança, música e dramaturgia, por exemplo, o que torna ainda mais complexa a identificação desses indivíduos. Isso reforça a necessidade do desenvolvimento global do indivíduo na educação para que suas capacidades e potencialidades possam ser expressas.

Verifica-se, ainda, que entre os dois tipos de superdotação propostos por Renzulli (acadêmico e criativo-produtivo), Alexandre é criativo-produtivo. O indivíduo com esse tipo de superdotação coloca suas habilidades a serviço da criatividade, trabalhando nos problemas e geralmente se destaca por ser mais questionador, extremamente imaginativo, inventivo e dispersivo quando a tarefa não lhe desperta interesse. Além disso, ele não se adapta à rotina e tem modos originais de abordar e resolver os problemas, apresentando muitas vezes baixo desempenho e falta de motivação (Renzulli, 1998). Os testes tradicionais de inteligência não conseguem avaliar esse tipo de superdotação, porque a característica principal desse indivíduo é o elevado nível de criatividade, que dificilmente pode ser avaliado por instrumentos padronizados. Ele usa mais o pensamento divergente, o que dificulta sua adaptação em sala de aula e interfere nos seus resultados de avaliação que, ao ser feita dentro dos padrões tradicionais de ensino, geralmente o impede de demonstrar aptidões que atendam às expectativas da escola (Pérez, 2003).

De acordo com Alexandre, com sua participação no programa, ele conseguiu construir sua identidade como um indivíduo superdotado e expandir suas perspectivas (concluir uma graduação, ser professor, receber premiações com suas produções e ter objetivos de fazer mestrado e realizar pesquisas, expandir a divulgação de suas produções,), além de se identificar com os colegas da sala de recursos de que participava no programa de altas habilidades:

uma professora me indicou para a sala de recursos... não fazia ideia do que era aquilo... um monte de gente dentro de sala, pintando alucinadamente... E não só a questão do desenho, mas a própria questão de lidar com as outras pessoas. A sala de recursos é isso, ela abriu perspectivas não só voltada para a área, mas para o desenvolvimento global, né? Tanto no aspecto relacional quanto no aspecto cognitivo, também, quer dizer, eu também que não tinha o costume de leitura, passei a ler e ler coisas que me tocaram muito e que me ajudaram muito na formação e incuti esse espírito de pesquisa...

Por meio do programa Alexandre conheceu outro professor de artes, reconhecido na área, com quem passou a

trabalhar e viria a tornar-se uma pessoa significativa em sua vida. Posteriormente, este professor o convidou para ser sócio de seu estúdio de artes. Devido a inúmeros compromissos e viagens deste mentor, que inviabilizava sua participação, propôs a Alexandre para ser o único titular do estúdio.

Nesse estúdio, Alexandre tem uma grande preocupação ao se conhecer como educador e modelo para seus alunos, especialmente crianças. O participante explica que o desenho é um momento de se expor e, muitas vezes, aspectos emocionais emergem durante a pintura. Ciente das possibilidades em sala de aula, ele preocupa-se em fazer isso de maneira ética e, inclusive apoiar alunos superdotados que estudam em seu estúdio.

Esses aspectos se relacionam a aspectos sociais e emocionais e que Renzulli denominou de fatores co-cognitivos (2002, 2003, 2005). Esses fatores estão inter-relacionados com as três características do Modelo dos Três Anéis e, por meio desta inter-relação ocorrerá a emergência e o desenvolvimento do comportamento superdotado. Os fatores co-cognitivos propostos por Renzulli são: (a) otimismo, que diz respeito à esperança e aos sentimentos positivos decorrentes da dedicação a uma tarefa; (b) coragem, que se refere à independência psicológica e intelectual e à coragem para correr riscos; (c) romance em um tópico ou disciplina, representado pela paixão por uma determinada área de interesse; (d) sensibilidade às inquietações humanas, que diz respeito à empatia e ao altruísmo e são impulsos para a motivação do estudo e para o desejo de compreender o ser humano e o mundo; (e) energia física e mental, expressa pela curiosidade e pelo investimento em um determinado objetivo; e (f) senso de destino, caracterizado pela necessidade de promover mudanças e buscar seus objetivos.

Durante a entrevista foi explicitado o romance que o participante tem pela área e a energia física e mental. Alexandre explicitou que desde a adolescência ele carrega sempre consigo uma caderneta para registrar ideias onde ele estiver. O participante já possui dezenas de cadernetas e a grande maioria ainda é desconhecida ao público. Foi constatado, ainda, outra característica co-cognitiva, senso de destino, ao explicitar que procura oportunizar aos indivíduos superdotados a chance de

desenvolver seu talento, mesmo quando não possuem recurso financeiro para participar das aulas em seu estúdio. Ademais, Alexandre tem uma preocupação com todos os alunos com quem tem contato, como pode ser verificado no relato a seguir:

Esses alunos vêm aqui para fazer artes, só que não é só artes, e você sabe que muito mais que educação artística, eles querem atenção, na verdade... E você ter noção disso, e tentar compreender isso, você vai compreender a importância do seu papel. Tem um aluno que... nossa... tem uma autocobrança. Teve uma situação que ele saiu daqui chorando porque ele não conseguiu fazer o desenho, e você vê que não era só o desenho. É todo um conjunto que ele está trazendo. Então você tem que ajudar o aluno a aprender a conviver com as falhas, com o não. E eu aí eu trabalho em cima da expressão, deixo ele trazer na pintura e trabalho de uma forma muito assertiva, perguntando o que ele está trazendo naquela figura, e dou um tempo que uma hora ele vai falar e trazer isso para você. Então você vê a importância social que está envolvida na minha relação com os alunos, na verdade. E isso vale para qualquer profissional, se eu sou radialista, se eu sou jogador, dentista.... Enfim, desde que se assuma e tenha noção da responsabilidade social que a sua profissão tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Alexandre antes da sua identificação e convite para participar do programa, apresenta-se como um aluno desmotivado com os estudos e sem perspectivas acadêmicas futuras, conforme explicitado pelo próprio entrevistado. Com o reconhecimento de seu talento, percebe-se uma grande mudança. O próprio Alexandre durante a entrevista, quando explicita o período da identificação e convite para participar do programa, diz "daí começou a minha história no ensino médio", o que demonstra que sua vida escolar começou a ter outro sentido e trazer-lhe prazer. O entrevistado também conseguiu construir sua identidade, ter perspectivas profissionais e hoje já faz uso de seu talento em prol de seus alunos, ajudando-os inclusive na construção de sua identidade.

Além disso, foi demonstrado que as implicações do processo de identificação e desenvolvimento ajudou não só o próprio Alexandre na ampliação de seus

expectativas, como, também, trouxe implicações na própria escola em que estudava. Até então, a comunidade escolar, segundo Alexandre, tinha uma percepção negativa de seus alunos e baixa expectativa com o futuro deles. Quando Alexandre foi identificado, houve uma nova compreensão do espaço escolar, ao entenderem que ali também existia talento. Outro ponto diz respeito à responsabilidade social do participante com seus alunos ao desejar criar oportunidades para alunos talentosos de baixa renda e contribuir na construção da identidade de seus discentes. Conforme explicitado por Gonçalves e Fleith (no prelo) "a participação de educadores no processo de identificação e desenvolvimento dos comportamentos de superdotação é fundamental para que esses indivíduos tenham a oportunidade de "mudar o mundo de alguém" e, assim, contribuir para tornar nosso planeta um lugar melhor para se viver".

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- BRANCO, A.U.; VALSINER, J. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and Developing Societies**, v. 9, n.1, 1997, p. 35-64.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented** (4a ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998.
- FLEITH, D. S. (Eds.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação** (Vol. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. **A concepção de superdotação de Joseph Renzulli**. Manuscrito submetido à publicação, no prelo.
- JOVCHELOVITH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. Em Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Eds.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.
- PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. Em Fleith, D. S.; Alencar, E. M. L. S. (Eds.), **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:**

- orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 164-175.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, 22, 2003. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>.. Acesso em: 12, Jul, 2014.
- REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, p. 233-235., 2009.
- RENZULLI, J. S. **A guidebook of evaluating programs for the gifted and talented.** Storrs, CT: University of Connecticut Bureau of Educational Research, 1975.
- RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, p. 180-184, 1978.
- RENZULLI, J. S. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.), **The triad reader.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. Em BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (Eds.), **Nurturing the gifts and talents of primary grade students.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998, p. 1-27.
- RENZULLI, J. S. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. **Phi Delta Kappan**, v. 84, p. 33-58, 2002.
- RENZULLI, J. S. Conceptions of giftedness and its relationship to the development of social capital. Em COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.), **Handbook of gifted education.** Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003, p. 75-87.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Em STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness.** New York: Cambridge University Press, 2005, p. 246-279.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: A how-to-guide for education excellence.** Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1997.
- VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 13, p. 173-183, 1997.
- VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. Em FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Eds.), **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores Porto Alegre:** Artmed, 2007, p 26-40.

A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO DE DÉFICIT DA ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

The identification of gifted students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Mayra Berto Massuda ¹
Eliane Morais de Jesus Mani ²

RESUMO

A coexistência das Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Déficit da Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um tema ainda pouco explorado no contexto da Educação Especial no Brasil, mas que desperta atenção devido à complexidade da identificação e a consequente carência de atendimento especializado. Dessa forma, a presente pesquisa propôs apresentar e discutir brevemente as principais semelhanças e diferenças entre três populações: a) alunos com Altas Habilidades/Superdotação; b) alunos com TDAH; e c) alunos com dupla excepcionalidade, a saber, Altas Habilidades/Superdotação e TDAH, com a finalidade de fornecer subsídios que colaborem para o processo de identificação e encaminhamento adequado desse alunado. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a partir do levantamento em livros, artigos científicos e documentos legais que abordassem a dupla excepcionalidade em Altas Habilidades/Superdotação e TDAH. Os resultados apontam que os alunos com dupla excepcionalidade têm comportamentos que se assemelham mais àqueles diagnosticados com TDAH do que àqueles que têm apenas Altas Habilidades/Superdotação. Também se constatou a necessidade da divulgação de informações sobre ambas as condições, além da necessidade de capacitação de profissionais que atuam na identificação desses alunos. Dessa forma, concluiu-se que o processo de identificação deve ser interdisciplinar e fundamentado no diagnóstico médico, na avaliação psicológica e pedagógica e, preferencialmente, utilizar diversos instrumentos e fontes de informações que possam contribuir para o reconhecimento de cada uma das condições em questão. O atendimento a esse alunado deve ser garantido por meio de experiências educacionais que valorizem o desenvolvimento de seus potenciais, que permitam o acesso a currículos e avaliações flexíveis, ao atendimento suplementar destinado às Altas Habilidades/Superdotação e, também, ao atendimento que ofereça tratamento e intervenções que conduzam o seu desenvolvimento global.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Transtorno de Déficit da Atenção com Hiperatividade

ABSTRACT

The coexistence of giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a subject still little explored in Special Education context, but it draws attention due to the complexity of identification and the consequent lack of specialized service. Thus, this study presents and briefly discusses the main similarities and differences among three populations: a) gifted students; b) ADHD students; and c) twice exceptional students, namely, gifted and ADHD, in order to provide grants that contribute to the process of identification and appropriate referral of these students. For this, a bibliographic and documentary research was carried out from books, papers and legal documents that addressed the twice exceptionality in gifted and ADHD. The results show that twice exceptional students have behaviors that resemble more those diagnosed with ADHD than those who are only gifted. This research also highlights the need for dissemination of information about both conditions, and the need for training of professionals engaged in identifying those students. Therefore, the research concluded that the identification process must be interdisciplinary and based on medical diagnosis, psychological and educational appraisals and, preferably, it must use different

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, bolsista FAPESP - mayramassuda@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar - eliane.agudos@lpnet.com.br

tools and sources of information that can contribute to the recognition of each condition. The specialized service driven to those students must be guaranteed through: educational experiences that enhance the development of their potential; access to flexible curricula and assessments; supplementary educational service for giftedness; treatment and interventions that lead their overall development.

Keywords: Special Education. Giftedness. Attention Deficit Hyperactivity Disorder

INTRODUÇÃO

A coexistência das Altas Habilidades/Superdotação e deficiências, transtornos ou distúrbios ainda é um tema pouco explorado na área da Educação Especial no Brasil (RANGNI, 2012), mas que merece atenção devido à complexidade da identificação e à consequente negligência de atendimento adequado.

Nesse contexto, o termo dupla excepcionalidade – do inglês *twice exceptionality*, criado por Gallagher (COLEMAN; HARRADINE; KING, 2005) – tem sido usado por pesquisadores internacionais (ZENTAL et al., 2001; NEIHART, 2003; NEA, 2006; RIZZA; MORRISON, 2007) e nacionais (OUROFINO; FLEITH, 2005; OUROFINO, 2007; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007) para se referir de maneira generalizada a alunos com Altas Habilidades/Superdotação que tenham concomitantemente alguma deficiência, transtorno ou distúrbio, entre eles a deficiência física ou sensorial, a síndrome de Asperger, distúrbios emocionais e/ou distúrbio de conduta, transtornos ou distúrbios de aprendizagem e o Transtorno de Déficit da Atenção com Hiperatividade (TDAH) (NEA, 2006), objeto desse estudo.

Atualmente, no contexto educacional brasileiro, ainda prevalece o senso comum de que comportamentos típicos do TDAH seriam incompatíveis com as Altas Habilidades/Superdotação (OUROFINO; FLEITH, 2005). Esse aspecto é agravado por certa tendência em priorizar as dificuldades e déficits dos alunos ao invés de suas potencialidades, favorecendo o diagnóstico de TDAH antes que se pense na possibilidade desse aluno ter Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com a pesquisa realizada nos Estados Unidos por Rizza e Morrison (2007), os alunos com dupla excepcionalidade não têm sido corretamente identificados e, por isso, não são incluídos em programas para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, nem recebem atendimento apropriado. Isso se deve, principalmente, à dificuldade de diferenciar características típicas das Altas Habilidades/Superdotação e do TDAH e, também, à dificuldade em reconhecer a coexistência das duas condições (OUROFINO; FLEITH, 2005).

Guimarães e Ourofino (2007) ainda destacam que, no Brasil, muitos desses alunos não são encaminhados para programas de

atendimento por não apresentarem uma produção compatível com exigências de um modelo escolar normativo, que dificilmente olha para alunos alto habilidosos ou superdotados que apresentam dificuldades escolares, baixo desempenho acadêmico ou motivação reduzida, entre eles, os alunos diagnosticados com TDAH.

Deve-se considerar ainda que alunos com diagnóstico de TDAH não são público-alvo da Educação Especial, de acordo com a legislação educacional brasileira, como os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2013). Embora a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), da qual o país é signatário, determine que as escolas devam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, e estabeleça que as necessidades desses alunos sejam reconhecidas e atendidas continuamente, por meio de ações como adaptações de currículo, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos e parceria com as comunidades.

Desse modo, os estudos sobre a coexistência das Altas Habilidades/Superdotação e o TDAH – tratada neste artigo como dupla excepcionalidade – são de grande importância para a área de Educação Especial, a fim de buscar respostas para um assunto ainda pouco compreendido, aumentar a visibilidade e o atendimento desse público e fornecer subsídios para pesquisas posteriores.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir brevemente, as principais semelhanças e diferenças entre três populações: a) alunos com Altas Habilidades/Superdotação; b) alunos com TDAH; e c) alunos com dupla excepcionalidade, a saber, Altas Habilidades/Superdotação e TDAH. Tem-se por finalidade fornecer subsídios que colaborem para o processo de identificação e encaminhamento adequado desse alunado.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a partir do levantamento em livros, artigos científicos e documentos legais que abordassem a dupla excepcionalidade em Altas Habilidades/Superdotação e o TDAH.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerados pelos pais como crianças difíceis de lidar, muitas vezes rejeitados pelos colegas, vistos pelos professores como perturbadores ou descomprometidos e, ao mesmo tempo, conscientes de seu fracasso escolar, alunos com Altas Habilidades/Superdotação e TDAH convivem desde cedo com uma série de interações negativas com poucas oportunidades de autorrealização (FLINT, 2001)

Geralmente, esses alunos se destacam na sala de aula por apresentarem comportamentos típicos do TDAH, como a hiperatividade, a impulsividade ou a desatenção. Ou então, por demonstrarem grande facilidade e rapidez em aprender o conteúdo de uma ou várias áreas do conhecimento, típicos das Altas Habilidades/Superdotação. Entretanto, poucos são identificados com dupla excepcionalidade e encaminhados para o atendimento especializado voltado para as necessidades educacionais características de cada condição. "A pior parte é que essas crianças são inteligentes o suficiente para saber que elas são diferentes, mas podem ser incapazes de mudar seu comportamento por vontade própria" (FLINT, 2001, s/p.).

Germani (2006) aponta que ainda é desconhecida a prevalência de crianças com Altas Habilidades/Superdotação e TDAH por existirem poucos estudos sobre essa temática, principalmente quanto ao processo de identificação.

Em primeira instância, entende-se que a identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação pode ser realizada por avaliação psicológica, por meio de testes psicométricos como o Standford-Binet, as escalas de Wechsler e o Teste de Matrizes progressivas de Raven, que avaliam apenas a inteligência geral; ou por autonegação, nomeação por pares, nomeação por professores e pais, por meio de escalas de características, questionários, observação de comportamentos e entrevistas (ALENCAR; FLEITH, 2001; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Guimarães e Ourofino (2007) assinalam que o processo de identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação deve considerar uma avaliação multidimensional e abrangente, utilizando variados instrumentos e fontes de informações e considerando a multiplicidade de fatores ambientais e interações que interferem nesse processo.

Já o diagnóstico de TDAH baseia-se nos critérios descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV, DSM-IV (APA, 2000), ou na Classificação de transtornos mentais e de comportamentos da CID-10 (OMS, 1993), e deve ser realizado por meio de uma avaliação médica completa que, preferencialmente, envolva, além da observação da família, de professores e *checklists*, uma avaliação física de alergias e outras desordens metabólicas e uma extensiva avaliação psicológica da inteligência, da produção e do emocional (WEBB; LATIMER, 1993).

De acordo com a teoria de Barkley (2002) e com o DSM-IV, há três tipos de TDAH: a) o TDAH do tipo predominantemente desatento; b) o TDAH do tipo predominantemente hiperativo-impulsivo; e c) o TDAH do tipo combinado. É diagnosticado com TDAH, o indivíduo que apresentar pelo menos 6 de 9 sintomas (para cada tipo), considerando a persistência, intensidade e frequência desses comportamentos sintomáticos e também existência de um prejuízo significativo (NEIHART, 2003). O tratamento indicado para os três tipos de TDAH é o tratamento farmacológico à base de metilfenidato (Ritalina e Concerta), a terapia comportamental e a combinação das terapias farmacológica e comportamental.

Uma vez diagnosticado com TDAH, o aluno fica rotulado por sua dificuldade e raramente se destaca pelo alto potencial, o que "causa desânimo, frustração e, em alguns casos, até desistência" (SABATELLA, 2005, p. 57), o que também pode "levar a problemas sociais, emocionais e comportamentais" (NEA, 2006, p. 3).

O diagnóstico incorreto ou um encaminhamento inadequado tem consequências impactantes na vida de uma pessoa, já que "o TDAH não é somente um problema da escola. Ele afeta as áreas sociais e emocionais da mesma forma" (LOVECKY, 1999).

Diante disso, é possível considerar ainda que uma situação pode acontecer concomitante a outra: alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação podem ser diagnosticados com TDAH e aqueles diagnosticados com TDAH podem apresentar indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Já foi comprovado que crianças com Altas Habilidades/Superdotação ou com

TDAH podem apresentar comportamentos muito parecidos, como o alto nível de atividade e devaneios (OUROFINO, 2007), porém esses comportamentos estão relacionados a causas distintas e podem gerar diagnósticos equivocados já que “a presença de uma condição pode mascarar a outra e o diagnóstico ser impreciso” (OUROFINO, 2007, p. 59). “Em geral, a confusão diagnóstica ocorre porque o comportamento inadequado é atribuído a uma condição patológica ao invés de comportamentos típicos dos indivíduos com altas habilidades/superdotação” (OUROFINO, 2007, p. 51).

Comportamentos hiperativos podem estar presentes tanto em crianças com Altas Habilidades/Superdotação quanto em crianças com TDAH, sendo imprescindível destacar que ambas têm um alto nível de atividade, entretanto, as crianças com Altas Habilidades/Superdotação geralmente são focadas e têm a atenção dirigida, diferente das crianças com TDAH (OUROFINO, 2007).

Neihart (2003) alerta que características como intensidade ao realizar uma tarefa, perfeccionismo, curiosidade e impaciência, frequentemente consideradas como típicas das Altas Habilidades/Superdotação podem ser confundidas com indicadores de TDAH. Além disso, crianças com Altas Habilidades/Superdotação que são criativas podem parecer opositoras, hiperativas e extremamente críticas.

Ainda sobre as confusões que ocorrem com essas pessoas, Lovecky (1999, s/p.) afirma que “crianças superdotadas altamente energéticas podem ser vistas como crianças com TDAH e algumas superdotadas que conseguem se concentrar por longos períodos de tempo podem não ser vistas como crianças com TDAH, embora elas o sejam”. Assim, considerar apenas os pontos fortes ou os pontos fracos de um aluno, e tratar características e comportamentos como determinantes de apenas uma condição, dificulta a correta identificação e, por isso, esses alunos não recebem o atendimento adequado.

Somadas a isso, a facilidade de acesso às listas de características para identificação do TDAH, sem um estudo mais aprofundado do assunto, e a popularização dos medicamentos com princípio ativo do metilfenidato, do qual o Brasil é o 2º maior consumidor (MOYSÉS; COLLARES, 2010), permitiram e permitem que professores e pais façam, todavia, muitos encaminhamentos

equivocados já que eles tendem a focar mais nas dificuldades do aluno e em seus comportamentos disruptivos do que em indicadores de alta capacidade (NEIHART, 2003).

A negligência a esses alunos contribui para o baixo rendimento escolar e para a baixa autoestima (NEA, 2006), além disso, se não forem identificados e não receberem atendimento adequado, esses alunos dificilmente poderão desenvolver seu potencial (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

Ourofino e Fleith (2005, p. 166) alertam que crianças com dupla excepcionalidade podem “mascarar suas dificuldades acadêmicas, disfarçar sua baixa auto-estima, apresentar atrasos e assincronia no desenvolvimento global”, o que as mantém em situação de risco social e emocional.

Dessa forma, serão apresentadas algumas semelhanças e diferenças entre alunos com Altas Habilidades/Superdotação, alunos com TDAH e, sobre ambas as condições, ou seja, alunos com dupla excepcionalidade, a fim de fornecer subsídios que colaborarem para o processo de identificação e encaminhamento adequado desses alunos.

As semelhanças entre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e alunos com dupla excepcionalidade (Altas Habilidades/Superdotação e TDAH), foram levantadas a partir da publicação da *National Education Association* (NEA, 2006); da pesquisa de Zentall *et al.* (2001), realizada com 9 meninos, sendo 3 diagnosticados com TDAH, 3 identificados com Altas Habilidades/Superdotação e 3 identificados com Altas Habilidades/Superdotação e TDAH; da pesquisa de Germani (2006), que comparou o depoimento de familiares, professores e alunos com Altas Habilidades/Superdotação, de alunos com TDAH e de alunos com Altas Habilidades/Superdotação e TDAH; e da pesquisa de Ourofino (2007), que comparou características cognitivas e afetivas entre 114 alunos, sendo 52 identificados com Altas Habilidades/Superdotação, 43 diagnosticados com TDAH e 19 identificados com ambas excepcionalidades.

A partir dos dados levantados nos estudos tem-se que, alunos com Altas Habilidades/Superdotação e alunos com dupla excepcionalidade (Altas Habilidades/Superdotação e TDAH) se assemelham nos seguintes aspectos:

- a) Preferência por desafio, pressão, competição e uso da memória no processo de aprendizagem (ZENTALL et al., 2001);
- b) Capacidade avançada; alto nível de *performance*, principalmente quando há grande interesse na atividade e essas se apresentam desafiadoras (NEA, 2006);
- c) Motivação intrínseca para aprender assuntos de seu interesse; ritmo rápido; facilidade de aprendizagem; questionamento de regras; interesses pouco comuns se comparados a outras crianças da mesma faixa etária (GERMANI, 2006) e;
- d) Habilidade geral acima da média (OUROFINO, 2007).

É importante ressaltar que a criatividade também é um aspecto que aproxima os alunos com dupla excepcionalidade daqueles que têm apenas Altas Habilidades/Superdotação. Entretanto, Germani (2006) considera que os primeiros apresentam dificuldade em explorar e conduzir sua criatividade de forma autônoma, como também, são facilmente "prejudicados pela distração e organização quanto à resolução de um problema e o término desta solução" (GERMANI, 2006, p. 164). Já para Ourofino (2007), a habilidade de manter-se focado em tópicos de grande interesse – hiperfoco – e a criatividade dos alunos com dupla excepcionalidade são mais semelhantes aos de alunos com TDAH do que da criatividade e devaneio criativo de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

As semelhanças entre os alunos com TDAH e alunos com dupla excepcionalidade foram levantadas a partir dos estudos de Kaufmann, Kalbfleisch e Castellanos (2000), além dos estudos de Zentall et al. (2001), Germani (2006), e Ourofino (2007).

A partir dos dados levantados nos estudos tem-se que, alunos com TDAH e alunos com dupla excepcionalidade (Altas Habilidades/Superdotação e TDAH) se assemelham nos seguintes aspectos:

- a) Dificuldade em focar a atenção; dificuldade em organizar o material escolar; hiperfoco (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000);
- b) Dificuldade em finalizar trabalhos e atividades escolares; em seguir instruções ou orientações

(KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; ZENTALL et al., 2001);

- c) Dificuldades em realizar as tarefas para casa e projetos a longo prazo; dificuldade em cumprir rotinas; dificuldade em seguir uma linha de pensamento; demora para iniciar a leitura de textos, embora gostem de leituras livres; resistência em planejar, escrever ou editar o que foi escrito; dificuldade com matemática, especialmente com exercícios longos, fáceis ou repetitivos; costume de fazer atividades de forma rápida e descuidada; frequentemente vistos como alunos com baixo rendimento; alto interesse por conteúdos relativos aos estudos sociais; preferência por trabalhar em grupo (ZENTALL et al., 2001);

- d) Dificuldade em lidar com a autonomia, persistência e realização/execução de tarefas (GERMANI, 2006);

- e) Dificuldade com organização e planejamento (GERMANI, 2006; ZENTALL et al., 2001), principalmente para iniciar uma tarefa, atividades diárias ou atividades com múltiplos objetivos ou múltiplas ideias (ZENTALL et al., 2001) e;

- f) Presença de fala contínua; rejeição por pares; dificuldade em lidar com a administração do tempo; dificuldade em dirigir seu comportamento às metas; dificuldade em manter-se nos temas de interesse de estudo e lazer, o que é mais acentuado naqueles apenas com TDAH (OUROFINO, 2007).

Também é importante ressaltar que enquanto os alunos com TDAH têm dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e dificuldades sociais e emocionais, os alunos com a dupla excepcionalidade apresentam uma tendência a mascarar suas dificuldades de aprendizagem, fazer maior esforço para manter as avaliações acadêmicas positivas e apresentar dificuldades sociais graves relacionadas, principalmente, ao senso de alienação e isolamento social (OUROFINO, 2007).

As semelhanças entre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, alunos com TDAH e alunos com dupla excepcionalidade (Altas Habilidades/Superdotação e TDAH)

foram destacadas nos estudos de Zentall et al. (2001) e Ourofino (2007).

A partir dos dados levantados nos estudos infere-se que, alunos com Altas Habilidades/Superdotação, alunos com TDAH e alunos com dupla excepcionalidade (Altas Habilidades/Superdotação e TDAH) se assemelham nos seguintes aspectos:

- a) Preferência por conteúdos relacionados ao espaço e às ciências, inclusive projetos e experimentos nessa área; preferência ao ensino por meio de materiais estruturados, como guias de estudo, *checklists*, dicas, planos e problemas exemplo; preferência por responder de forma prática/ativa, por meio de desenhos, quadros, uso de computador, encenação e fala; aversão à caligrafia, sendo que, para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, isso pode estar relacionado ao fato de que a preocupação com a caligrafia pode inibir ou retardar o pensamento (ZENTAL et al., 2001) e;
- b) Alto nível de atividade, considerando que aqueles com Altas Habilidades/Superdotação apresentam comportamento hiperativo e alto nível de energia, aqueles com TDAH apresentam o transtorno hiperativo e aqueles com a dupla excepcionalidade apresentam grande inquietação motora e psíquica (OUROFINO, 2007).

Sobre a questão atencional, Ourofino (2007) aponta que enquanto os alunos com Altas Habilidades/Superdotação apresentam atenção concentrada e aqueles com TDAH apresentam desatenção ou atenção difusa, os alunos com a dupla excepcionalidade realizam um grande esforço para manter a atenção, pois oscilam entre momentos de atenção concentrada e difusa. Além disso, Germani (2006) destaca que os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação e TDAH, tendem a se concentrar em sua área de interesse perdendo o foco quando a atividade demanda atenção por um longo período ou quando há outros estímulos.

Considerando a dificuldade de atenção, acabam tendo uma memória de trabalho/operação diferentes dos que são portadores de Altas Habilidades/ Superdotação, por estarem, estes, sempre muito atentos às

informações, retendo-as com maior êxito (GERMANI, 2006, p. 165).

Entretanto, Lovecky (1999) pontua que crianças com Altas Habilidades/Superdotação que também têm TDAH apresentam consideráveis diferenças das crianças somente com Altas Habilidades/Superdotação e das crianças apenas com TDAH. Para a autora, crianças que apresentam a dupla excepcionalidade têm maior variação quanto aos seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais quando comparadas àquelas que têm apenas TDAH, além de maior assincronia nesses aspectos e dificuldade de agir de forma madura se comparadas àquelas que se caracterizam com Altas Habilidades/Superdotação.

Sob essa perspectiva, Ourofino (2007) destaca que alunos com Altas Habilidades/Superdotação e TDAH têm uma percepção mais aguçada das características do transtorno, fortes reações emocionais, depressão, comportamento disruptivo inapropriado, autoconceito oscilante e dificuldades para lidar com autoimagem.

No que se refere ao processo de identificação, Baum (1990) considera que entre os alunos com dupla excepcionalidade, há alunos formalmente identificados como alto habilidosos ou superdotados, mas sem diagnóstico de TDAH, ou seja, as Altas Habilidades/Superdotação mascaram o TDAH; alunos formalmente diagnosticados com TDAH, mas sem identificação de Altas Habilidades/Superdotação, ou seja, o TDAH mascara as Altas Habilidades/Superdotação; e alunos não identificados formalmente com Altas Habilidades/Superdotação nem diagnosticados com TDAH, ou seja, os componentes mascaram uns aos outros, e tanto as Altas Habilidades/Superdotação, quanto o TDAH não aparecem facilmente.

Rizza e Morrison (2007) consideram que há alunos primeiramente identificados como alto habilidosos ou superdotados que posteriormente apresentam indicadores de TDAH; alunos diagnosticados com TDAH que também apresentam alto potencial em uma ou mais áreas; e alunos que podem parecer medianos ou com baixo rendimento escolar porque o TDAH mascara qualquer outra manifestação de Altas Habilidades/Superdotação.

Desta forma, a *National Education Association* indica dois obstáculos significantes que impactam negativamente a identificação para esse grupo de alunos “1) procedimentos de identificação inadequados, e 2) a falta de acesso a experiências educacionais apropriadas” (NEA, 2006, p. 3). Sendo assim, Guimarães e Ourofino (2007) comentam:

A identificação de alunos que apresentam dupla excepcionalidade também se mostra complexa por não possuir um modelo com critérios pré-estabelecidos, sendo a utilização de múltiplas intervenções um modelo mais aceitável, considerando as variáveis envolvidas na condição de dupla excepcionalidade (GUIMARÃES, OUROFINO, 2007, p. 61).

Inferese, portanto, que “o processo de avaliação da dupla excepcionalidade deverá contemplar uma perspectiva interdisciplinar” (OUROFINO; FLEITH, 2005, p. 180), já que o uso de procedimentos de identificação inadequados e a consequente falta de acesso a atendimentos educacionais apropriados contribuem para o baixo desempenho escolar e a baixa autoestima do aluno (NEA, 2006).

Segundo Rizza e Morrison (2007), “a triagem inicial para o aluno ser encaminhado para o atendimento deve ser baseada no desempenho em sala de aula”. Ou seja, os professores devem estar preparados para identificar um desempenho notável entre os alunos com transtornos, distúrbios ou deficiências, e também aqueles com dificuldades entre os alunos já identificados com Altas Habilidades/Superdotação. Isso significa olhar tanto para os pontos fortes quanto para os pontos fracos de cada aluno e orientar que áreas precisam de atendimento complementar e quais áreas precisam de atendimento suplementar, como o enriquecimento.

Nesse sentido, Germani (2006) salienta a necessidade de treinamento de professores para que conheçam e identifiquem alunos com dupla excepcionalidade:

[...] reafirmamos o quanto se faz necessário o treinamento aos professores para o conhecimento e posterior identificação deste grupo de alunos para que possam traçar estratégias e alternativas educacionais adequadas que permita desfazer os possíveis riscos de desajustes sociais, emocionais e das próprias potencialidades destes sujeitos. Estas considerações se baseiam no fato, de que, o que é aplicado aos alunos com Altas

Habilidades/Superdotação (AH/SD) e nos que possuem o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não se aplicam ao grupo de alunos com Altas Habilidades/Superdotação com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (AH/SD e TDAH) pelas características específicas que apresentam de acordo com as evidências de nosso estudo (GERMANI, 2006, p. 170).

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e TDAH precisam de uma proposta pedagógica que ofereça currículo e avaliações flexíveis e que se preocupe com o seu desenvolvimento global e respeite-os quanto ao ritmo, potencial e características que possam apresentar (GERMANI, 2006). Esses alunos “devem ter um nível de desafio intelectual apropriado com apoios e intervenções que conduzam sua imaturidade social e emocional” (NEIHART, 2003).

Sobre esses aspectos, vale salientar que é importante examinar as situações em que o comportamento da criança é problemático. Crianças com Altas Habilidades/Superdotação em geral não apresentam problemas em todas as situações. Em contrapartida, crianças com TDAH geralmente apresentam problemas de comportamento praticamente em todos os contextos, incluindo em casa e na escola, embora o alcance ou a extensão de seus problemas de comportamento possam mudar significativamente em cada contexto (BARKLEY, 1990).

É fundamental, portanto, uma escola que preconize a comunicação funcional entre a comunidade escolar e as famílias destes alunos para que juntos possam construir uma educação reflexiva e inclusiva que eleve a autonomia, a autoconfiança, o autoconhecimento, o autoconceito, a auto-estima e as possibilidades de estes alunos serem bem sucedidos na vida (GERMANI, 2006, p. 75).

Refletindo sobre esse contexto, Rizza e Morrison (2007) assinalam que a identificação e o posterior atendimento educacional a alunos com dupla excepcionalidade não podem ser opcionais.

Além disso, é necessário investigar as dificuldades características do TDAH, para definir se são resultados de origem neurológica que afetam o aprendizado, de um ambiente de aprendizagem inapropriado, ou, ainda, uma combinação das duas situações (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que a identificação de alunos com dupla excepcionalidade em Altas Habilidades/Superdotação e TDAH é um processo complexo que deve envolver uma equipe interdisciplinar capacitada para avaliar e reconhecer as características que marcam a coexistência das duas condições. O processo de identificação deve estar fundamentado no diagnóstico médico, na avaliação psicológica e pedagógica e, preferencialmente, utilizar diversos instrumentos e fontes de informações que possam contribuir para o reconhecimento ou exclusão de cada uma das condições em questão.

A partir dos dados levantados na pesquisa, notou-se que os alunos com dupla excepcionalidade têm comportamentos que se assemelham mais àqueles diagnosticados apenas com TDAH, do que àqueles que têm somente Altas Habilidades/Superdotação. Esse aspecto pode favorecer o reconhecimento apenas da dificuldade e dos comportamentos inadequados, dificultando o reconhecimento dos potenciais do aluno com dupla excepcionalidade em Altas Habilidades/Superdotação e TDAH.

Sendo assim, pode haver alunos que possivelmente tenham dupla excepcionalidade, entretanto, que não tenham sido identificados com Altas Habilidades/Superdotação. Isso é preocupante porque, como os alunos com TDAH não fazem parte, legalmente, do público-alvo da Educação Especial, esses alunos podem não ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado adequado aos seus casos.

Com esse contexto preocupante, para que o aluno não seja negligenciado nos processos de triagem, identificação e atendimento, faz-se necessário que haja maior acesso à informação referente às Altas Habilidades/Superdotação e ao TDAH, considerando que um mesmo aluno pode apresentar as duas situações.

Também, urge investigar quais oportunidades são oferecidas aos alunos para que eles exponham e desenvolvam seus potenciais, por meio de experiências educacionais apropriadas, além de garantir a eles o acesso a currículos e avaliações flexíveis, ao atendimento suplementar destinado às Altas

Habilidades/Superdotação, também, ao atendimento que ofereça intervenções que os conduzam ao desenvolvimento garantido pela legislação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BAUM, S. **Gifted but learning disabled: a puzzling paradox**. Reston: Council for Exceptional Children, 1990. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e479.html>>. Acesso em: 27 jun. 2014.
- BAUM, S. M.; OLENCHAK, F. R.; OWEN, S. V. Gifted students with attention deficits: fact/ or fiction? or, can we see the forest for the trees? **Gifted Child Quarterly**, v. 42, p. 96-104, 1998. Disponível em: <<http://www.sengifted.org/archives/articles/gifted-students-with-attention-deficits-fact-and-or-fiction-or-can-we-see-the-forest-for-the-trees>>. Acesso em: 01 jun. 2014.
- BARKLEY, R. A. **Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**. Guilford Press: New York, 1990.
- _____. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.
- _____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03

- /_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- COLEMAN, M. R.; HARRADINE, C.; KING, E. W.. Meeting the needs of students who are twice exceptional. **Teaching exceptional children**, v. 38, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://orion.neiu.edu/~ebhunt/ Twice%20Except/t wice%20except.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2014.
- FLINT, L. F. Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 62-69, 2001. Disponível em: <http://www.iusd.org/parent_resources/gate/adhd.pdf>. Acesso em 03 mai. 2014.
- GERMANI, L. M. B. **Características de altas habilidades/superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade: uma contribuição à família e à escola.** 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** vol. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53 – 65.
- KAUFMANN, F.; KALBFLEISCH, M. L.; CASTELLANOS, F. X. **Attention Deficit Disorders and gifted students:** What do we really know? Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 2000. Disponível em: <<http://www.sengifted.org/archives/articles/attention-deficit-disorders-and-gifted-students-what-do-we-really-know>>. Acesso em: 03 mai. 2014.
- LOVECKY, D. V. **Gifted children with AD/HD.** Providence: Gifted Resource Center of New England, 1999. Disponível em: <<http://www.grcne.com/giftedADHD.html>>. Acesso em: 09 jun. 2014.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciosos pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.
- NEA (NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION). **The twice-exceptional dilemma.** Washington, DC: NEA, 2006. Disponível em: <<http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2014.
- NEIHART, M. **Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).** 2003. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e649.html>>. Acesso em: 03 mai. 2014.
- OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE). **Classificação de transtornos mentais e de comportamentos da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre: Artmed, 1993.
- OUROFINO, V. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Grupo A, 2007. p. 51-66.
- OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, v. 4, n.2, p. 165-182. 2005.
- RANGNI, R. A. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico.** (Doutorado em Educação Especial). 2012. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- RIZZA, M. G.; MORRISON, W. F. Identifying twice exceptional children: a toolkit for success. **Teaching Exceptional Children Plus**, v. 3, issue 3, 2007. Disponível em: <<http://escholarship.bc.edu/education/tecpus/vol3/iss3/art3>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: lbpex, 2005.
- WEBB, J. T.; LATIMER, D. **ADHD and children who are gifted.** Reston: Council for Exceptional Children, 1993.
- ZENTALL, S. S. et al. Learning and motivational characteristics of boys with ADHD and/or giftedness: a comparative

case study. **Exceptional Children**, v. 67, p. 499-519, 2001.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ACADÊMICOS DO PET NA UFSM: UMA PROPOSTA QUALITATIVA NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO

High abilities / giftedness in academics from PET at UFSM: a qualitative proposal in the identification process

Nara Joyce Wellausen Vieira¹
Andressa da Silva Bobsin²
Rose Carla Mendes Oleques³
Taís Marimon Barbieri⁴

Resumo

Este artigo relata as atividades do processo de identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) na UFSM. Dois aportes teóricos fundamentam esta ação: a concepção de inteligências múltiplas de Howard Gardner (2000) e a concepção dos três anéis da superdotação, de Joseph Renzulli (2004 e 1986). O critério de seleção dos sujeitos adotados se justifica pela proximidade dos objetivos entre o PET e a proposta de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli (2004). A metodologia utilizada nessa ação esteve alicerçada no paradigma qualitativo, tendo como método o estudo de caso. Os procedimentos desenvolvidos foram: entrevistas semiestruturadas individuais, aplicação de instrumentos padronizados, observação consistente e persistente dos fenômenos registrados, autoindicação e indicação pelos colegas e discussões de grupos focais filmadas em vídeo. A complementação do processo de identificação dos indicadores se deu através do preenchimento de instrumentos padronizados pelos familiares e o professor/tutor destes estudantes. Os dados até aqui apresentados são parciais, pois o procedimento de identificação adotado necessita de acompanhamento ao longo do tempo para verificação da frequência, intensidade e consistência com que os indicadores aparecem; porém, foi possível observar que oito alunos dos 21 participantes da atividade, apresentaram indicadores de AH/SD em adultos. Os resultados apontaram para a importância dos procedimentos qualitativos no processo de identificação e que atividades desafiadoras e estimuladoras favorecem o engajamento de todos os participantes da investigação, permitindo que a informação da ação fosse verificada. Também foi possível verificar que um procedimento com esta natureza evoca a problematização de outras questões, gerando novos estudos. É importante salientar, também, que não foi necessário propor a intervenção com este grupo, pois suas necessidades estão sendo supridas pelo programa, o que reforça nossa ideia inicial de que o PET é uma boa proposta de atendimento aos alunos com AH/SD na universidade.

60

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação em adultos. Processo de Identificação.

ABSTRACT

This paper reports the activities in the identification process of the indicators of High Abilities/Giftedness in the academics that participate in the Tutorial Education Program (Programa de Educação Tutorial – PET) at UFSM. Two theoretical contributions are the basis of this action: the conception of multiple intelligences by Howard Gardner (2000) and the conception of the three

¹ Psicóloga e Professora adjunta do Centro de Educação da UFSM. najoivi@gmail.com

² Licenciada em Educação Especial e professora da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). andressabobsin@gmail.com.

³ Graduada em Letras, Especialista em Gestão Educacional e acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM. rosleques@gmail.com.

⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno e bolsista FIPE/UFSM. tais.marimon@hotmail.com.

rings of giftedness, by Joseph Renzulli (2004 and 1986). The criteria of selection of the adopted subjects justifies itself by the proximity of the objectives between PET and the proposal of school enrichment by Joseph Renzulli (2004). The methodology used in this action was founded on the qualitative paradigm, having as method the case study. The procedures developed were: individual semi-structured interviews, application of standardized instruments, consistent and persistent observation of the recorded phenomena, self-indication and indication by the colleagues and discussions of focal groups recorded on video. The complementation of the identification process of the indicators occurred through the fulfillment of standardized instruments by the relatives and by the professor/tutor of these students. The data presented until now is partial, because the identification procedure adopted needs monitoring over time to verify the frequency, intensity and consistency that the indicators appear; however, it was possible to observe that eight students from the 21 participants of the activity, presented indicators of High Abilities/Giftedness in adults. The results pointed to the importance of the qualitative procedures in the identification process and that challenging and stimulating activities benefit the commitment of all the participants of the investigation, allowing the information of the action to be verified. It was also possible to verify that a procedure with this nature evokes the problematization of other questions, generating new studies. It is important to highlight, also, that it was not necessary to propose the intervention with this group, because its necessities are being supplied by the program, what reinforces our initial idea that PET is a good proposal of support to the students with High Abilities/Giftedness at the university.

Keywords: Special Education. High Abilities/Giftedness in adults. Identification Process.

A proposta de identificação das altas habilidades/superdotação na UFSM

O termo inclusão significa que a sociedade deve estar orientada por relações de “acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2002, p.20). Considerando este pressuposto, é possível afirmar que a equiparação de oportunidades para a pessoa com deficiência representa o acesso e a permanência às diferentes instâncias da sociedade para que vivam de acordo com suas peculiaridades. Para as pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), o termo inclusão também significa igualdade de oportunidades, enfocando, porém e principalmente, o direito de desenvolver suas potencialidades e suplementar seus interesses.

Está definida uma estratégia para a identificação dos indicadores de AH/SD nos alunos na educação básica. Assim, como as propostas de atendimento a este alunado consistem na suplementação de seus interesses através do enriquecimento curricular. No entanto, no ensino superior, o aluno com indicadores de AH/SD permanece, em geral, na invisibilidade. Portanto, era necessário traçar uma estratégia para iniciar o processo de identificação neste nível de ensino. Segundo os dados do Portal da UFSM, estão matriculados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 29.477 alunos. Considerando os valores de 3 a 5% estabelecidos como prevalência desta população pela Organização Mundial da Saúde, teríamos em torno de 884 a 1.474 alunos com indicadores de AH/SD na universidade. Como iniciar este processo, então?

O projeto de pesquisa intitulado *Identificação dos indicadores de altas habilidades/ superdotação nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial na UFSM*, registrado no Gabinete de Pesquisa do Centro de Educação/UFSM sob o número 032332, iniciou a identificação e atendimento dos alunos com indicadores de AH/SD na UFSM. Como não era possível atingir a todos os alunos, pensamos em começar pelo Programa de Educação Tutorial (PET). Entendemos que este programa apresenta muitas semelhanças entre sua

proposta e a do enriquecimento curricular, que se constitui como o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com AH/SD na educação básica. A semelhança principal consiste em que ambas as propostas visam enaltecer o potencial e/ou habilidades através de atividades extracurriculares dos discentes em questão. No PET há um professor responsável pelas ações que serão feitas pelos alunos, porém é responsabilidade do discente “formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país”, buscando estimular por meio destas estratégias a melhoria do ensino de graduação (BRASIL, 2006, p. 7). É objetivo do Programa “oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, visando à formação de um profissional crítico e atuante, orientada pela cidadania e pela função social na educação superior” (BRASIL, 2006, p. 8).

A metodologia utilizada no processo de identificação dos indicadores de AH/SD esteve alicerçada no paradigma qualitativo, tendo como procedimento metodológico o estudo de caso. Os procedimentos utilizados na coleta dos dados foram: aplicação de instrumentos padronizados, dentre eles a autoindicação e indicação dos colegas; observação consistente e persistente dos fenômenos registrados durante a provisão de atividades desafiantes, entrevista semiestruturada individual e discussões de grupos focais. Estas atividades foram filmadas em vídeo e transcritas.

Como afirmam Vieira e Freitas (2011, p. 56) o processo de identificação de uma perspectiva qualitativa é “um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações do seu cotidiano”. Sendo assim, a continuidade do processo de identificação dos indicadores consistiu no preenchimento dos instrumentos padronizados pelos familiares e professor/tutor dos acadêmicos participantes do grupo selecionado e de reuniões semestrais com os sujeitos identificados.

Participaram da atividade uma professora da educação especial voluntária e três alunas do Curso de Licenciatura em Educação Especial, sendo uma bolsista PROLICEN, uma bolsista FIPE e uma aluna voluntária. A coordenação, o acompanhamento e a orientação da proposta foram de responsabilidade da

professora da disciplina sobre AH/SD no referido curso. Desta forma, tal experiência consistiu numa gratificante ação de ensino, pesquisa e extensão para as estudantes participantes do estudo, oportunizando sua aprendizagem no que se refere ao processo de identificação dos indicadores de AH/SD, assim como puderam verificar na prática a importância da proposição de um programa que promove e potencializa as habilidades e interesses destacados dos acadêmicos com AH/SD, na busca de otimizar sua formação profissional e pessoal.

Para compartilhar essa experiência, estruturamos a apresentação desse trabalho iniciando pelos subsídios teóricos que fundamentaram nosso estudo; seguido pelo relato do desenvolvimento das atividades, destacando as principais etapas do processo de identificação com a aplicação dos instrumentos padronizados, a aplicação de técnicas grupais para verificação dos domínios dos sujeitos, os grupos focais e as entrevistas individuais. Por último, são apresentadas a análise e as contribuições do estudo.

Na teoria, como se apresenta esta ação?

Em qualquer programa de atendimento às AH/SD, o processo de identificação é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes a se considerar. Tem-se conhecimento que os procedimentos utilizados usualmente para o reconhecimento destas pessoas não contemplam a totalidade das suas potencialidades (VIEIRA, 2002 e 2005b). Por um lado, os testes de inteligência verificam áreas valorizadas pelo sistema acadêmico, e, por outro, não investigam áreas como o destaque no uso do corpo, a criatividade, as expressões artísticas, musicais, dentre outras.

Pesquisadores como Renzulli et al (2001), Freeman e Guenther (2000), Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) são unânimes em afirmar que a identificação deve ser feita através de um conjunto de procedimentos, que possibilitem uma visão integral deste sujeito. Estes autores também valorizam a ideia da utilização de múltiplos critérios, considerando-se informações obtidas de diferentes fontes. Neste sentido, é possível observar, na literatura, processos de identificação que contemplam tanto a autoinformação ou autorreconhecimento, quanto a identificação dos indicadores por

familiares, amigos e professores (VIEIRA, 2005a).

Muitos são os estudos relacionados à criança e ao adolescente com estas características. Porém, o processo de identificação em adultos ainda é pouco estudado, no Brasil. Por este motivo, optamos por adotar a sistemática de identificação proposta por um grupo de pesquisadores brasileiros nesta temática, tais como: Pérez (2008), Freitas e Pérez (2012), Freitas e Vieira (2011) e Delpretto (2009).

Segundo Pérez (2008) as pessoas com AH/SD adultas têm sido reconhecidas por um conjunto de indicadores considerando diferentes áreas do conhecimento. Indicadores são definidos de acordo com a concepção adotada por Meirieu (1998, p.187), que consiste em todo o "comportamento observável a partir do qual se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade". Assim, Pérez (2008) considerou como mais frequentes em adultos os seguintes indicadores: busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; independência de pensamento; grande produção de ideias; concentração prolongada numa atividade de interesse; consciência de si mesmo e de suas diferenças; desgosto com a rotina; gosto pelo desafio; habilidade em áreas específicas; interesse por assuntos e temas complexos e persistência perante dificuldades inesperadas.

Considerando estes pressupostos, o processo de identificação dos indicadores de AH/SD nos alunos que concordaram em participar do processo de identificação foi subsidiado pelos seguintes procedimentos: Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD – Área Corporal-Cinestésica (FREITAS e PÉREZ, 2012); Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD em Adultos (FREITAS e PÉREZ, 2012); grupo focal e técnicas dirigidas à verificação das inteligências múltiplas, entrevistas individuais com os alunos que apresentavam indicadores de AH/SD. Os professores e familiares também preencheram a Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas (FREITAS e PÉREZ, 2012).

Vieira e Freitas (2011) assinalam alguns princípios gerais importantes para o processo de identificação. O primeiro deles é o

embasamento teórico que subsidia os procedimentos adotados no processo de identificação. Entendemos que identificar é definir um conjunto de características singulares de um sujeito ou de um grupo de sujeitos. Este processo deve estar sedimentado numa concepção de inteligência e de altas habilidades/superdotação; porém, tanto um quanto o outro são termos que não têm definição unívoca e unitária (VIEIRA, 2005b). Portanto, para esclarecer os dois conceitos utilizados no estudo, utilizamos dois autores - Howard Gardner (2000) e Joseph Renzulli (1986; 2004) - que oferecem a sustentação teórica para as definições de conceitos tão complexos: o primeiro, através de uma concepção multidimensional das inteligências; e o segundo, por meio de um entendimento dinâmico das características que definem os sujeitos com indicadores de AH/SD.

Gardner (2000, p. 47) define as inteligências como “[...] potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Essa concepção modular apresenta oito inteligências: Linguística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Inter e Intrapessoal e Naturalista. Essa proposta de múltiplas inteligências permite o reconhecimento das diferentes formas que as pessoas têm/usam para conhecer as coisas ao seu redor e do conjunto de comportamentos utilizados para resolver os problemas advindos desses conhecimentos (VIEIRA e FREITAS, 2011).

Para Renzulli (1986, p.11), as altas habilidades/superdotação consistem na presença de

[...] comportamentos que refletem a interação entre três grupamentos: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

A esses dois conceitos teóricos acrescenta-se a importância do suporte oferecido pelo contexto da pessoa com

AH/SD – família, escola, sociedade em geral – somado às próprias características de personalidade dessa pessoa, para a plena manifestação destes potenciais.

O segundo princípio enfatizado pelas autoras é a continuidade do processo de identificação, que não se encerra em si mesmo e deve ser continuado pelo acompanhamento para definir estratégias de atendimento a esses sujeitos. Como afirmam Vieira e Freitas (2011, p. 56) o processo de identificação na perspectiva qualitativa é “um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações do seu cotidiano”. Portanto, estas ações não se esgotam nestas atividades, sendo necessário o acompanhamento dos acadêmicos ao longo do tempo para a verificação da intensidade, frequência e consistência dos indicadores percebidos durante o processo. As autoras definem estas categorias como:

A frequência diz respeito ao número de vezes que os comportamentos com indicadores de AH/SD aparecem no repertório da criança/jovem. Tal regularidade é importante, pois evidencia que não se trata de um “pico” no desenvolvimento do indivíduo, mas, sim, de atividades que ocorrem sistematicamente. A intensidade diz respeito à carga energética depositada na tarefa, demandando esforço contínuo e árduo. A consistência diz respeito ao resultado final da aprendizagem do aluno, implicando em um produto visível e valorizado pela sociedade em que o sujeito vive (VIEIRA e FREITAS, 2011, p. 62).

Assim sendo, o processo de identificação dos indicadores de AH/SD em acadêmicos dos grupos PETs na UFSM propõe reuniões semestrais aos sujeitos identificados, com o objetivo de acompanhar a frequência, intensidade e consistência dos indicadores identificados durante o processo. Nestas reuniões grupais, foi possível observar que os sujeitos identificados não relatavam necessidades educacionais específicas, fazendo-nos supor que a proposta do PET tutorial está suprindo suas necessidades, na medida em que o tutor estimula/aprecia/aceita a autonomia dos participantes do grupo, na busca do conhecimento e de experiências acadêmicas.

Além destes fatores gerais, Vieira e Freitas (2011) destacam quatro aspectos de um processo de identificação em uma perspectiva qualitativa embasada nos procedimentos pela provisão. O primeiro deles é a articulação e modificação dos procedimentos de coleta das informações, que consiste na possibilidade de planejar o recolhimento dos dados de acordo com cada grupo estudado. Nessa perspectiva,

[...] é possível estabelecer procedimentos que valorizem tanto as áreas do saber quanto aquelas que abrangem o fazer e o sentir. (...) tal proposta não se constitui numa atividade simplificadora, mas, sim, em ações que consideram o ambiente natural desses sujeitos, podendo ser utilizada com as pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que retira o foco da visão clínico-médica embutida no "diagnóstico" e centra o olhar na atividade do sujeito sistêmico, com limitações e potencialidades (VIEIRA, 2005, p.183).

O segundo aspecto importante nesse modelo de identificação consiste na articulação e modificação das técnicas de coleta das informações, que segundo Vieira (2005b, p.183) "Não se trata de formatar 'provas' para a criança responder, mas, sim, de estimulá-la para a ação, através de tarefas e materiais que lhe desafiem e despertem o interesse". Nesse sentido, é possível ir adequando as técnicas propostas de acordo com o funcionamento do grupo, de forma a promover a participação espontânea e natural de seus membros. Apesar da citação de Vieira (2005b) dirigir-se às crianças, foi possível observar que o mesmo acontece com os adultos jovens.

O terceiro aspecto a destacar é a inexistência de condições prévias e a consonância entre a proposta de identificação oferecida e as formas de intervenção dos profissionais. Por um lado, este aspecto evidencia que deve haver uma relação entre o que o responsável pelo processo Muito se tem falado da importância dos fatores externos ao processo de identificação, tais como recursos físicos e materiais utilizados, instrumentos de avaliação selecionados, metodologias de trabalho e referenciais teóricos adotados, dentre outros. Porém, pouca atenção tem sido dada aos próprios profissionais imersos nessa ação. Destaca-se, então, a importância dos fatores afetivos dos

profissionais e sujeitos envolvidos no processo de identificação das pessoas com AH/SD. Não defendemos um "personalismo" na ação, mas, sim, que existe uma relação que está permeada pelo conhecimento, afetos e expectativas de todos os envolvidos e que repercute no modo de ver, ouvir, e fazer a atividade.

O quarto aspecto importante no processo de identificação pela provisão é a perspectiva ecológica, pois, ao experimentarem situações vinculadas ao seu dia-a-dia na universidade, no ambiente físico em que as reuniões do PET aconteciam e com materiais (re)conhecidos, os acadêmicos demonstraram sua compreensão das diferentes questões surgidas tanto na execução das atividades quanto na interação com os colegas, possibilitando o exercício de diferentes respostas a estas situações.

O último aspecto a evidenciar é a continuidade do processo que deve estar garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano. Nessa perspectiva, os comportamentos apresentados durante o processo de identificação – informação da ação – não são percebidos como um produto finalizado da inteligência.

Estes aspectos evidenciam a flexibilidade que o mediador deve ter no processo de identificação dos indicadores de AH/SD pela provisão e a importância da adequação das atividades na medida em que se conhece o(s) sujeito(s) alvo do processo. Desde esta perspectiva, as brincadeiras e/ou as atividades desafiantes propostas devem canalizar e estimular a exploração e o conhecimento, provocando a ação e possibilitando o crescimento em termos de aprendizagem. Portanto, esta abordagem não deve ser/estar constituída por propostas engessadas e destoantes do interesse dos alunos/acadêmicos.

O processo de identificação na prática

Cientes de que não tínhamos condições de trabalhar, neste primeiro momento, com todos os alunos dos grupos PETs, nossa primeira ação foi estabelecer contato com a responsável na Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD pela coordenação dos grupos. Nesta reunião, fomos informados da existência dos grupos

da diversidade vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Considerando que nossa área de atuação – Educação Especial – pertence a esta secretaria, estabelecemos como primeiro critério para seleção do campo de estudo estar vinculado aos PETs da Diversidade. O segundo passo foi estudar o projeto de cada grupo PET e estabelecer prioridades na intervenção. Neste sentido, três grupos foram priorizados: o PET indígena, o PET Educação no Campo e o PET Ciências Sociais Aplicadas (CISA).

Estabelecemos contato com a tutora do grupo indígena, mas percebemos resistência por parte da mesma, justificando sua dificuldade em participar do projeto por excesso de atividade e por entender que o grupo indígena era muito visado na universidade e que esta ação poderia prejudicá-lo ainda mais. Apesar de ter gerado sentimento de frustração no momento da negação, hoje, após desenvolver o processo com dois dos quatro grupos, reconhecemos que nossa decisão de iniciar o processo de identificação pelo PET indígena foi prematura. Primeiro, porque não tínhamos vivência anterior no desenvolvimento deste processo com adultos; segundo, porque propor a identificação pela provisão para o grupo indígena implica em um aprofundamento maior nesta cultura, para definir e planejar corretamente quais são as propostas mais desafiantes para este grupo e quais são os indicadores mais confiáveis.

As docentes/tutoras dos outros dois grupos consentiram em participar e agendaram reunião com todos os discentes participantes dos Pets sob sua responsabilidade. O Grupo A, vinculado à Educação Física, possui 12 alunos bolsistas oriundos da zona rural e atuando com diversos profissionais da área da saúde, fortalecendo e potencializando ações de atenção primária a saúde e gerando espaços coletivos de discussão, pesquisa e capacitação pedagógica, junto às comunidades da zona rural. O Grupo B, vinculado às Ciências Sociais Aplicadas, também possui 12 alunos de comunidades populares urbanas, oriundos de três cursos diferenciados numa abrangência multi e interdisciplinar. Porém, somente nove alunas participaram do projeto.

O processo de identificação obteve os seguintes resultados: no Grupo A foram identificados quatro alunos, sendo duas mulheres e dois homens, todos solteiros, do interior do estado do RS, nenhum filho único e com média de idade entre 20 e 22 anos. No Grupo B também obtivemos quatro estudantes, todas do sexo feminino, solteiras, do interior dos estados do Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC), nenhuma filha única e com média de idade entre 19 e 21 anos.

As atividades foram desenvolvidas no mesmo dia dos encontros do grupo e tínhamos que usar o tempo disponibilizado pelas tutoras. Portanto, nossos horários tinham que ser bastante flexíveis, pois os horários dos grupos variavam desde o horário do almoço até o final de tarde. As atividades também tinham que se adequar ao tempo disponibilizado. Todas as reuniões foram filmadas e transcritas.

Para coletar as informações da situação no processo de identificação dos indicadores de AH/SD, foram adotados os seguintes procedimentos: aplicação da Lista de Verificação de Identificação dos Indicadores de AH/SD (FREITAS e PÉREZ, 2012), preenchida por todos os componentes do grupo, indicando os colegas que mais se destacavam nas diferentes áreas. Em sequência, os estudantes preencheram o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos (FREITAS e PÉREZ, 2012). Feito o levantamento destes dados, solicitou-se aos familiares e às tutoras que respondessem a este último questionário. Para coletar os dados da informação da ação foram aplicadas técnicas de dinâmica de grupo baseadas nas inteligências múltiplas, grupo focal com os participantes do processo de identificação, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre Assistido e o Termo de Confidencialidade e entrevista individual com os alunos que apresentavam os indicadores de AH/SD. Como já referimos anteriormente, a segunda etapa do processo está em andamento, com os objetivos de aprofundar o conhecimento sobre os acadêmicos, acompanhar o desenvolvimento dos indicadores e, também, propiciar o conhecimento entre si.

Resultados e discussão

Cabe destacar cinco aspectos relacionados à proposta de identificação na abordagem qualitativa e envolvendo a provisão de situações desafiantes e estimuladoras: o primeiro refere-se ao levantamento das respostas contidas no Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos (FREITAS e PÉREZ, 2012). A aplicação nos 21 participantes dos grupos PETs permitiu verificar que haviam respostas com frequências comuns entre todos os respondentes, fato que originou uma análise comparativa mais aprofundada. Este estudo está em andamento e ainda não é possível divulgar sua análise.

O segundo aspecto refere-se à organização das atividades de dinâmica de grupo contemplando as inteligências múltiplas. Com exceção da dinâmica dos nomes, as atividades foram diversificadas para os dois grupos, considerando-se as características e interesses de cada grupo. O foco do Grupo A concentrou-se nas atividades corporais, liderança e criatividade; e no Grupo B em atividades linguísticas, produção de texto, liderança e criatividade. Mesmo que os fatores liderança e criatividade estivessem presentes nos dois grupos, os desafios propostos foram totalmente diferentes. Desta forma, as ações propostas para o Grupo A foram: Técnica da Escultura; Técnica da receita para uma modalidade esportiva; Apresentação da receita através da mímica; Jingle de divulgação do trabalho do PET. As atividades propostas no Grupo B foram: Técnica do nome, Solução de problema, Auto-avaliação grupal, Jingle de divulgação das atividades do PET e Júri simulado.

O terceiro aspecto a ressaltar é a tendência observada nos dois grupos para se engajar rapidamente nas atividades, demonstrando flexibilidade e fluência de pensamento; disponibilidade para vencer os desafios; senso de humor, pois todos os participantes do estudo encaravam as atividades de forma prazerosa e com grande criatividade. Como foi destacado anteriormente, as propostas eram apresentadas no mesmo espaço onde os grupos se encontravam semanalmente. O espaço do Grupo A era relativamente pequeno em comparação com o do grupo B. Mas, pelas características dos grupos, foi possível perceber que no primeiro grupo as atividades que envolviam o uso do corpo

ocupavam todo o espaço disponível, enquanto que no segundo, havia uma tendência de permanecer sentadas e envolvendo atividades mais acadêmicas.

O quarto aspecto permite destacar que a proposta de atividades em grupo permite observar os diferentes comportamentos apresentados por todos os participantes, identificando, especialmente, aqueles sujeitos que se destacam visivelmente do grupo, apresentam grande comprometimento com a tarefa e criatividade.

O quinto e último aspecto a problematizar é a questão de gênero. O processo de identificação vivenciado nos dois grupos permitiu verificar a indicação de mais mulheres do que homens neste grupo. Tal situação chamou a atenção da equipe e consiste no tema de um trabalho de conclusão de curso (TCC) de uma das alunas participantes da equipe que promove a identificação dos acadêmicos.

Algumas contribuições do estudo: dificuldades e acertos encontrados

Muitas são as dúvidas em um trabalho desta natureza: a identificação pelos indicadores numa perspectiva qualitativa é segura? Tradicionalmente, embora se fale em múltiplos instrumentos, os resultados obtidos nos testes de inteligência são decisivos para a identificação de quem apresenta AH/SD. Propor uma intervenção utilizando a abordagem qualitativa não é fácil, pois gera muita insegurança. Mas, esta primeira dificuldade, ao mesmo tempo, transformou-se em um espaço de criação e flexibilização importantes, objetivando a adequação dos procedimentos de acordo com o grupo a ser identificado.

Optamos neste trabalho em utilizar uma abordagem diferente que já está consolidada com crianças e adolescentes, mas que ainda apresenta poucos estudos brasileiros em adultos. Esta foi a segunda dificuldade que encontramos: verificamos a existência de pouca bibliografia sobre o tema nesta faixa etária, no Brasil. E, nos grupos específicos que formam os PETs selecionados, os trabalhos são mais escassos ainda. Mas, ao mesmo tempo, esta dificuldade transformou-se em desafio na busca de investigar os indicadores em pessoas adultas.

A terceira dificuldade encontrada foram as barreiras atitudinais. Na literatura há diversas crenças errôneas sobre estes sujeitos e nesta pesquisa encontramos duas: a que o sujeito com AH/SD não deve saber que tem este potencial e o medo do que esta informação possa trazer de malefícios ao sujeito. Estas barreiras foram tão importantes que, num primeiro momento, impediram o desenvolvimento da atividade com o primeiro grupo selecionado. Mas ao mesmo tempo foi produtiva, pois permitiu que a equipe de identificação avaliasse sua inexperiência em criar procedimentos desafiantes para discentes provenientes de outra cultura.

O desenvolvimento das atividades possibilitou conhecer a vida acadêmica desses alunos, bem como, conhecer os projetos desenvolvidos pelos mesmos. Ao mesmo tempo, nos permitiu entender melhor como este aluno é percebido pelos demais colegas e professores. Outra barreira que foi verificada é a discriminação que os alunos participantes do grupo PET sofrem. Segundo relatos dos sujeitos, a experiência vinculada ao grupo é percebida pelos demais – professores e colegas não participantes do PET - como um grupo de excelência e há uma exigência bastante grande em relação aos seus resultados acadêmicos. Há também, como podemos perceber na fala de uma das alunas do grupo, uma atitude de chacota por parte dos colegas de aula, que brincavam dizendo que ela não toma mais refrigerantes Pets. A contribuição da estudante permite perceber o quanto estas brincadeiras jocosas trazem sofrimento à pessoa com AH/SD.

"[...] quando eu entrei no projeto no grupo mesmo eu senti bastante gozação dos meus colegas, davam risadas, então entrou no grupo PET qualquer coisa que eu fazia até a primeira vez que usei a camiseta do PET eles me tiraram a (nome da aluna) não toma mais refrigerante de latinha agora só de Pet... tipo aquelas piadinhas sabe (risos) é, eu senti bastante isso porque eu fui a única da minha turma a procurar este lado" . (C., Sexo F., 20 anos). (Grifo nosso).

Nos encontros procuramos sempre desenvolver dinâmicas de grupos voltadas para as áreas de destaque dos alunos, incentivando sua participação. Em outras palavras, nossa intervenção consistiu na verificação do interesse do aluno em

participar do estudo, identificação dos indicadores de AH/SD através de seus relatos e atividade espontânea. Com isso, buscamos definir suas necessidades educacionais especiais e elaborar um programa de atendimento a estas necessidades. Porém, foi possível perceber que as atividades desenvolvidas no PET vão ao encontro de suas necessidades educacionais e pessoais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de seus potenciais. Podemos concluir, então, que, pelos depoimentos dos alunos durante o acompanhamento do processo de identificação, o PET oferece um espaço adequado para o estímulo e desenvolvimento no PET de seus potenciais. Nesse sentido, estudos que investiguem se o PET é uma boa proposta de atendimento aos alunos com AH/SD na universidade devem ser propostos.

Este projeto de pesquisa ainda está em andamento e além de nos permitir identificar os estudantes que apresentam indicadores de AH/SD, também está gerando uma série de problematizações outras que resultam em novos estudos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Programa de Educação Tutorial. **Manual de Orientações**. Brasília: MEC, 2006. Disponível on-line em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12228%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&catid=232%3Apet-programa-de-educacaotutorial&Itemid=480. Acesso em: 09 abril. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- DELPRETTO, B. Pessoas com altas habilidades/superdotação adultas: lembranças do processo de escolarização. **Revista Contrapontos**, (Eletrônica), Vol. 10 - n. 2 - p. 218-235 / mai-ago 2010.
- _____. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de

Santa Maria, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em
Educação. Santa Maria, 2009.

terísticas de comportamento de los
estudiantes superiores. Salamanca,
Espanha: Amarú, 2001.

FREEMAN, J. ; GUENTHER, Z.C. **Educando os
mais capazes:** ideias e ações
comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada
superdotação e como a
desenvolvemos? Uma retrospectiva
de vinte e cinco anos. **Educação**,
Porto Alegre, RS, n.1 (52), 2004, p. 75-
131.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas
Habilidades/superdotação:**
atendimento educacional
especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2ª
edição revisada e ampliada.

_____. The three-ring conception of gifted-
ness: a developmental model for cre-
ative productivity. In: RENZULLI, J.S.;
REIS S. **The triad reader**. Connecticut:
Creative Learning Press, 1986.

GARDNER, H. **Inteligência:** um conceito
reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva,
2000.

VIEIRA, N. J. W. **Identificação das altas
habilidades em crianças de três a seis
anos:** a busca de uma proposta
integradora. Projeto de Tese
(Doutorado em Educação), Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação, Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GARDNER, H.; FELDMAN, D. H.; KRECHEVSKI,
M. **Projeto Spectrum:** a Teoria das
Inteligências Múltiplas na Educação
Infantil - Utilizando as competências
das crianças; V.1. Porto Alegre :
Artmed, 2001.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?**
Porto Alegre: Artemed, 1998.

_____. Inteligências múltiplas e altas
habilidades: uma proposta
integradora para a identificação da
superdotação. **Revista Linhas**, V. 06,
Nº02, 2005a. Disponível on-line em:
[http://www.periodicos.udesc.br/index
.php/linhas/article/view/1270](http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270). Acesso
em 11 abril. 2012.

MOSQUERA ,J. J.; STOBÄUS , C. D; FREITAS , S.
N. Altas Habilidades/Superdotação:
abordagem ao longo da
vida. **Revista Educação Especial**, v.
26, n. 46, maio/ago. 2013. Disponível
em:
<[http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.
2/index.php/educacaoespecial/issu
e/view/532](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/532)>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. **Identificação das altas habilidades em
crianças de três a seis anos:** a busca
de uma proposta integradora. Projeto
de Tese (Doutorado em Educação),
Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Porto Alegre, 2005b.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão:**
o processo de construção da
identidade na pessoa com altas
habilidades/superdotação adulta.
Tese de Doutorado: Porto Alegre,
2008.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. F.
Procedimentos qualitativos na
identificação das altas
habilidades/superdotação. In:
BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.)
Altas Habilidades/Superdotação:
conversas e ensaios acadêmicos.
Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.49-67.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Mulher com
altas habilidades/superdotação: à
procura de uma identidade. **Revista
Brasileira de Educação Especial**.
Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, Out.-
Dez., 2012. Disponível on-line em:
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=
S1413-
65382012000400010&script=sci_arttext
>](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400010&script=sci_arttext). Acesso em 16 junho. 2013.

RENZULLI, J.; SMITH, L.H.; WHITE, A. J.; CALLA-
HAN, C.M.; HARTMAN, R.K.; WESTBERG,
K.L. **Escalas de Renzulli (SCRBS):** es-
calas para la valoración de las carac-

**DESENVOLVENDO TALENTOS, TRANSFORMANDO VIDAS: O ATENDIMENTO AOS SUPERDOTADOS
REALIZADO PELO INSTITUTO ROGERIO STEINBERG**

Sonia Noemi Klavin Simão¹
Virgínia Louro de Andrade Pinheiro²
Rosângela Jesus Pereira Cabral³

Resumo

O presente artigo oferece reflexões acerca do atendimento de crianças e jovens identificados com altas habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade social, realizado pelo Programa Desenvolvendo Talentos do Instituto Rogério Steinberg (IRS). O IRS é uma instituição sem fins lucrativos que atua com atividades de educação complementar no município do Rio de Janeiro e tem como missão identificar crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e oferecer oportunidades de desenvolvimento de seus talentos para ampliar as possibilidades de transformação de suas vidas. Com fundamentação na perspectiva teórica da conceituação de inteligência de Howard Gardner, o Programa Desenvolvendo Talentos trabalha o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contribuindo para que cada participante tome conhecimento do seu talento, fomentando assim um melhor posicionamento frente ao mundo, além de acompanhar sua trajetória de vida, visando uma inserção ativa e produtiva na sociedade. O Programa é estruturado por dois grupos de Oficinas que representam os pilares de sua atuação. O primeiro grupo corresponde às Oficinas Norteadoras e o segundo grupo refere-se às Oficinas do Talento Específico. Neste sentido, o atendimento oferecido no Programa Desenvolvendo Talentos do IRS tem como finalidade expandir o horizonte de inserção social e econômico de seus beneficiários, com a premissa da geração de oportunidades para que seus participantes desenvolvam seus talentos, trabalhando a expressão individual, pensamento abstrato, criatividade, sociabilidade, perseverança e mentalidade empreendedora. O IRS acredita que a educação é um mecanismo de transformação social e considera que, ao trabalhar o talento de seus beneficiários, está colaborando para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

70

Palavras-chaves: Talento. Desenvolvimento. Instituto Rogério Steinberg.

ABSTRACT

This paper is a reflection on the services given to children and youngsters identified as socially vulnerable gifted persons, provided by the Program "Desenvolvendo Talentos" offered by Rogério Sternberg Institute (IRS). IRS is a non-profit institution providing complementary educational activities at Rio de Janeiro, whose mission is identifying gifted children and youngsters socioeconomically vulnerable, offering opportunities to develop their talents to increase the possibilities of changing their lives. Grounded in Gardner's intelligence concept, the program works cognitive, affective, and social development, helping participants to acknowledge their talent, thus encouraging a better positioning in face of the world, also following up their life path, aiming at an active and productive insertion in the society. The Program is structured by two groups of workshops representing the pillars of its operations. The first group are the Guiding Workshops and the second group are the Specific Talent Workshops. In this sense, the services offered in the IRS Program "Desenvolvendo Talentos" aims at expanding the horizon of social and economic insertion of its beneficiaries, under the premise of generating opportunities to develop the participants' talent, working the individual expression, abstract thinking, creativity, sociability, perseverance and entrepreneurial mind. IRS

¹ Instituto Rogério Steinberg, sonia@irs.org.br

² Instituto Rogério Steinberg, virginia@irs.org.br

³ Instituto Rogério Steinberg, rosangelacabral@irs.org.br

believes Education is a social transformation mechanism, and considers that when working with its beneficiaries' talent, it is collaborating to the social and economic development of Brazil.

Keywords: Talent. Development. Rogério Steinberg Institute.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo expor reflexões a respeito do atendimento de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, participantes do Programa Desenvolvendo Talentos do Instituto Rogério Steinberg (IRS). O IRS é uma instituição sem fins lucrativos, que atua com atividades de educação complementar no município do Rio de Janeiro e tem como missão identificar crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e oferecer oportunidades de desenvolvimento de seus talentos para ampliar as possibilidades de transformação de suas vidas.

O IRS conta com uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogo, assistente social, além de professores, recreadores, estagiários e voluntários, que dá suporte às crianças e aos jovens no conhecimento de suas habilidades e contribuem para a formação de cidadãos reflexivos.

O Instituto Rogério Steinberg trabalha com a identificação e o desenvolvimento de talentos. A identificação das crianças e jovens com altas habilidades/superdotação é realizada através de uma avaliação psicológica e social; no entanto, é apenas o primeiro passo. Para que os superdotados possam se desenvolver, é necessário criar condições favoráveis ao desenvolvimento do talento.

O Instituto Rogério Steinberg adota a conceituação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995) e de superdotação de Joseph Renzulli (2004), relacionado à sua Teoria dos Três Anéis, para fundamentar suas atividades de identificação e atendimento de crianças e jovens superdotados.

Dessa forma, Gardner (1995), ao afastar-se da noção unitária da inteligência, compreende que há oito áreas de inteligências; e Renzulli (2004) assinala que a superdotação somente ocorre em comportamentos que refletem uma interação entre os três grupos básicos de traços humanos: habilidade geral e

específica acima da média da faixa etária, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Landau (2002) afirma que a criança superdotada é como outra qualquer; contudo, com uma característica que a distingue das demais: o talento. O talento surge da capacidade de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e compreender a experiência. Ressalta ainda que a coragem para enfrentar o novo, o desconhecido e o inexplorado é tão fundamental quanto o talento. A autora ressalta ainda que este talento precisa ser estimulado constantemente pelo meio para a realização de sua potencialidade, ao contrário de teorias antiquadas, que postulam que a criança superdotada encontra um caminho para desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias.

Dessa forma, baseado na crença de que a descoberta e a estimulação de talentos na população de vulnerabilidade socioeconômica pode ser um fator de transformação social, o IRS oferece o Programa Desenvolvendo Talentos, realizado em sua sede, no contraturno escolar, que tem como objetivo gerar oportunidades para que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação desenvolvam seus talentos.

O Programa Desenvolvendo Talentos oferece atividades de educação complementar às crianças e jovens, que proporcionam o desenvolvimento do talento e da expressão individual, incentivando a criatividade, sociabilidade, o espírito do voluntariado e a mentalidade empreendedora. Assim, o IRS apoia a escolaridade, orienta profissionalmente e contribui para a inserção no mercado de trabalho. Para desenvolver o indivíduo como um todo, o IRS proporciona a cada beneficiário um atendimento educacional especializado e um acompanhamento de sua trajetória de vida, visando uma inserção ativa e produtiva na sociedade.

Com a finalidade de proporcionar resultados expressivos aos seus beneficiários e alcançar os objetivos definidos, o IRS busca acompanhar, monitorar e avaliar os seus beneficiários ao longo de sua participação

nas atividades do Programa Desenvolvendo Talentos, além de acompanhar suas trajetórias de vida.

OBJETIVOS

O Programa Desenvolvendo Talentos do IRS baseia-se na perspectiva da pluralidade da mente proposta pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995). O psicólogo cognitivo norte-americano sugere que a competência cognitiva humana é descrita como um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais, chamadas de inteligências. Esta teoria surge como uma alternativa para a visão universalista da inteligência, descrita como uma capacidade inata e única, que permite aos indivíduos um desempenho geral em qualquer área da atuação humana.

Gardner define a inteligência como "capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar uma rota adequada para este objetivo. A criação de um produto cultural é crucial (...) na medida em que captura e transmite o conhecimento". (GARDNER, 1995, p.21).

As competências cognitivas foram identificadas em oito inteligências, de acordo com critérios previamente selecionados. Em um primeiro momento, sete inteligências foram identificadas (Gardner, 1994): musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Anos depois, Gardner (2001) acrescentou a oitava inteligência, a naturalista.

De acordo com Gardner (1994), a inteligência musical refere-se à habilidade para discriminar sons e sensibilidade para ritmos, texturas e timbres. A inteligência linguística revela uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras e habilidade para utilizar a linguagem e transmitir ideias. A inteligência corporal diz respeito à habilidade para usar a coordenação motora ampla ou fina e no controle dos movimentos do corpo. A inteligência espacial refere-se à capacidade

de perceber o mundo visual e espacial e à habilidade de manipular formas e objetos. A lógico-matemática implica na capacidade de lidar com séries de raciocínios, de reconhecer problemas e de resolvê-los. A inteligência interpessoal é descrita como habilidade para perceber humores e motivações de outras pessoas, e reagir apropriadamente a partir desta percepção. A intrapessoal implica na habilidade para reconhecer os próprios sentimentos, necessidades e desejos e formular uma imagem precisa de si próprio. Por fim, a inteligência naturalista diz respeito à habilidade para reconhecer fauna e flora e agir produtivamente no mundo natural.

Gardner (1995) defende que as inteligências acima citadas são relativamente independentes e têm suas origens e limites genéticos próprios, variando no grau de cada um das inteligências e na maneira como se organizam. No entanto, é preciso ressaltar que dificilmente as inteligências funcionam isoladamente. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau da capacidade e em sua combinação.

Sendo assim, Gardner (1995) propõe que todos os indivíduos têm, a princípio, a habilidade de questionar e de procurar respostas, usando todas as inteligências, pois possuem, como bagagem genética, habilidades básicas em todas elas. O desenvolvimento de cada uma, no entanto, dependerá tanto de fatores genéticos, quanto de fatores motivacionais e culturais.

Assumindo como referencial teórico principal a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), de Gardner, o IRS fundamenta as atividades realizadas no programa Desenvolvendo Talentos com base na ideia de que, mesmo indivíduos considerados mais capazes, como os superdotados, necessitam de aparato educacional adequado para o melhor desenvolvimento de seus potenciais. Nas palavras do autor,

"Vimos, que (...) estas competências intelectuais jamais se desenvolvem num vácuo. Antes, elas tornam-se mobilizadas por atividades e aprendizagem em culturas continuadas onde elas têm significado prático e consequências tangíveis" (Gardner, 1994, p. 284).

O IRS, então, concentra seus esforços para que, por meio das oficinas que compõem o Programa Desenvolvendo Talentos, sejam aplicadas estratégias e ferramentas que levem em conta tanto as especificidades do ensino aos indivíduos superdotados, quanto à ideia proposta por Gardner de que todo indivíduo precisa de estímulo situacional para o melhor aprimoramento de sua(s) inteligência(s). Ou seja, “Um prolongado processo educacional é necessário antes que o potencial intelectual bruto – seja ele linguístico, musical ou lógico-matemático – possa ser realizado na forma de um papel cultural maduro” (Gardner, 1994, p. 284).

Levando-se em consideração a existência de diferenças nas necessidades educacionais de indivíduos com diferentes inteligências, faz-se necessário um trabalho de atendimento flexível, que abarque tal diversidade de desempenho. No que tange às necessidades de adequação educacional às demandas da superdotação, o Programa Desenvolvendo Talentos procura levar em conta os desafios pressupostos por este processo, como por exemplo, a importância de se instigar constantemente a criatividade e manter o interesse das crianças tanto no investimento quanto na constante progressão de suas habilidades.

Para tanto, as oficinas se propõem a criar um ambiente “aberto”, isto é, que permita flexibilidade no planejamento e na execução das tarefas; e que ofereça estímulos e desafios condizentes com o potencial dos participantes. Esse ambiente também deve ser capaz de encorajar a independência e a troca subjetiva entre os participantes, tão necessários para o superdotado, neste espaço em que ele está tendo a oportunidade de conhecer e conviver com iguais. Além disso, existe um cuidado para que a aprendizagem seja sempre centrada no aluno e em suas necessidades, e nunca no professor (colaborador), que ocupa um espaço de mediação. O acolhimento e a abstenção de julgamentos devem ser valores que compõem, também, este espaço educacional (ALENCAR e FLEITH, 2001).

De maneira geral, o Programa Desenvolvendo Talentos procura proporcionar aos participantes um espaço rico em diversos aspectos. Procura-se, por exemplo, oferecer acesso a diversos

estímulos e ferramentas de aprendizagem e exploração, nos espaços de sala de aula. Cada oficina conta com uma variedade considerável de materiais condizentes com a área o talento específico a ser trabalhado, de modo que os horizontes de possibilidade possam se expandir no imaginário dos alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem. Além disso, os colaboradores que orientam as atividades nestes espaços são pessoas que possuem certo domínio sobre a área, de modo que estão habilitados a servir de referencial aos participantes naquele campo em particular.

Gardner aponta a importância desses fatores para um ideal de desenvolvimento cognitivo:

“No caso do indivíduo altamente talentoso, pode ser necessário (e suficiente) capacitá-lo a trabalhar diretamente com um mestre reconhecido, em um tipo de relação de aprendizado; também deveria ser possível fornecer-lhe materiais que ele possa explorar (e com os quais pode progredir) por conta própria” (GARDNER, 296).

O atendimento oferecido no Programa Desenvolvendo Talentos do IRS tem como finalidade ampliar o horizonte de inserção social e econômica de crianças e jovens socialmente vulneráveis identificadas com altas habilidades/superdotação. O programa tem como premissa gerar oportunidades para que seus beneficiários desenvolvam seus talentos, por meio da educação complementar, trabalhando a expressão individual, pensamento abstrato, criatividade, sociabilidade, perseverança e mentalidade empreendedora.

Dentro desta perspectiva, o IRS busca trabalhar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contribuindo para que cada participante tome conhecimento do seu talento, fomentando assim um melhor posicionamento frente ao mundo.

Metodologia

O Programa Desenvolvendo Talentos é composto por dois grupos de Oficinas que representam os pilares de sua atuação. O primeiro grupo corresponde as Oficinas Norteadoras, que são Oficinas de Criação/Informática Educativa, de Empreendedorismo e de Orientação Profissional. O segundo grupo refere-se às

Oficinas do Talento Específico: Artesanato, Bijuteria, Jornal, Música e Teatro.

As Oficinas Norteadoras visam propiciar o aprimoramento dos participantes com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e o potencial cognitivo e criativo. As oficinas são sequenciais e complementares, e todos os participantes devem perpassá-las, para a sua permanência no Programa. Tais oficinas trabalham as habilidades criativas, estimulando as funções cognitivas por intermédio de estratégias que facilitam a aprendizagem e buscam ampliar a visão de mundo e a perspectiva transformadora de sua própria realidade.

Em paralelo às Oficinas Norteadoras, os participantes concorrem, conforme o talento identificado, às Oficinas do Talento Específico. Tais oficinas visam favorecer que os participantes do IRS alcancem o pleno desenvolvimento cognitivo, potencializando a criatividade, as habilidades manuais, a expressão da linguagem corporal, escrita, falada, rítmica e de encenação. Há, também, a perspectiva de trabalhar a autoestima, a confiança, o autoconhecimento, a socialização, o protagonismo juvenil, contribuindo, também, para um melhor rendimento escolar.

A Oficina de Criação/Informática Educativa, porta de entrada no IRS, é a primeira oficina do grupo das Norteadoras e tem como principal objetivo o desenvolvimento das habilidades criativas de seus participantes, observando padrões éticos e morais a partir das ferramentas e oportunidades disponibilizadas pelo instituto ao longo da participação da criança na oficina. Através das atividades aplicadas, serão trabalhadas as inteligências múltiplas dos participantes e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, potencializando a criatividade, o raciocínio lógico e a expressão linguística, uma vez que tal oficina possui um programa e planejamento de atividades flexível e que abarca as oito áreas de inteligências referenciadas por Gardner.

Como exemplo, segue a descrição de uma atividade central nesta oficina: Aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental, que visa potencializar as funções cognitivas por intermédio de estratégias que facilitam a aprendizagem, o controle da impulsividade e a ordenação do pensamento lógico. Nesta atividade são

trabalhadas as inteligências espacial e lógico-matemática.

A Oficina do Empreendedorismo é a segunda oficina das Norteadoras e pretende estimular os participantes a ampliar suas expectativas e perseguir seus projetos de vida. Entende-se que o aprendizado das competências empreendedoras e habilidades correspondentes fortalece a formação pessoal para um preparo assertivo da visão de mundo. Como exemplo, se realiza a atividade chamada de Construção do Projeto Pessoal, que está embasado no mapeamento dos interesses pessoais e dialoga com o talento do participante e as oportunidades vislumbradas. São trabalhadas, dessa forma, as inteligências intrapessoal e interpessoal.

Concluindo o grupo das Norteadoras, a Oficina de Orientação Profissional tem como papel conduzir os participantes a refletirem sobre sua escolha pessoal e profissional. Dentro deste contexto, leva-se em conta o perfil socioeconômico de seus participantes de modo a ampliar suas possibilidades de inserção no mundo acadêmico, com a perspectiva de elevar a atuação no mundo do trabalho. As atividades realizadas nesta oficina consistem, de forma geral, em debates, dinâmicas de grupo, leitura de textos sobre atualidade, visita a instituições de ensino e empresas. São trabalhadas, majoritariamente, as inteligências intrapessoal, interpessoal e linguística.

No que se refere às Oficinas do Talento Específico, a Oficina de Artesanato tem como objetivo potencializar a habilidade manual, além de trabalhar a criatividade, o senso estético, a concentração e a coordenação motora ampla e fina, promovendo o conhecimento prático de técnicas atuais de artesanato. As atividades desta oficina utilizam o conceito do reaproveitamento, trabalhando os princípios de preservação do meio ambiente. Para isso, utilizam materiais como tecido, madeira e cortiça, e praticam técnicas de pintura em madeira, cartonagem, lajotinha vitrificada, entre outras. O desenvolvimento destas atividades trabalham as inteligências corporal-cinestésica e espacial.

A Oficina de Bijuteria proporciona o desenvolvimento das habilidades manuais e da coordenação motora fina e ampla, buscando desenvolver a criatividade, a

percepção da harmonia do universo de cores, além de ampliar a visão artística e o senso estético. Através de técnicas como o entrelaçamento de contas, macramê e tear, entre outras, trabalha-se as inteligências corporal-cinestésica e espacial.

Na Oficina de Jornal, busca-se ampliar a habilidade da leitura e escrita em seus participantes, assim como estimulá-los a argumentar sobre assuntos com clareza e segurança. Tal oficina contribui então para o desenvolvimento do senso crítico e da visão reflexiva de mundo. A atividade principal é a construção do Jornal IRS. Para tal, realizam-se debates sobre temas da atualidade, definição da pauta, investigação e comentários sobre o tema, redação dos textos e confecção das ilustrações correspondentes. Trabalham-se, assim, as inteligências linguística e interpessoal.

Já a Oficina de Música tem como propósito introduzir aos participantes os conceitos e notas musicais e estimular a criação de melodia, ritmo e letra. Trabalha a prática de conjunto musical e canto, além de ampliar o repertório musical. Como exemplo de atividade, há a proposta da tecnologia musical, que traz a oportunidade para o aprendizado dos fundamentos de gravação musical, informática e música eletrônica, por meio de programas, jogos e sites ligados à Música. As inteligências musical e linguística são as mais desenvolvidas nesta oficina.

Finalizando o grupo das Oficinas do Talento Específico, a Oficina de Teatro aborda a expressão corporal, ao levar o participante à conscientização do corpo e do espaço ao seu redor. Nesta oficina trabalha-se a criação expressiva do movimento, o cultivo da criatividade e da iniciativa, através da leitura de textos com gêneros variados, do emprego das técnicas de dicção e projeção de movimento. Como exemplo de atividade, a esquete para apresentação visa estimular o compromisso com o ensaio, o trabalho em grupo e a vivência de enfrentamento do público. As atividades executadas envolvem as inteligências corporal-cinestésica, espacial, linguística e interpessoal.

Dessa forma, o Programa Desenvolvendo Talentos espera proporcionar que seus participantes possam atingir avanços no desenvolvimento de seus talentos, tanto através da oferta de Oficinas

Norteadoras, com propostas mais amplas de estimulação do raciocínio lógico e do potencial criativo, quanto por meio de atividades específicas na área de talento proporcionadas pelas Oficinas do Talento Específico.

No intuito de medir o impacto de seu programa sobre seu público alvo nas áreas acadêmica e comportamental, o IRS desenvolveu instrumentos de avaliações quantitativas e qualitativas para acompanhar, monitorar e avaliar a participação de seus beneficiários nas atividades que executa, ao longo do ano vigente de aplicação do programa.

As informações acadêmicas são obtidas através do boletim escolar emitido pela instituição de ensino regular de cada participante. O IRS realiza um acompanhamento regular e sólido do desempenho escolar de cada beneficiário, que permite um monitoramento da evolução da criança nas áreas acadêmicas e possibilita que esta receba os devidos apoios educacionais necessários.

Para a avaliação comportamental, IRS adotou a metodologia denominada Desenvolvimento Positivo dos Jovens, de Richard Lerner e Nicole Zarret (2008), desenvolvida com o intuito de promover o desenvolvimento social nas crianças e jovens atendidos. Esta abordagem reconhece que todas as crianças e jovens têm pontos fortes, tais como habilidades, talentos e resiliências, e que se desenvolverão de maneira positiva quando estes pontos fortes tiverem o apoio da família, escola e comunidade.

Lerner e Zarret (2008) consideram que o Desenvolvimento Positivo dos Jovens proporciona que crianças e jovens possuam uma interação positiva com a sociedade e engloba características psicológicas, comportamentais e sociais, que refletem o que é chamado de "cinco C's"; a saber: competência, confiança, conexão, caráter e compaixão. Uma criança ou adolescente que desenvolve cada um desses cinco Cs pode ser então considerada promissora.

De acordo com os autores supracitados, a competência é o primeiro "C" descrito e refere-se à visão de suas ações em áreas específicas, incluindo social, acadêmica, cognitiva, de saúde e profissional/vocacional. A competência

social implica em habilidades interpessoais, como a resolução de conflitos, por exemplo; já a competência cognitiva refere-se a habilidades cognitivas, como a tomada de decisão; a competência acadêmica diz respeito ao desempenho escolar, como mostrado, em parte, pelas notas, frequência e os resultados dos testes; a nutrição, exercícios físicos e descanso, com a finalidade de manter-se em forma, referem-se a competência de saúde; e, enfim, a competência profissional/vocacional envolve hábitos de trabalho e exploração de opções de carreira.

Dando continuidade à descrição dos Cs, o segundo "C" a ser definido é a confiança, que reflete um sentido interno de autoestima e autoconfiança. O "C" referente à conexão envolve vínculos positivos entre o indivíduo, a família e as instituições. O caráter diz respeito às normas sociais e culturais, ao senso de certo e errado e à integridade nas ações. Por fim, a compaixão refere-se ao sentimento de solidariedade, cuidado e empatia com os outros.

A aplicação do processo de avaliação através dos "cinco C's" é realizado por meio da observação e aplicação de instrumentos durante as atividades do Programa Desenvolvendo Talentos. Tais instrumentos são preenchidos pelos colaboradores das diversas oficinas e estão relacionados ao desempenho dos participantes. Além disso, há também a autoavaliação realizada pelos próprios participantes.

A medição do potencial de desenvolvimento social dos participantes do Programa proporcionam condições de melhorias nas relações do indivíduo com o seu mundo e em sua compreensão da própria vida, o que agregado ao conhecimento de suas habilidades e desenvolvimento de seus talentos, propiciam um desenvolvimento de uma juventude positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Rogerio Steinberg entende que a descoberta e a estimulação de talentos pode ser um fator estratégico para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. O IRS visa cumprir sua missão de desenvolver talentos para transformar vidas, desenvolvendo um trabalho junto a crianças e jovens socialmente vulneráveis com altas

habilidades/superdotação, considerando cada beneficiário como um indivíduo que, ao descobrir seu talento precisa ser estimulado em todas as suas potencialidades.

Para a psicóloga Christina Cupertino (2008), a criança superdotada, sem estímulo, pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação e acrescenta que, no Brasil, há um preconceito de que oferecer educação especial aos talentosos é uma forma elitista de discriminação. "Num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis" (CUPERTINO, 2008, p.10).

Landau (2002) ressalta a importância do reconhecimento de talentos em classes sociais desprivilegiadas e discute a importância da compreensão do termo "culturalmente menos privilegiados" (p.71), afirmando que este vem de uma combinação de baixa renda, tamanho de família e baixo nível de instrução dos pais. Crianças nestas condições são, muitas vezes, ignoradas e seus caminhos desembocam em utilizar sua inteligência em atuações destrutivas e antissociais. Desta forma, deve-se trabalhar na educação para os superdotados socialmente desprovidos, incentivando-as a brincar com a aprendizagem, a adotar valores positivos, estimular a criatividade, permitindo assim que a criança se conscientize de suas habilidades e fortaleça sua autoestima.

Neste contexto, o IRS se mostra uma instituição engajada e relevante no cenário da educação de superdotados na cidade do Rio de Janeiro. Sua atuação busca que todos os indivíduos possam se sentir representados e estimulados durante seu desenvolvimento cognitivo, para que alcancem seu potencial máximo. Isto, contudo, ganha proporções ainda mais consideráveis levando-se em consideração que os mais dotados, quando incentivados adequadamente e quando detentores das ferramentas necessárias, podem ser os responsáveis pelos avanços mais consistentes na área do saber de uma sociedade. Quanto maior for o investimento nesses indivíduos, maior a chance de que a sociedade seja beneficiada.

Desde 2001, quando teve início o Programa Desenvolvendo Talentos, o Instituto Rogerio Steinberg já beneficiou 800 crianças e jovens, e no ano de 2014 estão sendo beneficiados 201 participantes em seu programa de atendimento a crianças e jovens identificados com altas habilidades/superdotação e oriundos de famílias em vulnerabilidade social.

O Instituto Rogerio Steinberg acredita que a educação é um mecanismo de transformação social e considera que, ao trabalhar o talento de seus beneficiários, está colaborando para que estes tenham a capacidade de romper a linha da pobreza, sendo, talvez, os primeiros em suas famílias a fazê-lo. Há, também, a perspectiva que estas crianças e jovens se tornem modelos de sucesso para seus amigos e familiares e lideranças positivas em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. & FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- CUPERTINO, C. M. B. (Org.) **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.
- LERNER, Richard e ZARRET, Nicole. **Ways to promote the positive development of children and youth**. Washington, DC: Child Trends, 2008. Disponível em: <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/01/Youth-Positive-Development.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente:** A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- RENZULLI, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, R.S., ano XXVII, n.1 (52), p.75-131.

**PARCERIA EMPRESA – ESCOLA BÁSICA - UNIVERSIDADE: CAPACITANDO PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO E APOIO AOS ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.**

**COMPANY - BASIC SCHOOL – UNIVERSITY PARTNERSHIP: EMPOWERING EDUCATION PROFESSIONALS
FOR IDENTIFICATION AND SUPPORT HIGH ABILITIES/GIFTED STUDENTS**

Vânia Elisa Peres Guerra¹

Ellen Serri da Motta²

Miriam Antonieta Fragoso de Oliveira Campos³

Fernanda Serpa Cardoso⁴

78

RESUMO: É sabido que os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, portanto a introdução desses jovens, desde cedo, em projetos que envolvam pesquisas científicas e outras pode ser relevante para o desenvolvimento do educando e o crescimento do Brasil. No entanto é sabido que os profissionais da educação têm muita dificuldade em reconhecer e identificar esses alunos, uma vez que não foram preparados para tal. Assim, o presente estudo tem como objetivo mostrar como uma parceria entre uma Empresa Pública, uma Escola Básica Estadual e uma Universidade Federal com propósito de capacitar os professores que estão cotidianamente com esse público em sala de aula tem sido relevante para que os alunos sejam identificados e encaminhados para os programas que os atendam. Dessa forma, o 1º Curso de Inverno de formação continuada foi oferecido e participaram dele pesquisadores das Instituições envolvidas, 13 professores de uma escola do Estado do Rio de Janeiro e licenciandos de diferentes graduações da Universidade Federal Fluminense. Os dados obtidos através de questionários e entrevista informal com professores e licenciandos e acompanhamento e registros dos alunos, confirmam que a capacitação de professores para identificarem entre os seus estudantes os que têm altas habilidades/superdotação têm tido impactos positivos na vida desses indivíduos. Dessa forma, espera-se que o projeto possa servir como referência para que outras atividades sejam desenvolvidas no Brasil de forma a enfatizar a capacitação de professores para que a identificação e apoio aos alunos com altas habilidades/superdotação seja mais frequente do que nos dias atuais.

Palavras- chaves: Formação de professores. Parceria Empresa- Escola Básica - Universidade. Altas Habilidades/Superdotação

ABSTRACT

It's known that students with high abilities/giftedness have high potential in one or more knowledge areas, so the introduction of these young people early in projects involving scientific research and other, may be relevant to student development and Brazil growth. However it's known that education professionals have a hard time recognizing and identifying these students, as they were not ready. Thus, this study aims to show how a partnership between a public company, a State Primary School and a Federal University, in order to train teachers who are in daily contact with these students in the classroom, has been relevant for identification and forward students to

¹ Colégio Estadual Guilherme Briggs, Especialista em Psicopedagogia e em Educação em Saúde Pública. gvaniaelisaguerra@yahoo.com.br

² Colégio Estadual Guilherme Briggs, Doutora em Ciências. Email: ellensm@ig.com.br

³ Instituto Vital Brazil, Especialista em Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social. mfragosocampos@yahoo.com.br

⁴ Universidade Federal Fluminense – PPBI, Doutoranda em Ciências e Biotecnologia com projeto em Altas Habilidades e Vocaçao Científica. fernandalabiomol@yahoo.com.br
Programa de Pós Graduação em Ciências e Biotecnologia (PPBI), Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil, CEP 24210130. Órgãos de Fomento: CAPES; FAPERJ

programs that meet them. Thus, the first continuing education Winter Course was offered and participated in it researchers from the institutions involved, thirteen teachers from a Rio de Janeiro state school and undergraduates of Federal Fluminense University different grades. The data obtained through questionnaires and informal interviews with teachers and undergraduates, monitoring and student records, confirm that teachers training to identify among their students those with high abilities/giftedness have had positive impacts on these individuals lives. Thus, it's expected that the project can serve as a reference for other activities to be developed in Brazil in order to emphasize the teachers training to identify and support students with high abilities/giftedness is more frequent than in the present day .

Keywords: Teacher training. Company - Primary School – University Partnership. Giftedness/High Ability.

INTRODUÇÃO

“Tudo começou quando saí do Ceará e fui para a cidade de Niterói. Passei por uma fase difícil, pois tive momentos em que me senti sozinho e, às vezes, pensei em parar de estudar, por não me sentir contente em aprender nada. Cheguei a chorar em alguns momentos, pois tinha desgosto de mim mesmo. Mas com o passar do tempo, fui me acostumando com o ritmo desta cidade, e aprendendo coisas novas, que nunca tinha aprendido antes. Hoje é muito interessante aprender e dar valor à vida.

...Aprendo muitas coisas na escola, fico na sala de recursos com os alunos que gosto muito de conversar e me divertir com eles. Hoje estudo e me dedico ao que faço graças a Vânia (professora da sala de recursos). Pois com a ajuda dela ganhei uma bolsa para estudar na UFF, estou gostando muito de lá.

...Todas as semanas eu aprendo coisas novas com a minha orientadora, ela é muito legal e explica o que são carrapatos, carunchos, gorgulhos e larvas. A minha vivência no laboratório é muito útil para entender o que é a biologia. Em pouco tempo, conheci ovos e carrapatos, observando e registrando o procedimento do comportamento dos bichinhos dentro do termômetro. É um local agradável, onde o grupo compartilha os seus trabalhos e troca experiências”.

Esse é o relato de um aluno do Ensino Médio do Colégio Estadual Guilherme Briggs, localizado na cidade de Niterói e que hoje faz parte de uma parceria Empresa-Escola Básica- Universidade para o atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. No depoimento, percebemos o quanto as oportunidades fazem diferença na vida de um indivíduo. A partir dessa história descrita, vamos discorrer sobre um trabalho que tem sido um diferencial numa comunidade escolar. Um trabalho que começou com a necessidade de uma formação continuada para professores de forma que os mesmos fossem preparados para reconhecer e encaminhar potenciais talentos para atividades extracurriculares.

Apesar das leis, normas e documentos norteadores educacionais determinarem o direito de atendimento educacional especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a execução do projeto fica comprometida por

fatores como a apresentação do tema, de modo geral, de forma superficial nos programas de formação acadêmica dos cursos de Educação, não permitindo, portanto, compreensão adequada por parte dos futuros professores sobre o trabalho que deve ser desenvolvido com tais alunos (PÉREZ, 2011). Pensando nesse aspecto, quais seriam as demandas dos professores para identificarem os alunos com Altas Habilidades/Superdotação? E quais seriam as demandas dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação? Como as Universidades- Empresas poderiam auxiliar na formação de tais indivíduos?

Ao lado dessa questão conceitual, encontram-se no portal do CNPq as “Finalidades” das Bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ) e de Iniciação Científica (IC), as quais se destinam a “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais [...]”. Nesta ementa são utilizadas expressões associadas às características comportamentais escolares de alunos com AH/SD, a saber: vocação e talento (DELOU *et al*, 2013).

Atualmente, uma das maiores dificuldades para os envolvidos com a educação é estabelecer metodologias adequadas e escolher programas eficazes e coerentes com a realidade do educando. Decidir o melhor caminho para abordar determinado conceito, separar o sujeito e o objeto do conhecimento (MARANDINO *et al*, 2005), são os desafios dos professores que lecionam disciplinas da área das Ciências da Natureza.

O ensino de Ciências tem experimentado impacto positivo em diversas partes do mundo, inclusive na América Latina (WERTHEIN, 2011), no entanto no Brasil, a educação básica ainda dá pouca ênfase a esse tipo de ensino, apesar da tecnologia e suas inovações estarem constantemente na vida das pessoas e como fator que impulsiona o desenvolvimento de empresas e nações.

O impacto do ensino de ciências sobre a qualidade da educação se deve ao fato de que ele envolve um exercício extremamente importante de raciocínio, que desperta no indivíduo seu espírito criativo e seu interesse, melhorando, inclusive, a aprendizagem em todas as disciplinas.

Contudo, para que o espírito criativo seja desenvolvido, é imprescindível que o ensino de ciências não esteja focado em repetições de fórmulas ou nomes científicos. É preciso que o ensino de ciências saia do foco das proposições científicas, apresentadas na forma de definições, leis e princípios e tomados como verdades absolutas. Enquanto o ensino de ciências tiver pautado na mera repetição de conceitos, os estudantes construirão representações místicas e inadequadas sobre a ciência como empreendimento cultural e social (MENEZES apud LIMA ET AL, 2008).

Um ensino pautado na investigação científica é interessante para todo o público escolar, em especial para os alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação.

OBJETIVO

O objetivo do presente estudo é analisar a importância da parceria escola básica-universidade-empresa na formação de professores evidenciando a identificação e apoio aos alunos com altas habilidades/superdotação e/ou vocação científica.

METODOLOGIA

Essa pesquisa está sendo realizada desde janeiro de 2013. Inicialmente foi estabelecida uma parceria entre o Programa de Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal Fluminense e o Programa de Pós-Graduação em Biologia das Interações/Ciências e Biotecnologia, da mesma Universidade com o Instituto Vital Brazil, empresa do governo do Rio de Janeiro que produz medicamentos e soros contra picadas de cobras, aranhas e escorpiões, além dos soros antirrábico e antitetânico, ambos situados em Niterói- RJ. Integram a equipe os professores pesquisadores da Universidade: Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, Dra. Helena Carla Castro, Dra. Izabel Paixão e Msc. Fernanda Serpa Cardoso; os pesquisadores do Instituto, sendo estes representados na execução do projeto pelos profissionais do Centro de Estudos: Msc. Antônia Maria Cavalcanti de Oliveira, a psicóloga Miriam Antonieta Fragoso de Oliveira Campos e a pedagoga Danila de Brito Max, e a professora da sala de recursos

do Colégio Estadual Guilherme Briggs, Vânia Elisa Peres Guerra.

Em julho de 2013 foi oferecido a 13 professores do Colégio Estadual Guilherme Briggs indicados pela direção, um curso de formação continuada intitulado *1º Curso de Inverno para professores da Educação Básica* com as seguintes oficinas: (1) Identificação de altas habilidades e/ou vocações científicas em sala de aula; (2) Atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com alunos com altas habilidades e/ou vocações científicas e (3) Conhecendo projetos da Universidade Federal Fluminense e do Instituto Vital Brazil que podem receber alunos com altas habilidades e/ou vocações científicas.

Estavam presentes, também, alguns alunos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense. Foi aplicado um questionário semi-estruturado que permitiu a realização de um estudo descritivo-analítico com abordagem quantitativa e qualitativa (CONDURU e PEREIRA, 2010). Além do questionário foi utilizada, também, como ferramenta, uma entrevista conversacional informal, na qual as questões emergiam no contexto imediato e eram formuladas no curso natural dos acontecimentos, ou seja as mesmas não foram planejadas antes e sim estruturadas de acordo com o decorrer da conversa (PATTON, 1980 apud COHEN et al, 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em abril de 2013, 17 alunos do Colégio Estadual Guilherme Briggs em Niterói – RJ (Colégio da Educação Básica que estabeleceu uma parceria com a Universidade Federal Fluminense e o Instituto Vital Brazil), foram selecionados para o programa Jovens Cientistas. Eram todos alunos da 1ª série do Ensino Médio que passaram a frequentar diferentes laboratórios do Instituto Vital Brazil e da Universidade Federal Fluminense, após uma seleção feita através do teste Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - 4ª edição - WISC-IV, as Matrizes Progressivas de Raven e a Lista Base de Indicadores de Superdotação – LBISD. Foram considerados indivíduos com Altas Habilidades, os que apresentaram QI igual ou maior que 130, percentil igual ou maior que 95 e pelo menos 18 indicadores da LBISD (DELOU, 2001). Para a caracterização do perfil dos alunos foi produzido um roteiro de entrevista semi-estruturado com

perguntas fechadas e abertas, que foi previamente validado. Todos os testes foram aplicados pela psicóloga do Instituto Vital Brazil.

Entendendo que a identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação é fundamental para o estabelecimento de parcerias e a inserção dos mesmos em áreas de pesquisa e que hoje essa identificação é uma real dificuldade para os professores que não tiveram na sua formação proposta de uma educação inclusiva, a Universidade Federal Fluminense e o Instituto Vital Brazil realizaram em parceria com a Sala de Recursos do Colégio Estadual Guilherme Briggs o 1º Curso de Inverno para professores da Educação Básica em julho de 2013 a partir das oficinas apresentadas na metodologia, na seguinte ordem:

(1) Identificação de altas habilidades e/ou vocações científicas em sala de aula:

Participaram do curso 13 professores da Educação Básica, que lecionam para um público anual de 4.000 alunos, sendo 69% do sexo feminino e 31% do sexo masculino. Dentre eles, 46% leciona há mais de 15 anos na Educação Básica e 61% tem algum curso de especialização concluído. Dos participantes, 77% trabalham apenas em escola pública, enquanto os outros 23% trabalham em escolas públicas e privadas.

Perguntados se durante o seu curso de licenciatura, em algum momento foi abordado o assunto alunos com altas habilidades/superdotação na escola básica, 92% disseram que não e 77% disseram que o mesmo assunto não foi abordado em nenhum curso de formação continuada que participaram. Os 100% participantes disseram que achava que o tema alunos com Altas Habilidades/Superdotação na escola básica deveria ser abordado em algum momento da sua formação. Apesar da dificuldade em identificar os indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, quando perguntados se em sua sala de aula/escola havia algum aluno com AH/SD 61% dos professores disseram que sim, mas de forma preocupante, outros 61% disseram que se tivessem em sala de aula um aluno com altas habilidades/superdotação não saberiam direcionar o trabalho com ele.

Foi feita a seguinte pergunta para os professores: "Para você qual seria o perfil dos alunos com altas

habilidades/superdotação?". Alguns relatos mostram como os professores têm dificuldade em identificá-los:

Professor A: "Para mim seria aquele aluno que só tira nota 10, em todas as disciplinas".

Professor B: "Seria o aluno brilhante, que realiza todas as tarefas com muita coerência".

Professor C: "O aluno perfeito, que todo professor gostaria de ter".

Segundo Sabatella (2012) no meio acadêmico há uma grande dificuldade de reconhecer as potencialidades e talentos pela falta de parâmetros, já que as características dos indivíduos são peculiares e dependem das vivências de cada um.

Alguns licenciandos também presentes relataram que:

Licenciando A: "Na minha opinião a capacitação de professores para a questão das altas habilidades nos faz ficar mais atentos, conseguindo assim não generalizar os alunos."

Licenciando B: "É necessário entender para identificar esses alunos, ajudando-os no seu desenvolvimento".

(2) Atividades desenvolvidas em sala de aula com alunos com altas habilidades e/ou vocações científicas e (3) Conhecendo projetos da Universidade Federal Fluminense e do Instituto Vital Brazil que podem receber alunos com altas habilidades e/ou vocações científicas.

A partir do conhecimento do perfil dos indivíduos com altas habilidades/superdotação foi oferecido aos professores participantes a oportunidade de conhecerem os Programas PIBiquinho da Universidade Federal Fluminense e Jovens Cientistas do Instituto Vital Brazil direcionados para a realização de atividades com alunos do Ensino Médio nos diferentes ambientes da Universidade e Empresa. Os mesmos tiveram a oportunidade de conhecer alguns dos laboratórios que recebem os alunos selecionados para os Programas, assim como os seus orientadores.

A análise dos depoimentos dos docentes durante o 1º Curso de Inverno para

Professores da Educação Básica na Universidade Federal Fluminense e no Instituto Vital Brazil, mostra que os educadores se interessam por atividades que complementem a sua formação acadêmica. Alguns relatos transcritos refletem o quão interessante foi o curso para os mesmos:

Professora 1: *“Gostei muito do curso, foi muito interessante. Fiquei apaixonada por conhecer alguns laboratórios do Instituto Vital Brazil e saber que os meus alunos estão desenvolvendo atividades lá”.*

Professor 2: *“Essa oportunidade está sendo fundamental. Precisamos interagir mais: Universidade, Empresa e Escola de Educação Básica. Os conhecimentos produzidos dentro das Universidades e Empresas não podem ficar fechados dentro dos seus muros”.*

Em acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a parceria entre o Instituto Vital Brazil, uma empresa que oferece oportunidade de trabalho, o Colégio Estadual Guilherme Briggs, local de formação do cidadão para a vida, e a Universidade Federal Fluminense, que é a interlocutora entre os outros espaços, preconizou a formação continuada de professores (BRASIL, 2009) com o objetivo de auxiliá-los na identificação dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação em suas salas de aula, assim como a intensificação de seu encaminhamento para os programas específicos que possam ajudá-los a desenvolver o seu potencial na área científica. Para Freitas e Pérez (2012) é necessário propor estratégias aos profissionais da educação de forma que os mesmos proporcionem um trabalho diferenciado com os alunos AH/SD. Segundo as referidas autoras uma parceria entre escolas da Educação Básica e Universidades seria interessante para ambas, já que as primeiras teriam oportunidade de inserção de seus alunos em atividades de pesquisa e as demais proporcionariam oportunidades de formação para seus licenciandos (futuros professores). Dessa forma as instituições de ensino superior podem ser parceiras recebendo alunos e professores da escola básica para participarem de seus cursos de extensão, estágios, monitorias, cursos e palestras. Em contrapartida essas atividades podem ser contabilizadas como horas complementares ou de estágio, para que os alunos universitários concluam seus cursos de

graduação e tenham efetivo contato com alunos da Educação Básica.

Além das 17 vagas de estágio/atividades que já haviam sido disponibilizadas pelo Instituto Vital Brazil e que foram preenchidas pelos alunos selecionados em teste feito pela psicóloga da referida empresa, foram oferecidas pela Universidade Federal Fluminense 8 vagas de estágio/atividades para alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Guilherme Briggs. Essas vagas inicialmente foram apresentadas a professora da Sala de Recursos que por sua vez conversou com os professores participantes do curso de formação continuada com o intuito que os mesmos a auxiliassem na escolha dos alunos que iriam ser contemplados com as vagas e as bolsas.

Esses 8 alunos selecionados para o programa foram indicados pelos seus professores, por sua responsabilidade e desenvoltura na vida escolar, indo ao encontro de Perleth e Heller (apud FREEMAN,2000) que afirmam ser o diagnóstico dos indivíduos com altas habilidades/superdotação altamente fidedigno quando o critério é a nomeação pelo professor.

Os professores afirmaram estarem mais seguros em fazer a escolha dos alunos, podendo auxiliar a professora da Sala de Recursos, após o curso de formação continuada. Para a responsável pela Sala de Recursos a escolha feita pelos professores foi fundamental, pois são os mesmos que estão cotidianamente com os alunos na sala de aula conhecendo não só os seus talentos, mas também as suas dificuldades. Para Guenther (2012) essa identificação feita na escola é resultado de um processo contínuo de observações em diversas atividades, corroborando com a ideia de que sendo o professor o indivíduo que está mais tempo com os alunos, é o mais indicado para tal.

Um acompanhamento dos alunos tem sido feito pela professora responsável pela sala de recursos e a psicóloga do IVB, objetivando a análise do desenvolvimento de cada um tanto na vida escolar quanto nas atividades inerentes ao projeto e os resultados têm apontado que não há diferença no desenvolvimento dos que foram selecionados pelo teste para os que foram indicados pelos professores, enfatizando a importância da identificação feita pelos profissionais que estão todos os dias

convivendo com os alunos. Novo teste já está programado para ser aplicado a todo o grupo participante.

O relato de uma aluna, ao Jornal O Globo em 12/08/2013, que foi selecionada para o projeto na Universidade Federal Fluminense através do programa de alunos com altas habilidades e/ou vocação científica mostra o quanto programas que atraiam o público jovem para os diversos laboratórios das Universidades são importantes:

“O conteúdo que aprendemos na iniciação científica ajuda na escola. Algumas coisas que ouvimos nas aulas do colégio e que achamos estranhas acabam sendo fixadas após aprendermos sobre elas no projeto”.

O depoimento da aluna corrobora o que diz o documento da UNESCO “Educação um Tesouro a Descobrir”:

Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social -, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. (DELORS, 1997 pag. 100)

No mesmo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Delors (1997) é enfatizado o estabelecimento sistemático de pontes entre a universidade, empresas e a vida profissional, ajudando os que assim desejarem complementar a sua formação. Essa demanda sugerida pelo documento vai ao encontro da parceria desenvolvida entre o IVB, o Colégio Estadual Guilherme Briggs e a UFF na perspectiva de formação continuada para o corpo docente da Educação Básica e a inserção de alunos com altas habilidades/superdotação e/ou vocação científica nos programas de pesquisa do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das atividades desenvolvidas com esses jovens indicados pelos seus professores, assim como com os profissionais

da Educação Básica que lecionam para os mesmos, nos leva a considerar que temos muito que caminhar para o atendimento desse público alvo, assim como seu encaminhamento para os centros de pesquisa no Brasil. Para Sabatella e Cupertino:

é necessário encontrar desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual. (SABATELLA E CUPERTINO, 2007)

É importante que a Universidade, através de seus programas de extensão e Pós-graduação em parceria com Empresas proponha espaços e desafios para os jovens com vocação científica, assim como para o corpo docente que trabalha diretamente com esse público. Com a implementação de oportunidades como essas, é possível auxiliar no quadro do ensino de Ciências no Brasil, aumentando o índice de interesse na área pelos alunos da Educação Básica, que ultimamente tem sido muito baixo (WERTHEIN, 2011).

Esperamos que a interação Empresa, Escola Básica e Universidade seja cada vez mais fortalecida, de forma que a construção do conhecimento científico ultrapasse os muros acadêmico e empresarial, chegando a população de forma mais direta e interessante, despertando nos jovens brasileiros o estímulo necessário para o ingresso em carreiras na área científica, contribuindo não só com o quadro educacional, mas também com o quadro sócio- econômico do nosso país.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2012.
- BRASIL. Resolução N°. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional**

- Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.
- CONDURÚ, M.T. & PEREIRA, J.A.R. **Elaboração de Trabalhos Acadêmicos:** Normas, Critérios e Procedimentos. 4 ed. Pará: Eufpa, 2010.
- COHEN, L. MANION, L. MORRISON, K. **Reserch Metods in Education.** 5 ed. Inglaterra: Editora Routledge Falmer, 2001.
- DELORS, J. **Educação, um Tesouro a Descobrir.** São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- DELOU, C.M.C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados:** um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em sala de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- DELOU, C. M. C.; CASTRO, H. C.; FRAGEL-MADEIRA, L.; MELO, W. V.; CARDOSO, F. S.; GUERRA, V. E. P. P.; MENDONÇA, J. M. **Vocação Científica e Talento:** Incluindo no Ensino Superior. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 11, 2013. Uberlândia. *Anais.* Uberlândia: ABRAPEE/UFU/MG. 2013.
- FREMAN, J. Families: The essencial context for gifts and talents. Em K.A. HELLER, F.J., MONKS, R., STERNBERG R., & SUBOTNIK (Orgs.). **International handbook of giftedness and talent** (pp.573-585). New York: Elsevier.
- FREITAS, S. N. & PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2ª Edição Revista e Ampliada.
- GUENTHER, Z.C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. In MOREIRA, L. C. & STOLTZ, T. (coord). **Altas Habilidades/Superdotação.** Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012.
- LIMA, M.E.C.C.; DAVID, M. A.; MAGALHÃES, W. F. Ensinar Ciências por Investigação: Um Desafio para Formadores. **Revista Química Nova na Escola,** agosto de 2008. Disponível em <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc29/06-RSA-7306.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2011.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIN, A. C. (org.). **Ensino de Biologia: Conhecimentos e Valores em Disputa.** Niterói: Eduff, 2005.
- PEREZ, S.G.P.B. & FREITAS, S.N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educ. Rev.,** Curitiba, n. 41, Set.2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 de julho de 2012
- SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D.S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p.67-80.
- SABATELLA, M.L.P. Expandir Horizontes para compreender Alunos Superdotados. In MOREIRA, L. C. & STOLTZ, T. (coord). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.
- WERTHEIN, J. **O ensino de ciências e a qualidade da educação.** Disponível em <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=3985&op=all>. Acesso em 08 de dezembro de 2011.

A UNIDADE DE APOIO À FAMÍLIA DOS NAAH/S E SEUS OBJETIVOS

Viviane Tramontina Leonessa¹
Maria Cristina Marquezine²

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar os profissionais que atuavam nas Unidades de Apoio à Família (UAF) dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), descrevendo também os objetivos propostos pelos serviços. Como não foram encontrados trabalhos relacionados ao presente tema, o estudo configurou-se como do tipo *Survey*. Participaram 11 dos 27 NAAH/S distribuídos nos estados e Distrito Federal, representados pelos coordenadores da unidade pesquisada. Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário eletrônico, com questões abertas e fechadas, elaborado com o auxílio de duas fontes: o Documento Orientador: Execução da Ação e os dados de entrevistas realizadas com pesquisadoras de renome nacional na área de AH/SD. O questionário foi enviado aos NAAH/S por endereço eletrônico e os dados receberam tratamento quali-quantitativo, ou seja, as questões objetivas receberam tratamento estatístico e as informações subjetivas foram agrupadas em temas de análise criados a partir dos conteúdos das respostas apresentadas nas questões, denominadas análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que as UAF dos NAAH/S participantes possuíam entre um a sete profissionais, das quais a maioria deles era pedagogo ou psicólogo. Em relação aos objetivos do serviço, corroboram com as propostas apresentadas pelo documento orientador de implantação dos NAAH/S e com pesquisadores da área. Destaca-se que as principais dificuldades da UAF encontram-se especialmente na promoção da aproximação entre família, escola e aluno, na sensibilização dos pais sobre a importância de participar e cooperar para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S e no desenvolvimento de ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD. Ressalta-se que os dados aqui apresentados é um recorte de um estudo maior sobre a UAF dos NAAH/S.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Família.

ABSTRACT

The study aimed at identifying the professionals working at the Family Support Units (UAF) of the Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (Centers of Activities of High Abilities/Giftedness), also describing the objectives proposed by these services. As there were not found works related to this topic, the study was structured as a *Survey*. Eleven of the 27 NAAH/S based at the states and Federal District, represented by the coordinators of such unit took part of the study. To collect data, an electronic questionnaire including open and closed questions was used. The instrument was prepared with the aid of two sources: the Documento Orientador: Execução da Ação (Guiding Document: Action execution) and data of the interviews applied to national renowned researchers in the field of High Abilities. The questionnaire was send to the NAAH/S through the electronic address and data were quali-quantitatively treated, that is, objective questions were statistically treated and subjective information was grouped by analysis topics created from the answers to the questions, with the content analysis technique. Results have shown that the UAFs of the participating NAAH/S had from one to seven professionals, most of them pedagogues or psychologists. As to the service objectives, they corroborate those proposals presented by the NAAH/S implementation Guiding Document, and those presented by giftedness researchers. The main difficulties faced by the UAF are specially related to the promotion of the approximation among the family, the school, and the student, parents' convincement about the importance of participating, and cooperating to develop NAAH/S' activities and actions to optimize social integration of gifted persons. It must be stated that the data herein presented are part of a larger study on the NAAH/S' UAF.

¹ NAAH/S Londrina – PR, Mestre em Educação. vivitrामontina@gmail.com.

² Universidade Estadual de Londrina – PR, , Doutora em Educação. mcrismarquezine@gmail.com.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Family.

INTRODUÇÃO

A implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) proposta pela antiga Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, deu-se devido às dificuldades, observadas em todo o território brasileiro, referentes à identificação e ao trabalho educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Para Anjos (2011, p. 50) “em alguns estados esses núcleos representaram a primeira oportunidade de novos horizontes para aqueles que precisavam de apoio nessa área”. Conforme o Documento Orientador: Execução da Ação, o NAAH/S tem por objetivo:

[...] atender os alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 11).

O documento supracitado informa que cada estado brasileiro pode organizar o NAAH/S de acordo com sua realidade, entretanto, propõe que todos tenham a mesma denominação e utilizem o mesmo logotipo, acatando também a oferta de três unidades de atendimento. São elas: a Unidade de Atendimento ao Aluno, a Unidade de Atendimento ao Professor e a Unidade de Apoio à Família, havendo em cada uma delas, funções e profissionais específicos (BRASIL, 2006). Para o presente estudo, será abordado apenas a Unidade de Apoio à Família (UAF) que consiste em “[...] prestar orientação e suporte psicológico e emocional à família, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, melhorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos [...]” (BRASIL, 2006, p. 25).

A atenção voltada para a família do aluno com AH/SD pode ser considerada um suplemento que corrobora os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que afirma a importância da participação da família e da comunidade no processo de inclusão e atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno.

Dettman e Colangelo (2004, *apud* ASPESI, 2007) destacam as principais necessidades e/ou fragilidades dos pais, quando descobrem que os filhos têm AH/SD, e sugerem que elas sejam trabalhadas nos serviços oferecidos às famílias do aluno com AH/SD. São elas: dúvidas quanto ao seu papel na identificação da superdotação do filho; ansiedade diante do desempenho do filho; confusão sobre a medida adequada de estímulos que lhe devem ser oferecida; dificuldade sobre como lidar com os problemas de relacionamento familiar e dificuldades pessoais diante de um filho superdotado; desejo em participar mais da educação do filho, mas sente-se inseguro, não sabendo qual é o seu papel e qual o da escola. Aspesi (2007) e Sabatella (2005, 2007) ressaltam que mais do que o recebimento de informações e orientações, os pais também sentem necessidade de conhecer outros pais que têm filhos com AH/SD para trocarem experiências.

Quando analisado o que sugere a literatura quanto ao cuidado da família do aluno superdotado, observa-se concordância entre esta e o Documento Orientador: Execução da Ação (BRASIL, 2006), o qual propõe o serviço da UAF dos NAAH/S. Aspesi (2007) elenca algumas estratégias capazes de nortear a ação do psicólogo em programas de atendimento ao aluno com AH/SD que corroboram as ações apresentadas no documento orientador do NAAH/S:

a) tanto a família quanto a comunidade devem receber informações sobre as características cognitivas, sociais e afetivas da pessoa com AH/SD para que sejam capazes de tomar decisões cada vez mais seguras sobre a identificação e a educação desses alunos;

b) o psicólogo poderá realizar avaliação psicológica do aluno indicado para o AEE no sentido de contribuir para o processo de identificação das AH/SD;

c) oferecer grupos de atendimento psicoeducacional para os pais dos alunos, por meio de reuniões periódicas, com o objetivo de proporcionar momentos de orientação, informação, apoio e troca de experiências entre as famílias, colaborando também para que os pais possam participar ativamente da educação de seus filhos;

d) organizar grupos de atendimento psicoeducacional aos alunos com AH/SD, visando orientá-los e informá-los sobre suas

características e ensinando-lhes como lidar com elas;

e) conduzir reuniões com familiares, professores ou outros profissionais para estudo de caso, visando prestar orientações ou definir estratégias de intervenção;

e) realizar visitas periódicas à escola do aluno com AH/SD para orientações e esclarecimento de dúvidas sobre as características do aluno e os procedimentos necessários ao seu desenvolvimento.

As ações sugeridas pela autora supracitada confirmam a necessidade de desenvolver a autonomia dos pais na educação do filho com AH/SD e favorecer uma relação mais próxima entre eles, a escola e o serviço educacional especializado. Para a efetivação dessas ações, estudos e pesquisas são muito importantes para que possam servir de referência aos profissionais que realizam a difícil tarefa de trabalhar com a família da pessoa com AH/SD e para que propostas tão importantes não se percam ou se desvirtuem.

Diante do exposto, o presente estudo teve por objetivo geral identificar quais eram os profissionais que atuavam nas UAF dos NAAH/S, descrevendo também os objetivos estabelecidos pelos serviços. Ressalta-se que os dados aqui apresentados é um recorte de um estudo maior sobre a UAF dos NAAH/S, realizado em programa de mestrado.

MÉTODO

Descrição dos Participantes

Participaram do estudo onze (40.74%) dos 27 NAAH/S distribuídos nos estados brasileiros e Distrito Federal, representados pelos coordenadores da UAF. Todos os coordenadores (100%) eram do gênero feminino, com idade média de 44 anos, sendo mínima de 27 e máxima de 61 anos.

Descrição dos Instrumentos e Materiais

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário eletrônico, por meio do *Google Drive*, contendo questões abertas e fechadas, elaborado com o auxílio de duas fontes: o Documento Orientador: Execução da Ação (BRASIL, 2006), que subsidia a implantação, organização e as ações dos NAAH/S, e os dados de entrevistas realizadas com três pesquisadoras de renome nacional na área de AH/SD.

Após a elaboração do questionário, o mesmo foi submetido à análise de juízes que possuem experiência em pesquisas científicas e montagem de instrumento de coleta de dados, sendo também realizado um estudo-piloto com duas profissionais da área de AH/SD. Sendo feitas as adequações necessárias, o instrumento foi enviado a todos os NAAH/S por meio de endereço eletrônico.

Procedimento Metodológico

Como não foi encontrado pesquisas sobre o atendimento à família nos NAAH/S, o tema proposto neste estudo pode ser considerado inovador e o tipo de pesquisa adotada configurou-se como *Survey* (BABBIE, 2005).

Tratamento e Análise dos Dados

Os dados receberam tratamento qualitativo (MARQUEZINE, 2006), ou seja, as questões objetivas receberam tratamento estatístico e as informações subjetivas foram agrupadas em temas de análise, com base nos conteúdos das respostas, denominada análise de conteúdo, conforme orientam Bardin (1977) e Marquezine (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados com os coordenadores das UAF dos onze NAAH/S participantes contribuiu para o mapeamento sobre quantos profissionais estavam atuando nas UAF, a formação inicial dos mesmos e os objetivos estabelecidos neste serviço.

De acordo com o Documento Orientador de Implantação dos NAAH/S (BRASIL, 2006), a equipe de profissionais dos núcleos deve ser definida conforme a realidade de cada serviço, mas deve ser respeitado o perfil dos profissionais indicados para cada unidade que compõe o NAAH/S. Em relação ao número de profissionais que atuavam nas UAF dos NAAH/S participantes, na época da coleta dos dados, pode-se verificar que havia ao todo 38 profissionais. Destes, uma UAF tinha apenas um profissional responsável; quatro UAF possuíam, em seu quadro, dois profissionais cada; uma UAF dispunha de uma equipe de três profissionais; três UAF contavam com uma equipe de quatro profissionais cada e duas UAF possuíam um grupo de sete profissionais cada. A tabela a seguir apresenta informações referentes à formação desses profissionais que atuavam nas UAF dos NAAH/S participantes:

Tabela 1 – Formação inicial dos profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.

Formação inicial dos profissionais da UAF dos NAAH/S	Nº	%
Ensino médio/técnico	3	8
Assistente Social	2	5
Pedagogia	13	34
Psicologia	17	45
Outro	3	8
TOTAL	38	100

Conforme os dados coletados, três profissionais (8%) possuíam ensino médio ou técnico, dois (5%) eram assistentes sociais, treze profissionais (34%) possuíam formação em pedagogia, dezessete (45%) eram graduados em psicologia e três profissionais (8%) possuíam outra formação, ou seja, eram graduados nas áreas de artes plásticas e licenciaturas em letras e língua estrangeira.

De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2006), o profissional indicado para atuar nas UAF dos NAAH/S é o psicólogo ou psicopedagogo. As informações acima descritas induzem à hipótese de que algumas das UAF dos NAAH/S participantes poderiam não possuir, em seu quadro, tal profissional. Vale destacar que, no Brasil, a formação em psicopedagogia é bastante procurada em cursos de especialização e pode ser exercida por psicólogos, pedagogos ou outro profissional da área da educação ou saúde, como, por exemplo, o fonoaudiólogo e o terapeuta ocupacional, sendo então compreendida como área da atuação. O Projeto de Lei da Câmara Nº 31 de 2010, elaborado pela deputada professora Raquel Teixeira, propõe a regulamentação da profissão, entretanto, ele ainda permanece em discussão.

Diante desses fatores e sabendo-se que muitos dos objetivos da UAF dos NAAH/S são da ordem da atuação do psicólogo, sobre o segundo profissional indicado pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006), o psicopedagogo, pode-se questionar sobre como seriam realizadas algumas atividades, especialmente a avaliação por testes psicométricos e a oferta de suporte psicológico e emocional à família, quando o psicopedagogo da UAF possui outras formações iniciais que não da psicologia. Talvez seja necessário, em outro momento, que seja feita uma análise mais aprofundada sobre as orientações estabelecidas no documento supracitado para que os objetivos a serem

alcançados, as ações a serem realizadas e os profissionais que compõem a equipe sejam harmônicas.

Outros questionamentos referentes à Tabela 1 podem ser levantados e se tomarem fontes para novas investigações, pois não puderam ser totalmente contempladas no presente estudo. É importante compreender a finalidade de a UAF possuir, em sua equipe, profissionais com formação nas licenciaturas em artes plásticas, letras e língua estrangeira. Outra questão seria sobre a função dos profissionais cuja formação inicial é ensino médio ou técnico. Por fim, tendo-se descrito no Documento Orientador (BRASIL, 2006) os objetivos da UAF, como se daria o trabalho do assistente social? Quais ações estariam sendo efetivadas, além das propostas do referido documento, diante da participação do assistente social e de outros profissionais?

Ao analisarem-se os dados por NAAH/S participante, foi possível verificar que nove UAF (82%) dos NAAH/S possuíam, em seu quadro de pessoal, o psicólogo. Nas informações que serão apresentadas mais adiante (Tabela 2), será possível verificar se há coerência entre os profissionais descritos na Tabela 1 e os objetivos de cada UAF dos NAAH/S participantes, especialmente aqueles objetivos que são exclusivos de psicólogos.

Tabela 2 – Objetivos da UAF dos NAAH/S participantes.

Objetivos	Nº	%
Informar e orientar a família sobre AH/SD.	11	100
Conhecer o contexto social, familiar e escolar do aluno.	11	100
Promover a aproximação entre família, escola e aluno.	11	100
Informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S.	11	100
Orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar.	10	91
Sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S.	10	91

Oferecer suporte psicológico e emocional à família.	9	82
Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.	9	82
Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores.	8	73
Oferecer informação, apoio e orientação aos professores.	8	73
Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais.	7	63
Desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.	7	63
Apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.	7	63
Outro.	0	0

Conforme os dados apresentados na tabela acima, quatro objetivos foram confirmados por todos os participantes. São eles: informar e orientar a família sobre AH/SD (100%); conhecer o contexto social, familiar e escolar do aluno (100%); promover a aproximação entre família, escola e aluno (100%); e informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S, também com 100% das respostas. Esse resultado pode estar relacionado à importância de estabelecer uma parceria entre os envolvidos no trabalho com o aluno com AH/SD para seu pleno desenvolvimento. Ou seja, ao oferecer orientações e informações sobre as características e necessidades do filho, a família poderá apresentar maior envolvimento com a escola e com o atendimento no NAAH/S, favorecendo a participação do aluno nas atividades ofertadas. Também poderão ser mais bem compreendidas as características dessa família e da escola, identificando-se suas facilidades, dificuldades ou limitações. Em vista dessa realidade, a UAF pode ser reconhecida como uma ponte entre a escola, o serviço especializado de atendimento ao aluno com AH/SD e a família, contribuindo com o atendimento das necessidades desse aluno.

Para dez NAAH/S, outros dois objetivos foram considerados: orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar (91%); e sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para com o desenvolvimento das atividades do NAAH/S (91%). Ambos objetivos podem ser considerados como consequências positivas dos objetivos citados anteriormente, caso eles sejam alcançados. Se entender as necessidades educacionais do filho, a família reconhecerá a importância da participação dele nos atendimentos ofertados na escola e no núcleo, compreenderá e valorizará o trabalho dos profissionais. A família poderá estar mais presente e atuante e buscar ainda mais informações com os professores e profissionais, contribuindo com o trabalho da escola e do NAAH/S.

Oferecer suporte psicológico e emocional à família foi apontado como objetivo da UAF por 82% dos participantes. Não é só informar e orientar a família sobre o que são as AH/SD e os serviços necessários para o desenvolvimento do aluno com AH/SD, mas, como já observado por alguns pesquisadores (ASPESI, 2007; SILVA; FLEITH, 2008; SAKAGUTI; BALSANELLO, 2012), as famílias podem ter dúvidas, expectativas, incertezas e angústias em relação às características do filho ou por causa das necessidades de atenção e apoio.

É importante destacar que, apesar da possibilidade dos pais necessitarem de suporte psicológico e emocional, os participantes do estudo reconheciam que esse trabalho cabe ao psicólogo e que tal atendimento só pode ser feito quando há tal profissional na equipe. Desse modo, as informações da Tabela 2 foram coerentes com os dados descritos na Tabela 1, ao terem afirmado que somente as nove UAF estabeleceram esse objetivo porque tinham o psicólogo na unidade. O mesmo resultado é confirmado em relação à utilização de procedimentos de identificação de AH/SD, objetivo destacado por nove participantes (82%) que possuíam em sua equipe o psicólogo. Possivelmente, o envolvimento da UAF, na identificação do aluno com AH/SD, se tenha dado por meio de avaliações por testes psicométricos, visto que atualmente existem outros procedimentos de identificação que podem ser utilizados por professores e pedagogos, como, por exemplo, os instrumentos de Freitas e Barrera Pérez (2010).

Para oito participantes, a UAF também tinha como objetivos: acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores, com 73%; e oferecer informação, apoio e orientação aos professores, também com 73%. Se as UAF dos NAAH/S buscavam promover uma aproximação entre a família, a escola e o aluno, é realmente muito importante acompanhar as atividades realizadas pelo educando na Unidade de Atendimento ao Aluno, para que seja possível informar e orientar a família e o professor, que assim poderão contribuir para o atendimento às necessidades desse aluno no ambiente familiar e escolar.

Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD, realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais, também fez parte dos objetivos da UAF, para 63% dos participantes. Sabe-se que ainda hoje existem mitos e preconceitos sobre a pessoa com AH/SD que dificultam a sua identificação e atendimento, sendo necessário divulgar informações e conhecimentos sobre a área (ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007; BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011; BARRERA PÉREZ, 2003, 2004, 2012; RANGNI; COSTA, 2011). Essas ações também poderão contribuir para o estabelecimento de novas parcerias que possam colaborar com o trabalho realizado junto ao aluno.

Na opinião de 63% dos participantes, desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD também foi apontado como um objetivo a ser alcançado. Muitas vezes, o aluno pode apresentar assincronismo em relação aos aspectos afetivos e cognitivos, ou ter dificuldades para interagir com seus pares, por apresentar interesses diferentes dos demais, colaborando para seu isolamento e até mesmo para sua inabilidade social (VIRGOLIM, 2010).

Para 63% dos participantes do estudo, apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) também foi considerado um objetivo da UAF. Conforme o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), o atendimento do aluno com AH/SD poderá ser realizado nas SRM Tipo 1. Lima (2011) destaca que a maioria das instituições públicas de ensino oferece o atendimento ao aluno com AH/SD no ambiente de sala de recursos.

Compreende-se que a oferta de informações, apoio e orientação não deve limitar-se aos professores dos alunos que são

atendidos no NAAH/S, mas estende-se a todos os professores que têm em sua sala de aula, seja na rede regular, seja em SRM, alunos identificados com AH/SD, tomando o NAAH/S referência para os demais serviços. Todavia, se o professor da SRM pode ter, em um mesmo espaço, alunos com AH/SD, deficiências e transtorno global do desenvolvimento, será que as ações desse professor alcançarão resultados suficientes? Como atender um aluno que apresenta um atraso cognitivo e necessita, por exemplo, de adaptação curricular e de estratégias que possam contribuir para sua aprendizagem e, concomitantemente, outro aluno que necessita enriquecimento curricular e de procedimentos como a aceleração de estudos? Em meio a tanta diversidade, qual necessidade deverá ser priorizada ou considerada mais urgente para esse professor da SRM?

A tarefa do professor da SRM não se limita ao atendimento do aluno, mas, de acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o professor também deve buscar ou produzir recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento do aluno e estar em constante articulação com o professor do ensino regular e com a família. É importante refletir se, em razão da diversidade de alunos atendidos e de alunos com deficiências que estão tendo dificuldades escolares significativas, o atendimento ao aluno com AH/SD será reconhecido como necessário, tanto quanto o que é dado aos demais?

Quando perguntados se a UAF dos NAAH/S participantes tinha outro objetivo a ser acrescentado, nenhum deles (0%) se manifestou.

Como são vários os objetivos das UAF dos NAAH/S, foi solicitado aos participantes que indicassem, dentre os objetivos da unidade, dois que eles consideravam mais fáceis de serem alcançados. A tabela a seguir, apresenta os dados obtidos:

Tabela 3 – Objetivos considerados mais fáceis de serem alcançados, na opinião dos participantes.

Objetivos	Nº	%
Informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S.	8	73

Informar e orientar a família sobre AH/SD.	5	45
Oferecer suporte psicológico e emocional à família.	2	18
Oferecer informação, apoio e orientação aos professores.	2	18
Promover a aproximação entre família, escola e aluno.	1	9
Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores.	1	9
Desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.	1	9
Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.	1	9

De acordo com os dados coletados, para 73% dos participantes, informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S foi o objetivo percebido por eles como o mais fácil de ser realizado. Supondo-se que a finalidade seja apenas informar, diversas estratégias podem ser utilizadas, mesmo sem a participação ou presença dos pais no núcleo, como, por exemplo, o uso de bilhetes, de cronograma de atividades, divulgação por meio de ferramentas eletrônicas (*site, blog, email*) e até mesmo relato dos alunos sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S. Ao estudar as salas de recursos para AH/SD do Distrito Federal, Maia-Pinto (2002) destacou a importância dos pais receberem informações sobre o trabalho realizado com seus filhos, assim como serem orientados e informados sobre os objetivos pretendidos. Essa necessidade foi verificada porque muitos pais desconheciam os motivos de seus filhos frequentarem as salas de recursos.

Informar e orientar a família sobre AH/SD foi outro objetivo considerado pelos participantes como facilmente alcançável, com 45% de indicações. A seguir, com 18% de respostas cada, ofertar suporte psicológico e emocional à família e oferecer informação, apoio e orientação aos professores, foram consideradas tarefas fáceis de serem atingidas. Podemos presumir que oferecer informações sobre AH/SD seja uma ação que depende principalmente da busca de referenciais teóricos capazes de embasar e estruturar a forma de repassar as informações aos pais. Esses referenciais devem estar diretamente relacionados à abordagem teórica adotada pelo NAAH/S para o atendimento aos alunos. Já, a oferta de suporte psicológico e emocional

à família exige um conhecimento um pouco mais complexo, tanto da psicologia e da aplicabilidade da teoria e conceitos adotados a um caso específico, quanto do conhecimento das características dessa família e de seu filho com AH/SD. Talvez esse seja o motivo por que apenas dois participantes consideraram um objetivo fácil de ser realizado.

Considerando-se as possíveis expectativas desses professores por terem, em sua sala de aula, um aluno com AH/SD (CHAGAS, 2008), associadas aos conceitos equivocados sobre essa população, da qual se espera um desempenho extraordinário em tudo que faz (BARRERA PÉREZ, 2003), acredita-se que informar e orientar os professores não pode ser compreendida como uma tarefa fácil, exceto se eles já possuem informações e conhecimentos que ultrapassem o senso comum.

Promover a aproximação entre a família, a escola e o aluno foi considerado um objetivo de fácil alcance para um dos participantes (9%). Ao contrário dessa afirmativa, a Tabela 4, apresentada a seguir, mostra que, para 36% da população estudada, o referido objetivo foi considerado como um dos mais difíceis de serem concretizados.

Com uma resposta cada, os objetivos: acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores (9%); desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD (9%); e utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário (9%), foram ações apontadas como de fácil alcance pela UAF. Na tabela a seguir, verifica-se que esses objetivos também foram apontados pelos participantes como tarefas difíceis de serem alcançadas.

Conforme as informações disponibilizadas na tabela acima, oito objetivos foram destacados pelos participantes como os mais difíceis de serem obtidos. Assim, para 36% dos participantes, promover a aproximação entre família, escola e aluno foi considerado uma ação difícil de ser alcançada. Também foi percebido como difícil, por 36% dos participantes, sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação com o desenvolvimento das atividades do NAAH/S. Esses dois objetivos são realmente complexos, na opinião das pesquisadoras. Será exigido esforço dos profissionais da unidade para conscientizarem tanto a escola quanto a família sobre a

importância delas no desenvolvimento e atendimento das necessidades do aluno com AH/SD (CHAGAS, 2008). Essa conscientização deve levar a escola a elaborar estratégias pedagógicas que visem ao desenvolvimento do aluno, e a família a dar-lhe apoio e incentivo e a disponibilizar recursos suficientes para atender as demandas educacionais e afetivas do filho. Muitas vezes, por dificuldades socioeconômicas, os pais também podem vivenciar dificuldades para estarem mais presentes às atividades ofertadas ao filho pelo serviço, ou para encaminhá-los a elas.

Tabela 4 – Objetivos considerados mais difíceis de serem alcançados, na opinião dos participantes.

Objetivos	Nº	%
Promover a aproximação entre família, escola e aluno.	4	36
Sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S.	4	36
Desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.	4	36
Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais.	3	27
Orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar.	2	18
Objetivos	Nº	%
Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores.	1	9
Apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas SRM.	1	9
Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.	1	9

Objetivo apontado também por 36% dos participantes, desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD, foi percebido como muito difícil de ser realizado. Esse objetivo pode estar relacionado às dificuldades socioeconômicas das famílias, ou seja, mesmo que o NAAH/S promova atividades

para os alunos ou para estes e suas famílias, haverá o risco do seu não comparecimento devido às dificuldades financeiras para o custeio do transporte, de alimentação e demais despesas. Chagas e Fleith (2009) insistem na necessidade de investimento em estrutura e suporte social, como transporte, bolsa de estudo, entre outros, ao se perceber que a condição socioeconômica da família pode dificultar sua participação e a de seus filhos em programas de AEE. Outra possível causa pode estar associada ao desconhecimento dos pais no que se refere aos motivos do atendimento ofertado. Talvez seja esse o fato de apenas um participante apontar tal objetivo como facilmente alcançável (Tabela 3).

Na opinião de 27% dos participantes, também foi considerado difícil apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais. Possivelmente, devido a pouca divulgação da área, que ainda está submetida a muitos preconceitos, crenças e informações errôneas, o que prejudica a valorização dos serviços de atendimento e, principalmente, a identificação dessas pessoas.

Para 18% dos participantes, orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar foi algo difícil de ser concretizado. Há de se considerar novamente a possível dificuldade em fazer com que os pais participem das atividades ofertadas no NAAH/S ou na UAF por terem limitações socioeconômicas ou, também, por não compreenderem ou desconhecerem os objetivos pelos quais seus filhos frequentam o serviço (MAIA-PINTO, 2002).

Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores foi considerado um objetivo difícil por 9% dos participantes e, frente a esse fato, algumas especulações podem ser levantadas, como, por exemplo, o envolvimento da equipe em outras atividades consideradas mais relevantes ou a própria estrutura física do NAAH/S, que pode utilizar outros locais para o atendimento ao aluno, locais que poderiam dificultar o envolvimento da equipe da UAF.

Também para 9% da população participante, foi considerado difícil apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas SRM. Essa dificuldade pode ter como causa os pontos já

discutidos na Tabela 2, que envolvem tanto a diversidade da população atendida nas SRM e na sua organização quanto o planejamento dos atendimentos, além de outras atividades que o professor deve realizar, como a produção de recursos e materiais pedagógicos, a articulação entre o AEE, a escola e a família, enfim, como bem coloca Garcia (2013), esse professor acaba sendo multifuncional e possivelmente de difícil acesso. Há também que se considerar que, para que tal objetivo se efetive, é necessário o deslocamento dos profissionais da UAF para escolas que atendam o aluno com AH/SD nas SRM. Caso o NAAH/S não possua veículo próprio, ou acessível, como se dará o deslocamento para essas escolas ou até mesmo para municípios vizinhos?

Por fim, a utilização de procedimentos de identificação de AH/SD na UAF foi indicada por 9% dos participantes também como de difícil realização. Tal dificuldade pode existir pela ausência do psicólogo na equipe da UAF, ou porque não há recursos financeiros suficientes para adquirir os instrumentos e materiais utilizados pelo psicólogo para o processo avaliativo. Em estudo realizado por Lyra (2013), foi verificada dificuldade do NAAH/S em conseguir mais profissionais e recursos financeiros para aquisição de materiais e equipamentos, uma vez que os órgãos responsáveis investem pouco recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados e reflexões apresentados no presente estudo, algumas considerações puderam ser elencadas. Foi possível observar que os profissionais que atuavam nas UAF dos NAAH/S participantes eram, em sua maioria, pedagogos e psicólogos, mas existiam também outros profissionais que possuíam formação do ensino médio/técnico ou graduação em outras áreas. Em relação aos objetivos estabelecidos pelas UAF, corroboram as orientações estabelecidas pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006) e com as reflexões de estudiosos e pesquisadores da área. Também foi verificado que alguns objetivos, especialmente os mais específicos, estão coerentes com a formação dos profissionais que atuam nas diversas unidades pesquisadas, como por exemplo, a oferta de apoio emocional à família, ofertada apenas pelas unidades que têm em seu quadro o psicólogo.

Ressalta-se que apesar de ser crescente o número de estudos sobre as AH/SD no Brasil, ainda é observada carência de referencial teórico sobre a família da pessoa com AH/SD e

seu atendimento, além da lacuna em relação a estudos sobre a UAF dos NAAH/S. Acredita-se que futuras pesquisas científicas possam contribuir para melhoria do serviço e de propostas de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 1, p. 13-23.
- ANJOS, I. R. S. **Dotação e talento**: concepções reveladas em dissertações e teses do Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 3, p. 29-47.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRERA PÉREZ, S. G. P. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.
- BARRERA PÉREZ, S. G. P. **Gasparzinho vai à Escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre.
- BARRERA PÉREZ, S. G. P. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 45-61.

- BARRERA PÉREZ, S. G. P. FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 21 ago. 2012.
- BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS. **Documento Orientador**. Brasília: MEC/SEESP, Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 9 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Rev. Educ. Esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008. Ed. Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2013.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2013.
- CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 2008. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.155-170, jan./abr. 2009.
- FLEITH, D. S. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 41-50.
- FREITAS, S.N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013, p. 101-239.
- LIMA, D. M. M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/ superdotação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- LYRA, J. C. **Atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades/superdotação na cidade de Londrina, Paraná**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- MAIA-PINTO, R. R. **Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- MARQUEZINE, M. C. **Formação de profissionais/professores de Educação Especial-deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu**: um estudo de caso. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Marília, 2006.
- PROPOSTA de Lei da Câmara Nº 31 de 2010. **Propõe a regulamentação da profissão de psicopedagogo**. Elaborado pela deputada professora Raquel Teixeira. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=96399>. Acesso em: 20 set. 2013.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-82, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

SABATELLA, M. L. P. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-150.

SABATELLA, Maria Lúcia P. Excelência na aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico para a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 47-54.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BALSANELLO, M. A. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 221-235.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação: a família e o indivíduo superdotado. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE**. v. 12, n. 2, p. 377-346, jul./dez. 2008.

VIRGOLIM, A. M. R. Aspectos emocionais e assíncronos da Superdotação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO; ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD; SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 2010, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 1-13. CD-ROM.